

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

ISSN 2219-2654

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Збірник наукових праць

**№ 3(56) 2021
Том 1**

Сєвєродонецьк 2021

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТА
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

№ 3(56) 2021 Т.1

Збірник наукових праць

Засновано у 2001 році

Засновник:

**Східноукраїнський національний
університет**

імені Володимира Даля

Збірник зареєстровано

Міністерством юстиції України

Свідоцтво про державну реєстрацію

серія КВ №24831-14771ПР від 05.05.2021

**THEORETICAL AND APPLIED
PROBLEMS OF PSYCHOLOGY
AND SOCIAL WORK**

№ 3(56) 2021 Т.1

Collection of scientific works

It was founded in 2001

The founder is

**Volodymyr Dahl East-Ukrainian
National University**

Registered by the Ministry of
justice of Ukraine

Registration certificate

КВ №24831-14771ПР

dated 05.05.2021

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») за спеціальністю 053 Психологія (з 2020 р.). У науковому виданні можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата психологічних наук (доктора філософії, доктора наук з психології). Наказ МОН України від 29.06.2021 № 735 (Додаток 3)

Збірник включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus

Збірник має наступний DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654>.

Голова редакційної колегії збірника: *Завацька Н.Є.*, д.психол.н., проф., Заслужений діяч науки і техніки України.

Редакційна колегія збірника: Блинова О.Є., д.психол.н., проф.; Борисюк А.С., д.психол.н., проф.; Бочелюк В.Й., д.психол.н., проф., Заслужений діяч науки і техніки України; Вержибок Г.В., к.психол.н., доц. (Білорусь); Генкова П., д.психол.н., проф. (Німеччина); Жигаренко І.Є., д.психол.н., доц.; Завацький В.Ю., д.психол.н., доц.; Ковальчук З.Я., д.психол.н., проф.; Окулич-Казарин В.П., д.пед.н., проф. (Польща); Панов М.С., д.психол.н., доц.; Пілецька Л.С., д.психол.н., проф.; Чавдарова В.А., д.психол.н., проф. (Болгарія); Шевяков О.В., д.психол.н., проф. (заступник голови); Щербак Т.І., к.психол.н., доц.

Відповідальний секретар: Завацький Ю.А., д.психол.н., доц.

Статті рецензовано членами редакційної колегії.

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 11 від 28 травня 2021 р.).

Матеріали друкуються мовою оригіналу в авторській редакції.

© Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2021

© Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University, 2021

ЗМІСТ

Лич О.М.

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВІДПОВІДНО ДО СПРИЙНЯТТЯ ЧАСУ ОСОБИСТІСТЮ.....5

Чиханцова О.А.

ПОЗИТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ ЯК ФАКТОР СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....21

Несправа М.В.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА З КОЛЕКТИВОМ ТА КЕРІВНИЦТВОМ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ, МЕТОДИ ТА ШЛЯХИ ДОСЯГНЕННЯ.....34

Сергієні О.В., Шевяков О.В., Горіна О.Т.

КЛІМАКТЕРИЧНИЙ ПЕРІОД ЯК ПРОЯВ ВІКОВОЇ КРИЗИ ІНВОЛЮЦІЇ НА ЖИТТЕВОМУ ШЛЯХУ ЖІНКИ.....51

Родченкова І.В., Завацька Н.Є., Башинська Я.Б., Болдирева А.С.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ УПРАВЛІННЯ.....61

Boyarin L.V., Zavatska N.Ye., Blyskun O.O., Buchko T.M.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF YOUNG PEOPLE'S SENSATIONAL ORIENTATIONS AND ITS ADAPTATION TO MANAGEMENT ACTIVITY.....70

Zavatska N.Ye., Bilianska A.Yu., Ryndina L.V., Shona V.Yu.

FEATURES OF SOCIALIZATION I INDIVIDUAL EXPECTATION FEATURES.....78

Zavatska N.Ye., Burakanov T.E., Serikova O.M., Sukonnyi D.O.

LEADERSHIP AND EFFICIENCY OF COMMUNICATION OF THE MANAGER FROM THE PERSPECTIVE OF PSYCHOSYNERGETICS.....85

<i>Zavatskiy Yu.A., Hrechyshkina K.M., Kalnaia S.P., Stoyanova V.O.</i> RELATIONSHIP BETWEEN PERSONAL VALUES AND ADAPTATION OF STUDENTS: TRANSFER OF THE METHOD OF "LEARNING BY ACTION"	91
<i>Бохонкова Ю.О., Бугайова Н.М., Сербін Ю.В., Бугайова О.О.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ....	99
<i>Зликов В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В.</i> ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ ПСИХОЛОГА З УЧАСНИКАМИ БОЙОВИХ ДІЙ.....	111
<i>Бозоян М.А., Кононенко О.І., Царенок Л.Б., Коваленко В.О.</i> СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ТА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЇЇ РЕСУРСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ У СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ.....	122
<i>Свірська Ж.М.</i> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ РОЗВИТКУ.....	134
<i>Ткач Т.В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ.....	151
<i>Разумова О.Г., Резнікова О.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	161
<i>Лосієвська О.Г.</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	172
<i>Ордатій Н.М.</i> ЕКОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА.....	184
<i>Гоян І.М.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ САМООРГАНІЗАЦІЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН.....	194
<i>Пілецький В.С.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	202

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВІДПОВІДНО ДО СПРИЙНЯТТЯ ЧАСУ ОСОБИСТІСТЮ

ORCID: [0000-0002-0873-3319](https://orcid.org/0000-0002-0873-3319)

У статті розглядається проблема усвідомлення, використання діяльного наповнення часу у літньому віці, оскільки особливістю похилого віку є конфронтація з часом. Час одночасно поєднує у собі дві взаємовиключні позиції – безкінечність та завершеність, розуміння цього посилюється на останніх етапах життєвого циклу. За часом стоять переживання, вчинки, дії, взагалі життєвий шлях особистості, поєднуючи минуле, теперішнє та майбутнє. Час об'єднує та розрізняє усіх людей, бо люди різних вікових категорій живуть немов у різних часових вимірах, з різним життєвим темпом.

У статті аналізуються також джерела безвідповідального ставлення до часу у молодому віці, з тенденцію відкладати або не поспішати втілювати у життя плани. Розглядаються негативні наслідки оманливих тенденцій безкінечності часу та технологій швидкого задоволення потреб, що відволікають від справжнього сенсу життя та можливостей з користю використати час.

Обґрунтовується зв'язок особливостей життєдіяльності з використанням часу у літньому віці. Аналізуються причини свідомого застрягання у минулому часі, у минулих спогадах, що спричинюються психологічними захисними механізмами. Розглядаються ідея настання психологічної старості через вичерпність резервуару часу, по-суті, через відсутність мотивації, цілепокладання. Зникнення планів на майбутнє, мрій та задумів спричиняють відсутність у фактичній потребі часу. Адже час є цінністю не сам по собі, а лише з огляду на те, що саме може бути реалізовано в його інтервалах. Час зупиняється у ситуації бездіяльності, тому він слідує за намірами особистості діяти. І коли потреби діяти не виникає, то й час, а разом із ним і життя, стають безцільними та порожніми, особливо це стає актуальним у літньому віці.

Пропонуються життєві стратегії літнього віку, в основі яких прояви рівнів життєстійкості та особистісних характеристик. Описується також значення внутрішніх переживань та екзистенційних тривог, що впливають на життєдіяльність людини. Підкреслюється важливість психологічного супроводу літніх осіб, що можна розглядати як зовнішній ресурс.

Ключові слова: час, життєдіяльність, життєстійкість, життєві стратегії, людина похилого віку

Постановка проблеми. «Час» поєднує навколо себе багатьох спеціалістів з різних галузей науки. Характеристики часу цікавлять не тільки науковців-гуманітаріїв, але й спеціалістів більш точних наук. Однак з психологічної точки зору, «час» важливий тим, наскільки людина усвідомлює, сприймає, використовує та наповнює його. Оскільки за часом приховується життєвий шлях особистості, що характеризує для людини її минуле, теперішнє та майбутнє. Час – це феномен, що поєднує усіх людей і, в той же час, розрізняє, бо люди різних вікових категорій живуть у нїби у різних часових вимірах. Тому актуальність проблеми полягає у тому, що люди різного віку мають сприйняття різного плину життя, що у свою чергу позначається на сприйманні часу, на особливостях життєдіяльності.

Потрібно зазначити, що однією з особливостей похилого віку, на нашу думку, є конфронтація з часом. З погляду психології часу, похилий вік настає в момент вичерпаності не стільки резервуару майбутнього часу, (як вважали Головаха, Кронік, 1984), скільки відсутності цілепокладання. Зникнення планів, завдань, задумів зумовлюють й відсутність у фактичній потребі часу. Адже час є цінністю не сам по собі, а лише з огляду на те, що саме може бути реалізовано в його інтервалах. Час зупиняється у ситуації бездіяльності, тому він слідує за намірами особистості діяти. І коли потреба діяти відсутня, то й час, а разом із ним і життя, стають безцільними, порожніми, особливо це проблематичним у літньому віці.

Дедалі частіше хронологічний літній вік накладається на здатність людини до трудової активності. У цих випадках вимушений вихід на пенсію призводить до низки проблем, пов'язаних із психологічною адаптацією до нових соціальних умов і статусу. Так само й незайнятість працездатної людини похилого віку, яка прагне працювати, може призвести до виникнення психологічних труднощів. У період звикання до нового статусу літня людина може переключати увагу на родинне життя, що не завжди толерантно сприймається дітьми та онуками. При цьому таку кардинальну зміну соціального статусу та життя супроводжують соціально-економічні, медичні, психологічні проблеми цього вікового періоду. Усе це певним чином позначається та новому способі життя, а значить й на рефлексії часу.

Проблема адаптації літніх людей до самостійної життєдіяльності є досить актуальною. Тому у центрі уваги особистісні особливості літніх людей, що починають цікавити науковців, через тотальне збільшення частки саме літніх людей серед населення планети. Стрімко змінюється певні умови існування у

суспільстві, молоді та зрілого віку люди миттєво реагують, перелаштовуються, адаптуються до них, і так само вимушені пристосовуватись літні люди. Власне, їхні очікування, що формувались на початку трудового шляху про настання пенсійного віку, про реалізацію певних задумів у пенсійний період, не співпали з реальністю. Суспільство наразі зорієнтоване на активних літніх людей, які готові продовжувати самореалізацію особистісну та професійну. Власне, тому важливо досліджувати ставлення літніх людей до часу та діяльнісне його наповнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для будь-якої людини час – це, насамперед, дні та роки її життя, незалежно від того, як філософія та фізика тлумачать природу часу. Час майбутній містить багато можливостей в особистісній сфері, у сфері діяльності; час минулий можна розуміти як період вже здійснених планів або ж змарнованих надій і втрат; час теперішній це вже та мить, де заплановане або лише сподіване може стати дійсним, реалізованим або ж залишиться для людини нездійсненим. За усвідомлення майбутніх перспектив, людина прагне до взаємодії з новими життєвими ситуаціями, до особистісного розвитку, до життєвих змін. Це знаходить відображення, як показують Є. Головаха та О. Кронік (Головаха, Кронік, 1984), в різних уявленнях про теперішній і майбутній час та психологічний вік. Так, люди зорієнтовані на майбутнє, уявляють його суб'єктивно насиченим подіями. А люди, які зорієнтовані у минуле характеризуються меншою інтенсивністю подієвої насиченості у майбутньому. Згідно з дослідженнями науковців, час може окреслюватись у вигляді трьох «резервуарів» – обсягу минулого, теперішнього та майбутнього. Зрозуміло, що для людей різних вікових груп цей обсяг резервуарів буде різним, особливо у літньому віці.

Вікові межі останніх періодів життя зазнають зміни, що так само позначається зміні традиційних, усталених у культурі форм поведінки в похилому віці. Власне, це небажання багатьох літніх людей відтворювати стереотипи пасивності та безпорадності, що умовно закріплені за цією віковою групою. Усі ці факти ставлять нас перед необхідністю уважніше ставитися до наявних схем, які мають місце у віковій психології. Вочевидь, є сенс у тому, щоб кожен віковий період з усіма можливими когнітивними, афективними та поведінковими особливостями розглядати як певний феномен, якому притаманна варіативність проявів, що позначається й на особливостях життєвої стійкості, життєдіяльності. Зрозуміло, що старечий період у розвитку особистості може мати місце в усіх його негативних проявах. Однак він може мати й діаметрально протилежні характеристики, що варто брати до уваги. У осіб похилого віку, як правило, спостерігається акцентуація на минулому, і це зрозуміло чому, оскільки прожита (умовно) більша частина життя з усім

різноманітним змістовним наповненням трансформується у життєвий досвід літньої особистості. Події минулого переживаються ними яскраво, ніби відбулися вчора. Вони більш значущі, аніж ситуація теперішнього часу. Майбутнє ж сприймається крізь призму однієї з головних подій життя, якби парадоксально це не здавалось, наближення завершеності життя. Однак ці особливості рефлексії щодо подій свого життя, власного життєвого шляху, психологічного сприйняття часу можуть проявлятися довільно.

За останні десятиліття з'явилися праці, присвячені саме образу майбутнього. Найбільш відомі монографія К. Абульханової та Т. Березіної (Абульханова, Березіна, 2001), праці В. Зінченка (Зінченко, 2001). Автори досліджують прояви образу Я й особливості життєдіяльності в контексті сприйняття часу – минулого, теперішнього та майбутнього. Проблему часу також розглядає В. Бушанський (Бушанський, 2017), який відносить поняття «час» до онтологічного простору. Він пропонує типологію образів майбутнього через розрізнення за критерієм «концептуалізація часу» і наводить два типи сприйняття часу: перший – міфологічний час, тобто час циклічний; другий – лінійний, тобто векторний час.

Однак, потрібно зазначити, що найбільший внесок у цю галузь зробили українські науковці Є. Головаха та О. Кронік, автори монографії, присвяченої часу життя особистості під назвою «Психологічний час особистості». Завдяки проведеним ними дослідженням науковим здобутком стала поява нового поняття – «психологічний час», що розмежовується з часом фізичним, який відображається у годинниках та календарях. Саме ці науковці запропонували методику дослідження психологічного часу, увівши поняття «резервуари уявленого минулого, теперішнього та майбутнього».

Літня людина опиняється у ситуації опіки та піклування з боку рідних близьких або чужих людей. Попри життєві складнощі, соціально-економічні проблеми літні люди прагнуть жити, застосовуючи профілактичні чи лікувальні дії. У цьому контексті важлива й психологічна підтримка, оскільки реальність може виявитись для людини складною, майбутнє незрозумілим і вона занурюється у минулі спогади. Пошук внутрішньої підтримки у минулому є гарним психологічним прийомом, але якщо людина у думках перебуває лише у минулому часі це вже показник спрацювання неконструктивних психологічних захисних механізмів. Страх майбутнього, втеча подумки у минуле, ігнорування теперішнього усе це показник специфічної взаємодії людини з часом у літньому віці. Відтак, проблема психологічного сприйняття, переживання часу у похилому віці може посісти вагомe місце серед наукових досліджень.

Метою статті є аналіз підходів до розуміння поняття «час», а також ставлення до нього, його використання та наповнення у літньому віці.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Час одночасно поєднує у собі дві взаємовиключні позиції – безкінечність та завершеність. На кожному віковому етапі життя час по-різному сприймається, по-різному наповнюється, по-різному плине. На ранніх етапах життя час сприймається як даність, його занадто багато (навіть різноманітна активність, все одно, не заповнюють життєвий простір дитини). Дитина багато встигає протягом дня: втомитись від активності, відпочити, виконати заплановані батьками справи і все одно у дитини залишається вільний час. У більш зрілий період життя час виступає для людини можливістю, коли заплановане – втілюється, навіть відтермінування результату не сприймається критично, оскільки є час, його достатньо. У літньому ж віці, час – це потреба і він непередбачуваний, оскільки невідомо скільки його залишилось у літньої людини. Зрозуміло, що люди різного віку не застраховані від непередбачуваної чи ранньої завершеності життя, однак у молодому віці психологічно майбутнє сприймається ніби «усе по переду». В той же час багато філософсько-релігійних течій пропагують відтермінування втілення планів або навчають орієнтуватись на переродження, що у тому новому житті (тобто колись) у людини буде усе про що вона мріє у цьому часі. «Культурна патологія» виникла на тлі розрекламованих технологій легкого задоволення потреб, коли безліч розважальних «реальних» програм з великими призовими фондами «формують, особливо успішно у свідомості недосвідчених або не дуже розвинутих людей, життєві стратегії, в яких цілеспрямована праця і, взагалі, будь-яке зусилля являються негативними цінностями, асоціюються з силюванням, рабством, неуспіхом, ганьбою. Необхідність чесно працювати сприймається як тяжка життєва невдача» (Тхостов, Сурнов, 2005: 17). Виходить, що полегшення життя людини новітніми технологіями ніби нівелює значення власних досягнень у будь-якій корисній діяльності і стає пасткою втрачати час. Людина здатна нехтувати наявним в ім'я уявного.

Людська поведінка визначається не лише минулим – досвідом, не лише теперішнім – ситуативними стимулами, а й майбутнім – тим, що нібито, на перший прискіпливий погляд, не існує, але, насправді, може бути важливішим для людини, аніж усі реалії її сьогодення. Образ майбутнього – уявлення, фантазія, навіть марення – може бути для людини важливішим, аніж наявне буття. Здатна відкидати теперішнє і заперечувати його, приносити в жертву лише для того, аби втілити те, що вона іменує мрією. Людська поведінка – прояв не лише поштовхів із минулого, а й покликів із майбутнього, що дуже важливо для отримання внутрішнього балансу, для життєвої стійкості літньої людини.

Вплив уявленого майбутнього на поведінку особистості найдокладніше розкривається в психологічному дискурсі. Оскільки особистість здатна

прогнозувати наслідки власних дій, то чинник майбутнього імпліцитно присутній у будь-яких психологічних дослідженнях. О. Кронік та Є. Головаха ввели поняття «психологічний час», розмежувавши його з часом фізичним, який відображають наші годинники та календарі. Дослідницька традиція, започаткована науковцями, була продовжена в царині соціальної психології. У дисертації В. Турбан психологічний час особистості був доповнений типологією «соціального часу» (Турбан, 2018). «Час» є онтологічними поняттям. Доводити значущість часу для людської життєдіяльності не доводиться.

Міркуючи в суто екзистенціальному ключі, Л. Анциферова пише: «Людське існування в світі, життя і смерть людини – явища вселенського масштабу. Їх важко осмислити в системі наукових понять. У філософії сформувалася «філософія життя», але в психологічній науці відсутня така дисципліна, як «психологія життя». Психологи розробляють проблему життєвого шляху людини (особистості). Але ця метафора аж ніяк не передає багатовимірності руху життя людини в просторах його духовного, психічного і тілесного буття. Звертаючись знову до метафори, можна сказати, що величезна сфера потенційного в душі суб'єкта, сфера його задумів, прагнень, намічених перспектив майже не залишає слідів на шляху, який не пройдений спільно з іншими. Унікальність людського існування полягає в тому, що людина не просто живе, за велінням власних сил, і докладає зусиль, щоб вибудувати своє життя. Вона здатна ставитися, зайняти оціночну позицію щодо життя взагалі і до своєї особливо. Вона здатна розпоряджатися нею і навіть – що вже зовсім немислимо в решті природі – зі своєї волі піти з життя» (Анциферова, 2006). У цій думці переплітається розуміння необхідності використати кожну мить свого життя, щоб наповнити його, зіштовхуються категорії життя та смерті.

У традиціях українського етносу шанувалось не тільки життя з ключовими подіями, а й ухід з нього. Так, є «три цикли: перший пов'язаний з актом смерті; другий – з похоронами, третій – післяпохоронні звичаї та обряди, в тому числі й поминальні» (Етнографія українців, 2015: 497). Потрібно додати, що у селах люди, які підходили до пенсійного віку починали практично готуватись до останнього дня свого життя (замовляли тканину для пошиття одяжі «в останню путь», поступово накопичували кошти для похорону, розмовляли з онуками, щоб вони встигли втілити найяскравіші плани поки бабусі та дідусі живі і т.п.), тобто психологічно конструктивно готували себе та близьких до завершеності життя. Усвідомленість завершеності життя, з одного боку, може стимулювати літню людину щось встигнути завершити, щось навпаки розпочати, щось спробувати зробити, тобто втілити задуми у життя, бо раніше на це не вистачало часу. З іншого боку, можуть посилитись страхи щодо завершеності життя, а також розгорнутись й інші екзистенційні переживання,

посилюючи кризу. Отже, увияти себе одразу в усіх трьох часових вимірах – означає оцінити свою роль у подіях минулих, теперішніх і майбутніх, вважливо надати таку можливість літній людині. І вся справа в тому, що генеза будь-якого уявлення про майбутнє має у своїй основі цілепокладання – зовнішню життєву необхідність долати об'єктивні протиріччя, балануючі між реальним життям та саморефлексією прожитого життєвого шляху.

Літня людина по-різному використовує свій час протягом життя та на пенсії: комусь, хто багато працював та продовжує на пенсії працювати за спеціальністю, важко переналаштуватись на наявність вільного часу за межами роботи, взагалі у неї виникають запитання про організацію життєвого простору, коли за власним бажанням або через відсутність потреби у ній як у спеціалісті, не буде можливості продовжувати професійну діяльність. Комусь, хто проживав своє свідоме життя на власне задоволення, без відповідальності перед рідними та суспільством, пенсійний період не сприймається критичним, лише продовженням звичного бездіяльного способу існування за рахунок близьких людей. Така людина прагне до різноманіття свого беззмістовного життя, оскільки не встигла на попередніх життєвих етапах його наповнити працею, друзями, сенсом тощо. Власне, про деградацію особистості зазначав і як лікар, і як науковець В. Бехтерев, перераховуючи різні об'єктивні фізіологічні, органічні, соціальні чинники. Серед них найбільш вагоме місце при недостатньому розвитку особистості посідає відсутність або неправильна організація суспільної діяльності людей. «Без суспільної діяльності особистість зупиняється на відомому ступені свого розвитку, представляючись більш або менш байдужою до суспільних потреб; вона є пасивним членом суспільства, який втрачає ту самодіяльність, що служить запорукою нормального розвитку суспільного життя і міцного розвитку державності» (Бехтерев, 1999: 149), власне й формуванню повноцінної особистості. Негативними наслідками, за науковцем, є порожнеча та неробство, що призводять до зниження розумової працездатності, до розумового та тілесного, морального та фізичного виродження. Зрозуміло, така деградація через неробство на попередніх етапах буде посилюватись й у похилому віці, запускаючи неконструктивні психологічні механізми, коли людина відірвана від реальності, прагнучі вже рівнятись на своїх літніх однолітків, які у житті багато досягли та мають пошану з боку оточуючих завдяки професійним та особистісним досягненням. А комусь, хто втратив близьких рідних, залишившись без родини, вільний час сповнений спогадами, жалем, гострими негативними переживаннями, через неможливість повернення часу та запобігання трагічних подій. Отже, можна стверджувати, що час, його змістовне наповнення сприймається через спосіб життєдіяльності людини.

До проблеми життєдіяльності людини зверталось багато вітчизняних науковців, які вбачали в основі певні психологічні особливості та своєрідне ставлення до життя. Наприклад, «життя як цінність», «життя як страждання»; «життя як факт», «життя як можливість задоволення потреб» (Назарук О., 2015). «Життя як цінність» розуміється людиною як можливість знайти себе, своє призначення, можливість реалізувати себе у процесі життєдіяльності; «життя як страждання» сприймається, коли домінує у людини необхідність змириться з тими обставинами, які її оточують, з подіями, що відбуваються; «життя як факт» та «життя як можливість задоволення потреб», в основі цих життєвих установок мотивація, що спрямована на бездіяльне плавання за течією та на гедоністичну установку швидко перепробувати всі радощі життя, інколи навіть заборонені суспільною, мораллю, релігією. Якщо перші два варіанти сприйняття життя мають сенс для людини (наприклад, можливість самореалізації або пошук істини самого життя, своїх дій, вчинків), то щодо інших двох стратегій інший смисл, інші життєві позиції.

Виходячи з визначення поняття «життя», яке розуміється як життя живих організмів, які мають обмін речовин, подразливість, здатність до розмноження, зростання, розвитку, активної регуляції свого складу та функцій, до різних форм руху, пристосованість до середовища тощо, то певний сенс для представників двох останніх життєвих позицій існує, але тут переважають репродуктивні елементи у життєвому процесі. Саме такий спосіб життєдіяльності, за С. Рубінштейном, характеризується як такий, що нагадує природний процес, який мало спрямовується і регулюється самою людиною. Людина значною мірою пливе під стихійним тиском життєвих хвиль, механічно підпорядковуючи свою діяльність зовні заданим вимогам та обставинам. Спосіб життя являє собою певну цілісність, але не розвинену форму цілісності. Індивід начебто злитий з процесом свого існування і не виділяється з нього, не підіймається над ним, оскільки ще немає стану рефлексії, роздуму над своїм життям, над його сенсом та ходом (Рубінштейн, 2000). Отже, людині потрібно докладати певні внутрішні зусилля для становлення її як особистості та для вибудовування свого життєвого шляху, своєї історії життя. Виходить, що для людини як для особистості важливо не просто проживати своє життя, враховуючи час, а саме творити своє життя. Само по собі життя може мати для різних особистостей або для однієї і тієї самої особистості, але у різні періоди інший смисл, інші життєві установки або ставлення до життя. Однак саме у літньому віці відбувається концентрація усвідомлення цінності часу, цінності життя.

У процесі життєдіяльності будь-яка людина зустрічається з новими людьми, новими обставинами, новими випадками, на які потрібно певним чином

реагувати або вирішувати, інколи новими для себе способами. Людина є творцем свого життя, оскільки творчий компонент повсякчас включений, вплетений у життєвий процес, у життєдіяльність людини. За визначенням Л. Сохань, життєтворчість – це духовно-практична діяльність особистості, спрямована на творче проектування та здійснення її життєвого проекту, це особлива й вища форма прояву творчої природи людини (Сохань, 1996). Спосіб життєдіяльності, за С. Рубінштейном, у якому творчий компонент переважає – це більш високий рівень людського існування. Цей спосіб життєдіяльності характеризується високою саморефлексією людини, вона аналізує, уявляє, обмірковує своє життя, його побудову. Людина здатна творчо своє життя конструювати та здійснювати (Рубінштейн, 2000). Задумуючи і творчо здійснюючи своє життя людина пише в своїй історії життя усвідомлений і творчо спрямований життєвий шлях.

Так, нами (Лич, 2020) було проведено теоретичне й емпіричне дослідження та отримано результати за рядом психодіагностичних методик, що дозволили виокремити домінуючі життєві стратегії літнього віку, в основі яких рівень життєстійкості людей похилого віку. Встановлені кореляційні зв'язки між ключовими показниками життєстійкості, що охоплюють рівні життєстійкості, основні складові життєстійкості і супутні когнітивні, емоційні і конативні особистісні риси та прояви. Це дозволило виокремити три характерні ставлення до життя у похилому віці, названими як *«життєстверджуюче ставлення до життя»*, *«помірно-ефективне ставлення до життя»* і *«пригнічене ставлення до життя»*. Потрібно навести характеристику кожному з них.

«Життєстверджуюче ставлення до життя» включає високий рівень життєстійкості літньої людини та відкритості життєвим подіям, високу мотивацію участі у власному житті, відкритість до набуття нового досвіду та бажання продовжувати розвиватись у своєму віці. Літня людина з високим рівнем життєстійкості більш продуктивно емоційно відчуває та усвідомлено будує власне життя та діяльність, залишаючись активною у своїх діях та вчинках; соціально активною та соціально адаптивною і не просто долає складні перепони, а відчуває «смак життя»; внутрішньо налаштована на керування власною життєдіяльністю, відповідає за свої вчинки та проявляє життєву стійкість, емоційно стійко відчуває зміни внутрішнього середовища та внутрішнього світу, зустрічає, не збігаючи у світ фантазій, життєві завдання.

«Помірно-ефективне ставлення до життя», коли літня людина має певну стійкість до життєвих складнощів, диференціює для себе ступінь залученості у вир навколишніх подій; проявляє обізнаність у тому, що відбувається у середовищі професійному, соціальному, диференційовано набуває власний досвід, не завжди враховуючи певні життєві уроки;

приспосовується до соціальних умов і може відчувати певний дискомфорт через неможливість це зробити, внутрішньо налаштована на керування власною життєдіяльністю, здатна відповідати за свої вчинки, емоційно стійко відчувати зміни внутрішнього середовища та внутрішнього світу та достатньо ефективно вирішувати життєві завдання. Такий характер ставлення до життя ґрунтується на оптимальному рівні життєстійкості, коли літні люди внутрішньо налаштовані на керування власною життєдіяльністю, здатна відповідати за свої вчинки. Такий рівень визнається вченими як достатній, щоб мати сили опанувати складнощі життя та не уникати їхнього вирішення.

«Пригнічене ставлення до життя» спостерігається у літньої людини з низьким рівнем життєстійкості, зі слабкою зануреністю до життя, що проявляється у її небажанні взаємодіяти з іншими людьми, у відокремленні від усього життя, але з можливими «спалахами» рефлексії, що сприяють внутрішньому опору щодо власної безпорадності, у прислуховуванні до власного досвіду, навіть при випадковому його набутті, у будь-якій ситуації, учасником або свідком якого вона стала у побуті чи у професійному середовищі. Має низьку алаптацію (або дезадаптованість), намагається повністю відсторонитись від соціальної активності, відсутнє налаштування на керування власною життєдіяльністю, превелює схильність до зовнішнього контролю зі сталим внутрішнім емоційним дискомфортом, але з готовністю винириувати у світ реальних подій. Ця остання характеристика є позитивним моментом, що свідчить про можливість перебудування ставлення до життя, до розкриття внутрішніх ресурсів, що у комплексі дозволить літній людині «успішно» старіти.

У світі дедалі більше усвідомлюється значущість концепцій «успішного старіння». Її зміст полягає у визначенні того, як найкращим чином має протікати старіння особистості. У концепціях особлива увага приділяється досягненням медицини та розробкам геронтології. Соціальна увага до концепцій виникла після публікації статті Дж. Роуї та Р. Кана «Старіння людини: звичне й успішне» (Rowe, Kahn, 1987). Згідно з міркуваннями авторів, усталені погляди на старіння перебільшують ступінь поширеності хвороб, на які страждають літні люди. Відтак, між літнім віком і певними хворобами ставився знак рівняння. На думку ж дослідників, доцільно розрізняти власне хвороби і загальне ослаблення організму, яке спостерігається в процесі старіння.

У праці «Успішне старіння» (Rowe, Kahn, 1997) автори надали розуміння самого поняття «успішне старіння». Вони розкривають його як сукупність чинників, яких можливо домогтися за належного способу життєдіяльності: 1) зниження хворобливості; 2) забезпечення доступу до

безперервного навчання та фізичної активності; 3) участь у суспільному та культурному житті.

У критичних відгуках на дослідження цих науковців акцентувалась увага й на інших чинниках таких, як фінансова стабільність й «оптимістичний погляд на життя». Останній чинник, вочевидь, може бути актуалізованим завдяки осмисленій життєдіяльності, пов'язаний, за В. Франклом, із реалізацією певних сенсів (Франкл, 1990). Досягнення «успішного старіння», звісно, не є утопією або нереалізованою мрією. Ця концепція нині використовується в провідних країнах світу як база для розробки комплексу соціальних програм для літніх людей, і в той же час популяризує позитивне ставлення до старіючих людей серед молодого та дорослого покоління. Такий комплексний підхід включає: 1) реформування пенсійного забезпечення, 2) використання медичних інновацій, 3) запровадження освітніх програм, 4) пропагування здорового способу життя, 5) впровадження соціальних програм, спрямованих на забезпечення соціальної активності людей літнього віку. Ці заходи реалізуються як державними, так і громадськими інститутами.

Критеріями «успішного старіння» вважаються: по-перше, зростання тривалості життя; по-друге, зниження кількості хвороб, якими вражені літні люди; по-третє, ступінь участі літніх людей у соціальних процесах і діяльності громадських організацій. Вважаємо, що й продовження професійної кар'єри може стати критерієм успішного старіння, але за умови, якщо літня людина працює за власним бажанням, а не через вимушені економічні труднощі. По суті, йдеться про те, що літні люди повинні відійти від слідування стереотипним уявленням про старість – добу відчаю та самотності, період безпорадності та приреченості. Концепція «успішного старіння» фактично дає надію літнім людям, що життя, яке еквівалентне домаганням і здатності докладати зусилля з метою їх реалізації, триває і за культурно-визначеною межею, котру називають «старістю», і це дає можливість літній людині відчувати себе щасливою, зберігаючи життєву стійкість.

Висновки. Пенсійна система, її суто економічний вимір, є вкрай важливою для самих літніх людей. За належного пенсійного забезпечення літній вік не сприймається як неминуче провалля до злиденного життя з усіма супутніми психологічними переживаннями дисфоричного характеру. Разом із тим, навіть високий рівень пенсійного забезпечення літніх людей не девальвує суто психологічних чинників негативного сприйняття старіння, а до того ж посилюється ще й культурними чинниками. Відповідно, психологічний вимір проблеми полягає у виробленні індивідуально- та соціально-психологічних засобів забезпечення успішного старіння. Такі заходи мають сприяти формуванню нової культури літнього віку, яка проявлятиметься у віковій і

соціальної ідентичності та супутніх поведінкових проявах. Окремий аспект цієї проблеми – соціокультурне сприйняття осіб літнього віку. Останнє не повинно містити віктимізації – ставлення до літніх людей як до завідомо вразливих, спричиняючи відповідні навіювання в процесі самосприйняття.

Намагаючись збагнути природу часу, ми зазвичай звертаємо увагу на природні цикли. Але природні цикли це, власне, тільки цикли, а не час, не той лінійний час, який мислиться в рамках нашої культури. У природі немає векторного, неперервного руху, котрий ми іменуємо часом. Природні цикли зумовлюють той поділ часу, який фіксується в календарях і відображають годинники. Але навіть, якби ми жили в умовах нескінченного сонцестояння, вічної зими чи вічного літа, то все одно мали б уявлення про час. Бо вже саме наше тілесне існування – народження, дорослішання, зрілість і старіння організму є тим «годинником», який точніше аніж будь-який прилад чи рух небесного тіла фіксує плинність і скінченність нашого існування.

Культура цілком і повністю визначає уявлення про час. Бо саме культура конкретизує ті сенси й ті ймовірні цілі, які ми реалізуємо в діяльності. І саме від детермінованого культурою уявлення про час залежить те, як соціалізовані в ній особи розпоряджаються часом. Поняття «культурна визначеність часу» є поняттям загальним, яке охоплює й онтологічні вчення про час, і утворені наукою уявлення про час фізичний, і спричинені соціальними процесами переживання часу соціально-політичного, й зумовлену особистісним розвитком рефлексію часу персонального (у цьому контексті, звісно, лежить і релігійне трактування часу, представлено як в автентичній формі одкровення, так і у секуляризованій формі).

Звернувшись до сьогоднішнього дня, ми бачимо, що коли суспільство опановує нові ідеї, вважаючи їх актуальними та нагальними для здійснення, час ніби прискорюється. Однак існує й інше сприйняття часу, коли суспільство сприймає ситуацію, ніби раз і назавжди дану. Контури світу визначені, речі на своїх місцях, сенси незмінні. Діяльність набуває чіткої регламентованості. По суті, перебіг життєдіяльності перетворюється на суцільну соціалізацію – від народження людини й до останнього дня її життя. У такі періоди людина приходить у світ і йде зі світу (звісно ж, у визначений для неї час).

З формального погляду, культурне сприйняття часу – це своєрідна зворотна пропорція між соціально визначеними завданнями, які мають бути реалізовані в діяльності, та певною умовно взятою одиницею фізичного часу. І навпаки, у ситуації, коли всі соціальні віхи зведені й розставлені всі крапки, час ніби розчиняється, оскільки по суті втрачає будь-який сенс: непотрібність діяльності робить і непотрібним сам час. Тому для запобігання таких екзистенційних ділем у літньому віці потрібно використовувати спеціальні

навчальні програми, супроводжуючі групи, це дозволить людині узгоджувати минуле, теперішнє та майбутнє.

Література

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни*. Санкт-Петербург: Алетей, 2001. 304 с.
2. Анцыферова Л.И. *Развитие личности и проблемы геронтопсихологии*. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 512 с.
3. Бехтерев В.М. *Психика и жизнь. Избранные труды по психологии личности*. Санкт-Петербург:Алетейя, 1999. 251 с.
4. Бушанський В.В. *Екзистенціальний підхід до концептуалізації часу. Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*, 2017. № 5–6 (91–92). С. 93–124.
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. *Психологическое время личности*. Киев: Наукова думка, 1984. 208 с.
6. *Етнографія українців: навч. посібн. / за ред. проф. С. А. Макарчука; вид. 3-є, перероб. і доп.* Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2015. 711 с.
7. Зинченко В.П. *Время – действующее лицо. Вопросы психологии*. 2001. № 6. С. 36–54.
8. Лич О.М. *Основи життєстійкості особистості: психологічний дискурс: монографія*. Київ: Людмила, 2020. 372 с.
9. Назарук О.М. *Теоретичний аналіз життєтворчості особистості. Зб. наук. статей «Особистість в екстремальних умовах»*. Львів: ЛДУ БЖД, 2015. Ч. 1. С. 154-157.
10. *Психологія та педагогіка життєтворчості: навч-метод. посібник*. Київ, 1996. 792 с.
11. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 712 с.
12. *Советский энциклопедический словарь. Научно-редакционный совет: А.М. Прохоров*. Москва: Советская энциклопедия, 1981. 1600 с.
13. Турбан В.В. *Соціально-психологічні особливості самообмеження особистості в умовах професійної кризи*. Автореф. дис. канд. психол. н.. Східноукраїнський нац. унів. ім. Володимира Даля МОН України. Сєвєродонецьк, 2018. 18 с.
14. Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г. *Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации. Психологический журнал*, 2005. № 6. С. 16-24.
15. Франкл В. *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.

16. Rowe J.W., Kahn R.L. Human aging: usual and successful. *Science*. 1987. Vol. 237. P. 143–149.
17. Rowe J.W., Kahn R.L. Successful ageing. *The Gerontologist*. 1997. № 37(4). P. 433–441.

References

1. Abulhanova K.A., Berezina T.N. (2001). *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [Time of Personality and Time of Life]. Sankt-Peterburg: Aleteyya, 304 s. [in Russian].
2. Antsyferova L.I. (2006). *Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii* [Personal Development and the Problems of Gerontopsychology]. Moskva: Institut psihologii RAN, 512 s. [in Russian].
3. Behterev V.M. (1999). *Psihika i zhizn. Izbrannyye trudy po psihologii lichnosti* [The Psyche and Life. Selected Works on Personality Psychology]. Sankt-Peterburg: Aleteyya, 251 s. [in Russian].
4. Bushanskyi V.V. (2017). *Ekzystentsialnyi pidkhd do kontseptualizatsii chasu* [An Existential Approach to the conceptualization of time]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I.F. Kurasa NAN Ukrainy*, № 5–6 (91–92). S. 93–124. [in Ukrainian].
5. Golovaha E.I., Kronik A.A. (1984). *Psihologicheskoe vremya lichnosti* [Psychological time of an individual]. Kiev: Naukova dumka, 208 s. [in Ukrainian].
6. *Etnohrafiia ukraintsiv: navch. posibn* [Ukrainian ethnography: training manual]. (2015). Za red. prof. S.A. Makarchuk; vyd. 3-ye, pererob. i dop. Lviv: LNU im. I. Franka, 711 s. [in Ukrainian].
7. Zinchenko V.P. (2001). *Vremya – deystvuyushee litso*. [Time is the protagonist]. *Voprosy psihologii*, №6. S. 36–54. [in Russian].
8. Lych O.M. (2020). *Osnovy zhyttiistiki osobystosti: psykholohichniy dyskurs: monohrafiia* [The foundations of personality resilience: psychological discourse: monograph.]. Kyiv: Liudmyla, 372 s. [in Ukrainian].
9. Nazaruk O.M. (2015). *Teoretychnyi analiz zhyttietvorchosti osobystosti* [Theoretical analysis of personality life creation]. *Zb. nauk. statei «Osobystist v ekstremalnykh umovakh»*. Lviv: LDU BZhD. Ch. 1. S. 154-157. [in Ukrainian].
10. *Psykholohiia ta pedahohika zhyttietvorchosti: navch-metod. Posibnyk* [Psychology and Pedagogy of Life Creation: Teaching Manual]. (1996). Kyiv. 792 s. [in Ukrainian].
11. Rubinshteyn S.L. (2000). *Osnovy obschey psihologii* [Fundamentals of General Psychology]. Sankt-Peterburg: Piter, 712 s. [in Russian].
12. *Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar* (1981). [Soviet Encyclopedic Dictionary]. Nauchno-redaktsionniy sovet: A.M. Prohorov. Moskva: Sovetskaya entsiklopediya. 1600 s. [in Russian].

13. Turban V.V. (2018) Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti samoobmezhennia osobystosti v umovakh profesiinoi kryzy [[Socio-psychological characteristics of a person's self-restraint of professional crisis](#)]. Avtoref. dys. kand. psykhol. n.. Skhidnoukrainskyi nats. univ-t im. Volodymyra Dalia MON Ukrainy. Sievierodonetsk. 18 s. [in Ukrainian].

14. Thostov A.Sh., Surnov K.G. (2005). Vliyanie sovremennyih tehnologiy na razvitie lichnosti i formirovanie patologicheskikh form adaptatsii: obratnaya storona sotsializatsii [The Influence of Modern Technology on Personal Development and the Formation of Pathological Forms of Adaptation: the Other Side of Socialization]. Psihologicheskii zhurnal. № 6. S. 16-24. [in Russian].

15. Frankl V. (1990). Chelovek v poiskah smysla [A Man in Search of Meaning]. Moskva: Progress. 368 s. [in Russian].

16. Rowe J.W., Kahn R.L. Human aging: usual and successful. *Science*. 1987. Vol. 237. P. 143–149.

17. Rowe J.W., Kahn R.L. Successful ageing. *The Gerontologist*. 1997. № 37(4). P. 433–441.

Lych O.

FEATURES OF LIFE IN ACCORDANCE WITH TIME AS IT PERCEIVED BY AN INDIVIDUAL

The article examined awareness of time and its active filling in the elderly age, as the elderly age confronts with time. Time combines simultaneously two mutually exclusive positions - infinity and completeness, the understanding of this fact is enhanced in the last stages of the life cycle. An individual's experiences, deeds, actions, in general, the life path, combining the past, the present and the future lay behind time. Time unites and distinguishes all people, because people of different ages live as if in different time dimensions, with different paces of life.

The article also analyzes the sources of irresponsible attitudes to time at the young age, a tendency to postpone or not hurry to implement plans. The article considers the negative consequences of illusive time infinity and technologies for fast satisfaction of various needs, distracting from the real life meaning and opportunities to use time efficiently.

The links between life peculiarities and time management in the elderly age are substantiated. The causes of conscious stuck in the past, in past memories due to applied psychological protective mechanisms are analyzed. The idea is examined that the psychological elderly age begins when the time reservoir is exhausted, motivation and goal-setting become insufficient. Disappeared plans for the future, dreams or objectives lead to futility of the actual need for time. After all, time is a value not itself, but only in view of what can be realized in its intervals. Time stops in a situation of

inaction, so it follows an individual's intentions to act. And if the need to act does not arise, then time, and life with it, become aimless and empty, especially it becomes relevant in the elderly age.

Life strategies for the elderly age are offered depending on psychological hardiness and personal characteristics. The significance of inner experiences and existential anxieties that affect human life are also described. The importance of psychological support for elderly people, which can be considered as an external resource, is emphasized.

Key words: *time, life, hardiness, life strategies, elderly people*

Лич Оксана Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології, Національний авіаційний університет.

ПОЗИТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ ЯК ФАКТОР СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

ORCID: 0000-0002-2661-3265

У статті висвітлюються опис та апробаційні результати комплексної програми психологічного забезпечення розвитку життєстійкості особистості засобами позитивної психотерапії, яка складається з трьох блоків і є розвиваючою психолого-терапевтичною програмою.

Показано, що особистісні ресурси можуть бути представлені як система здібностей людини до усунення протиріч особистості з життєвим середовищем, подолання несприятливих життєвих обставин за допомогою засобів позитивної психотерапії. Інакше кажучи, особистісні ресурси виступають як характеристика особистості, яка забезпечує особистості можливість долати важкі життєві ситуації. Тому досить актуальним напрямком в дослідженні психологічних ресурсів є вивчення їх структури, механізмів функціонування, динамічних характеристик, а також розробка тренінгових програм, де позитивна психотерапія виступає фактором розвитку життєдіяльності особистості.

Зазначено, що тренінг життєстійкості заснований на припущенні, що життєстійкість не є вродженою якістю, а формується протягом життя. Це система переконань, яка може бути розвинена. Для побудови тренінгової програми ми базувались на принципах групової роботи. Тренінг проводився зі студентами-бакалаврами денної форми навчання кафедри психології Інституту соціальних технологій Університету «Україна» та тривав 10 тижнів, протягом яких було проведено 5 занять по 6 годин.

Встановлено, що учасники тренінгу надали достатньо високі бали, що вказує на те, що тренінг для них був такий, що має важливу тему, містить нову інформацію, є практично значущим, насиченим та послідовним. Визначено, що розроблена програма психологічного забезпечення життєстійкості особистості позитивно позначається на всіх складових життєстійкості. Усі показники життєстійкості особистості підвищились.

Ключові слова: *життєстійкість особистості, позитивна психотерапія, особистісні ресурси, актуальні здібності.*

Постановка проблеми. У останні роки новим методологічним і теоретичним контекстом вивчення сильних сторін та ресурсів особистості стала позитивна психотерапія. Позитивна психотерапія виходить з того, що кожна людина без винятку, від природи володіє двома основними базовими здібностями: здатністю до пізнання і здатністю до любові та має незаперечні переваги і є доступною всім віковим категоріям і соціальним групам. Залежно від своїх фізичних даних, свого оточення і часу, в якому людина живе, ці дві здібності диференціюються, і це призводить до неповторних комбінацій основних рис особистості. Важливим є те, що обидві базові здібності є функціонально взаємопов'язані: відповідно розвиток однієї з них підтримує і полегшує розвиток іншої. Це вказує на те, що базові здібності відкривають величезні можливості для кожної людини, а їх наявність означає не що інше, як те, що кожен за своєю суттю є добрим від початку свого народження.

Важливо відмітити, що життєві труднощі можуть виникнути у кожній людині, але тільки особи, які володіють добре розвиненими особистісними ресурсами мають здатність пережити важкі ситуації, переоцінити цінності, побачити нові життєві перспективи, пом'якшивши при цьому дію психотравмуючої ситуації. У мінливих життєвих ситуаціях люди, здатні адаптуватися до будь-яких умов, переходячи на нову схему психічної саморегуляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені І. Кірілов (Кириллов, 2019), Х. Пезешкіан (Пезешкиан, 2006, 2009), Л. Сердюк (Сердюк, 2018), Ханецька (Ханецька, 2015), які працюють в цьому напрямку вказують, що здатність до пізнання визначає раціональну, тобто інтелектуальну частину людини. Із здатності до пізнання розвиваються різні вторинні здібності, такі як: акуратність, чистоплотність, пунктуальність, ввічливість, чесність, прямота, сумлінність, обов'язковість, бережливість, слухняність, справедливість, вірність, точність, добросовісність (Кириллов, 2019). Здатність любити характеризує емоційну складову характеру та включає такі здібності як: любов, наслідування, терпіння, час, контакт, сексуальність, довіра, впевненість, надія, віра, сумнів, переконаність, єдність (Кириллов, 2019). Варто зазначити, що первинні здібності належать до здібностей любові та виникають на базі емоційних стосунків з навколишнім середовищем. Первинні та вторинні здібності визначаються як актуальні здібності. Таким чином, вторинні здібності є вираженням здібностей до пізнання, в яких відображаються успіхи, діяльність та норми соціальної групи, в якій живе людина.

З точки зору позитивної психотерапії, однією з найважливіших даностей людської природи є її здібності – як вроджені («базові здібності»), так і сформовані в процесі розвитку особистості («актуальні здібності»). Позитивна

психотерапія є крос-культурним методом, що інтегрує в собі, з одного боку, філософську та інтуїтивну мудрість Сходу, а з іншого боку, раціональну системність і науковість Заходу. Метод позитивної психотерапії ґрунтується на трьох принципах, кожному з яких відповідає певна методична складова: принципу надії відповідає позитивний підхід в баченні здібностей і можливостей людини. Принципу балансу відповідає змістовний диференційний аналіз психодинаміки особистості, результатом якого є гармонізація первинних і вторинних актуальних здібностей людини. Принципу самопомоги відповідає 5-крокова метамоделі, яка використовується як стратегія гармонізації, адаптації та розвитку особистості - спочатку, в самому процесі психотерапії, і потім, в подальшому процесі самопомоги людини собі та своєму оточенню: своєму партнерові, своїй сім'ї, своїй організації, своїй громаді тощо.

Можемо виділити такі особливості позитивної психотерапії:

1. Транскультуральний підхід порівнює концепції з концепціями інших культур. Використовуються в історії, як східні історії в Західній культурі, щоб здивувати людей іншої культуральної перспективою. Н. Пезешкіан чітко визначив транскультуральний підхід, як використання історій і приказок з метою змінити точку зору клієнта на свою ситуацію і допомогти йому по-новому побачити функцію симптому.
2. Перше інтерв'ю Н. Пезешкіана і його колег, напівструктуроване інтерв'ю з клієнтом, є унікальним, як перше у психодинамічній терапії, що використовується для збору всієї інформації для клієнта і терапевта, щоб спланувати терапію.
3. Модель балансу, корисна для терапії, самопомоги, у сімейній терапії та у багатьох інших областях. Модель Балансу представляє структуровану модель особистості і забезпечує баланс в тих сферах, які були в дефіциті, новий синтез, який може бути досягнутий в рамках терапії. Операціоналізована психодинамічна діагностика (ОПД 2) говорить про 4 базові структурні здібності особистості, які подібні чотирьом категоріям здатності знати (Пезешкіан, 2006).
4. Диференціальний аналіз заснований на коренях гуманістичної психології і на психодинамічній терапії, і є справжнім містком між гуманістичною і психодинамічною терапією.
5. Використання мови, історій і приказок пропонує наративний і асоціативний підхід. «Використання історій і притч зі Східної та інших культур – спроба, яка відбувається з метою розпізнати і сприяти потенціалу самопомоги людини. Звернення до символічного значенням приказок і старовинних слів мудрості багатьох культур, дозволяє людині, яка їх чує, прийти в психотерапії до більш позитивного бачення себе» (Пезешкіан, 2006).
6. П'ятикрокова стратегія. Унікальність методу Н. Пезешкіана полягає в тому, що ця процесуальна модель існує зараз в психодинамічній терапії. П'ять кроків є керівництвом до дії для клієнта і терапевта, щоб в результаті знайти правильний шлях до самопомоги.

Терапевтичні дослідження показали, що чим краще людина справляється з важкими ситуаціями в терапії, і чим краще вона відображає терапевтичні відносини, тим краще буде результат розвитку життєстійкості (Пезешкиан, 2009).

Здатність долати труднощі життєвих ситуацій відображається в життєстійкості особистості, опосередкований вплив на яку можуть надавати різні міжособистісні взаємодії, що реалізують можливість більш ефективної адаптації особистості до нових умов і соціальної підтримки.

Мета статті – аналіз та апробація тренінгової програми психологічного забезпечення розвитку життєстійкості особистості засобами позитивної психотерапії.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У процесі планування, розробки і впровадження програми тренінгу розвитку життєстійкості особистості нами було використано широкий арсенал психолого-педагогічної літератури, що стосувалася розгляду таких питань як: загальна розробка і побудова тренінгових занять, умови, вимоги, заборони, принципи, специфіка проведення, підходи до формування груп взаємодії залежно від вікової, статевої складової тощо, особливості групової динаміки, розвитку групи та розподіл і функціонування ролей у тренінговій групі тощо.

Враховуючи теоретичні підходи до визначення життєстійкості особистості була описана і досліджена комплексна програма психологічного забезпечення розвитку життєстійкості особистості, яка складається з трьох блоків і є розвиваючою психолого-терапевтичною програмою. Зазначимо, що тренінг життєстійкості заснований на припущенні (Khoshaba, Maddi, 1999), що життєстійкість не є вродженою якістю, а формується протягом життя. Це система переконань, яка може бути розвинена. Оскільки життєстійкість є гіпотетичним конструктом, то відповідно прямого впливу на неї не може бути.

Таким чином, для побудови тренінгової програми ми базувались на принципах групової роботи, сформульованих у практичній психології (Купрєєва, 2011, Шамич, 2019). При комплектуванні тренінгової групи ми виокремили два основних принципи відбору учасників (Максименко, 2015): принцип добровільності участі у групі (якщо людина прийшла в групу – це її самостійний вибір, вона знає, навіщо їй це потрібно); принцип інформованої участі (учасник заздалегідь має право знати все, що з ним може об'єктивно виникнути, щодо тих процедур, які будуть відбуватися під час тренінгу). Виправдовує себе практика поєднання в одній групі людей різної статі, віку, освіти, ступеня знайомства.

Проведення тренінгу забезпечує участь усіх членів групи, можливість проведення тренінгових модулів у робочий час, що підтримує рівень

психологічної напруги, необхідний для досягнення ефективних результатів. Кількісний склад тренінгової групи – 12 осіб. Це оптимальна кількість учасників, щоб забезпечити ефективну групову взаємодію, групову динаміку і щоб кожний учасник мав можливість особистісно проявитися і відчути себе невід’ємною частиною цілої групи.

Тренінг проводився зі студентами-бакалаврами денної форми навчання кафедри психології Інституту соціальних технологій Університету «Україна», розподіл за статтю не відбувався. Було організовано 2 групи: експериментальна та контрольна з однаковою кількістю осіб (по 12 осіб). Тренінг тривав 10 тижнів (2,5 місяці), протягом яких було проведено 5 занять по 6 годин (3 пари) кожне із розрахунку 1 раз на 2 тижні (одна пара – під час аудиторних занять з дисципліни «Психодіагностика», друга і третя – під час психологічного факультативу у той самий день).

Для перевірки ефективності тренінгової програми ми використали методику «Тест життєстійкості» (адаптація Д. Леонтьєва, О. Расказової). Ця методика є модифікацією англomовного варіанту тесту життєстійкості С. Мадді та містить 45 пунктів. Чотири показники методики включають загальний бал життєстійкості та бали за трьома субшкалами: залученість (установка на участь у подіях, що відбуваються), контроль (установка на активність по відношенню до подій життя) і прийняття ризику (установка по відношенню до важких або нових ситуацій, коли останні розглядаються як виклики, а також до можливості отримати новий досвід).

Для дослідження особистісних якостей особистості ми використали Вісбаденський опитувальник методу позитивної психотерапії і сімейної психотерапії (WIPPF) Н. Пезешкіана, який він розробив у співпраці з Х. Дайденахом. Сучасна версія Вісбаденського опитувальника (WIPPF 2.0) була доповнена А. Реммерсом і призначена для використання в різних культурах та адаптована на українській виборці Л. Сердюк (Serdiuk, Otenko, 2021). Вісбаденський опитувальник (WIPPF 2.0) складається з 88 тверджень, що містять чотири варіанти відповідей: повністю погоджуються, частково погоджуються, частково не згоден або повністю не згодні. За допомогою цієї методики можна виявити особливості прийняття рішень позитивного характеру в різних життєвих ситуаціях за допомогою мобілізації внутрішніх резервів особистості.

Тренінгова програма ґрунтувалася на принципі поетапності: кожен наступний етап послідовно впливав з попереднього. Основні вправи кожного заняття будувались на ситуації, які б у звичайному житті (поза тренінгом) мали б ефект самопомогги. Заключна вправа навчала ефективним способам саморегуляції та рефлексії. Тренер постійно контролював стан учасників,

використовуючи як вербальні звіти, так і проєктивні техніки, рефлексію, «шерінг», при цьому мав змогу простежити динаміку, порівнюючи стани учасників тренінгу на початку і наприкінці кожного заняття. Такий контроль дозволяв організувати підтримку учасників тренінгу.

Зазначимо, що основна увага в процесі роботи концентрувалася на формуванні здатності до самодетермінізму, виробленні вектора, спрямованого на активну життєву позицію та підвищення рівня життєстійкості.

Важлива роль у досягненні мети покладалась на використання технік методу позитивної психотерапії.

У якості ключових методів впливу виступили: метафори, казки, притчі, групова дискусія, релаксаційні вправи, рольові ігри, диференційно-аналітичний опитувальник (ДАО).

Реакція учасників тренінгу є досить важливим критерієм успішності та ефективності всього курсу навчання (Kirkpatrick, 1996).

Для визначення цієї думки було використано анкетування, результати якого представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Оцінка тренінгу учасниками (в балах)

Критерій суб'єктивної оцінки тренінгу	Показники середніх значень
Важливість теми тренінгу	9,75±0,32
Новизна інформації	9,40±0,56
Практична значущість	8,75±0,87
Насиченість занять	8,83±0,46
Послідовність викладення матеріалу	9,58±1,02
Обсяг викладеного матеріалу	9,17±1,14
Комфортність під час проведення тренінгу	9,50±0,65
Складність сприйняття матеріалу тренінгу	5,58±1,43
Темп викладення матеріалу	9,42±0,55
Задоволеність роботою тренера	9,91±0,67

Як видно із результатів, поданих у таблиці, учасники тренінгу надали достатньо високі бали. Тобто тренінг для них був такий, що має важливу тему, містить нову інформацію, є практично значущим, насиченим та послідовним.

Оцінити зміни у розвитку особистісних ресурсів можливо лише порівняно з вихідним рівнем.

Для такої оцінки ми використовували психодіагностичні методики, спрямовані на визначення рівня розвитку особистісних ресурсів, що формувалися у тренінгові.

Результати цього оцінювання ефективності тренінгу наведені у табл. 2.

Таблиця 2

Показники особистісних ресурсів учасників тренінгу

Параметри	Test Value = 0				
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
Старанність	30,154	,000	8,659	8,08	9,24
Обов'язковість	50,281	,000	9,902	9,50	10,30
Контакти	31,396	,000	8,756	8,19	9,32
Довіра	37,313	,000	9,829	9,30	10,36
Надія	41,694	,000	10,146	9,65	10,64
Любов	40,550	,000	9,512	9,04	9,99

У табл. 3 наведено результати перевірки статистичної значущості групових відмінностей особистісних ресурсів до та після проведення тренінгу на основі порівняння групових середніх за допомогою t-критерію Стьюдента.

Таблиця 3

Порівняння показників особистісних якостей до та після тренінгу між експериментальною та контрольною групами

Параметри	Експериментальна група		Контрольна група		t	
	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу	До	Після
Старанність	8,659	10,112	8,399	8,192	1,26*	6,13**
Обов'язковість	9,902	10,724	8,995	9,548	1,42	5,62**
Контакти	8,756	11,352	7,5946	7,726	1,64	5,41**
Довіра	9,829	10,376	9,903	9,919	0,97	4,68**
Надія	10,146	11,291	9,634	8,173	0,84	2,95*
Любов	9,512	11,215	9,627	9,556	1,33	2,61*

Примітки : ** зв'язок значущий на рівні $p \leq 0,01$; * зв'язок значущий на рівні $p \leq 0,05$

Отримані дані підтвердили наше уявлення про те, що однією з умов розвитку життєстійкості особистості людини в сучасному суспільстві є її

активне включення в процес власної життєтворчості. Так, із отриманих результатів, ми бачимо, що після тренінгу зросли показники старанності, обов'язковості, контактів, довіри, надії та любові.

Результати перевірки статистичної значущості показників життєстійкості до та після проведення тренінгу отримано на основі порівняння групових середніх за допомогою t-критерію Стьюдента (див. табл. 4).

Таблиця 4

Показники складових компонентів життєстійкості учасників до та після тренінгу

Параметри	Test Value = 0					
	Зріз		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Контроль	До	28,660	,000	26,610	24,73	28,49
	Після	30,231	,000	27,909	26,12	29,70
Залученість	До	20,500	,000	31,244	28,16	34,32
	Після	29,637	,000	35,618	32,26	36,98
Прийняття ризику	До	19,508	,000	15,805	14,17	17,44
	Після	24,892	,000	17,073	15,70	18,44
Загальна життєстійкість	До	25,113	,000	73,659	67,73	79,59
	Після	30,651	,000	80,600	74,56	84,64

За результатами статистичних даних, представлених у табл. 4 встановлено, що розроблена програма психологічного забезпечення життєстійкості особистості позитивно позначається на всіх складових життєстійкості.

Усі показники життєстійкості підвищились (див. рис. 1).

Також зазначимо, що в учасників тренінгу, які є студентами-бакалаврами, успішність навчання в університеті також залежить від їх життєстійкості.

Наприклад, екзаменаційна сесія двічі на рік є стресовою ситуацією для студентів, і успішність складання іспитів залежить не лише від їхньої підготовки за навчальними дисциплінами, а й від того, наскільки вони здатні долати стрес, планувати навчальну діяльність, організовувати свою життєдіяльність протягом

семестру і т. ін. Це дає підстави вважати зміни успішності навчання також критерієм «результативності» тренінгу.

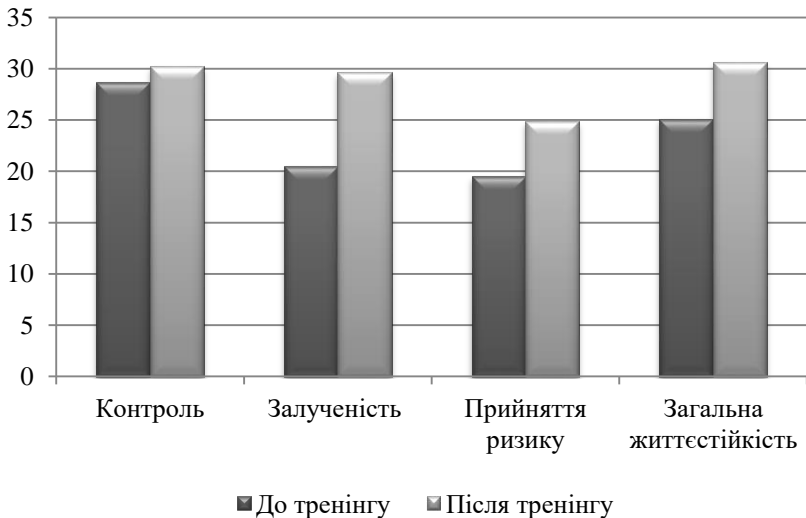


Рис. 1. Зміна рівня життєстійкості у результаті тренінгової програми

Отже, аналізуючи отримані результати, ми можемо сказати, що тренінг розвитку життєстійкості засобами позитивної психотерапії сприяє збільшенню всіх показників життєстійкості.

Висновки. У результаті проведеної тренінгової програми ми встановили, що особистісні ресурси дозволяють людині утримувати внутрішню рівновагу та успішно протистояти життєвим негараздам.

Виснуючи, ми можемо сказати, що особистісні ресурси можуть бути представлені як система здібностей людини до усунення протиріч особистості з життєвим середовищем, подолання несприятливих життєвих обставин за допомогою засобів позитивної психотерапії. Інакше кажучи, особистісні ресурси виступають як характеристика особистості, яка забезпечує особистості можливість долати важкі життєві ситуації. Тому досить актуальним напрямком в дослідженні психологічних ресурсів є вивчення їх структури, механізмів функціонування, динамічних характеристик, а також розробка тренінгових

програм, де позитивна психотерапія виступає фактором розвитку життєдіяльності особистості.

Отримані результати не вичерпують всіх аспектів досліджуваної проблеми, а лише відкривають нові, що пов'язані з особистісними ресурсами, які мають вплив на розвиток життєстійкості особистості засобами позитивної психотерапії.

Література

1. Бринза И. В. Готовность к изменениям как психологический ресурс личности в достижении благополучия. *Science and Education a New Dimension pedagogy and psychology*. 2015, 3 (31). Issue: 61. С. 69-74.

2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер. 2009.

3. Карпинский К. В. *Психология жизненного пути личности*. Гродно: ГрГУ. 2002.

4. Кириллов И. *Позитивная психотерапия: базовый курс*. Москва: Страна Оз. 2019.

5. Кокун О. *Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності*: монографія. Київ: Міленіум. 2004.

6. Купрєєва О. І. Соціально-психологічний тренінг як технологія психологічного супроводу процесу адаптації студентів-першокурсників. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2011, № 8. С. 158-167. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2011_8_20

7. Максименко С. Д., Прокоф'єва О. О., Царькова О. В., Кочкурова О. В. *Практикум із групової психокорекції: підручник*. Мелітополь: Видавничополіграфічний центр «Люкс». 2015.

8. Овсяннікова Я. О. Соціально-психологічний тренінг, як засіб подолання стресових впливів на працівника екстремального виду діяльності. *Психолого-педагогічна складова підготовки працівників системи МВС : матеріали наук.-практ. конф.* 2008. С. 47-49.

9. Субетто А. И. *Управление качеством жизни и выживаемость человечества*. Москва: Речь. 2004.

10. Шаймухаметова С. Ф. Удовлетворенность качеством жизни как коррелят жизнестойкости личности. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2019. Vol. 8, 2 (27), P. 406-408.

11. Шамич О. М. *Психологічні основи самореалізації паралімпійців* : монографія. 2019. Київ: Талком.

12. Пезешкиан, Н. (2006). *Психосоматика и позитивная психотерапия*. Москва: Медицина.

13. Пезешкиан Н. *Тренинг семейных отношений. 33 и 1 формы партнерства*. Москва: Институт позитивной психотерапии. 2009.
14. Сердюк Л. З. *Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, 2018. URL: http://lib.iitta.gov.ua/712878/1_2018.pdf
15. Ханецька Н. В. *Позитивна психотерапія: Теоретико-практичний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Хмельницький. 2015.
16. Khoshaba D., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal*. 1999. 51(2), P. 106-117.
17. Kirkpatrick D. Great Ideas Revisited. Techniques for Evaluating Training Programs. Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. *Training & Development*, 1996, 1, P. 54-59.
18. Serdiuk L., Otenko S. The Ukrainian-Language Adaptation for Wiesbaden Inventory for Positive Psychotherapy and Family Therapy (WIPPF). *The Global Psychotherapist*. 2021, 1 (1). P. 11-14. http://www.positum.org/files/the_global_psychotherapist_vol.1_no.1_jan.2021.pdf

References

1. Brinza I. V. (2015). Gotovnost' k izmeneniyam kak psihologicheskij resurs lichnosti v dostizhenii blagopoluchiya. *Science and Education a New Dimension pedagogy and psychology*. 3 (31). Issue: 61. S. 69-74. [in Russian].
2. Vodop'yanova N. E. (2009). *Psihodiagnostika stressa*. SPb.:Piter. [in Russian].
3. Karpinskij K. V. (2002). *Psihologiya zhiznennogo puti lichnosti*. Grodno: GrGU. [in Russian].
4. Kirillov I. (2018). *Pozitivnaya psihoterapiya: bazovyy kurs*. Moskva: Strana Oz. [in Russian].
5. Kokun O. (2004). *Optymizatsiia adaptatsiinykh mozhlyvostei liudyny: psykhoфизиологичныи аспект zabezpechennia diialnosti: monohrafiia*. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].
6. Kuprieva O. I. (2011). Sotsialno-psykholohichyi treninh yak tekhnolohiia psykholohichnoho suprovodu protsesu adaptatsii studentiv-pershokursnykiv. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy*. № 8. S. 158-167. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2011_8_20[in Ukrainian].
7. Maksymenko S. D., Prokofieva O. O., Tsarkova O. V., Kochkurova O. V. (2015). *Praktykum iz hrupovoi psykholohicheskoi pidruchnyk*. Melitopol: Vydavnychopolihrafichnyi tsentr «Liuks». [in Ukrainian].

8. Ovsianikova Ya.O. (2008). Sotsialno-psykholohichni treninh, yak zasib podolannia stresovykh vplyviv na pratsivnyka ekstremalnoho vydu diialnosti. *Psykhologo-pedahohichna skladova pidhotovky pratsivnykiv systemy MVS* : materialy nauk.-prakt. konf. S. 47-49. [in Ukrainian].
9. Subetto A. I. (2004). *Upravlenie kachestvom zhizni i vyzhivaemost' chelovechestva*. Moskva: Rech'. [in Russian].
10. SHajmuhametova S. F. (2019). Udovletvorennost' kachestvom zhizni kak korrelyat zhiznestojkosti lichnosti. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. Vol. 8, 2 (27), R. 406-408. [in Russian].
11. Shamyh O. M. *Psykhologichni osnovy samorealizatsii paralimpiitsiv* : monohrafiia. 2019. Kyiv: Talkom [in Ukrainian].
12. Pezeshkian, N. (2006). *Psihosomatika i pozitivnaya psihoterapiya*. Moskva: Medicina. [in Russian].
13. Pezeshkian N. (2009). *Trening semejnyh otnoshenij. 33 i 1 formy partnerstva*. Moskva: Institut pozitivnoj psihoterapii. [in Russian].
14. Serdiuk L. Z. (2018). *Psykhologichni tekhnolohii samodeterminatsii rozvytku osobystosti*: monohrafiia. Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, Kyiv, 2018. URL: http://lib.iitta.gov.ua/712878/1_2018.pdf [in Ukrainian].
15. Khanetska N. V. (2015). *Pozytyvna psihoterapiia: Teoretyko-praktychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv*. Khmelnytskyi. 2015. [in Ukrainian].
16. Khoshaba D., Maddi S. (1999). Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal*. 51(2), P. 106-117. [in English].
17. Kirkpatrick D. (1996). Great Ideas Revisited. Techniques for Evaluating Training Programs. Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. *Training & Development*. 1, P. 54-59. [in English].
18. Serdiuk L., Otenko S. (2021). The Ukrainian-Language Adaptation for Wiesbaden Inventory for Positive Psychotherapy and Family Therapy (WIPPF). *The Global Psychotherapist*. 1 (1). P. 11-14. http://www.positum.org/files/the_global_psychotherapist_vol.1_no.1_jan.2021.pdf [in English].

Chykantsova O.

Positive psychotherapy as a factor in promoting the development of the individual

The article covers the description and approbation results of a comprehensive program of psychological support for the development of personality hardiness by means of positive psychotherapy, which consists of three blocks and is a developing psychological and therapeutic program.

It is shown that personal resources can be represented as a system of human abilities to eliminate the contradictions of the individual with the living environment, overcoming adverse life circumstances with the help of positive psychotherapy. In other words, personal resources act as a characteristic of the individual, which provides the individual with the opportunity to overcome difficult life situations. Therefore, a very important area in the study of psychological resources is the study of their structure, mechanisms of functioning, dynamic characteristics, as well as the development of training programs, where positive psychotherapy is a factor in the development of personal life.

It is noted that hardiness training is based on the assumption that hardiness is not an innate quality, but is formed during life. It is a belief system that can be developed. To build a training program, we were based on the principles of group work. The training was conducted with full-time bachelor students of the Department of Psychology of the Institute of Social Technologies of the University 'Ukraine' and lasted 10 weeks, during which 5 classes of 6 hours were held.

It was found that the participants gave high enough scores, which indicates that the training for them was one that has an important topic, contains new information, is practically meaningful, rich and consistent. It is determined that the developed program of psychological support of personality hardiness has a positive effect on all its components. All indicators of personality hardiness have increased.

Key words: *personal hardiness, positive psychotherapy, personal resources, actual abilities.*

Чиханцова Олена Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**ЕФЕКТИВНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА З
КОЛЕКТИВОМ ТА КЕРІВНИЦТВОМ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
АНАЛІЗ, МЕТОДИ ТА ШЛЯХИ ДОСЯГНЕННЯ**

ORCID: 0000-0003-0415-1837

Вища школа як один з найважливіших соціокультурних інститутів суспільства зобов'язана підготувати нове покоління до активної участі в усіх суспільних процесах. Перед викладачами закладів вищої освіти постає надзвичайно відповідальне завдання: взяти юнаків і дівчат з їхніми задатками, інтересами, особливостями пізнавальних та емоційно-вольових процесів і підготувати їх до рівня висококваліфікованих фахівців, здатних реалізувати набуті знання, практичні уміння, знайти своє місце у професії. Розглянуто питання взаємовідносин педагогічного працівника зі співробітниками та керівництвом закладу вищої освіти. На основі зібраних даних щодо виникнення та подолання конфліктних ситуацій на рівні «викладач», створено базу даних для дослідження системи міжособистісних конфліктів у закладі вищої школи. Використовуючи метод статистичного аналізу й метод аналітико-синтетичної обробки інформації, охарактеризовано та наведено найбільш типові конфлікти, визначаючи об'єкт і особливості протидіючих сторін, узагальнено характер і причини їх появи. Наголошено, що конфлікт, це явище суспільного життя, суть виникнення та вирішення якого залежить від множинності факторів нашого існування. За своєю природою конфлікти в освітніх організаціях є переважно міжособистісними. Основою таких конфліктів може бути, зазвичай, матеріальне або ціннісне протиріччя. Підсумовано, що частину конфліктів можна ефективно вирішити, налагодивши попереджувальні заходи або зробивши все для швидкого розв'язання конфліктної ситуації. Однак тривалі нерозв'язані конфлікти здатні дуже негативно впливати на міжособистісні стосунки, соціально-психологічний клімат у колективі, емоційні стани і настрої. Визначивши, що найкращим методом налагодження ефективної взаємодії педагогічного працівника з колективом та керівництвом закладу вищої освіти є уникнення конфліктів, сформульовано шляхи забезпечення запобігання, виявлення та врегулювання конфліктних ситуацій. Запропоновано також методи їх попередження та вирішення. Зазначено, що такі напрацювання в перспективі

можуть теоретичним підґрунтям для формування внутрішньо-інституційного нормативного документа.

Ключові слова: *конфліктна ситуація, конфлікт, педагог, керівник, заклад вищої освіти, причина конфлікту, об'єкт конфлікту, методи вирішення.*

Постановка проблеми. Робота педагога та педагогічного колективу здавна характеризується величезною соціальною відповідальністю. На сучасному етапі розвитку національної освіти, як і раніше, всі зусилля як викладача, так і діяльності закладу освіти, системи освіти загалом невпинно спрямовуються на підготування еліти нації, підвищуючи лише вершини досягнення величини знань, умінь та компетентностей, які отримає українське юнацтво. Адже від цього залежатиме рівень соціально-економічної, політичної, культурної розбудови нашої держави, стан формування національної свідомості та духовності громадян. Вища школа як один з найважливіших соціокультурних інститутів суспільства зобов'язана підготувати нове покоління до активної участі в усіх суспільних процесах. Перед викладачами закладів вищої освіти постає надзвичайно відповідальне завдання: взяти юнаків і дівчат з їхніми задатками, інтересами, особливостями пізнавальних та емоційно-вольових процесів і підготувати їх до рівня висококваліфікованих фахівців, здатних реалізувати набуті знання, практичні уміння, знайти своє місце у професії. Діяльність педагогічного працівника закладу вищої освіти — це складна за своєю сутністю праця, яка потребує чітко вираженої гуманістичної та професійної скерованості, теорії й практики викладання, знань з вікової психології, наявності стійких інтересів та сформованості відповідних професійних та особистісних якостей. Реалізуючи ці завдання, викладач щоденно працює на виконання навчальних, методичних, наукових/науково-технічних та організаційних напрямів своєї діяльності, реалізуючи їх як на колективному, так і на індивідуальному рівні. Одночасно з цим, він зобов'язаний бути надзвичайно зосереджений на розумінні нових реалій і тенденцій суспільного розвитку та бути готовим до новацій у сфері змісту, форм і методів ведення освітнього процесу. Останні процеси реформування системи вищої освіти полягають у тому, що, починаючи з 2020 року, заклади вищої школи отримують державне фінансування залежно не від штатного розпису, а відповідно до результатів своєї діяльності. Відповідно, умови фінансування викладача закладу вищої освіти також змінилися — оплата праці педагога нині здійснюється за результатами його освітньої, наукової, інноваційної діяльності. Іншими словами, система управління та фінансування тепер передбачає збільшену винагороду кращим викладачам.

Що означає кращим? Необхідні загальні та професійні компетентності, а також вимоги щодо рівня кваліфікації, досвіду роботи, рівня освіти, додаткові вимоги щодо виконання трудових функцій викладача закладу вищої освіти встановив нещодавно затверджений стандарт на цю групу професій. За ним, керівництво вищої школи повинно створити додаткову систему мотивації, що має покликати педагогічних працівників до наукового пошуку, самоосвіти, підвищення кваліфікації, створення інноваційних розробок, впровадження нових методів і підходів у викладанні.

Суперечливість буття за своєю суттю, природа соціальних відносин різного рівня, а також процес будь-яких змін, природно, викликає появу конфлікту, який здатен посилюватися в умовах розвитку конкурентного середовища. Питання виникнення та подолання конфліктів у педагогічній діяльності є дуже вагомим й актуальним сьогодні. Низка українських дослідників роками працювали над визначенням видів конфліктів та пов'язаними з ними ситуаціями, акцентуючи увагу на необхідності підготовки молодих спеціалістів, готових до конфліктних взаємин різного рівня, займаючись одночасно пошуком шляхів попередження та здолання конфліктів, що відображено у ряді наукових праць та навчальних підручників з педагогіки, психології вищої школи, конфліктології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні наукова новизна проблеми конфліктності у педагогічній діяльності особливо не зрушилася. Найчастіше розглядаються окремо взяті аспекти конфліктів, зокрема їх загальні ознаки, особливості, види, причини та способи їх розв'язання. Зокрема, окреслюються підходи до визначення рівня професійної майстерності вчителя «за оцінкою якості прийнятих ним рішень» у конфліктах (Дубина, Вашеняк, 2011); визначається поняття «педагогічний конфлікт» і характеризується «готовність викладача до діяльності у конфліктних ситуаціях» (Кузнєцов, 2018); наголошується на відповідальності педагога «за педагогічно правильне вирішення проблемних ситуацій» (Трухан, 2020). Однак ці розвідки стосуються проблем педагогіки у закладах середньої освіти та вирішення конфліктних ситуацій на рівні «викладач-учень», «викладач-студент». Варто зазначити, що питання взаємовідносин педагогічного працівника зі співробітниками та керівництвом закладу вищої освіти майже не ставало предметом дослідження українських науковців. Аналіз джерельної бази окресленої проблематики показує, що науковий фокус було зосереджено на процесі виникнення та вирішення конфліктності з позиції керівника навчальної установи. Зокрема, увагу приділяли: впливу внутрішньоособистісного конфлікту на тривалість та інтенсивність організаційного конфлікту (Дроздова, 2020), роль керівника закладу у попередженні конфліктів (Пастух, 2018), рівень конфліктності

вчителів залежно від стилю поведінки керівника у конфлікті (Дуткевич, 2014), підвищення рівня конфліктологічної компетентності керівника (Матійків, 2012).

У нашому дослідженні ми хочемо зосередити увагу на питанні, у чому полягає ефективна взаємодія саме педагогічного працівника по відношенню до колективу та керівництва закладу вищої освіти сьогодні? Наша мета передбачає проаналізувати різноманіття міжособистісних конфліктних ситуацій з точки зору викладача закладу вищої школи, відшукавши шляхи досягнення продуктивного і неконфліктного їх розв'язання для вирішення науково-освітніх та інших професійних завдань. Постановка мети передбачає виконати низку науково-дослідницьких завдань: зібрати базу даних конфліктних ситуацій; проаналізувати дані та зробити конкретні висновки на основі дослідження; окреслити методи попередження і вирішення конфліктів; назвати шляхи досягнення ефективної взаємодії педагогічного працівника з колективом та керівництвом закладу вищої освіти для формування позитивного соціально-психологічного клімату в колективі.

Відповідно до поставлених завдань, ми провели одне цільове опитування, що передбачило вибірку (122 особи, більше 50% складу науково-педагогічного колективу), низку усних опитувань із заповненням розробленого питальника, співбесіди. На основі отриманих даних, нами було сформовано базу даних виявлених конфліктних ситуацій, яку ми піддали системному, статистичному та соціально-психологічному аналізу. Виходячи із поставлених завдань, у роботі було використано такі загальнонаукові методи наукового пізнання як синтез і аналіз. Крім того, ми задіяли спеціальнонаукові методи — науково-синтетичної обробки інформації, системний, статистичний. Емпіричний підхід послужив оптимальному співвідношенню емпіричного й теоретичного матеріалу для вивчення нашої теми, а ситуативний метод дозволив змодельовати конфліктну взаємодію як одиницю аналізу.

Наукову новизну цієї проблем визначає два аспекти. По-перше, питання причин виникнення конфліктності всередині педагогічного колективу у закладі вищої освіти досі не ставало ґрунтовним об'єктом наукових досліджень, так само як і осмислення цієї площини на рівні «викладач». Актуальність цього дослідження визначили суттєві зміни у сфері вищої освіти, де впровадження підходу бюджетного фінансування закладів відповідно до результатів їхньої діяльності напряду вплинуло на збільшення природи змагальності та конкуренції викладацького середовища. Доцільність і необхідність проведення цього дослідження полягає у тому, що нас цікавлять наслідки напруженості, що, як відмічено, посилюються, зважаючи на зростання конкурентності викладацького середовища.

Мета статті – розкрити методи та шляхи досягнення ефективності у взаємодії педагогічного працівника з колективом та керівництвом закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Сутність конфлікту важко пояснити одним науковим визначенням. Видання з психології й дослідження з конфліктології, кажуть, що конфлікт — це явище, що стосується людини, її поведінки та людської взаємодії загалом (Волков, Волкова, 2005: 6) В основі будь-якого конфлікту лежить несумісність інтересів, бажань, схильностей тощо (Леонов, 2002: 104). Конфлікт — це ситуація, що передбачає будь-які суперечливі позиції сторін, протилежні цілі та засоби їх досягнення (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 299). Конфлікт (від лат. *conflictus*) — це зіткнення діаметральних інтересів (цілей, позицій, думок, поглядів та ін.) на ґрунті суперництва; відсутність взаєморозуміння з різних питань, пов'язана з гострими емоційними переживаннями (Урбанович, 2005: 318).

Конфлікт виникає в результаті зіткнення протилежно спрямованих сторін взаємодії (Ложкин, 2002, Коломінський, 1996); виникнення суперечності, яку людина сприймає як значущу життєву проблему, що вимагає свого розв'язання, викликаючи активність з приводу її подолання (Дуткевич, 2018: 170-171). У найбільш простому розумінні конфлікт можна визначити як загострення суперечностей, що виникають у результаті відмінності у поглядах, інтересах, прагненнях людей, що сприймаються та оцінюються його учасниками як несумісні з їх власними.

На сучасному етапі конфліктологія розглядає конфлікт як соціальне явище, вивчаючи, зокрема, головні ознаки та передумови його виникнення. Виходячи з розуміння сутності конфлікту, конфлікт існує, якщо: сторони розуміють наявність протилежної спрямованості інтересів, мотивів і суджень; існує відкрите або приховане протиборство сторін; наявна психологічна напруженість, негативні емоції у бік протилежної сторони; триває процес залучення нових учасників у конфліктну взаємодію.

Таким чином, за своєю суттю конфлікт є з одного боку, є помітним, чітким явищем і одночасно прихованим, багатовекторним процесом. Так, наприклад, внутрішній конфлікт може перерости у міжособовий, який може або остаточно вирішитися, або ж перетворитися у новий, у тому числі груповий конфлікт. Природа конфлікту є дуже багатогранною і, часом, непередбачуваною. Ефективному врегулюванню конфліктів, особливо у межах колективу, сприяє розуміння причин його виникнення і розвитку. У будь-якому разі, за умови виникнення конфлікту є присутня: ситуація, що сприймається як

неприйнятна або конфліктна; об'єкт конфлікту є неподільний, що передбачає вирішення ситуації лише за участю обидвох сторін.

Основним методом пізнання конфліктів є об'єднання їх у групи на основі певної ознаки, тобто класифікації. Класифікація виступає визначальним критерієм до розуміння суті окремо взятого конфлікту. Серед істотних ознак конфлікту є особливості протидіючих сторін, що беруть в ньому участь. В основі класифікації конфліктів закладено основні потреби людини, за задоволення яких вона готова змагатися: ресурсні потреби, статусні, принципи, духовні. У підходах до класифікації конфліктів покладено види суперечностей конфліктуючих сторін і причин їх виникнення (Пірен, 2007: 40). Характеристики конфлікту вирішальним чином залежать і від того, ким представлені конфліктуючі сторони. Важливе значення має також об'єкт конфлікту — те, на що претендує кожна зі сторін. Отже, в основі класифікації, і відповідно розуміння суті конфлікту, в принципі, може лежати будь-яка його ознака.

Важливою ознакою конфлікту є його причина. Ця об'єктивно існуюча або уявна проблема, що визначає предмет конфлікту, виділяє таке поняття, як проблема конфлікту. Немаловажне значення мають умови перебігу конфлікту. Врахування цих та інших умов дозволяє глибше зрозуміти змістовну сторону конфлікту, цілі й мотиви сторін, а також залежність їх від умов середовища, в якому вони перебувають.

Отже для повного розуміння конфлікту, необхідно зрозуміти його структуру, об'єктивні й суб'єктивні складові. Для осмислення суті, важливе також розуміння базових етапів розгортання конфлікту. Розглянувши величезну різноманітність точок зору і підходів щодо загальних ознак, особливостей, видів конфліктів, причин та способів їх розв'язання, викладених у численних текстах, зазначимо, що конфлікт — це явище суспільного життя, суть виникнення та вирішення якого залежить від множинності факторів нашого існування.

Усе різноманіття можливих класифікацій конфліктів, присутніх зокрема у соціальних зв'язках під час проведення науково-освітнього процесу у закладі вищої освіти повністю охарактеризувати та систематизувати не можливо. Підходи до вивчення типології конфліктів дозволяє визначити межу об'єктного поля конфліктології та виділити структурні одиниці дослідження залежно від площини та вектора. Отже, нас цікавить площина конфліктології, що охоплює конфлікти за участю людини: соціальні та внутрішньоособистісні. Відповідно, предметом дослідження обрано сферу соціальних відносин, що виникає у діяльності педагогічного колективу вищого закладу освіти і породжує соціальні конфлікти різного роду. Об'єктом статті, відповідно, стала сукупність видів міжособистісних конфліктів, пов'язаних з провадженням науково-освітнього

процесу та виконанням своїх посадових обов'язків викладачами у закладі вищої освіти.

У процесі діяльності соціальних інститутів реалізується спільна соціальна дія партнерів, виникає взаємне пристосування дій кожного з них, що полягає в усвідомленні її смислу дій і завдань; виникає певний ступінь солідарності (Ібрагімова, 2013). Під час підготування та провадження викладачем науково-освітнього процесу, який полягає у викладанні на високому науково-теоретичному й методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, проведенні наукової діяльності, підвищенні професійного рівня, вдосконаленні педагогічної майстерності та підвищенні наукової кваліфікації, він керується завданнями, інтересами й покликанням наукової установи. Однак внаслідок суперечливості відносин будь-якого рівня може виникати конфлікт як одна із форм соціальної взаємодії суб'єктів.

Протиріччя та конфлікт є звичною формою соціальних відносин, що зумовлені природою суспільного життя. Проте існування конфліктів у колективі, особливо прихованих або затяжних, що можуть мати негативні наслідки, здатні впливати на внутрішнє життя закладу, соціальне та психологічне самопочуття науково-педагогічного колективу та ефективність взаємодії учасників всього науково-освітнього процесу. Педагогічний конфлікт — це найгостріший спосіб розвитку і подолання значущих суперечностей у педагогічному середовищі (Кузнецов, 2018: 156). Сварки, плітки, інциденти, сугачки — це також прояви конфлікту. Як показує практика, частину з них можна ефективно вирішити, налагодивши попереджувальні заходи або зробивши все для швидкого розв'язання конфліктної ситуації. Однак тривалі нерозв'язані конфлікти здатні дуже негативно впливати на міжособистісні стосунки, соціально-психологічний клімат у колективі, емоційні стани і настрої.

Беручи класифікацію соціальних конфліктів, в основі якої лежить рівень, на якому вони виникають (Анцупов, 2007: 226), у дослідному полі нашого дослідження окреслено вид конфліктної ситуації на рівні викладача, що може бути визначений як міжособовий конфлікт типу: «викладач-керівник», «викладач-викладач», «викладач-непедагогічний працівник».

За своєю природою конфлікти в освітніх організаціях є переважно міжособистісними. Основою таких конфліктів може бути, зазвичай, матеріальне або ціннісне протиріччя. Найчастіше конфлікти виникають через розподіл ресурсів і розподіл частин взаємозалежних виконуваних завдань. Інші причини: протиріччя у розумінні конкретної ситуації, несумісність системи цінностей, різні підходи у комунікації, різні стилі поведінки.

Виходячи з наших спостережень, у науково-педагогічному колективі переважають особові причини конфліктів, серед яких: незадоволення умовами праці; порушення законодавства про працю, порушення службової етики; обмеженість ресурсів; незадовільні комунікації; розходження в засобах досягнення цілей.

Зіткнення інтересів двох людей становлять окремий вид міжособистісних конфліктів. Особисті конфлікти виникають у силу особистісних суперечностей конфліктуючих сторін. Залежно від характеру відносин підпорядкованості між сторонами конфлікту, міжособистісні конфлікти бувають: вертикальні, горизонтальні, діагональні (Анцупов, 2007: 227).

Особи, що не підпорядковані один одному, є учасниками горизонтального конфлікту. Наприклад, профспілка працівників, виділяючи путівку, визначила претендента, коли інша особа вважала себе також потенційним претендентом. Або викладачі не можуть домовитися відносно часу розподілу лекцій за розкладом в силу інших особових чинників. За нашими спостереженнями, найбільш розповсюдженими причинами виникнення горизонтальних конфліктів є розподіл матеріальних ресурсів або недосконала система управління кадрами. Іншими причинами були: зловживання службовим становищем, недотримання норм професійної етики, розходження в засобах досягнення цілей. Варто зазначити, що сьогодні спостерігається ріст цього роду конфліктів, що зумовлене значними змінами у системі мотивації праці працівників, зростанням конкурентності виробничого середовища, перерозподілу ресурсів та соціальних цінностей всередині колективу.

Особи, що конфліктують, будучи у підпорядкуванні один одного, стають учасниками вертикального конфлікту. Різновид конфліктів між керівниками й підлеглими становить переважаючу величину — 65-75% від усієї кількості. Дуже розповсюдженим є конфлікти через недостатньо вмотивований підхід до розподілу обов'язків та завдань, непрозору систему преміювання чи штрафів, переміщення особи на іншу посаду, пониження у посаді тощо. Наприклад, на місце особи, що перебувала у відпустці по догляду за дитиною, взяли іншу людину, що виявила себе більш кваліфікованою, крім того, що попередня втратила за час відсутності деякі виробничі навички. Такі типи конфліктів найчастіше виникають в силу непрозорості системи підбору кадрів, недосконалість відповідної внутрішньої нормативно-методичної документації, зловживання керівником службовим становищем, будь-якими змінами без врахування інтересів окремого його учасника та всього колективу. Також вертикальні конфлікти виникають на базі розбіжностей у поглядах на конкретну ситуацію, що передбачає іншу систему цінностей. Наприклад, ворожнеча

викладача і завідувача кафедри виникла лише через те, що його завантажували зайвою роботою, яка, на думку викладача, не стільки зумовлена науково-освітнім процесом, як особистим баченням завідувача.

Протидію між керівниками й підлеглими, що за своїм соціальним статусом не перебувають у прямій підпорядкованості, передбачають діагональні або змішані конфлікти. Такі типи конфліктів є найменше розповсюдженими. Вони майже не спостерігаються і виникають переважно через індивідуальні психологічні фактори.

Залежно від причини та мотиваційних факторів, у педагогічному колективі можна виділити конфлікти, що виникають на різних рівнях соціальної діяльності, як от:

- на рівні досягнення основних цілей науково-освітньої, науково-технічної, методичної та іншої діяльності всього соціального інституту;
- на рівні досягнення вторинних цілей, що несуть особистісний характер;
- неочікувана поведінка людей на рівні науково-освітнього процесу;
- ненормативна поведінка на рівні міжособистісного спілкування.

Важливе значення для досягнення природи конфліктів є їх функції. Переважаючим у системі вищої освіти є розуміння конфлікту як негативного явища, виникнення якого розглядається як ознака кризи чи, навіть, занепаду. Натомість існує інша точка зору, з огляду якої конфлікт є необхідним явищем перехрещення різних точок зору протилежних сторін, а сили, які виникають на його подолання, є необхідними факторами змін. Дослідники вважають, що в організаціях з ефективним управлінням конфлікти не лише можливі, але й бажані (Мескон, 2009: 483). У зв'язку з цим виділяють три взаємопов'язані функції конфлікту: позитивну, негативну й суперечливу. За системно-функціональним підходом на характер існування конфлікту, вважається, що конфлікт здатен відігравати важливу роль як відносно учасників конфлікту, так і всього соціального середовища. З цієї позиції, конфлікт розглядають як функціональний або дисфункціональний.

Виходячи з розуміння, що соціальні й психологічні процеси розвитку конфлікту впливають на психічний стан й поведінку людини, діяльність протидіючих сторін і навіть інших учасників конфлікту, в даному сенсі конфлікт визнається конструктивним або функціональним. Якщо міжособистісні конфлікти виконали функцію засобу самоствердження особистості, сформували активну позицію особи у взаємодії з оточуючими, їх слід розглядати як конфлікти становлення, самоствердження, соціалізації, а конфлікт визначається таким, що виконав позитивну функцію. Крім конструктивних функцій, конфлікт може мати деструктивні наслідки, негативно впливати на особу і колектив.

Разом з тим, переважна більшість конфліктів має одночасно і конструктивні, і деструктивні функції.

Проаналізувавши зібрані форми конфліктів, можемо зазначити узагальнені позитивні й негативні наслідки їх залагодження. Так, на рівні особистості, було відмічено наступні позитивні зрушення: ослаблення психічної напруженості; розвиток особистості; покращення якості діяльності; збільшення інтересу до соціальної активності. Тоді як ненегативні наслідки призвели до: погіршення настрою; відчуття погіршення здоров'я; погіршення якості діяльності; виникнення соціальної пасивності.

Вчасне передбачення можливих варіантів розвитку подій створює умови для їх результативного врегулювання. Головною передумовою ефективної діяльності є можливість передбачати виникнення конфліктів. Прогнозування й профілактика конфліктів є важливою складовою управлінської діяльності з врегулювання соціальних протиріч, що, водночас, не може бути однобоким процесом, у якому повинні брати участь всі учасники колективу. Як від керівника, так і від окремого викладача залежить ефективна взаємодія та врегулювання чіткої організації ведення науково-освітнього процесу та виконання інших посадових обов'язків.

Як зазначалося, у закладі вищої освіти на рівні «викладач» найчастіше виникають два різних види конфліктів: міжособові горизонтальні й міжособові вертикальні. Однак вони відбуваються у тому ж науково-педагогічному колективі, нерідко є взаємозалежними, що дає підстави їх аналізувати комплексно. Системний аналіз виділив:

- особливості міжособистісних конфліктів на рівні «викладач-викладач» визначаються найперше змістом і характером науково-педагогічної діяльності. Як це не дивно, але діяльність всього закладу вищої освіти залежить від праці окремого викладача, впливаючи загалом на наукову, науково-технічну діяльність та забезпечення організації освітнього процесу.

- соціально-економічна ситуація, яка склалася сьогодні у країні та зміни у порядку організації виробничого процесу, продиктовані суттєвими новаціями щодо фінансування установ, що визначили особливі винагороди більш успішним науковцям, суттєво вплинули на особливість міжособистісних конфліктів.

Оцінка вибірки 122 викладачів, проведена за спеціально розробленим питальником, показала, що у 72% опитаних є присутня емоційна напруженість, тоді як про нормальний емоційно-психологічний стан заявили всього 11% респондентів. Інша частина, що залишилася без відповіді, за іншими результатами тестування показала, що на їх самопочутті та психологічному стані постійно позначається нестабільна ситуація в країні, реформи й

накопичення професійних та інших життєвих завдань. Така ситуація здатна викликати у викладачів помітний стрес, що лише сприяє частішим і негативним реакціям на обмеження їхніх інтересів колегами й керівниками, тобто виникненню конфліктів.

Зріз конфліктних ситуацій показав, що на характер виникнення, розвитку і вирішення міжособистісних конфліктів безпосередньо впливає об'єкт конфлікту. Найчастіше конфлікти виникають через: зайве навчальне навантаження, значні витрати часу на завдання, що не стосуються науково-викладацької діяльності, викладання предметів, що не є прямою спеціальністю, на основі особистих протиріч, через розподіл соціальних і матеріальних винагород (надання житла, розподілу путівок тощо). Наше дослідження узагальнило:

- більш часто на рівні «викладач-керівник» виникають конфлікти на ґрунті зайвого навчального навантаження, незручного розкладу, значних витрат часу на завдання, що не мають безпосереднього відношення до науково-педагогічної діяльності, що напряму пов'язано з новаціями в організації підготовки та провадження науково-викладацької діяльності, коли мотивація викладачів до самоосвіти, наукової роботи, підвищення кваліфікації, створення інноваційних розробок вимагає від них все більшої самоорганізації.

- більш часто причини конфліктів на рівні «викладач-викладач» залежать від професійних та індивідуальних якостей кожної з протидіючих сторін, які напряму зумовлені зростанням змагальності та конкуренції в освітньому середовищі, зміни системи оплати праці та зростання престижу викладацької роботи за результатами їхньої освітньої, наукової та інноваційної діяльності.

У розрізі нашого дослідження ми також можемо констатувати, що статистика виникнення конфліктних ситуацій є наступною: «викладач-керівник» 35,5%, «викладач-викладач» 23%, «викладач-непедагогічний працівник» 6,5%, інші (в т.ч. конфлікти зі студентами) – 35%. Що цікаво, що зіткнення інтересів на рівні «викладач-викладач», де існувала значна перевага у віці та стажі науково-освітньої діяльності, становив 17% від загальної їх кількості. Де, однак, варто зауважити, що їх ініціаторами були більш молоді викладачі, коли 6% конфліктних ситуацій починали більш досвідчені колеги.

Разом з тим, результати дослідження виявили, що на рівні «викладач-керівник» конфлікти найчастіше виникають з керівниками кафедр, тоді як менше — з керівництвом факультету і адміністрацією закладу. Опитування визначило їх природну закономірність, а також чітке скерування у бік конструктивного вирішення. Отже, у більшості конфліктів, викладачі схиляються до розуміння конфліктів як конструктивного явища у житті педагогічного колективу. Адже за даними опитування, 76% респондентів

загалом негативно ставляться до конфліктів, воліючи не доводити до їх виникнення і оцінюють конфлікти як деструктивне явище в житті навчального закладу. У той же час 98% респондентів визнали позитивний соціально-психологічний клімат у науково-педагогічному колективі більш важливим, ніж висока заробітна плата й додаткові матеріальні заохочення.

Характеризуючи міжособистісні конфлікти викладачів, ми дійшли висновку, що схилиючись до розуміння конфліктів як конструктивного явища у житті педагогічного колективу, співробітники воліють створити позитивний соціально-психологічний клімат у робочому середовищі. А найкращим шляхом уникнення конфліктів було визначено налагодження ефективної взаємодії викладача з колективом та керівництвом закладу, чого можна досягти на базі спільно сформульованих засад, тобто шляхів їх досягнення:

- забезпечити відкритість діяльності установи;
- постійно інформувати працівників про цілі й результати діяльності інституції;
- доводити завдання, спільне визначення пріоритетів розвитку установи до розуміння кожного члена колективу;
- привести механізм прийняття усіх рішень до демократичних норм;
- створити належні умови праці та організації відпочинку;
- забезпечити можливість підвищення кваліфікації та кар'єрного зростання кожного члена колективу;
- розробити чітку науково-методичну документацію і посадові інструкції;
- не зловживати вимогами виконання трудової й виробничої дисципліни;
- забезпечити справедливую оплату праці і прозорі механізми винагород за особливі досягнення;
- дотримання загальної соціальної справедливості.

Так само, завдяки пропозиція і баченню педагогічних працівників, згруповано методи попередження та вирішення конфліктів: метод прогнозування — дозволить сформулювати стратегію запобігання будь-яких конфліктів; метод підтримки (допомога, емпатія) — налагодить ефективну комунікацію у колективі; метод аутотренінгу — навчить управляти емоціями, зняти напруження й тривожність; метод стимулювання — закріпить у колективі прагнення до пошуку і дій у ході з назріваючих конфліктних ситуацій. Дані методи стануть ефективними, якщо будуть ініційовані колективом та підтримані адміністрацією у вигляді проведення науково-методичних семінарів і тренінгів.

І нарешті, прозорі та чіткі методи вирішення конфліктних ситуацій на базі проведення бесід та створення незалежних груп щодо їх врегулювання дозволять встановити гарний соціально-психологічний клімат у колективі.

Висновки. У нашому дослідженні ми ставили за мету проаналізувати різноманіття міжособистісних конфліктних ситуацій з точки зору викладача закладу вищої освіти та відшукати шляхи досягнення продуктивного й неконфліктного їх розв'язання. Виконавши низку науково-дослідницьких завдань, ми зрозуміли, що міжособистісні конфлікти у взаєминах викладачів закладу вищої освіти досі були найменше вивченими у порівнянні з іншими видами конфліктів. Нами встановлено, що важливою умовою запобігання конфліктним ситуаціям є відмова адміністрації та керівників підрозділів від авторитарної системи управління науково-освітнім процесом і колективом, а ефективність взаємодії саме педагогічного працівника по відношенню до колективу й керівництва закладу полягає у ініціюванні та виробленні спільної системи запобігання, виявлення та врегулювання конфліктних ситуацій.

Якщо кожен учасник науково-освітнього процесу дотримуватиметься таких основних принципів та цінностей, як: доброчесність, відповідальність, демократичне врядування, верховенство права і повага до людської гідності — це дозволить закласти основи позитивного соціально-психологічного клімату в усьому колективі. Наступним кроком має стати ініціювання викладачами, усім персоналом вироблення спільної системи запобігання, виявлення та врегулювання конфліктних ситуацій, що у перспективі може стати теоретичним підґрунтям для документального затвердження внутрішнього нормативного документа.

Література

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва, ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 591 с.
2. Волков Б. С., Волкова Н. В. Конфликтология: учебное пособие для студентов вузов. Москва, Академический проект; Триеста, 2005. 384 с.
3. Дроздова О. В. Причины та наслідки організаційних конфліктів соціально-педагогічної сфери. *Лідер. Еліта. Суспільство* = *Leader. Elite. Society*. 2020. № 1. С. 82-88. DOI: 10.20998/2616-3241.2020.1.08
4. Дубина Л. Г., Вашеняк І. Б. Педагогічні конфлікти та способи їх розв'язання. *Педагогічний дискурс*. Випуск 9. 2011. С. 103-109. URL: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Dmytro/My%20Documents/Download/s/peddysk_2011_9_24.pdf (дата звернення: 18.08.21).
5. Дуткевич Т. В. Стиль поведінки у конфлікті керівника загальноосвітнього навчального закладу як чинник конфліктності вчителів. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 170-182. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_23_17 (дата звернення: 18.08.21).
6. Ібрагімова К. О. Дефініція поняття соціальної взаємодії, її види та основні теорії. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 40-41.

URL:<http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/40-41/48.pdf> (дата звернення: 18.08.21).

7. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. Київ, МАУП, 1996. 176 с.

8. Кузнецов С. В. Педагогічні конфлікти та їх розв'язання. *Військова освіта*. № 2 (38). 2018. С. 152-161. DOI:<https://doi.org/10.33099/2617-1783/2018-2/152-161>.

9. Леонов Н. И. Психология делового общения: учебное пособие. Москва, Издательство МПСИ; Воронеж, МОДЭК, 2002. 216 с.

10. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. Практическая психология конфликта: учебное пособие. 2-е изд., стереотип. Київ, МАУП, 2002. 256 с.

11. Матійків І. М. Роль конфліктологічної компетентності керівника у створенні безпечних психологічних умов праці у педагогічному колективі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2012. Вип. 2(1). С. 434-444. URL:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2\(1\)_53](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2(1)_53) (дата звернення: 18.08.21).

12. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. Москва, Вильямс, 2009. 692 с.

13. Пастух Л. В. Формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2018. Випуск 41. С. 272-286. URL:file:///C:/Documents%20and%20Settings/Dmytro/My%20Documents/Download/s/Pspl_2018_41_25.pdf (дата звернення: 18.08.21).

14. Пірен М. І. Конфліктологія: підручник. Київ, МАУП, 2007. 360 с. URL:<https://maup.com.ua/assets/files/lib/book/n213.pdf> (дата звернення: 18.08.21).

15. Трухан М. А. Сутність та особливості професійних конфліктів у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітніх навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 4. С. 83-88. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_4_16 (дата звернення: 18.08.21).

16. Урбанович А. А. Психология управления: учебное пособие. Минск, Харвест, 2005. 640 с.

17. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія. Київ, Абрис, 2002. 742 с.

References

1. Ancupov, A.Ja., Shipilov, A.I. (2004). *Konfliktologija*. Moskva, JUNITI-DANA (2nd ed.) [in Russian].

2. Drozdova, O.V. (2020). Prychyny ta naslidky orhanizatsiinykh konfliktiv sotsialno-pedahohichnoi sfery [Reasons and consequences of organizational conflicts of social-pedagogical sphere]. *Lider. Elita. Suspilstvo - Leader. Elite. Society*, 1, 82-88. DOI: 10.20998/2616-3241.2020.1.08 [in Ukrainian].

3. Dubyna, L.H., Vasheniak, I.B. (2011). Pedahohichni konflikty ta sposoby yikh rozviazannia [Pedagogical Conflicts and the Ways of Settling Them]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 9, 103-109.

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Dmytro/My%20Documents/Downloads/ped_dysk_2011_9_24.pdf (last accessed: 18.08.21) [in Ukrainian].

4. Dutkevych, T.V. (2014). Styl povedinky u konflikti kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu yak chynnyk konfliktnosti vchyteliv [The school manager's behavior style as a factor of teachers' high conflict]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 23, 170-182. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_23_17 (last accessed: 18.08.21) [in Ukrainian].

5. Ibrahimova, K.O. (2013). Definitysia poniattia sotsialna vzaiemodiia, yii vydy ta osnovni teorii [Definitions Concept of Social Interaction, its Types and Basic Theory]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 40-41. <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/40-41/48.pdf> (last accessed: 18.08.21) [in Ukrainian].

6. Kolomynskiy, N.L. (1996). *Psykholohiia pedahohichnoho menedzhmentu*. Kyiv, MAUP [in Ukrainian].

7. Kuznietsov, S.V. (2018). Pedahohichni konflikty ta yikh rozviazannia [Pedagogical Conflicts and the Ways of Settling Them]. *Viiskova osvita*, 2 (38), 152-161. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2018-2/152-161>. [in Ukrainian].

8. Leonov, N.I. (2002). *Psikhologija delovogo obshhenija*. Moskva, Izdatel'stvo MPSI, Voronezh, MODJeK [in Russian].

9. Lozhkin, G.V., Povjake! N.I. (2002). *Prakticheskaja psikhologija konflikta*. Kiiiv, MAUP (2d ed.) [in Russian].

10. Matiikiv, I.M. (2012). Rol konfliktolohichnoi kompetentnosti kerivnyka u stvorenni bezpechnykh psykholohichnykh umov pratsi u pedahohichnomu kolektyvi [Role of the leader's conflictological competence in creating of safe working conditions in pedagogical collective]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriiia psykholohichna*, 2(1), 434-444. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2\(1\)_53](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2(1)_53) (last accessed: 18.08.21) [in Ukrainian].

11. Meskon, M.H., Albert M. & Hedouri F. (2009). *Osnovy menedzhmenta*. Moskva, Vil'jams [in Russian].

12. Pastukh, L.V. (2018). Formuvannia pozytyvnoho psykholohichnoho klimatu v pedahohichnykh kolektyvakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity [The

formation of positive psychological climate in pedagogical collectives of comprehensive schools]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 41, 272-286.

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Dmytro/My%20Documents/Downloads/Psp_l_2018_41_25.pdf (last accessed: 18.08.21) [in Ukrainian].

13.Piren, M. I. (2007). *Konfliktologija*. Kiïv, MAUP. <https://maup.com.ua/assets/files/lib/book/n213.pdf> (last accessed: 18.08.21) [in Ukrainian].

14.Trukhan, M.A. (2012). Sutnist ta osoblyvosti profesiinykh konfliktiv u sotsialno-pedahohichnomu seredovyschi zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Essence and peculiarities of professional conflicts in social and pedagogical environment of secondary schools]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*, 4, 83-88. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_4_16 (last accessed: 18.08.21) [in Ukrainian].

15.Urbanovich, A. A. (2005). *Psihologija upravlenija*. Minsk, Harvest [in Russian].

16.Volkov, B.S., Volkova, N.V. (2005). *Konfliktologija*. Moskva, Akademicheskij proekt, Trikska [in Russian].

17.Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk: entsyklopediia. Kyiv, Abrys, 2002. 742 s. [in English].

Nesprava M.V.

The effectiveness of the Interaction of the Professor with the Staff and Management of the Higher-educational institution: analysis, methods and ways to achieve

Purpose. The issue of the relationship between the professor with the staff and management of the Higher-education institution is considered. Based on the collected data of the emergence and overcoming conflict situations at the level of "professor", a database was created to study the system of interpersonal conflicts in the higher education system. Higher education as one of the most important socio-cultural institutions of society is obliged to prepare the new generation for active participation in all social processes. Teachers of higher education institutions face an extremely responsible task: to take children with their assignments, interests, peculiarities of cognitive and emotional-volitional processes and prepare them for the level of highly qualified professionals who are able to implement the acquired knowledge, practical skills, find their place in the profession.

Methods. *The most typical conflicts are characterized and presented with defining the object and features of the opposing parties, generalizing the core and causes of their occurrence, using the method of statistical analysis and the method of analytic-synthetic processing of information.*

Results. *The conflict is a phenomenon of public life, the essence of the emergence and resolution of which depends on the multiplicity of factors of our existence is emphasized. It is concluded that some conflicts can be effectively resolved by establishing preventive measures or doing everything to resolve the conflict quickly. However, long-term unresolved conflicts can have a very negative effect on interpersonal relationships, the socio-psychological climate in the team and staff, emotional states and mood. By their nature, conflicts in educational organizations are predominantly interpersonal. The basis of such conflicts can be, as a rule, material or value contradiction.*

Conclusions. *Having determined that the best method of establishing effective interaction of a professor with the staff and management of a higher-education institution is to avoid conflicts, the ways of ensuring the prevention, detection and settlement of conflict situations are formulated. Methods of their prevention and solution are also offered. It is noted that such developments in the future can be a theoretical basis for the formation of internal institutional regulations papers.*

Key words: *conflict situation, conflict, teacher, head, institution of higher education, cause of conflict, object of conflict, methods of solution.*

Несправа Микола Вікторович – доктор філософських наук, професор кафедри міжнародних відносин, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ.

*Сергієні О.В. (ORCID 0000-0002-0353-0715),
Шевяков О.В. (ORCID 0000-0001-8348-1935),
Горіна О.Т. (ORCID 0000-0002-4554-9056)*

КЛІМАКТЕРИЧНИЙ ПЕРІОД ЯК ПРОЯВ ВІКОВОЇ КРИЗИ ІНВОЛЮЦІЇ НА ЖИТТЕВОМУ ШЛЯХУ ЖІНКИ

У статті розглянуто особливості психологічного стану жінок у клімактеричному періоді (експериментальна група) у порівнянні з показниками жінок фертильного віку (контрольна група). **Мета статті** полягала у теоретичному аналізі наукової літератури з досліджуваної проблеми та емпіричному дослідженні психологічних особливостей жінок у клімактеричному періоді, який розглядається як криза інволюції. В роботі використано теоретичний, емпіричний та математико-статистичний методи. Теоретичну основу дослідження складає теорія особистості, генетичний підхід С.Д. Максименко до аналізу становлення особистості на різних вікових етапах життя, концепція життєвого шляху особистості та життєвих криз (В.А. Роменець, Т.М. Титаренко). **Методи.** Емпіричний метод дослідження містить: бесіду, анкетування, спрямоване на визначення психотипу А та В, сімейного складу; спостереження, психодіагностичні методики «Самопочуття, активність, настрої» В. Доскіна; дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн, симптоматичний опитувальник С. Александровича, методику «Тривога та депресія», опитувальник EPQ Айзенка, визначення психологічної статі С. Бем, методику Елерса дослідження спрямованості на мотивацію досягнення успіху та уникнення невдач. Математико-статистичний метод включав порівняльну статистику за критерієм Ст'юдента з використанням програми statistica-10. **Результати.** Проведений теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми психологічних особливостей жінки в клімактеричному періоді дозволив встановити, що більшість вчених виділяють психологічні розлади емоційного характеру, які можуть супроводжувати соматичні розлади; такі вчені, як С.Д. Максименко, Г.С. Абрамова, В.А. Роменець, Т.М. Титаренко розцінюють клімактеричний період у житті жінки як прояв кризи інволюції. Результати емпіричного дослідження психологічних особливостей жінки у клімактеричному періоді свідчать про те, що вони стосуються не лише психоемоційних відхилень, але і формують зрушення у самосвідомості, самосприйнятті та самооцінці жінки, її мотивації на запобігання невдач, обмеження ризиків на шляху досягнення успіхів та впливають на її соціально-психологічну поведінку. Жінки у

клімактеричному періоді мотивовані в більшій мірі на запобігання невдач, ніж на досягнення успіхів, що обумовлює зниження успішності їх соціальної активності. **Висновки.** Прояви кризи інволютивного періоду більш часто проявляються у представниць психотипу «В», але ці дані потребують доопрацювання в подальших дослідженнях. Визначена необхідність проведення профілактики формування патологічних форм протікання клімактеричного періоду та надання психологічної допомоги жінкам при його переживанні.

Ключові слова: клімактеричний період, вікова криза, психологічні прояви, інволюція, жінка, психотипи, самооцінка, мотивація.

Постановка проблеми. Клімактеричний період (синонім: клімакс, менопауза, клімактерій) – визначається як фізіологічний період у житті жінки, що характеризується зворотним розвитком (інволюцією) статевої системи, який відбувається на тлі загальних вікових змін організму. Цей період багато вчених-психологів відносять до вікових криз і розглядають також як проблему особистості та її самосвідомості та самооцінки (Крымская, 2009).

Наукова проблема полягає в тому, що в дослідженнях психологічних особливостей жінки в клімактеричному періоді недостатньо висвітлено обґрунтування його як кризового стану особистості у зв'язку з розвитком інволютивних змін.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для деяких жінок менопауза не заслуговує на особливу увагу, багато хто навіть не помічає свою останню менструацію, тому що їх життя повне і насичене. Для інших фізичні прояви середнього віку можуть бути важкими і призводити в сум'яття, особливо якщо вони збігаються з емоційними потрясіннями: розлученням, смертю батьків, чоловіка тощо (Абрамова, 2003; Астахов, 2003; Барлас, 2004).

Клімактеричний період є закономірним фізіологічним інволюційним процесом, і в нормі не повинен супроводжуватися патологічними проявами. Аналіз досліджень показав, що зміни, які спостерігаються у жінок у цей період на психічному та соматичному рівнях, хоча і мають біологічну природу, але значною мірою залежать від соціокультурних норм, традицій та конкретної ситуації життєдіяльності. Ці зміни знаходять своє відображення в особливостях ставлення до себе та торкаються особистісних характеристик, які охоплюють усю систему образу «Я» жінки, що веде до переусвідомлення та переоцінки життєвих цінностей, зміни соціально-психологічних настанов.

Барлас Т.В. має думку, що адекватне функціонування жінки у клімактеричному періоді можливе через розуміння того факту, що клімактерій необхідно розцінювати не як час занепаду та згасання, а як час повноцінного соціального функціонування та активності особистості. Такий підхід дозволяє

жінці зберегти своє психічне та соматичне здоров'я та залишитися повноцінним членом суспільства.

За даними сучасних дослідників, які вивчали клінічні прояви клімаксу у жінок у віці 45-54 років з тривалістю захворювання в межах 5 років, найвищий рівень порушень був відзначений в психо-емоційній сфері (78,4 %), в той час як нейро-вегетативні і метаболічні зміни виявлялися відповідно лише у 63,6 % і 46,6 % жінок, що вказує на питому вагу психопатології в клініці клімактеричних розладів у жінок (Титаренко, 2003).

Дослідники також звернули увагу на зміни самооцінки жінок в клімактеричному періоді. Уявлення про себе зазвичай ніколи не виступають у чистому вигляді, бо, виникаючи, вони відразу ніби обростають певним ставленням людини до себе, утворюючи загальну структуру самооцінки особистості. Самооцінка виникає на основі знань і думок про себе та, у цьому значенні, є механізмом переробки даних уявлень на рівні когнітивного процесу, а до змісту самоставлення входить, з одного боку, відображення суб'єктом своїх властивостей і якостей, а з іншого боку, те, як ці особливості дозволяють людині в змінених умовах використовувати свої можливості, формуючи актуальні для кожного періоду життя цінності, установки тощо (Максименко, 2008).

На думку Смірної Н.П., ставлення до себе, як складова частина самосвідомості, виникає у людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке й водночас піддане внутрішнім змінам і коливанням психічне надбання, що накладає незгладимий відбиток на всі життєві прояви людини із самого дитинства до глибокої старості (Смирнова, 1999).

В останнє десятиліття все більше уваги дослідників приділяється проблемі функції образу "Я" в процесі переживання життєвої кризи. С.Д. Максименко в теорії генези особистості вказує на значення кризових періодів у житті людини як на психологічний механізм вироблення особистістю нових цінностей та цілей. Аналогічну точку зору висловлює Т.М. Титаренко, яка розробляє теорію життєвого шляху особистості і підкреслює, що процеси розвитку безпосередньо пов'язані із процесом проживання життєвих криз, що мають закономірний характер. Автор вибудовує послідовність кризових етапів буття і показує логіку їх проходження особистістю.

В роботах, що аналізуються, всі автори вказують на суттєву різницю у значенні кожної вікової кризи для розвитку особистості. Так, С.Д. Максименко приділяє особливе значення періоду пізньої зрілості (початок: 45-50 років) як духовної кризи особистості, що пов'язана з початком біологічного ув'ядання, втратою репродуктивної здатності та скороченням подальшого життя. Він окремо підкреслює болючість кризи пізньої зрілості на життєвому шляху жінки,

що безпосередньо пов'язана з настанням клімактеричного періоду.

Крім психічних розладів, обумовлених безпосередньо менопаузою, в цей віковий період підвищується ризик виникнення психічних захворювань (інволютивні неврози, депресії), так як знижується здатність переносити психічні навантаження, відбувається зміна сексуальної активності жінки, перебудова відносин з оточуючими людьми, зміна рольової функції в сім'ї, постає проблема самотності (Тювіна, 1999).

Мета статті полягає у теоретичному аналізі наукової літератури з досліджуваної проблеми та емпіричному дослідженні психологічних особливостей жінок у клімактеричному періоді, який розглядається як криза інволюції.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Перед суспільством в цілому і психологічною наукою зокрема постають завдання з подолання проблем, пов'язаних з клімактерієм з метою забезпечити стан психічного здоров'я жінки у другій половині життя (Тарицина, 2006).

Особливості ставлення до себе жінок, які перебувають у клімактеричному періоді, доцільно розглядати з позиції індивідуального здоров'я та якості життя. Ці категорії є інтегральними характеристиками фізичного, психологічного, емоційного і соціального функціонування людини, а їх визначення засновано на зіставленні об'єктивних умов життєдіяльності та їх суб'єктивного сприйняття. На сучасному етапі розвитку суспільства вже неможливо розглядати індивідуальне здоров'я тільки з медичної точки зору – його необхідно розглядати як загальну здатність індивіда до адаптації, самозбереження й самореалізації в умовах бурхливого розвитку соціуму. В багатьох роботах до поняття індивідуального здоров'я вводиться психологічна складова здоров'я – як здатність переносити фізичні і психічні травми, адаптуватися до можливих соматичних недоліків, як уміння ставити перед собою й успішно досягати значимі для себе цілі та нести відповідальність за свободу вибору в умовах хвороби (Астахов, Бацилева, 2003).

Крім того, в сучасних психологічних дослідженнях, все більша кількість психологів розмежує поняття «психічного», «психологічного» і «особистісного» здоров'я, з яких кожне наступне все меншою мірою відображає відсутність хвороби і все більшою мірою – гармонійність психосоціального стану та функціонування особистості (Бацилева, 2003, 2004).

Емпіричне дослідження психологічного стану жінки в клімактеричному періоді (експериментальна група) у порівнянні з жінками фертильного віку (контрольна група) було виконано з застосуванням спеціально підібраного комплексу психодіагностичних методик: спеціально розроблена анкета, спрямована на діагностику психотипу А та В; анкета вивчення сімейного стану;

методика Сандри Бем «Діагностика психологічної статі», методика «Самопочуття, активність, настрої», методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейна, методика «Тривога та депресія», «Клінічний опитувальник для виявлення та оцінки невротичних станів Є. Александровича», методика дослідження мотивації особистості на досягнення успіху або запобігання невдач Елерса.

Згідно розробленої анкети та цілеспрямованої бесіди були протестовані та розподілені на психотипи А та В представники як досліджуваної, так і контрольної групи.

До психотипу А були віднесені 37% групи жінок у клімактеричному періоді та 35% жінок фертильного віку. Ці жінки характеризуються перфекціонізмом, значною відповідальністю, прагнуть виконати справу на найкращому рівні, але відчують переважно за раунок перевантаження. Вони найбільш часто виконують інтелектуальний та управлінський труд, відрізняються високою соціально-психологічною адаптацією та стресостійкістю, легко знаходять нові інтереси в житті за рахунок розширення вже існуючих або використання нових напрямків діяльності. Вони не сприймають біологічні та соціально-психологічні зміни в житті у зв'язку з клімактеричним періодом, як стан психологічної кризи та живуть повноцінним життям.

До психотипу В були віднесені 41% експериментальної та 43% контрольної групи. Цей психотип характеризується певним деспотизмом, вимогливістю до оточення, потребує підвищеної уваги до своєї персони. Саме в цій групі спостерігається більш виражений вплив біологічних змін на соціально-психологічні аспекти особистості. Клімактеричний період в групі жінок з психотипом В протікає більш важко, з більш вираженими соматичними та соціально-психологічними проявами.

Анкетування жінок з проблем сімейного стану встановило, що тільки 62% представників експериментальної групи мають повну сім'ю, в інших випадках це вдови, розлучені, самотні. Також часто спостерігається описаний в науковій літературі «синдром порожнього гнізда», коли діти дорослішають та покидають батьківську оселю.

Результати дослідження за методикою С. Бем «Діагностика психологічної статі» свідчить про те, що більшість жінок в обох групах характеризуються фемінністю; андрогінність складає лише 5-6% та маскуліність – 4-5% досліджуваних. Психологічні зміни клімактеричного періоду трохи частіше відмічалися серед фемінних особистостей, але це не мало статистичного значення.

Дослідження мотивації особистості Елерса встановило спрямованість її на уникнення невдач в більшій мірі, ніж спрямованість на досягнення успіху, що обумовлює більш низьку успішність в психо-соціальній діяльності.

Результати дослідження за методикою «Самопочуття, активність, настрої» свідчать про більшу частоту несприятливого стану самопочуття, активності та настрою в групі жінок в стані клімактерію у порівнянні з жінками у фертильному віці (на 36,7%, на 10% та на 6.7% відповідно) та особливо це стосується самопочуття.

Результати дослідження самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейна свідчать про достовірне зниження в експериментальній групі відсотка жінок з високою самооцінкою (16,7% проти 36,6% в контрольній групі); недостовірне статистично переважання осіб з низькою самооцінкою у жінок в клімактеричному періоді проти жінок фертильного віку (30% проти 23,4% відповідно). В цілому у жінок у клімактеричному періоді переважає середня та низька самооцінка (53,3% та 30% відповідно).

Результати дослідження за методикою «Тривога та депресія» (Т і Д) свідчать про перевищення вдвоє частоти високого рівня тривоги та в полтора рази – депресії у жінок в клімактеричному періоді проти показників жінок фертильного віку, що вказує на виражену психічну напруженість, тривожність, депресивність, зниження настрою в експериментальній групі.

Результати дослідження нейротизму за методикою EPQ Айзенка не виявили статистично значущих відмінностей рівня нейротизму в експериментальній та контрольній групі, але особливо цікаві результати були отримані при проведенні опитування за «Клінічним опитувальником для виявлення та оцінки невротичних станів Є. Александровича».

Аналіз даних, отриманих за данною методикою, дозволив виявити ряд відмінностей кількісного значення ступеня вираженості невротичних проявів у жінок з клімактеричним синдромом та у жінок фертильного віку. Так, майже у половини жінок з клімактеричним синдромом депресивні розлади достовірно вищі, ніж у жінок фертильного віку. При цьому виникає депресивний стан, при якому знижений настрої поєднується з функціональними соматичними порушеннями по типу вегето-судинної дистонії. Пригнічений настрої супроводжується плаксивістю та певним зниженням активності та ініціативи; ряди випадків відзначається навіть «втеча в роботу», як прояв трудоголізму.

Істеричний розлад проявляється в перебільшеному і награному вираженні почуттів у 36,6% жінок першої групи. Це виражається у поверховості і нестійкості емоційності, маніпулятивній поведінці в різноманітних емоційно забарвлених ролях: “хворої”, “нещасної”, “безпорадної”, “спокусниці”, “шукачки пригод”. Поведінка жінок стає демонстративною, характер все більш

егоїстичним, всі інтереси зосереджуються тільки на собі. Істеричні розлади можуть бути короточасними чи тривалими. У контрольній групі тільки 6,8% жінок мали високий бал по шкалі «істеричний розлад»

Неврастенічні розлади встановлені у експериментальній групі у 66,6% жінок і у 40% - контрольної групи. Вони включають в себе почуття безсилля, слабкості, сльозливості, розумову виснаженість і в той же час дратівливість, істеричність, підвищену чутливість до неприємностей, образ, невдач. У жінок легко виникають різні вегетативні реакції: серцебиття, потовиділення, похолодання кінцівок. Диссомнічні розлади також широко представлені: порушується засинання, сон поверхневий. Поступово реакції дратівливості заміщуються швидкою виснажливістю, сильною слабкістю, стомлюваністю. З'являється невдоволення собою, уразливість і плаксивість. При спробі змусити себе що-небудь робити відразу з'являється маса скарг на погане самопочуття, слабкість, розбитість. При виражених вегетативних симптомах жінки з високим балом по шкалі починають прислухатися до діяльності своїх органів (як б'ється серце, працює шлунок, дихають легені), фіксуються на неприємних відчуттях, з тривогою підозрюючи можливі небезпечні хвороби.

Іпохондричні розлади проявляються у половини жінок з клімактеричним синдромом та у 8% жінок фертильного віку та проявляються в надмірній заклопотаності власним здоров'ям в цілому, або функціонуванням будь-якого органу, або, рідше, станом своїх розумових здібностей. Можна припустити, що ця форма розладів пов'язана з психотравмуючою ситуацією певного характеру та може бути проявом вікової кризи інволюції.

На підставі порівняння t - емпіричного і t - теоретичного (0,05 і 0,01), зроблений висновок, що клімактеричний період може супроводжуватися невротичними, іпохондричними та сексуальними розладами.

Таким чином, результати емпіричного дослідження психологічних особливостей жінки у клімактеричному періоді свідчать про те, що вони стосуються не лише психо-емоційних відхилень, але і формують зрушення у самосвідомості, самосприйнятті та самооцінці жінки, її мотивації на запобігання невдач, обмеження ризиків на шляху досягнення успіхів та впливають на її соціально-психологічну поведінку. Жінки у клімактеричному періоді мотивовані в більшій мірі на запобігання невдач, ніж на досягнення успіхів, що обумовлює зниження успішності їх соціальної активності.

Прояви кризи інволютивного періоду більш часто проявляються у представниць психотипу «В», але ці дані потребують підтвердження та перевірки в подальших дослідженнях.

Висновки. Результати дослідження дозволили зробити висновки про те, що:

- потребує удосконалення та впровадження в практичну роботу психологічної служби психогігієна та психопрофілактика патологічного протікання клімактеричного періоду;

- необхідно запровадити комплексну психодіагностичну програму виявлення провідних психологічних проявів клімактеричного періоду: психо-емоційних, зниження самооцінки та мотивації, формування психо-соціальних змін;

-необхідно застосовувати програму психологічної допомоги (психологічне консультування, психотерапія та психотренінги) в комплексних заходах лікування та реабілітації жінки в клімактеричному періоді.

Продовження дослідження проблеми психологічних проявів клімактеричного періоду планується в напрямку вивчення самосвідомості, соціально-психологічних установок, ціннісних орієнтацій та мотивації особистості на переживання та подолання кризи інволюції.

Література

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. М.: Академический Проект, 2003. С. 496 – 505.

2. Астахов В.М., Бацилева О.В. Медико-социальные проблемы семьи. К.: Психосоциальные, социально-экономические и социо-культурные аспекты климактерического периода, 2003. Т.1. С. 88-94.

3. Барлас Т. В. Особенности социально-психологической адаптации при психосоматических и невротических нарушениях. *Психологический журнал*. 2004. № 6. С. 117-120.

4. Бацилева О.В. Експериментальне дослідження психоемоційного стану жінок у клімактеричному періоді. *Психологічний вісник* / за ред. Максименка С.Д. Київ : Вип. 1, 2003. С. 207-210.

5. Бацилева О.В. Особливості ставлення до себе жінок, які перебувають у клімактеричному періоді: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.В. Бацилева ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2004. 19 с.

6. Крымская М.Л. Климактерический период. М.: Медицина, 2009. 272 с.

7. Максименко С.Д., Коваль І.А., Максименко К.С., Папуча М.В. Медична психологія : підручник / за ред. С.Д. Максименка. Вінниця, 2008. С. 238-247.

8. Смирнова Н.П. Медико-социальные аспекты организации помощи женщинам с менопаузальным синдромом: автореф. дис. ... канд. мед. наук : М., 1999. 24 с.

9. Тарицина Т. А. Психотерапевтическая коррекция психических нарушений у женщин в климактерическом периоде : дис. ... канд. мед. наук :

19.00.04. М., 2006. 157 с.

10. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. К.: Либідь, 2003. 376 с.

11. Тювина Н. А. Психические нарушения у женщин в период климактерия. М.: Крон-Пресс, 1999. 224 с.

References

1. Abramova H.S. (2003). Praktichna psykholohiya [Practical psychology]. М.: Akademicheskyy Proekt. S. 496 - 505. [in Russian].

2. Astakhov V.M., Batsylyeva O.V. (2003). Medyko-sotsial'ni problemy sim'yi. [*Medico-social problems of the family*]. К.: Psykho-sotsial'ni, sotsial'no-ekonomichni ta sotsiokul'turni aspekty klimakterychnoho periodu. Т.1. S. 88-94. [in Russian].

3. Barlas T. V. (2004). Osoblyvosti sotsial'no-psykholohichnoyi adaptatsiyi pry psykhosomatychnykh ta nevrotychnykh porushennyakh. [*Features of social and psychological adaptation in psychosomatic and neurotic disorders*]. *Psykholohichnyy zhurnal*. № 6. S. 117-120. [in Russian].

4. Batsylyeva O.V. (2003) Eksperymental'ne doslidzhennya psykhoemotsiynoho stanu zhinok u klimakterychnomu periodi [*Experimental dosage of psychomotional stance of women in the climacteric period*]. *Psykholohichnyy visnyk / za red. Maksymenka S.D. K.*: Vyp. 1. S. 207-210. [in Ukrainian].

5. Batsylyeva O.V. (2004). Osoblyvosti stavlennya do sebe zhinok, yaki перебувають у klimaterial'nomu periodi. [*Special features of women who have been assigned to themselves, as they stay at the climacteric period*]: avtoref. dys ... kand. psykol. nauk: 19.00.01 / O.V. Batsylyeva; In-t psykholohiyi im. H.S.Kostyuka APN Ukrayiny. К., 19 s. [in Ukrainian].

6. Krymskaya M.L.(2009). Klimakterychnyy period [*Menopause*]. М.: Medytsyna. 272 s. [in Russian].

7. Maksymenko S.D, Koval' I.A., Maksymenko K.S., Papucha M.V. (2008). Medychna psykholohiya [*Medical psychology*]: pidruchnyk / za red. S.D. Maksymenka. Vinnytsya. S. 238-247. [in Ukrainian].

8. Smyrnova N.P. (1999). Medyko-sotsial'ni aspekty orhanizatsiyi dopomohy zhinkam z menopauzal'nym syndromom [*Medical and social aspects of organizing care for women with menopausal syndrome*]: avtoref. dys. ... Kand. med. nauk: М. 24 s. [in Russian].

9. Tarytsyna T. A.(2006). Psykhoterapevtychna korektsiya psykhichnykh porushen' u zhinok u klimakterychnomu periodi [*Psychotherapeutic correction of mental disorders in women in menopause*]: dys. ... Kand. med. Nauk : 19.00.04. М., 2006. 157 s. [in Russian].

10. Tytarenko T.M.(2003). Zhyttyevyy svit osobystosti v mezhakh ta za mezhi sukupnosti [*The life world of the individual within and outside of everyday life*]. K.: Lybid'. 376 s. [in Ukrainian].

11. Tyuvyna N.A. (1999). Psykhichni porushennya u zhinok u period klimakteriyi. [*Mental disorders in women during menopause*]. M.: Kron-Press. 224 s. [in Russian].

Sergieni O.V., Sheviakov O.V., Gorina O.T.

CLIMATE MATERIAL AS A MANIFESTATION OF THE AGE CRISIS OF INVOLUTION IN A WOMAN'S LIFE

*The article considers the peculiarities of the psychological state of women in the menopausal period (experimental group) in comparison with the indicators of women of childbearing age (control group). **The purpose** of the article was a theoretical analysis of the scientific literature on the research problem and an empirical study of the psychological characteristics of women in the menopausal period, which is considered as a crisis of involution. Theoretical, empirical and mathematical-statistical methods are used in the work. The theoretical basis of the study is the theory of personality, genetic approach SD Maksymenko to the analysis of personality formation at different age stages of life, the concept of life path of personality and life crises (V.A.Romenets, T.M. Tytarenko). **Methods.** The empirical method of research includes: interview, questionnaire aimed at determining the psychotype A and B, family composition; observation, psychodiagnostic methods "Feeling, activity, mood" V. Doskin; Dembo-Rubinstein self-assessment study, symptomatic questionnaire E. Alexandrovich, the method of "Anxiety and Depression", the EPQ Eisek questionnaire, the definition of the psychological sex of S. Bem, Ehlers' method of research on the motivation to succeed and avoid failure. The mathematical-statistical method included comparative statistics according to Student's test using the program statistica-10. **Results.** A theoretical analysis of the scientific literature on the problem of psychological characteristics of women in the menopausal period has established that most scientists identify psychological disorders of an emotional nature that may accompany somatic disorders; such scientists as S.D. Maksymenko, G.S. Abramova, B.A. Romenets, T.M. Titarenko considers the menopausal period in a woman's life as a manifestation of the crisis of involution. The results of an empirical study of the psychological characteristics of women in menopause indicate that they relate not only to psycho-emotional disorders, but also form shifts in self-awareness, self-perception and self-esteem of women, their motivation to prevent failures, limit risks to success and affect her socially. -psychological behavior. Women in menopause are motivated more to prevent failure than to achieve success, which leads to a decrease in the success of*

*their social activity. **Conclusions.** Manifestations of the crisis of the involitional period are more common in psychotypes "B", but these data need to be refined in further studies. The need for prevention of the formation of pathological forms of menopause and the provision of psychological assistance to women in its experience is determined.*

Key words: *menopause, age crisis, psychological manifestations, involution, woman, psychotypes, self-esteem, motivation.*

Сергієні Олена Віталіївна – доктор медичних наук, професор кафедри психології та педагогіки Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, м. Дніпро;

Шевяков Олексій Володимирович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк; професор кафедри психології та педагогіки Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, м. Дніпро;

Горіна Ольга Теофілівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, м. Дніпро.

*Родченкова І.В. (ORCID 0000-0002-8255-6728),
Завацька Н.Є. (ORCID 0000-0001-8148-0998),
Башинська Я.Б. (ORCID 0000-0002-3016-6146),
Болдирєва А.С. (ORCID 0000-0001-5623-8008),*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ УПРАВЛІННЯ

У статті розкрито особливості перебігу смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління. Показано, що проблема смисложиттєвих орієнтацій висвітлювалися у контексті смислової сфери особистості, що віддзеркалює її спрямованість, цілі, надає усвідомленості процесу здійснення вибору у різних життєвих і професійних ситуаціях. При цьому смисложиттєві орієнтації є складною цілісною динамічною системою, що утворюється за принципом ієрархії, а її складові взаємопов'язані й залучають до себе усвідомленість життя й часову локалізацію, види смислів й суб'єкт-об'єктні орієнтації і взаємопов'язані, зокрема, з професійною діяльністю, міжособистісними взаєминами, гендерними взаємовідносинами. Наголошується, що смисложиттєві орієнтації є вагомим чинником самоактуалізації, проявом суб'єктної активності у відповідній діяльності, зокрема, в управлінській, а якісним рівнем самоактуалізації виступають показники продуктивності життєвого шляху та успішності професійної діяльності загалом.

Емпірично досліджено смисложиттєві орієнтації працівників сфери управління залежно від рівня їх самоактуалізації та здійснено порівняльний аналіз зазначеного зв'язку. Визначено, що загальними компонентами, які сприяють самоактуалізації працівників сфери управління є: ставлення до себе, особливості локусу контролю, задоволеності життям та власної ролі. Показано, що провідним критерієм, який уособлює смисложиттєві орієнтації працівників сфери управління, є просоціальна ціннісна спрямованість особистості; натомість егоїстичній спрямованості, що протидіє смисложиттєвим орієнтаціям управлінців. Серед чинників, які впливають на смисложиттєві орієнтації працівників сфери управління визначено самоактуалізаційний, що поєднує пізнавальні потреби, орієнтацію у часі, самоприйняття, креативність, гнучкість поведінки; ціннісно-рефлексивний, що поєднує контактність, спонтанність, сенситивність, гнучкість поведінки; діяльнісно-адаптивний, що поєднує синергію, локус-контролю-Я, локус контролю – життя, процес життя; організаційний, що поєднує

результативність життя, ціннісні орієнтації, уявлення про природу людини, прийняття агресії.

Більш самоактуалізованими виявилися працівники сфери управління високого рангу та управлінці середньої ланки зі стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років, у порівнянні з працівниками сфери управління середньої ланки зі стажем професійної діяльності до 5-ти років.

Ключові слова: *особистість, смисложиттєві орієнтації, самоактуалізація, професійна діяльність, працівники сфери управління.*

Постановка проблеми. Смисложиттєві орієнтації та самоактуалізацію особистості співвідносять із творчим процесом, саморозвитком, особистісним зростанням тощо. У розв'язанні цієї проблеми основний акцент робиться на самопізнанні, активному творенні особистістю самої себе, самоусвідомленні цінності свого «Я» та на аналізі накопиченого досвіду практичної діяльності з реалізації життєвих і професійних планів, їх корекції й удосконалення, що вбачається особливо важливим для працівників сфери управління (Н. Клачко).

Констатовано, що смисложиттєві орієнтації та самоактуалізація особистості розгортаються через проблеми сенсу життя й життєтворення особистості (Г. Титаренко), завдяки особистісно-ціннісній регуляції (О. Музика) та виступають як провідний чинник її самотворення і самоефективності (Л. Сердюк); відіграють суттєву роль у самоздійсненні фахівця (О. Кокун).

Проте, у науковому психологічному просторі залишаються не розкритими питання соціально-психологічної специфіки смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації фахівців управлінської сфери діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ракурсі смисложиттєвих орієнтацій уособлюється проблема нужди (С. Максименко), котра постає як основа особистісного зростання і виступає витокотом життєтворчості; утворює функціонально-операційний компонент самоактуалізації та самореалізації особистості управлінця. Власне смисложиттєві орієнтації уможливають самореалізацію у різних видах діяльності, тобто самоактуалізацію особистості загалом. У науковій площині визначено специфіку взаємозв'язку смисложиттєвих орієнтацій й самоактуалізації особистості (І. Мотуляк, Г. Чуйко), її цінностей й ціннісних орієнтацій (О. Кононенко); наголошується на цінності особистісного досвіду (Г. Радчук) та впливі ціннісних орієнтацій на стиль управлінської діяльності (Л. Боярин). При цьому під процесом самореалізації працівника сфери управління розуміють таке динамічне інтегративне утворення, котре визначає його ресурсні можливості у професійній діяльності та здатність до оволодіння та продуктивного виконання різних її видів (М. Садова).

Мета статті – розкрити особливості перебігу смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Одним із провідних напрямів методології наукового пізнання й соціальної практики є системний підхід, який уособлює пізнання як складну систему й уможливорює об'єктивне формулювання досліджуваної проблеми через результативні засоби її вирішення (Б. Ананьєв, В. Ганзен, І. Данилюк, А. Коваленко, Б. Ломов, В. Мерлін, В. Третьяченко та ін.). З позиції методології системного підходу метою дослідження соціально-психологічних особливостей смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління є вивчення відповідних закономірностей та механізмів функціонування складного об'єкту зі складових, що його утворюють. Акцентування уваги здійснюється саме на внутрішні та зовнішні зв'язки та взаємозв'язки системи, а також на процес організації понять у єдину цілісну теоретичну картину. При цьому системність розглядається як інтеграція й синтез різних сторін об'єкту (А. Холл), а система як органічне ціле (С. Оптнер), як сукупність елементів з певними зв'язками, що утворюють якісно своєрідну цілісність (Н. Завацька), а домінуючим у висвітленні цілісності виступає принцип полісистемності (Є. Гейко). Показано, що поряд із системним підходом провідними підходами до вивчення смисложиттєвих орієнтацій працівників управлінської сфери виступають суб'єктно-діяльнісний, інтегративний, раціогуманістичний, екзистенційний, духовно-аксіологічний та інші підходи.

Визначено, що важливими аспектами смисложиттєвих орієнтацій є соціальні взаємодії (В. Татенко), ціннісне самоперетворення (Т. Титаренко), взаємопроникнення процесів життєпроектування особистості в її соціально-психологічний простір (А. Ленгле).

Доведено, що уособлюючими для понять «смисложиттєві орієнтації» й «самоактуалізація» є цінності та цілі. Саме система цінностей визначає життєві цілі особистості й, власне, життєвий стиль опредмечує смисл життєдіяльності (З. Карпенко, Т. Титаренко), а механізмом реалізації смисложиттєвих орієнтацій є життєві плани та стратегії (Л. Орбан-Лембрик).

Встановлено, що мотиваційно-ціннісні, когнітивно-рефлексивні, поведінково-діяльнісні компоненти смисложиттєвих орієнтацій особистості уособлюють її спрямованість й самореалізацію. У такий спосіб смисложиттєві орієнтації утворюють цілісну систему особистісних смислів, що визначають самоставлення й ставлення до світу та інших (О. Кононенко, В. Моляко, Л. Сохань). Крім того, смисложиттєві орієнтації розглядаються як складні психологічні утворення, що є підґрунтям міжособистісних взаємовідносин (Є. Головаха, Л. Сохань); векторами самореалізації особистості (Т. Кассер,

Р. Райн); результатом узгодження життєвих цілей та системи цінностей (А. Адлер).

Доведено, що саме система особистісних смислів сприяє самоактуалізації управлінця (М. Ткалич). Власне, ресурс, процес та результат є провідними складовими самоактуалізації фахівця управлінської сфери. Так, ресурс розподіляється на: особистісний (особистісно-професійний потенціал: спрямованість, здібності, риси характеру, креативність тощо); управлінський (компетентність, управлінський досвід, управлінська позиція, задоволеність управлінською діяльністю, стиль управління тощо); організаційний (сфера діяльності організації, цілі, організаційна культура, психологічний клімат тощо); суспільний (умови розвитку суспільства, специфіка ринку праці тощо). У структурі процесу виокремлюються певні етапи – від самовизначення й самовираження до особистісної самоактуалізації й до «акме». Виявлено, що здобутком самоактуалізації є особистісна й професійна зрілість; ефективність управлінської моделі й соціально-корисний результат організаційної політики компанії.

З'ясовано, що у структурі самоактуалізації визначають форми прояву (зовнішню й внутрішню); види проявів (діяльнісна, що має прояв у самовираженні в різних формах діяльності, забезпечує високий рівень професійної компетентності та майстерності; соціальна, спрямована на реалізацію суспільно-корисної місії; особистісна, що сприяє духовному зростанню індивіда) (С. Кудінов). Самоактуалізація розглядається як основний спосіб реалізації особистості; при цьому актуалізація, напруга й зняття є вагомими фазами самоактуалізації (І. Маноха).

Отже, самоактуалізація, як спрямованість працівника сфери управління на вдосконалення, реалізацію власних здібностей у процесі професійної діяльності, сприяє оформленню автентичності й цілісності його особистості через розкриття, усвідомлення та єдність усіх складових власної індивідуальності. Відповідно процес становлення самоактуалізації особистості працівника сфери управління здійснюється завдяки набуттю статусу суб'єктом індивідуального та соціального розвитку впродовж життєвого та професійного шляху.

Проаналізовано загальні наукові підходи до проблеми взаємодії смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації респондентів. Обґрунтовано застосування відповідних до програми дослідження психодіагностичних методик: «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Д. Леонтьєва (шкали «Цілі у житті», «Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя», «Результативність життя або задоволеність самореалізацією», «Локус контролю – Я (Я – господар життя)», «Локус контролю – життя або керованість життя»); методика САМОАЛ (шкали орієнтації у часі, цінностей, погляд на природу людини, потреби у пізнанні, прагнення до творчості або креативність,

автономності, спонтанності, саморозуміння, аутосимпатії, контактності, гнучкості у спілкуванні), а також шкали методики самоствалення В. Століна («Самоповага» та «Самоприйняття»).

Встановлено, що смисложиттеві орієнтації працівників сфери управління взаємопов'язані з особливостями їх локусу контролю. Визначено, що досліджувані виявляють тенденцію до локусу контрольно-життя, або керованості життям (беруть відповідальність за власні рішення та життя в цілому). Цей показник є суттєвим для розвитку смисложиттевих орієнтацій працівників сфери управління.

Визначено, що працівники сфери управління середньої ланки зі стажем професійної діяльності до 5-ти років виявляють переважно середній та низький рівні локусу контрольно-Я (господар життя), а також середній та високий рівні керованості життям. Це означає, що вони, переважно, виявляють відповідальність за власні рішення, ніж відчувають власну силу. Однак, працівники сфери управління середньої ланки зі стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років, водночас, виявляють середній та високий рівні за параметрами керованості життям та локусом контрольно-Я, тобто відчувають силу, впевненість у собі й відповідальність за власні рішення.

Показано, що у групі працівників сфери управління високого рангу переважає тенденція щодо уявлення про себе як про сильну особистість, котра володіє свободою вибору, організовує власне життя у відповідності з запланованими проектами. Крім того, саме управлінці високого рангу здебільшого переконані в тому, що керують життям та власними рішеннями, виявляють впевненість у собі й відчувають здатність брати на себе відповідальність за власні рішення. Емпіричні дані за показниками «Локус контрольно-Я» й «Локус-контролю – життя» демонструють, що саме працівники сфери управління високого рангу виявляють тенденцію щодо розвитку смисложиттевих орієнтацій. Отже, показники «Локус контрольно-Я» й «Локус контролю – життя» сприяють осмисленості життєдіяльності працівників сфери управління та розвитку їх смисложиттевих орієнтацій.

Вивчення особливостей самоствалення у працівників сфери управління (за В. Століним) виявило, що показники самоприйняття та самоповаги найяскравіше представлені у групі респондентів високого рангу (47,2% за високим рівнем самоприйняття та 44,5% самоповаги). Втім, у працівників сфери управління середньої ланки зі стажем управлінської діяльності до 5-ти років доволі значний відсоток низького рівня за показником самоприйняття (54,9%). Тобто, представники цієї групи через недостатність досвіду можуть відчувати почуття провини й виявляти низький рівень прийняття себе. Проте, працівники сфери управління середньої ланки зі стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років виявляють низький рівень за показником самоповаги (40,9%), що виявляється у надкритичному ставленні до власних успіхів.

Аналіз отриманих даних дозволив виокремити провідні чинники самоактуалізованої особистості працівника сфери управління (підтримка; орієнтація у часі; ціннісні орієнтації; гнучкість поведінки; сенситивність; спонтанність; уявлення про природу людини; синергія; прийняття агресії; контактність; пізнавальні потреби; креативність), а також найбільш вагомі складові самоактуалізованої особистості (самоповага та самоприйняття) і визначити показники її сформованості (цілі в житті; процес життя; результативність життя; локус контролю-Я; локус контролю – життя).

Висновки. Емпірично досліджено смисложиттєві орієнтації працівників сфери управління залежно від рівня їх самоактуалізації та здійснено порівняльний аналіз зазначеного зв'язку. Визначено, що загальними компонентами, які сприяють самоактуалізації працівників сфери управління є: ставлення до себе, особливості локусу контролю, задоволеності життям та власної ролі. Показано, що провідним критерієм, який уособлює смисложиттєві орієнтації працівників сфери управління, є просоціальна ціннісна спрямованість особистості; натомість егоїстичній спрямованості, що протидіє смисложиттєвим орієнтаціям управлінців. Серед чинників, які впливають на смисложиттєві орієнтації працівників сфери управління визначено самоактуалізаційний, що поєднує пізнавальні потреби, орієнтацію у часі, самоприйняття, креативність, гнучкість поведінки; ціннісно-рефлексивний, що поєднує контактність, спонтанність, сенситивність, гнучкість поведінки; діяльнісно-адаптивний, що поєднує синергію, локус-контролю-Я, локус контролю – життя, процес життя; організаційний, що поєднує результативність життя, ціннісні орієнтації, уявлення про природу людини, прийняття агресії.

Більш самоактуалізованими виявилися працівники сфери управління високого рангу та управлінці середньої ланки зі стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років, у порівнянні з працівниками сфери управління середньої ланки зі стажем професійної діяльності до 5-ти років.

Література

1. Кузнецов О.І. Світогляд особистості як психологічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2019. №1. С. 41–48.
2. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики : практико-зорієнтований посібник. Київ : Освіта України, 2007. 212 с.
3. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
4. Панок В.Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми: монографія. Київ : Ніка-Центр, 2017. 188 с.
5. Сердюк Л.З., Купреєва О.І. Психологічні засади підвищення життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових*

References

1. Kuznetsov O.I. (2019). Svitohliad osobystosti yak psykhologichna problema [Worldview of the individual as a psychological problem]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykhologichni nauky*. Scientific Bulletin of Kherson State University. Kherson, 1, 41-48. [in Ukrainian].
2. Yermakov, I. G., & Puzikov, D. O. (2007). Zhitteviy proekt osobystosti: vid teorii do praktiki: Praktiko zorientovaniy posibnik [Life project of personality: from theory to practice]. Kyiv: Osvita Ukraïni. [in Ukrainian].
3. Zlivkov, V. L., Lukoms'ka, S. O., & Fedan, O. V. (2016). Psihodiagnostika osobystosti u krizovih zhittevih situacijah [Psychodiagnosics of personality in crisis life situations]. Kyiv : Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
4. Panok, V. G. (2017). Prikladna psihologija. Teoretichni problem. [Applied Psychology. Theoretical problems]. Kiiiv: Nika-Centr. [in Ukrainian].
5. Serdjuk, L. Z., & Kupreeva, O. I. (2017). Psihologichni zasadi pidvishhennja zhittestijkosti osobystosti [Psychological principles of increasing the vitality of the individual]. *Aktual'ni problemi psihologii. Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraïni*. Vol. 10, 15, 481-491. [in Ukrainian].

Rodchenkova I.V., Zavatska N.Ye., Bashyns'ka Ya.B., Boldyrieva A.S.
PECULIARITIES OF THE COURSE OF MEANING AND ORIENTATION ORIENTATIONS AND SELF-ACTUALIZATION OF MANAGEMENT WORKERS

The article reveals the peculiarities of the meaning of life orientations and self-actualization of employees in the field of management. It is shown that the problem of semantic life orientations was covered in the context of the semantic sphere of the personality, which reflects its orientation, goals, gives awareness of the process of making choices in different life and professional situations. In this case, the meaning of life orientations is a complex holistic dynamic system formed by the principle of hierarchy, and its components are interconnected and involve awareness of life and temporal localization, types of meanings and subject-object orientations and interconnected, in particular, with professional activity, interpersonal relationships, gender relationships. It is emphasized that the meaning of life orientations is an important factor of self-actualization, a manifestation of subjective activity in the relevant activities, in particular, in management, and the qualitative level of self-actualization are indicators of life productivity and professional success in general.

The semantic-life orientations of the employees of the sphere of management depending on the level of their self-actualization are empirically investigated and the

comparative analysis of the specified connection is carried out. It is determined that the common components that contribute to the self-actualization of employees in the field of management are: attitude to themselves, features of the locus of control, life satisfaction and their own role. It is shown that the leading criterion, which embodies the meaningful life orientations of employees in the field of management, is the prosocial value orientation of the individual; instead of selfish orientation, which opposes the meaningful life orientations of managers. Among the factors influencing the meaningful life orientations of employees in the field of management identified self-actualization, which combines cognitive needs, time orientation, self-acceptance, creativity, flexibility of behavior; value-reflexive, combining contact, spontaneity, sensitivity, flexibility of behavior; activity-adaptive, combining synergy, locus-control-I, locus of control - life, the process of life; organizational, combining the effectiveness of life, value orientations, ideas about human nature, acceptance of aggression.

High-ranking employees and middle managers with 5 to 10 years of professional experience were more self-actualized, compared to middle-level employees with up to 5 years of professional experience.

Key words: *personality, meaningful life orientations, self-actualization, professional activity, employees of the sphere of management.*

Родченкова Ірина Валеріївна – здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Башинська Яна Борисівна – магістрантка кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Болдирєва Алла Сергіївна – магістрантка кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк.

*Boyarin L.V. (ORCID: 0000-0003-4636-5577),
Zavatska N.Ye. (ORCID: 0000-0001-8148-0998),
Blyskun O.O. (ORCID: 0000-0001-7875-7714),
Buchko T.M. (ORCID: 0000-0003-1932-0744)*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF YOUNG PEOPLE'S SENSIIONAL ORIENTATIONS AND ITS ADAPTATION TO MANAGEMENT ACTIVITY

The article reveals the socio-psychological features of the meaning of life orientations of young people and their adaptation to management. The results of the study showed that each type of socio-psychological adaptation has its own version of the image of a successful person, adapted to management. Adequacy-inadequacy of these ideas, affective attitude to these ideas, including the degree of their acceptance as part of the meaning of life orientations of young people and their adaptation to management, influence the choice of strategy and tactics of self-realization, can determine success. The pronounced gender differentiation of perceptions of a successful personality in groups of unemployed respondents, which consisted of a negative projection of the image of a successful woman and a positive perception of the image of a successful man, led to a decrease in their adaptive capacity, in contrast to those respondents who did not differentiate women's success in the professional field of management. A deeper understanding of the role and mechanisms of forming a subjective image of success in a number of meaningful life orientations of young people contributed to the development and optimization of adaptation programs, increasing the effectiveness of personality not only in professional activities but also in everyday life.

Key words: *youth, meaningful life orientations, adaptation, success, managerial activity.*

Problem statement. One of the main tasks of the modern higher education system is to provide young people with ample opportunities to choose their own educational trajectory, to teach them to move freely in the space of ideas, to help them develop a holistic view of the world. Among the priority requirements of modern education that are imposed on the qualities of students is the ability to make responsible decisions about themselves and others.

The most important life value of an individual is the achievement of success (social, professional, etc.). The orientation of a person towards achieving success is

considered by many scientists to be an important condition for the development of both an individual and society.

In this regard, the question arises of the relationship between the content of the subjective image of a "successful personality" and the level of socio-psychological adaptation. In the same problem situations, different people adapt in different ways and with varying degrees of success. Such facts indicate that there must be an ability to adapt, or adaptability, and in terms of the level of possession of this ability, there are large individual differences in connection with the age, social status, mental state of the individual.

Analysis of recent research and publications. In psychological research, social responsibility is interpreted as the tendency of a person to adhere to generally accepted social norms in a given society, to fulfill role responsibilities and her willingness to give an account of her actions. In the study, we proceeded from the understanding of students' social responsibility as an integrative quality of a person, which is an indicator of his social maturity and determines the direction of students' activity on the basis of awareness of social norms and values, their acceptance, the ability to assess the consequences and results of their own activities.

An analysis of the literature on this issue made it possible to assume that the objective and subjective reasons for failures, the reasons for the "unsuccessful" adaptation strategy, depend on the formation and characteristics of the content of the subjective image of the "successful personality" and the degree of identification of the self-image with it.

The purpose of the article is to reveal the socio-psychological features of the meaningful life orientations of young people and their adaptation to management.

Presentation of the main material and research results. In order to identify the main features of the development of life-meaning orientations and social responsibility of students, an experimental study was carried out. The experiment involved students of the Faculty of Humanities, Psychology and Pedagogy from 1 to 4 courses (80 people) at the age of 18-21 years.

In order to test the hypothesis put forward, the study identified the relationship between the adaptability of respondents in the labor market and the content of their subjective image of a "successful personality", as well as in relation to the hierarchy of values and personality traits that reflect their psychological adaptability. The study involved 114 people. This sample consisted of 60 unemployed (socially unadapted) and 54 employed (socially adapted) respondents. The groups of respondents were divided into two age categories: "young" and "older" generation. The "young" generation was considered to be persons aged 18-35 years, the "older" generation - respondents 35-65 years old.

In the course of carrying out the methodology "Methods for the study of psychological components of responsibility" it was found that in the cognitive component of responsibility among students, the variable "meaningfulness" (82%) prevails over "awareness" (18%). This means that students feel responsible for the obligation to fulfill the assigned task, strict fulfillment of their duties and promises. They also feel an inner obligation to themselves, reliability and a sense of duty. In the motivational component of student responsibility, "socially significant motivation" (71%) prevails over "personally significant motivation" (29%), which suggests that students are guided in their behavior by a sense of responsibility, duty to themselves and to others.

In the emotional component of students' social responsibility, "sthenism" (64%) prevails over "asthenicism" (36%), which indicates that students are dominated by emotions of joy, pride, optimism, anticipation of a positive outcome and intentions. Such students experience joyful emotions from the upcoming important tasks, they are ready to overcome difficulties in fulfilling important assignments.

An important stage in the study of life-meaning orientations and social responsibility of students is the stage of development and testing of a practice-oriented program for the development of students' social responsibility. The solution to this problem is possible through the introduction of new teaching methods and technologies aimed at combining the educational process and practical activities of students in partner organizations of the university. One of these methods is already being used by teachers from foreign universities called Service Learning. The origins of this method are based on the developments of American scientists and are associated with the name of J. Dewey. An analysis of scientific books on this issue, as well as an analysis of the websites of US universities shows that they are actively implementing the method in practice. The most common definition of learning by doing

Learning by doing in American Studies is a teaching and learning strategy that integrates meaningful community work with teaching and reflection to enrich the learning experience, teach civic responsibility, and strengthen communities.

Relevant for the study is the identification of psychological conditions, the creation of which increases the level of social responsibility of students in the course of the teacher's implementation of the "Learning by Action" method. These conditions are still insufficiently studied, and the development of psychological recommendations based on them will allow university teachers to effectively implement the "Learning by doing" method in teaching their disciplines.

In order to test the hypothesis put forward, the study revealed the relationship between the adaptation of young people in the labor market with the content of their subjective image of a "successful personality", as well as in relation to the hierarchy of values and personal characteristics reflecting their psychological adaptation.

Diagnostics of the image of a "successful personality" was determined using the projective technique "Draw a successful woman and a successful man" (modifications of the technique of Makhover, Wenger). It was expected that the modified version would allow not only to "reveal" the image of oneself, psychological characteristics, emotional state, conflict indicator, value attitudes of the subjects, but also the subjective content of the image of a "successful person", the specifics of gender aspects of perception of these images.

To enhance the parameters of the validity of the projective methodology, the results were compared with the data obtained using the methodology of E. Fantalova "The level of ratio of" value "and" accessibility "in various spheres of life" (Ilyin, 2003), which made it possible to assess which life values of the individual are leading, as well as to establish the presence of internal conflict in connection with the discrepancy between available and desired values.

Indicators of psychological adaptation / maladjustment were determined as the severity of negative psychological states (manifestation of anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity and level of neuroticism) using the Eysenck tests "Self-assessment of mental states" and "Personality types" (Raigorodsky, 2001). The results of psychodiagnostics were supplemented by a questionnaire, where it was proposed to answer additional questions in order to identify the stereotypical perception of the image of a "successful personality" in the ideas of the subjects.

The results of the survey showed that from the point of view of the respondents of the "older" generation, the indicators of success in life are such values as a sense of significance, involvement in active activity, the presence of close people, and health. From the point of view of the "young" generation, an indicator of success is, first of all, material and status separation, but the presence of a formal education and family play an important role in this.

According to the survey results, a socially adapted group of respondents emphasizes family values, while a socially unadapted group of respondents emphasizes the professional and material components of success. At the level of social stereotypes, the idea persists, especially among the respondents of the "older" age, that success, and especially public success, is a man's prerogative, while it is more important for a woman to maintain family well-being. The "young" generation is inclined to believe that modern successful people should first of all realize themselves in the professional sphere, and then combine professional and family roles.

According to the results of the projective methodology, a socially unadapted group of respondents of the "older" generation, painting a "successful woman" in gloomy tones and in a modest social role, projected their personality traits, experiences, negative emotional and mental states, and internal conflict onto this

image. At the same time, a positive image of the image of a "successful man" testifies to gender differentiation in the perception of the image of a successful person.

The presence of low self-esteem of the subjects, depressive tendencies, anxiety, frustration, an increased level of neuroticism, revealed in projective diagnostics, was confirmed in the results of G. Eysenck's tests "Self-esteem of mental states and personality types".

According to E. Fantalova's methodology "The level of correlation of" value "and" accessibility "in various spheres of life, the respondents of this group also observed the presence of an internal conflict in connection with the inability to realize the desired values, such as material wealth and professional employment, in reality. In terms of social status and psychological characteristics, this group can be attributed to the type of "temporary situational maladjustment", in accordance with the concept of A. Nalchadzhan (Nalchadzhyan, 2010).

The respondents showed a tendency to depict the attributes of family values in the upper left corner of the paper, and the attributes of material wealth, business environment, and career achievements around the depicted image. This suggests that they have a family at the level of intention, plans for the future, desires, and at the present time priority is given to professional self-realization, the achievement of stable material prosperity. The image of a "successful man" was also depicted in a high status position with the presence of material attributes: a car, a house, money, business clothes. For the representatives of this group, the success of men and women, as representatives of social groups, is more similar than different. Consequently, in their view, there is no rigid differentiation of male and female roles in terms of social orientations and life values (Bem, 2004).

The respondents of the "younger" generation also observed the transfer of their mental state and internal conflict to the image of a "successful woman." Among female students, it was expressed in manifestations of infantilism, rigidity, and aggressiveness. The respondents who have been looking for work for less than a year - in anxiety, aggressiveness, which also found its confirmation in the results of the tests by G. Aysenck. According to the results of E. Fantalova's methodology, the presence of an internal conflict among students was in the inaccessibility of a materially secured life, love (spiritual and physical intimacy with a loved one). For respondents looking for work, the reason for their internal conflict was the lack of interesting work and a happy family life. The unemployed group of the "young" generation can be attributed to the type of "temporary situational adaptation", which can easily turn into a state of "temporary situational maladjustment" both as a result of intrapsychic changes and as a result of changes in certain aspects of the situation.

An interesting fact is that socially adapted respondents, like the previous, unemployed group of women, projected their mental state onto the image of a

"successful woman", expressed in rigidity, aggressiveness and anxiety, which was confirmed by the results of Aysenck's tests.

In the value-semantic sphere of the personality of those employed, the leading value turned out to be a happy family life, which was also reflected both in the projective methodology and in the results of E. Fantalova's methodology. At the same time, age differences can be distinguished. For the respondents of the "older" generation, the value priorities, judging by the pictures, were the status of a "successful woman", the presence of material attributes (house, jewelry, car). The image of a "successful man" was defined through the presence of a family, material wealth and achievements in the professional sphere. Gender differences in the attributes of "successful woman" and "successful man" were not clearly expressed, which indicates that for socially adapted women the life opportunities and chances presented to men and women, in society and in the professional sphere, are perceived to be equal.

For the respondents of the "young" generation, it was typical to portray the image of a "successful man" and "a successful woman" together. The "success" of both characters was determined through the presence of family values, material well-being, and professional self-determination. Gender differences in the attributes of a "successful woman" and "a successful man" were nevertheless traced. It was typical for one group of respondents to portray the image of a "successful man" through a high status position, while the image of a "successful woman" (in the same figure) was assigned the role of a housewife, completely dependent on the financially secure husband, who is the head of the family. For the rest of the group of respondents, there was no strict differentiation between "male" and "female" success. Achievements in the professional sphere, material well-being, for the representatives of this group was equally accessible, both for women and men.

It can be concluded that the reason for identifying their "I-image" with the image of a "successful personality" was the fact that this group of respondents had a system of positive ideas about themselves, which they considered to correspond to reality. In terms of social status and the identified psychological characteristics, this group of respondents can be attributed to the type of "stable situational adaptation", which presupposes reliable long-term adaptation, but only in certain typical, repetitive situations (Nalchadzhyan, 2010).

Conclusions. The results of the study showed that each type of socio-psychological adaptation has its own version of the image of a successful person, adapted to management. Adequacy-inadequacy of these ideas, affective attitude to these ideas, including the degree of their acceptance as part of the meaning of life orientations of young people and their adaptation to management, influence the choice of strategy and tactics of self-realization, can determine success. The pronounced gender differentiation of perceptions of a successful personality in groups of

unemployed respondents, which consisted of a negative projection of the image of a successful woman and a positive perception of the image of a successful man, led to a decrease in their adaptive capacity, in contrast to those respondents who did not differentiate women's success in the professional field of management. A deeper understanding of the role and mechanisms of forming a subjective image of success in a number of meaningful life orientations of young people contributed to the development and optimization of adaptation programs, increasing the effectiveness of personality not only in professional activities but also in everyday life.

References

1. Bjem S. (2004). Linzy gendera: Transformacija vzgljadov na problemu neravenstva polov. [*Gender Lenses: Transforming Views on Gender Inequality*]. Per. s angl. M.: Politicheskaja jenciklopedija. 336 s. [in Russian].
2. Venger A.L. (2003). Psihologicheskie risunochnye testy: Illjustrirovannoe rukovodstvo. [*Psychological Drawing Tests: An Illustrated Guide*]. M.: VLADOS-PRESS. 160 s. [in Russian].
3. П'ин I. (2003). Motivacija i motivy. [*Motivation and motives*]. SPb.: Piter. 512 s. [in Russian].
4. Karmaev A.A., Alimov A.A., Andreev P.V. (2010). Metod «Service Learning - Obuchenie dejstviem» v praktike raboty vysshej shkoly: uchebno-metodicheskoe posobie. [*Method "Service Learning - Learning by Action" in the practice of higher education*]. Balashov: Izd-vo «Nikolaev». 48 s. [in Russian].
5. Mahover K. (1996). Proektivnyj risunok cheloveka. [*Projective drawing of a person*]. M.: Izdatel'stvo «SMYSL». 90 s. [in Russian].
6. Nalchadzhjan A.A. (2010). Psihologicheskaja adaptacija: mehanizmy i strategii. [*Psychological adaptation: mechanisms and strategies*]. M.: Jeksmo. 368 s. [in Russian].
7. Rajgorodskij D.Ja. (2001). Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie. [*Practical psychodiagnostics. Techniques and tests*]. Samara: Izdatel'skij. Dom «BAHRAH - M». 672 s. [in Russian].

Боярин Л.В., Завацька Н.Є., Блискун О.О., Бучко Т.М.

Соціально-психологічні особливості смисложиттєвих орієнтацій молоді та її адаптації до управлінської діяльності

У статті розкрито соціально-психологічні особливості смисложиттєвих орієнтацій молоді та її адаптації до управлінської діяльності. Результати дослідження показали, що кожному типу соціально-психологічної адаптації відповідає свій варіант образу успішної особистості, адаптованої до управлінської діяльності. Адекватність-неадекватність цих уявлень, афективне

ставлення до цих уявлень, в тому числі й ступінь їх прийняття, як складових смисложиттєвих орієнтацій молоді та її адаптації до управлінської діяльності, впливають на вибір стратегії і тактик самореалізації, можуть визначати успішність. Виражена гендерна диференційованість уявлень про успішну особистості у групи непрацюючих респондентів, яка полягала в негативній проекції себе на образ успішної жінки, і позитивному сприйнятті образу успішного чоловіка, призвела до зниження їх адаптивних можливостей, на відміну від тих респондентів, які не диференціювали для себе чоловічий і жіночий успіх у професійній сфері управлінської діяльності. Більш глибоке розуміння ролі і механізмів формування суб'єктивного образу успішності у низці смисложиттєвих орієнтацій молоді сприяло розробці та оптимізації програм з адаптації, підвищення ефективності особистості не тільки в професійній діяльності, а й у повсякденному житті.

Ключові слова: молодь, смисложиттєві орієнтації, адаптація, успішність, управлінська діяльність.

Боярин Лілія Володимирівна – кандидат психологічних наук, завідувач кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Блискун Олена Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Бучко Тетяна Михайлівна – магістрантка кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк.

*Zavatska N.Ye. (ORCID 0000-0001-8148-0998),
Bilianska A.Yu. (ORCID 0000-0002-6003-1808),
Ryndina L.V. (ORCID 0000-0001-8894-8354),
Shona V.Yu. (ORCID 0000-0003-0008-1093)*

FEATURES OF SOCIALIZATION I INDIVIDUAL EXPECTATION FEATURES

The article considers the features of socialization and individual expectations of the individual as components of its spheres of life. It is shown that the peculiarities of the subject's self-attitude determine the attitudes to life. Transforming, creative activity is one pole. The opposite pole - passivity, expectations, dependence. The result of psychological "tightness" is a feeling of failure. To solve the corrective tasks of forming an active life position, it is important that this transformative, corrective process begins with the analysis and work with self-assessment judgments. Individuals who have, in general, a fairly positive experience of social adaptation and self-realization will tend to form positive, flexible, realistic and concrete expectations. At the same time, individuals who have experienced numerous disappointments and conflicts in the past will be more likely to have negative, rigid, unrealistic and diffuse expectations in their respective fields of activity. Accordingly, the selected indicators are expressed in the features of the expectations of the individual in such areas as significant interpersonal relationships, ideas about their own potential and prediction of the future. The role of individual expectations (as components of cognitive development), as well as their relationship with the process of self-determination of the individual, which provides an opportunity to develop new, more effective programs of socio-psychological adaptation of the younger generation.

Key words: *specialty, socialization, examination, life.*

Formulation of the problem. In recent years, numerous studies have been carried out on the conditions and factors of social maturation of the individual. These studies show that regardless of the region and place of residence, ethnicity and gender, the influence of intellectual development (primarily, indicators of social intelligence) on the ability of young people to constructively transform limiting life circumstances is of great importance.

Analysis of recent research and publications. In psychological science, there are various approaches to the problem of socialization and personality development. There is practically no single generally accepted theory that offers a clear understanding of this problem. K. Abulkhanova-Slavskaya, when determining

the structures of the life path and the characteristics of its subject (as a subject of activity, subject of communication and subject of cognition), tried to identify how the personality as a subject of life activity integrates these characteristics. In the process of his life, a person acts as either the subject of communication, or the subject of activity, being at the same time the subject of his life, uniting his life practice, worldview, and relations into a single whole.

Such mental phenomena as value orientations, subjective locus of control and self-esteem are some of the main structural formations of the personality self-regulation system. It is in them, according to B. Ananyev, that her various psychological characteristics converge.

Despite different approaches to understanding the nature of socialization, all researchers recognize that the features of the structure, content and functional interaction of these structural formations determine its direction and determine the position of a person in relation to certain phenomena of reality.

It is also generally recognized that these personal constructs play a major role in the regulation of social (in the broadest sense) human behavior, including the disposition of the personality, its attitudes, motives, interests, and even the "meaning of life".

The purpose of the article is to reveal the features of socialization and individual expectations of a person as components of the spheres of her life.

Presentation of the main material and research results. One of the objectives of the study was to identify the nature of the relationship of such structural components of the socialization process as the features of value orientations, locus of control and self-evaluative judgments of respondents (students of higher educational institutions).

Based on the analysis of the data obtained to solve this question, we identified two of all groups of subjects: group "A" - girls and boys, characterized by integral emotional self-acceptance, internal congruence, ie. respondents with constructive self-esteem. And group "B" - girls and boys, characterized by integral emotional rejection of themselves, internal incongruity, ie. destructive self-esteem. The respondents of groups "A" and "B" differ, first of all, in the nature of the locus of control.

The constructiveness of self-esteem is associated with internality, in other words, with the ability of the subject to take responsibility for his actions. The respondents of groups "A" and "B" revealed differences in the characteristics of value orientations according to the Rokeach method.

The common terminal value for both groups is the value of health, vigor and activity (72% of respondents in group A, 67.8% in group B). We have identified the

relationship between such mental formations as the locus of control, features of self-esteem, and features of value orientations.

Based on the interdependencies identified between these structural components of the socialization process, two types of socialization can be distinguished. The first type of socialization is characterized by taking responsibility for successes and failures on oneself, with an emotionally positive attitude to oneself, with the ability to be aware of one's real abilities and capabilities. This type corresponds to the constructiveness of self-evaluating judgments, the internality of the locus of control, i.e. a certain maturity of reflexive processes of self-awareness.

Another type of socialization is characterized by a passive-waiting position of the subject. In other words, the subject associates the successes or failures of his life with the circumstances, conditions, or the people around him. At the same time, the attitude towards oneself is characterized by destructiveness, i.e. rejection of oneself, internal contradiction to the extent that it causes discomfort and incongruence.

Based on the literature data, we assumed that it is the features of self-esteem, in general, forming the features of the locus of control, that determine the type of socialization. To prove the hypothesis, it was necessary to identify whether there is a significant relationship between variables such as the internality of the locus of control and the constructiveness of self-rated judgments, as well as the fact that the external locus of control is associated with destructive self-esteem. For this purpose, the Pearson correlation coefficient was used for dichotomous data (joint manifestation of pairs of values for two variables). For group "A" the coefficient is 0.77; for group "B" - 0.82. Thus, a connection has been established between the features of self-evaluating judgments (constructiveness - destructiveness) with such personal characteristics as locus of control (respectively: internality - externality).

At the same time, it should be recognized that the data obtained to date do not allow to clearly establish the role of individual expectations (as components of cognitive development), as well as their relationship with the process of personality self-determination, which makes it possible to develop new, more effective programs of socio-psychological adaptation. the younger generation.

To date, the general theoretical context of research into the problem of personality expectations is represented by J. Mead's interactionist concept of role socialization, V. Vroom's theory of expectations, J. Homans and J. Hemfield's interaction-expectation theory, R. Stogdill's theory of "strengthening expectations", J. O's theory of expectations. 'Shaughnessy, the theory of "target behavior" M. Evans et al.

In terms of content, the concept of "anticipation" is directly related to such socio-psychological concepts as "role", "stereotype", "attitude", "anticipation" and a number of others. D. Horke, D. Jackson, L. Kohlberg, T. Kemper studied the

mechanisms of acceptance and assimilation by a person of a role, as a prescription, of social expectation (expectation).

T. Parsons considered normative expectations as a mechanism of personality socialization, which determines the specificity of the socio-psychological response of the subject. In Russian psychology, such authors as A. Bodalev (the essence of group expectations), K. Abulkhanova-Slavskaya, E. Gordienko (the nature of anticipation), N. Trofimova (the phenomenon of social expectations) were engaged in the study of the phenomenon of anticipation and related concepts.

With all the differences in approaches to understanding the problematics of personal expectations, most often, expectations are considered as a regulator of activity (D. Bruner, M. Weber, H. Heckhausen, D. McClelland), as a personal education (G. Andreeva, A. Prikhozhan, T. Snegireva, N. Trofimova), as a mental state of a person (I. Lingard, Yu. Sosnovikova).

Despite the lack of a unified interpretation of this phenomenon, most researchers are convinced that individual expectations of a person are an integral part of all spheres of his life.

Expectations, to one degree or another, reflect institutional and material values, social sanctions, as well as a system of normative relations that regulate the interaction of the individual with the social environment. However, it should be noted: despite the obvious conditionality of expectations by social factors, they ultimately have an individual and personal coloring. Making any choice, a person always consciously or unconsciously, to a greater or lesser extent, takes into account both his own expectations, reflecting his desires / fears, and the expectations addressed to him from other people. In this regard, the question arises about the dynamics of the formation of individual-personal expectations in the context of human interaction and the surrounding social reality.

An analysis of scientific research on the problem of expectations shows that human expectations, as a rule, change along with changes occurring in various spheres of social life and professional activity. In a generalized form, individual expectations can be combined into three main areas: expectations in the sphere of interpersonal relations (S. Belicheva, A. Bodalev, M. Buber, D. Jackson, T. Kemper, L. Kohlberg, J. Mead, J. Homans) ; expectations in the context of a life perspective (K. Abulkhanova-Slavskaya, B. Ananiev, A. Vallon, V. Vroom, R. Gelbakh, F. Keil, B. Lomov, J. Nyutten, E. Surkov); expectations in relation to their own personal potential (R. Burns, G. Kelly, D. K. McClelland, A. Maslow, K. Rogers, J. Rotter).

The nature of individual expectations of a person depends on many factors: both objective and subjective. The facts confirming that expectations are conditioned by the characteristics of the personality itself are presented in so many theoretical and empirical studies that it does not need additional substantiation.

At the same time, in our opinion, until now, such factors and indicators of the system of expectations have not been identified that, on the one hand, would reflect the corresponding characteristics of the person himself, and, on the other, take into account the cumulative influence of external circumstances by analyzing the social experience he received.

To solve this problem, it is advisable to express the indices of individual expectations by means of the following series of dichotomously expressed categorical concepts: positivity / negativity; flexibility / rigidity; realistic / unrealistic; diffuseness / concreteness.

Note that all the categories we propose have already been applied in the conceptual field of psychology. When identifying them in the context of this study, we proceeded from the following assumptions: individuals who, in general, have a fairly positive experience of social adaptation and self-realization, will tend to form positive, flexible, realistic and concrete expectations. At the same time, individuals who have experienced numerous fiascoes, disappointments and conflicts in the past will tend to have negative, rigid, unrealistic and diffuse expectations in their respective spheres of activity. Accordingly, the selected indicators are expressed in the characteristics of the personality's expectations regarding such areas as significant interpersonal relationships, ideas about one's own potential and anticipation of the future.

Conclusions. It is shown that the peculiarities of the subject's self-attitude determine the attitudes to life. Transforming, creative activity is one pole. The opposite pole - passivity, expectations, dependence. The result of psychological "tightness" is a feeling of failure. To solve the corrective tasks of forming an active life position, it is important that this transformative, corrective process begins with the analysis and work with self-assessment judgments. Individuals who have, in general, a fairly positive experience of social adaptation and self-realization will tend to form positive, flexible, realistic and concrete expectations. At the same time, individuals who have experienced numerous disappointments and conflicts in the past will be more likely to have negative, rigid, unrealistic and diffuse expectations in their respective fields of activity. Accordingly, the selected indicators are expressed in the features of the expectations of the individual in such areas as significant interpersonal relationships, ideas about their own potential and prediction of the future. The role of individual expectations (as components of cognitive development), as well as their relationship with the process of self-determination of the individual, which provides an opportunity to develop new, more effective programs of socio-psychological adaptation of the younger generation.

Література

1. Завацька Н. Є. Системний підхід у вирішенні проблеми реадптації особистості. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2010. № 4. С. 30 – 38.
2. Ермолаева М. В., Лубовский Д. В. Теоретико-методологический анализ развития внутренней позиции личности на протяжении жизненного пути (интеграция возрастно-психологического и субъектного подходов). *Мир психологии*. 2012. № 3 (71). С. 104 – 113.
3. Максименко С. Д. Структура особистості. *Практ. психологія та соц. робота*. 2007. № 1. С. 1 – 13.
4. Савчин М. Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології. *Психологія особистості*, 2011. № 1 (2). С. 191 – 199.
5. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К.: ДП Спеціалізоване видавництво «Либідь», 2003. 376 с.

References

1. Zavatska, N. Ye. (2010). Systemnyi pidkhd u vyrishenni problemy readaptatsii osobystosti. [A systematic approach to solving the problem of personality readaptation]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*. No 4. С. 30 – 38. [in Ukrainian].
2. Ermolaeva, M. V., Lubovskiy, D. V. (2012). Teoretiko-metodologicheskii analiz razvitiya vnutrenney pozitsii lichnosti na protyazhenii zhiznennogo puti (integratsiya vozrastno-psihologicheskogo i sub'ektnogo podhodov) [Theoretical and methodological analysis of the development of the internal position of the person throughout the life (integration of age-psychological and subjective approaches)]. *Mir psihologii*. 3 (71). S. 104 – 113. [in Russian].
3. Maksymenko, S. D. (2007) Struktura osobystosti [The structure of the person]. *Prakt. psykholohiia ta sots. robota*. No 1. S. 1 – 13. [in Ukrainian].
4. Savchin, M. (2011). Doslidzhennya osobistosti v kontekstI duhovnoyi paradigmi psihologiyi [Investigation of personality in the context of the spiritual paradigm of psychology]. *Psihologiya osobistosti*. No 1 (2). S. 191 – 199. [in Ukrainian].
5. Tytarenko, T. M. (2003). Zhyttievyi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti [The vital world of personality: within and beyond the ordinary]. Kyiv: DP Spetsializovane vydavnytstvo «Lybid». 376 s. [in Ukrainian].

Завацька Н.Є., Білянська А.Ю., Риндіна Л.В., Шона В.Ю.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ І ІНДИВІДУАЛЬНІ ЕКСПЕКТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються особливості соціалізації та індивідуальні експектації особистості як складові сфер її життєдіяльності. Показано, що особливості самоставлення суб'єкта визначають позиції до життя. Перетворююча, творча активність – один полюс. Протилежний полюс – пасивність, очікування, залежність. Результатом психологічної «скутості» є відчуття власної неспроможності. Для вирішення корекційних завдань формування активної життєвої позиції важливо те, що цей перетворюючий, корекційний процес починається з аналізу та роботи з самооціночними судженнями. Індивіди, які мають, в цілому, досить позитивний досвід соціальної адаптації та самореалізації будуть тяжіти до формування позитивних, гнучких, реалістичних і конкретних очікувань. У той же час індивідам, які мають у минулому досвід переживання численних розчарувань і конфліктів будуть властиві скоріше негативні, ригідні, нереалістичні і дифузні очікування у відповідних сферах діяльності. Відповідно, виділені показники знаходять вираз в особливостях експектацій особистості щодо таких сфер як значущі міжособистісні відносини, уявлення про власний потенціал і передбачення майбутнього. Встановлено роль індивідуальних експектацій (як складових когнітивного розвитку), а також їх взаємозв'язок з процесом самодетермінації особистості, що надає можливість для розробки нових, більш ефективних програм соціально-психологічної адаптації молодого покоління.

Ключові слова: особистість, соціалізація, експектації, життєдіяльність.

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Білянська Аліна Юріївна – магістрантка кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Риндіна Лілія Вікторівна – магістрантка кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Шона Валентина Юріївна – магістрантка кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк.

*Zavatska N.Ye. (ORCID 0000-0001-8148-0998),
Burakanov T.E. (ORCID 0000-0002-4057-2105)
Serikova O.M. (ORCID 0000-0002-0410-1242),
Sukonnyi D.O. (ORCID 0000-0002-5727-0680)*

LEADERSHIP AND EFFICIENCY OF COMMUNICATION OF THE MANAGER FROM THE PERSPECTIVE OF PSYCHOSYNERGETICS

The article reveals the features of leadership and the effectiveness of communication of the head in terms of psychosynergetics. It was found that the formation of the head of communication skills is statistically significantly correlated with the formation of organizational skills. Thus, managers who have achieved some professional success have a high level of communication and organizational skills, which, in turn, are interdependent and ensure the effectiveness of leadership. Effective communication skills play an important role in the accuracy of achieving goals in management. Within the framework of the value-synergetic approach to the consideration of leadership and the effectiveness of communication of the value leader can be considered as a kind of social attractors that help bring the individual to a fundamentally different path of development; the way of life can also be considered as an open, non-equilibrium system, self-organizing; effective realization of a way of life is provided by coherent interaction of own tendencies of development of the head taking into account the factors and conditions of the social environment promoting personal growth and self-actualization; an event that has a personal meaning, in terms of a synergistic approach can be considered as a certain fluctuation that leads the system to a qualitatively new way of developing the personality of the leader.

Key words: *leader, leadership, communication, psychosynergetics.*

Formulation of the problem. The concept of leadership and its various concepts arose in Western science initially on the basis of empirical studies of small groups. However, both the interpretation of the phenomenon of leadership and the understanding of its causes and mechanisms have undergone significant evolution. But so far, neither in social psychology, which considers mainly small groups, nor in political psychology, which understands a leader as a politician and therefore analyzes problems at the level of large social groups, there is no unambiguous understanding of this phenomenon.

Analysis of recent research and publications. Each researcher, giving his definition, singles out only one or another aspect of it. After analyzing various approaches, the American psychologist R. Stogdill revealed that in almost all cases,

leadership is viewed either as a focus of group processes, or as an art to induce consent, or from the point of view of role differentiation in positions of power.

The most widespread and generally accepted theories are theories of personality traits, situational, situational-personality. But one leadership theory replaces another, and most of them do not stand the test of time.

The purpose of the article is to reveal the features of leadership and the effectiveness of communication of the head from the point of view of psychosynergetics.

Presentation of the main material and research results. New time dictates its own rules and new leaders with excellent new qualities. Information is one of the most important management tools. By analyzing and transmitting information, then receiving feedback signals, the leader plans, organizes, coordinates, motivates and controls the followers. Most of the respondents, when asked what qualities they value in their leader, ranked first the ability to listen to subordinates. Thus, communication skills can be considered as professionally significant qualities of managerial activity.

In the psychological literature, it is generally accepted to distinguish the following characteristics that ensure the effectiveness of the communication process: focus on the individual (information should not humiliate a person's self-esteem); concreteness, constructiveness, providing recipients with specific information about the state of affairs, thanks to which they can understand how to correct the current situation; it is important not to evaluate the activity, but to objectively describe what has actually been done; the information provided helps to improve the quality of work; timeliness, etc.

According to surveys of managers in a number of countries, 73% of American, 63% of British and 85% of Japanese leaders consider communication as one of the main factors of the effectiveness of their organizations.

Communication, as a character trait, develops on the basis of sociability, which, being fixed in behavior, is a prerequisite for the formation of such personality qualities as focus on communication, interest in people, social perception, reflection, empathy. All these qualities can be considered necessary for work in areas where work is related to leadership and communication. Organizational abilities are no less important, which are manifested in the ability to make independent decisions, especially in difficult situations, in initiative in activities and communication, in planning activities.

As a result of the study, we obtained the correlation coefficient (according to Pearson) equal to 0.72. This indicates that the formation of the manager's communication skills is statistically significantly correlated with the formation of organizational skills. Thus, managers who have achieved certain professional achievements have a high level of development of communication and organizational

skills, which, in turn, are interdependent and ensure the effectiveness of leadership. Effective communication skills play one of the important roles in the accuracy of achieving the set goals in management.

Let us consider the features of adaptation, values and the effectiveness of communication of the head from the point of view of psychosynergetics.

The drama of human development consists in the fact that there are two main forces acting in it - the one calling for change and the one that resists it. The struggle of these two motives - development and stability - accompanies the whole life of each of us and largely determines the trajectory of the life path (Andreeva, 2009). These two oppositely directed motives - development and stability in the language of synergetics are called states of instability and stability or nonequilibrium and equilibrium states of the system. The equilibrium state of a thermodynamic system corresponds to thermal chaos, in which the particles of the system behave independently of each other. Such chaos is completely sterile. The source of order is disequilibrium. It generates order from the so-called deterministic chaos, where particles behave coherently. The further the system moves away from equilibrium, the more vibrational frequencies appear in the system. The interaction of vibrations with different frequencies contributes to the appearance of large fluctuations. The region on the bifurcation diagram, determined by the values of the parameters at which strong fluctuations are possible, is usually called chaotic. But this is not simple chaos. It contains those attractors, one of which the system will enter, forming a dissipative structure. Such chaos is fraught with order, it is called deterministic chaos, in contrast to thermal chaos, which corresponds to equilibrium states determined in thermodynamics by the principle of maximum entropy (Bazarov, 2006).

The notion of deterministic chaos illustrates the special importance of control parameters. Usually, in the philosophical literature, as well as in the natural sciences, deterministic chaos has recently been viewed in the overwhelming majority of cases as a creative principle and it is concluded that chaos in social development is necessary to build a better future. However, deterministic chaos at the bifurcation point can lead not only to progress, but also to degradation. It all depends on the choice of control parameters that define the phase portrait.

With an appropriate choice of control parameters, self-destruction attractors appear in the phase portrait. Man and society are the most complex of the evolving systems. Possessing intelligence, they can make a conscious choice of the path of development at the point of bifurcation (Bojasis, Makki, 2007). A mistake in choice (accidental or imposed from the outside) can also lead to destruction and destruction of the system.

Values, being actualized, largely orient the behavior of people, while acting as a kind of attractors of social behavior. Sometimes the objective and subjective sides

of values may not coincide and even contradict one another, i.e. a social attractor is not always positive. A situation is possible when a person considers a value (consciously or subconsciously) that which objectively harms him (alcohol, nicotine, drugs, etc.). The human society of each country, being an open system, experiences the influence of the external environment, in particular, of other societies, which is the "external influence", which is one of the control parameters.

Very complex nonlinear systems, such as a person or a society, can be in states that resemble chaotic ones, but they are not. There are systems with so-called "strange" attractors. The image of a strange attractor in the phase space is not a point or a limit cycle, as in stable structures, but a certain region in which the parameters of the system wander. These systems are not completely unstable, because not any states are possible for them, but only those that are inside a limited region of the phase space, i.e. system changes are limited to a strictly defined framework (Latfullina, Gromovoj, 2004).

So is the path of life - on the one hand, it is limited by some framework, and on the other hand, a person has free will, freedom of choice within this limited area of the decision-making space. Perhaps for this reason, this type of attractor was called "strange".

The problem of the life path was considered in the domestic psychology of S.L. Rubinstein as a way of becoming an individuality, when the life path of an individual was presented, on the one hand, as something whole, and on the other, as a series of stages, each of which can become a turning point or, speaking in terms of synergetics, bifurcational. "In the course of this individual story," wrote S.L. Rubinstein, referring to the history of life - there are also their own "events" - key moments and turning stages in the life of an individual, when with the adoption of this or that decision for a more or less long period, the further life of a person is determined" (Rubinstein, 1989).

In line with the approach of A.N. Leontiev, it becomes relevant to study the psychological component of events that are significant in the structure of the life path. In essence, the life path consists of significant events, i.e. having a personal meaning. Such events can be viewed from a synergistic standpoint as fluctuations that lead the system (life path) to a new path of development. Events-fluctuations can be external and internal, different in size, power, strength of impact on the system. The main events of the life path can be, as explicit: birth, admission to study (school, technical school, college, institute, etc.), conscription into the army, marriage, birth of children, purchase (construction) of a house or apartment, car, dachas, loss of loved ones, retirement and other events, both implicit: moments of enlightenment, acts of creativity, enlightenment in life, "points of spiritual growth" that may appear as a result of a book read, a movie watched, a meeting with an interesting person.

Thus, an event in a self-organizing open system, which can also be considered the life path of an individual, can be a fluctuation, but not every fluctuation is an event, but only one that then brings the system through the bifurcation point to a qualitatively new mode of operation with an attractor. Does the fluctuation affect the system or does the system "choose" a fluctuation for itself when it (the system) is ready to switch to a new mode of operation, but the system can continue its evolutionary development if the fluctuation and the current state of the system are mutually complementary ("fit like a key to a lock") and the system responds to a certain fluctuation action by outputting to the attractor. According to the aphoristic expression of V.N. Shubkin, "in fact, not only we choose our own path, but the roads also choose us" (Shubkin, 1999).

On the life path of each person there are a lot of bifurcation points, moments of choice, conscious and / or unconscious. Making the choice of the further path, the subject is guided by one of the many alternative options, which are determined by the properties of the environment (external order parameters) and his internal value preferences (internal order parameters) and chooses the most favorable path for himself, which at the same time is one of the implemented in a given environment.

Summing up, we can draw some conclusions: a person can be considered as a holistic, open, self-organizing system, to which the basic laws of synergetics are applicable; within the framework of a value-synergetic approach to considering the life path of a person, values can be considered as a kind of social attractors that help bring a person to a fundamentally different path of development; the life path of a person can also be viewed as an open, non-equilibrium, self-organizing system; effective implementation of the path of life is ensured by the coherent interaction of one's own tendencies of personality development, taking into account the factors and conditions of the social environment that contribute to personal growth and self-actualization; an event that has a personal meaning for a person, from the point of view of a synergetic approach, can be considered as a kind of fluctuation that leads the system (in this case, life path) to a qualitatively new path of personality development.

References

1. Andreeva G.M. (2009). Social'naja psihologija. [*Social Psychology*]. M.: Aspekt Press. [in Russian].
2. Bazarov T.Ju. (2006). Proekt: «Psihologicheskaja podderzhka. Liderstvo menedzhera. [*Project: "Psychological support. Leadership of a manager*]. [in Russian].
3. Bojasis R., Makki Je. (2007). Rezonansnoe liderstvo: samoosovershenstvovanie i postroenie plodotvornyh vzaimootnoshenij s ljud'mi. [*Resonant leadership: self-improvement and building fruitful relationships with people*]. M.: Al'pina Biznes Buk. [in Russian].

4. Organizacionnoe povedenie. (2004). [*Organizational behavior*]. Pod red. G.R. Latfullina, O.N. Gromovoj. [in Russian].

Завацька Н.Є., Бураканов Т.Е., Серікова О.М., Суконний Д.О.

ЛІДЕРСТВО І ЕФЕКТИВНІСТЬ КОМУНІКАЦІЇ КЕРІВНИКА З ТОЧКИ ЗОРУ ПСИХОСИНЕРГЕТИКИ

У статті розкрито особливості лідерства і ефективності комунікації керівника з точки зору психосинергетики. З'ясовано, що сформованість у керівника комунікативних навичок, статистично значимо корелюють зі сформованістю організаційних навичок. Таким чином, керівники, які досягли певних професійних успіхів, мають високий рівень розвитку комунікативних та організаторських навичок, які, у свою чергу, взаємообумовлені і забезпечують ефективність лідерства. Навички ефективного спілкування відіграють одну з важливих ролей в точності досягнення поставлених цілей в управлінні. В рамках ціннісно-синергетичного підходу до розгляду лідерства та ефективності комунікації керівника цінності можна розглядати як своєрідні соціальні аттрактори, які допомагають вивести особистість на принципово інший шлях розвитку; життєвий шлях також можна розглядати як відкриту, нерівноважну систему, що самоорганізується; ефективна реалізація життєвого шляху забезпечується когерентною взаємодією власних тенденцій розвитку керівника з урахуванням факторів і умов соціального середовища, що сприяють особистісному зростанню і самоактуалізації; подію, що має особистісний сенс, з точки зору синергетичного підходу можна розглядати як певну флуктуацію, що приводить систему на якісно новий шлях розвитку особистості керівника.

Ключові слова: керівник, лідерство, комунікація, психосинергетика.

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Бураканов Тимур Едуардович – магістрант кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Серікова Ольга Миколаївна – магістрантка кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Суконний Дмитро Олександрович – магістрант кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк.

*Zavatskyi Yu.A. (ORCID 0000-0003-1860-9503),
Hrechyshkina K.M. (ORCID 0000-0002-0713-2319),
Kalnaia S.P. (ORCID 0000-0002-9931-897X),
Stoyanova V.O. (ORCID 0000-0001-9499-1156)*

RELATIONSHIP BETWEEN PERSONAL VALUES AND ADAPTATION OF STUDENTS: TRANSFER OF THE METHOD OF "LEARNING BY ACTION"

The article reveals the relationship between personal values and adaptation of students in the transfer of the method of "learning by doing". It is shown that the value of creativity in the stable component was associated with maladaptation, and in the dynamic on the contrary, which indicates that respondents are able to show creativity when needed, "here and now", ie in critical situations. Contradiction is observed in the professional component with the importance of the value of spiritual satisfaction - material well-being. That is, if the team or the environment of the respondents are dominated by spiritual values (morality, morality, belief in the good), the process of adaptation will be faster and easier, and if the material (money, benefits), the adaptation is difficult. This may indicate altruism and selflessness. Values have been shown to play an important role in the adaptation process. Regarding the constituent values, both dynamic and stable components are important. Of particular importance is the experience of transferring the method of "Learning by Action" (Service Learning) in higher education institutions. This method belongs to the methods of education in the interests of sustainable development and involves the integration into the educational process of higher education institutions of social activity of students. The effectiveness of the method is that students of higher education institutions who have experienced volunteer work in social projects in the educational process are more prepared in practical terms for the labor market and are able to see the meaning of activities in various social institutions. The main goal is to develop students' social responsibility and other key competencies through the use of the "Learning by Action" method.

Key words: *students, values, adaptation, learning, action, activity.*

Formulation of the problem. Adaptation plays an important role in various areas of human life, including psychology. However, when considering theoretical problems, especially those related to personality psychology, adaptation is either given a particular meaning (for example, considering it as the first phase of the personal formation of an individual entering a relatively stable social community.

The search and substantiation of theoretical concepts for the study of personality adaptation in the new conditions of life requires a detailed consideration of the state of the problem of adaptation in social psychology (Georgieva). Without pretending to fully analyze and elucidate this concept, we will dwell on it only to the extent that it will help us to reveal the question of the role of personal values in the social adaptation of students.

Analysis of recent research and publications. The analysis and description of the problems associated with the axiosphere of the personality is presented in modern psychology quite well. At the same time, such as “values”, “value orientations”, “value awareness”, etc. act as the main phenomena describing value phenomena. A. Leont'ev defines the concept of value through the concept of "significance", "meaning". S. Rubinstein believes that values express what is significant for a person. That is, “value is the relationship of the subject to the object, it is also the orientation of the subject to the given object. Values are understood by us as special semantic formations that make up a hierarchical system in the structure of the personality, which determines the subjective importance of an object relative to other objects, based on the actual needs of the individual. Thus, the dominant personal values set the axiological orientation of the personality (Karpushina, 2009).

The most common classification is the dichotomous division of factors into external and internal, where external factors mean the conditions of the social environment, and internal factors mean the individual capabilities of a person. For example, I. Georgieva, based on an empirical study of personality adaptation in a team, suggests the following sets of internal and external factors: internal factors include the socio-demographic characteristics of research participants (gender, age, marital status, having children, etc.), value orientations of the personality, a number of psychological properties of the personality; the set of parameters associated with the type of activity of the group acts as external factors - these are the specific characteristics of the activity and the peculiarities of the social organization of the collective associated with them.

The purpose of the article is to reveal the relationship between personal values and adaptation of students in the transfer of the "learning by doing" method.

Presentation of the main material and research results. The study examined personal values and their relationship with the level of adaptation of students.

In the developed concept of a two-factor model of the structure of personal values, it is proved that personal values fall into two components of orientation, on the one hand: humanistic and pragmatic, and on the other, stable and dynamic. Humanistic values correspond to the development of oneself, spiritual satisfaction, creativity, relationships; pragmatic orientation: values of prestige, achievements,

material well-being, preservation of individuality. Both of these components are both stable and dynamic, and with age, those values that were dynamic can turn into stable, and vice versa. Sustainable is the basis, and dynamic is what changes "here and now".

The objective of the research is to find out whether values affect the adaptation process, and which of the components in the structure of values, stable or dynamic, has a greater influence on the social adaptation of students.

In the study, hypotheses were put forward: do personal values influence the social adaptation of students, and a stable component of values is more important than a dynamic one in the process of students' social adaptation. The study involved students - psychologists and managers, 46 people aged 17-21 years.

The methods used in this work: ANL4, which allows you to explore not only values, but also their stable and dynamic components, and a methodology for diagnosing disadaptation of students, which allows you to diagnose the level of disadaptation / adaptation. The research results were processed using correlation analysis. As a result of the study, it was found that the level of maladjustment is lower in the case when the sphere of hobbies is an important value sphere in the component of educational maladjustment ($r = -0.39$). This suggests that the time and the activities that they do outside of school are important for the subjects, therefore, they have other interests that allow them to fill their lives and make it more colorful.

Thus, we can draw two conclusions, those positive emotions received from hobbies give an additional incentive in educational activities and hence, on the basis of hobbies, friendships with fellow students are formed, which also gives a positive incentive. Thus, the level of maladjustment is lower when, in the component of general adaptation, spiritual satisfaction is a significant value ($r = -0.42$). This indicates that self-development and the level of spiritual development of their loved ones are important for the subjects, therefore, their morality, moral qualities, faith in goodness and justice. Perhaps, on the basis of this, the subjects are trying to build their relationships.

Among the stable component, such spheres as the professional sphere ($r = -0.51$) and the sphere of hobbies ($r = -0.32$) turned out to be important in the component of educational adaptation. Having correlated them with each other, we got $r = 0.44$, thus we can conclude that these two areas are interrelated (within the framework of this study). This is a direct correlation, perhaps it should be associated with the ability of the subjects to correctly distribute their time between hobbies and professional life, that is, they equally enjoy both from both, while, as already mentioned, these areas have a positive effect on each other ...

In the component of general adaptation, the sphere of hobbies also plays an important role ($r = -0.38$). Perhaps this is due to the fact that the hobbies of the subjects play an important role in all components of adaptation, therefore, they build all their relationships on the basis of their hobbies, which allows them to successfully

adapt. However, maladjustment is observed in the professional component, with the importance of such spheres as social life ($r = 0.57$) and the value of creativity ($r = 0.61$). That is, the subjects feel uncomfortable in a situation when in their everyday life something suddenly changes spontaneously, and it happens suddenly, in connection with which adaptation takes longer. Also, the subjects do not adapt well in the conditions of social life, that is, this may indicate that they are not able or are afraid to prove themselves in it. Internal experiences are more important for them than external ones.

Among the dynamic component, such values as spiritual satisfaction ($r_{\text{prof}} = -0.45$, $r_{\text{total}} = -0.53$) and creativity ($r_{\text{prof}} = -0.48$) turned out to be important in the professional component.

It should be noted that in the process of adaptation, the value of spiritual satisfaction plays an important role, but it is not included in a stable component, but in a dynamic one, hence this can be associated with an age crisis associated with a change in values and life orientations, since almost all subjects are at the junction such age periods as adolescence and early maturity, when a person, from the period of searching for his place in life (choosing a profession), enters the age of stabilization (Erickson's periodization). In this regard, what was important yesterday today is fading into the background, especially for girls, since they constitute the overwhelming majority in our study.

Requirements for yourself and others are changing. The value of creativity in the stable component was associated with maladjustment, and in the dynamic, on the contrary, which suggests that the subjects are able to show creativity when it is required, "here and now," that is, in critical situations. The contradiction is observed in the professional component with the importance of the value of spiritual satisfaction - material well-being. That is, if spiritual values (morality, morality, belief in goodness, etc.) prevail in the team or in the environment of the subjects, then the adaptation process will be faster and easier, and if material (money, benefit), then in this case they will have difficulty adapting. This may indicate the altruism and disinterestedness of the subjects.

Thus, the study showed that values play an important role in the adaptation process. As for the components of values, both dynamic and stable components are important, but it was not possible to single out the predominance of one of them.

In recent years, European states have accumulated innovative experience, the analysis of which is important for the dissemination of the ideas of education for sustainable development in universities. The experience of transferring the Service Learning method in universities seems to be especially significant. This method refers to methods of education for sustainable development and involves the integration of students' social activity into the educational process of universities to solve the problems of the local community.

The effectiveness of the method lies in the fact that university students who have had experience of volunteering in social projects as part of the educational process are more prepared in practical terms for the labor market and are able to see the meaning in volunteering in various social institutions.

The main goal of this network of universities is to develop students' social responsibility and other key competencies through the use of the "Learning by doing" method.

The transfer process of the "Service Learning - Learning by Action" method should take into account the specifics of each university. Analysis of foreign experience and our own approbation of the "Service Learning - Learning by Action" method allows us to rethink the pedagogical structure of classes.

The course of the Service Learning method can be broken down into six stages, each of which has its own objectives.

1. The stage of planning lessons according to the "Service Learning - Learning by Action" method includes: analysis of the theoretical content of the lessons in the context of the standard or the author's course, initial contact with partner organizations, the search for possible social ideas involving the use of the content of the discipline to solve the problems of partner organizations, concretization of the problems of partner organizations in the context of the discipline.

2. The stage of students' orientation to the method "Learning by doing" involves conducting an orientation lesson in which students are explained the requirements within the method "Service Learning - learning by doing" (Service Learning projects), a list of partner organizations and their possible problems is presented.

3. The stage of studying theoretical knowledge in the discipline includes theoretical mastering by students of the material based on a variety of traditional and innovative methods, including on the basis of new information technologies.

4. Stage of meeting students with partner organizations and the development of volunteer projects within the discipline. At this stage, students choose partner organizations based on personal preferences and interests, meet with partners and conclude volunteer agreements, analyze the problems of partner organizations, develop a volunteer project to solve the problems of partner organizations.

5. The stage of implementation of volunteer projects of students in partner organizations. At this stage, in the classroom there is constant feedback and presentation of the progress of intermediate results of projects in partner organizations by students. It is important here to collect and discuss ideas of scientific works arising from the implementation of projects in partner organizations, presentation of the final results of volunteer projects of students.

6. The stage of reflection and evaluation. It can be organized as a wrap-up meeting with the participation of students, teachers and partner organizations to assess student performance in the implementation of Service Learning projects. At this stage,

there is an exchange of views on implemented projects, making judgments about the difficulties and successes of students, calculating the rating of students within the framework of classes for a test or exam, and concluding agreements with partners to continue cooperation and publish the results of cooperation.

Students' volunteer projects based on the Learning by Doing method are social projects. Their specificity lies in the fact that they are aimed at solving a real problem of a partner organization in the context of the studied academic discipline. Practice has proven the need for the mandatory conduct of two or three lessons in the discipline aimed at developing Service Learning projects.

In these "Learning by doing" lessons, students develop their project competencies and are divided into initiative groups, which will then implement Service Learning projects in partner organizations.

The summary of the lessons can include seven stages necessary for the complete preparation of the text of the social project: statement of the project problem; definition of the goal and objectives of the project; description of the project activity; drawing up a work plan for the project; a description of the expected results of the project; assessing the sustainability of the project; defining project resources. In the third stage of the learning by doing method, trainees should start real activities in partner organizations within the framework of the projects they have developed. In the classroom, there is a presentation of the intermediate results of projects and their discussion.

Students use the knowledge gained in the discipline in real practical situations. At the fourth stage of the "Learning by action" method, students evaluate and reflect on the performed activities and the results achieved. The task of the specialist is to create conditions for the manifestation of the experiences of students. An exchange of views on completed projects, expressing opinions about difficulties and successes is desirable in the presence of representatives of partner organizations. The form of such a stage can be conferences, meetings with partners.

Thus, the process of transferring the "Learning by doing" method in the educational process of a university can be viewed in the context of four learning models gradually replacing each other. The approbation of this technology for introducing the "Service Learning - Learning by Action" method into the educational process of the university has proven its pedagogical effectiveness.

Література

1. Ващенко І.В., Завацька Н.Є. Психологічні технології професійного самозбереження молоді та її соціальної підтримки в епоху суспільних трансформацій. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: монографія / за наук. ред. Л.О. Калмикової, Г.О. Хомич. К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. С. 405–421.

2. Гошовський Я.О., Гошовська Д.Т. Психологічна реінтеграція особистості в умовах глобальних трансформацій: засадничі положення. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2015. No 3 (38). С. 134–142.

3. Карпенко Є.В. Самоактуалізація і адаптація: від конфронтації до кооперації: монографія. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2013. 271 с.

4. Ковальчук З.Я. Вплив формувального експерименту на комунікативну толерантність та рефлексійність особистості у професійній взаємодії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Вип. 121. Т. I. Чернігів: ЧНПУ, 2014. С. 164 – 169.

Referens

1. Vashchenko I.V., Zavatska N.Ie. (2016). Psykholohichni tekhnolohii profesiinoho samozberezhennia osobystosti ta yii sotsialnoi pidtrymky v epokhu suspilnykh transformatsii. [Psychological technologies of professional self-preservation of the individual and his social support in the era of social transformations]. *Rozvytok osobystosti v riznykh umovakh sotsializatsii: monohrafiia / za nauk. red. L.O. Kalmykovoii, H.O. Khomych. K.: Vydavnychy Dim «Slovo». S. 405–421. [in Ukrainian]*.

2. Hoshovskiy Ya.O., Hoshovska D.T. (2015). Psykholohichna reintehratsiia osobystosti v umovakh hlobalnykh transformatsii: zasadnychi polozhennia. [Psychological reintegration of personality in the conditions of global transformations: basic provisions]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii: zb. nauk. Prats Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu im. V. Dalia*. Sievierodonetsk: Vyd-vo SNU im. V. Dalia. No 3 (38). S. 134–142. [in Ukrainian].

3. Karpenko Ye.V. (2013). Samoaktualizatsiia i adaptatsiia: vid konfrontatsii do kooperatsii: monohrafiia. [Self-actualization and adaptation: from confrontation to cooperation]. Івано-Франківськ: Нова Зоря. 271 с. [in Ukrainian].

4. Kovalchuk Z.Ia. (2014). Vplyv formuvalnoho eksperymentu na komunikatyvnu tolerantnist ta refleksiinist osobystosti u profesiinii vzaiemodii. [The influence of the formative experiment on the communicative tolerance and reflection of the individual in professional interaction]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka*. Vyp. 121. Т. I. Chernihiv: ChNPU. S. 164 – 169. [in Ukrainian].

Завацький Ю.А., Гречишкіна К.М., Кальна С.П., Стоянова В.О.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ І АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ: ТРАНСФЕР МЕТОДУ «НАВЧАННЯ ДІЄЮ»

У статті розкрито взаємозв'язок особистісних цінностей та адаптації студентів в трансфері методу «навчання дією». Показано, що

цінність креативності у стійкій складовій була пов'язана з дезадаптацією, а у динамічній навпаки, що свідчить про те, що респонденти здатні виявляти креативність тоді коли це потрібно, «тут і зараз», тобто у критичних ситуаціях. Протиріччя спостерігається у професійному компоненті при значущості цінності духовного задоволення – матеріального благополуччя. Тобто якщо в колективі або в оточенні респондентів переважають духовні цінності (мораль, моральність, віра в добро), то процес адаптації буде проходити швидше і простіше, а якщо ж матеріальні (гроші, вигода), то адаптація ускладнюється. Це може свідчити про альтруїзм і безкорисливість. Доведено, що цінності відіграють важливу роль в процесі адаптації. Щодо складових цінностей, то важлива як динамічна, так і стійка складові. Особливо значущим є досвід трансферу методу «Навчання дією» (Service Learning) у закладах вищої освіти. Даний метод належить до методів освіти в інтересах сталого розвитку та передбачає інтеграцію у навчальний процес закладів вищої освіти соціальної активності студентів. Ефективність методу полягає у тому, що студенти закладів вищої освіти, які пройшли досвід добровольчої роботи в соціальних проєктах в рамках навчального процесу є більш підготовленими у практичному плані до ринку праці та здатні бачити сенс у діяльності в різних соціальних інститутах. Основною метою є розвиток у студентів соціальної відповідальності та інших ключових компетенцій через використання методу «Навчання дією».

Ключові слова: студенти, цінності, адаптація, навчання, дія, діяльність.

Завацький Юрій Анатолійович – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Гречишкіна Катерина Миколаївна – магістрантка кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Кальна Світлана Петрівна – магістрантка кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Стоянова Віта Олександрівна – магістрантка кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк.

*Бохонкова Ю.О. (ORCID 0000-0003-2549-0483),
Бугайова Н.М. (ORCID 0000-0001-7164-942X),
Сербін Ю.В. (ORCID 0000-0002-1940-3817),
Бугайова О.О. (ORCID 0000-0003-0303-1083)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена теоретико-методологічному розгляду психологічних особливостей прояву самооцінки молодших школярів в процесі навчальної діяльності. У статті зроблено аналіз досліджень і публікацій з зазначеної проблематики. Розглянуто особливості розвитку самосвідомості дитини молодшого шкільного віку. Надано характеристику соціальної ситуації розвитку особистості у молодшому шкільному віці. Розглянуто чинники впливу соціального середовища (сім'ї, шкільного колективу тощо), оцінок успішності навчання, спілкування з дорослими та однолітками на формування самооцінки молодших школярів. Надано визначення поняттю «самооцінка». З'ясовано основні функції самооцінки в навчальній діяльності молодших школярів. Проаналізовано основні новоутворення молодшого шкільного віку та з'ясовано особливості їх впливу на формування самооцінки дитини. Розглянуто особливості формування самооцінки учнів молодшого шкільного віку, визначено її прояв в процесі навчальної діяльності. Відзначається, що на формування самооцінки в молодшому шкільному віці впливають особливості соціально-особистісної позиції учня в навчальному процесі, зняття негативного впливу зовнішніх оцінок, зміна системи відносин, що складаються між учителем і учнем, придучення учнів до оцінної діяльності процесу і результату своєї навчальної діяльності.

Ключові слова: самооцінка, особистість, молодший шкільний вік, самосвідомість, навчальна діяльність, виховання, поведінка, оцінка, позитивне ставлення, шкільна успішність, саморегуляція, комунікативні навички, конфліктність, мотивація, неуспішність.

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік – особливий період в житті кожної дитини. З приходом до школи, відбувається перебудова всієї системи відносин дитини до дійсності, засвоюється навчальна діяльність, формується довільність психічних функцій, виникають самоконтроль і рефлексія. Молодший школяр зберігає багато дитячих якостей – легковажність, безпосередність, але в цей період у нього з'являється інша логіка мислення. В

школі дитина здобуває не лише знання та вміння, але й певний соціальний статус. Змінюються інтереси, цінності, її життєвий устрій. На цій стадії розвивається й самосвідомість.

Самосвідомість – складна психологічна структура, що включає в себе якості особливих компонентів, це: усвідомлення своєї totoжності; усвідомлення свого власного «Я», як активного діяльного початку; усвідомлення своїх психічних властивостей та якостей; певну систему соціально-моральної самооцінки. Всі ці елементи пов'язані один з одним функціонально і генетично, але формуються вони не одночасно. Зачаток самосвідомості з'являється вже у немовляти, коли дитина починає розрізняти відчуття, викликані зовнішніми предметами і власним тілом. Усвідомлення «Я» проявляється приблизно з трьох років, коли дитина починає правильно вживати особисті займенники. Усвідомлення своїх психічних якостей і самооцінка набувають найбільше значення в підлітковому та юнацькому віці. Але оскільки всі зазначені компоненти взаємопов'язані, збагачення одного з них неминуче видозмінює всю систему.

У дитини 7-річного віку виникає усвідомлення можливості власних дій, вона починає розуміти, що не все може (початок самооцінки). Молодший школяр усвідомлює свої особисті якості (добрий, уважний, слухняний, чесний тощо). Перш за все діти усвідомлюють ті якості і особливості поведінки, які найчастіше оцінюють оточуючі. Саме в цей період виникає внутрішня, особистісна свідомість. Починає формуватися Я-концепція маленької людини. Дитина відкриває для себе нові соціальні позиції - позиції школяра, пов'язані з виконанням високо оцінюваної дорослими навчальної роботи. У молодшому шкільному віці дитині доводиться стикатися з побудовою нових контактів, насамперед з однолітками. Дитина постійно порівнює себе зі своїми однолітками і вона постійно оцінює свою поведінку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самооцінка – складова самосвідомості особистості і виступає як відносно стійке структурне утворення, компонент Я-концепції, самопізнання. Основу самооцінки складає система особистісних смислів індивіда, прийнята ним система цінностей.

Найбільш прийнятою є структура самосвідомості або Я-концепції, в якій виділяються наступні аспекти: когнітивний (самопізнання), емоційно-ціннісний (самовідношення, самооцінка) і поведінковий (саморегуляція). Когнітивна підструктура - описова складова, яка фіксує знання, уявлення людини про саму себе. З точки зору процесуальності когнітивна підструктура виступає як самопізнання - процес отримання знання про себе, розвиток і узагальнення цих знань з окремих ситуативних образів. Самопізнання - початкова ланка, основа існування і прояву самосвідомості.

І. І. Чеснокова пропонує розрізняти два рівня самопізнання. На першому рівні суб'єкт співвідносить себе з іншими, відбувається зіставлення «Я» та іншої людини. Основними внутрішніми прийомами самопізнання служать самосприйняття і самоспостереження. На цьому рівні самопізнання складаються поодинокі образи самого себе і своєї поведінки, як би прив'язані до конкретної ситуації. Дані образи багаті безпосереднім чуттєвим змістом. В результаті формуються деякі відносно стійкі уявлення про своє «Я», але ще немає цілісного, справжнього розуміння себе, як правило, вже пов'язаного з поняттям про свою сутність. Для другого рівня самопізнання характерно співвідношення знань про себе в процесі аутокомунікації, тобто в рамках «Я та Я», коли людина оперує вже готовими знаннями про себе. Провідними внутрішніми прийомами цього рівня самопізнання є самоаналіз і самоосмислення. Через самопізнання людина приходять до певного знання про саму себе, результатом процесу самопізнання виступає цілісний Я-образ (Чеснокова, 1977).

У змісті Я-образу, що утворюється, виділяють два аспекти: знання про загальні риси і характеристики, які об'єднують суб'єкта з іншими людьми; систему самоідентичності – «Я» суб'єкта в порівнянні з іншими людьми, які надають суб'єкту відчуття унікальності (Столин, 1983).

У центрі проблеми самосвідомості лежить розрізнення двох його сторін: виділення «Я» як суб'єкта («чинне Я») і як об'єкта самопізнання і самоставлення («рефлексивне Я»). Це основне для всіх теорій «Я» розрізнення було введено У. Джеймсом, який вважав, що в єдиному і цілісному «Я» містяться дві нерозривні складові: емпіричне «Я» («Я» як об'єкт пізнання) і «чисте Я» («Я» як суб'єкт пізнання). Під емпіричним «Я» У. Джеймс розумів сукупність, підсумок всього того, що людина може назвати своїм. Це емпіричне «Я» він поділяв на три підсистеми: матеріальне «Я», соціальне «Я», духовне «Я». Під чистим «Я» У. Джеймс мав на увазі ту обставину, що людина відчуває себе суб'єктом своїх дій, сприйняття, емоцій і усвідомлює свою тотожність і нерозривність з тим, ким вона була напередодні (Столин, 1983).

Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубінштейн розглядають самооцінку як складову самосвідомості особистості та як продукт її розвитку, породжуваний усією життєдіяльністю людини (Рубінштейн, 1976).

Р. Бернс відзначає, що на межі дошкільного і молодшого шкільного віку відбувається якісний стрибок в розвитку самооцінки (Бернс, 1986).

На думку Л. С. Виготського, саме в молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими людьми. Це є найважливішою властивістю особистості, що забезпечує контроль за власною діяльністю з точки

зору нормативних критеріїв, організацію своєї поведінки відповідно до соціальних норм (Выготский, 2005).

Особливо важливим є формування самооцінки молодшого школяра саме в процесі навчальної діяльності. Дослідження формування дій самоконтролю і самооцінки було вироблено Г. А. Цукерман, яка показала, що формування даних компонентів структури навчальної діяльності залежить від спільної (групової) роботи учнів на уроці (Цукерман, 2001).

Структура навчальної діяльності містить в собі компоненти, з одного боку, спрямовані на предмет засвоєння – навчальні завдання і навчальні дії, з іншого – на самого учня як суб'єкта діяльності - дії контролю і оцінки. Оволодіння цими діями ставить перед школярем завдання аналізу власної діяльності і її оцінки.

Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов розглядають дії оцінки (самооцінки) ступеня засвоєння тих змін, які відбулися в самому суб'єкті, як компонент структури навчальної діяльності (Эльконин, 1989).

Навчальна діяльність повертає дитину на саму себе, вимагає рефлексії, оцінки того, «ким я була» і «ким я стала». Саме тому будь-яка навчальна діяльність починається з того, що дитину оцінюють. Через оцінку відбувається виділення себе як предмету змін в навчальній діяльності та здійснюється формування самооцінки.

Мета статті – теоретично обґрунтувати психологічні особливості прояву самооцінки молодших школярів в процесі навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Самооцінка розвиненого індивіда утворює складну систему, що визначає характер самоставлення індивіда і включає загальну самооцінку, яка відображає рівень самоповаги, цілісне прийняття чи неприйняття себе, і парціальні, приватні самооцінки, що характеризують відношення до окремих сторін своєї особистості, вчинків, успішності окремих видів діяльності. Самооцінка може бути різного рівня усвідомленості (Бернс, 1986).

Традиційно розрізняють різні рівні самооцінки: високий, середній і низький. Крім рівня (висоти) самооцінки виділяють інші її параметри: стійкість (стабільність в часі), адекватність (правильність, істинність). Відповідно розрізняють наступні види самооцінки: стійка і нестійка; адекватна і неадекватна; неадекватна оцінка може бути завищеною і заниженою (Захарова, 1993).

Самооцінка виконує регуляторну та захисну функції, впливаючи на поведінку, діяльність і розвиток особистості, її взаємини з іншими людьми. Відображаючи ступінь задоволеності або незадоволеності собою, рівень самоповаги, самооцінка створює основу для сприйняття власного успіху і

неуспіху, досягнення цілей певного рівня, тобто, рівня домагань особистості. Захисна функція самооцінки, забезпечуючи відносну стабільність і автономність особистості, може вести до спотворення даних досвіду і тим самим чинити негативний вплив на розвиток (Захарова, 1993).

Самооцінка – це необхідний компонент розвитку самосвідомості, тобто усвідомлення людиною самої себе, своїх фізичних сил, розумових здібностей, вчинків, мотивів і цілей своєї поведінки, свого відношення до оточуючих.

Виділяють два основних фактори, що визначають формування самооцінки дитини молодшого шкільного віку: взаємини дитини з оточуючими її людьми і власна практична діяльність. Оскільки провідною діяльністю учнів початкової школи є учіння, то оцінка його результатів стає критерієм самооцінки особистості дитини. Спостерігається і зворотній зв'язок – самооцінка визначає результативність навчання молодшого школяра.

Успішність навчання школярів та їхні уявлення про себе взаємопов'язані. Успіхи в навчанні сприяють розвитку самооцінки молодшого школяра, а самооцінка впливає на рівень успішності через механізми очікувань, домагань, мотивації та впевненості у своїх силах. Низька самооцінка підриває впевненість у своїх силах і формує низький рівень домагань і очікувань, а низька успішність знижує самооцінку.

Самосвідомість дитини розвивається в навчальній діяльності. Молодшому школяреві необхідно вміння ставити цілі і контролювати свою поведінку, керувати собою. Щоб керувати собою, необхідні знання про себе, оцінка себе. Процес формування самоконтролю залежить від рівня розвитку самооцінки (Мухина, 2000).

Самооцінка відображає не тільки знання учня про результати навчальних досягнень, його уявлення про власні можливості у навчальній діяльності, а й ставлення до себе як до виконавця вимог учителя, батьків, як до носія нових особистісних якостей (старанність, наполегливість, акуратність, кмітливість та ін.). Учні молодших класів передусім усвідомлюють і оцінюють у собі якості, які характеризують їх як школярів. Самооцінка дітей особливо залежить від оцінки їхньої діяльності й поведінки дорослими (батьками, вчителями).

В цілому розвиток самосвідомості у дитини в молодшому шкільному віці проявляється в тому, що у дітей поступово зростає критичність, вимогливість до себе. Першокласники переважно позитивно оцінюють свою навчальну діяльність, а невдачі пов'язують тільки з об'єктивними обставинами, другокласники і третьокласники відносяться до себе вже більш критично, оцінюючи не тільки успіхи, але і свої невдачі в навчанні. У молодшому шкільному віці відбувається перехід від конкретно - ситуативної самооцінки

(оцінки своїх дій, вчинків) до більш узагальненої, зростає і самостійність самооцінки. Якщо самооцінка першокласника майже повністю залежить від оцінок і поведінки дорослих, то учні 2 і 3 класів оцінюють свої досягнення більш самостійно, піддаючи критичній оцінці і оцінну діяльність самого вчителя. Стаючи самостійною і стійкою, самооцінка починає виконувати функцію мотиву діяльності молодшого школяра.

Відзначається, що на формування самооцінки в молодшому шкільному віці впливають особливості соціально-особистісної позиції учня в навчальному процесі, зняття негативного впливу зовнішніх оцінок, зміна системи відносин, що складаються між учителем і учнем, прилучення учнів до оцінної діяльності процесу і результату своєї навчальної діяльності (Мухина, 2000).

Таке системне новоутворення як «внутрішня позиція особистості», виникає у дитини до кінця дошкільного віку і являє собою систему потреб, пов'язаних з вченням як нової, серйозної, суспільно значимої діяльності. Початок навчання сприяє реалізації цього прагнення до соціального становлення школяра і до навчання як соціально значущої і соціально оцінюваної діяльності. Отже, внутрішня позиція дитини висловлює новий рівень самосвідомості і рефлексії дитини та призводить до усвідомлення свого соціального «Я». Фундаментом, на якому формується, внутрішня позиція школяра є самооцінка (Выготский, 2005).

В якості важливого новоутворення цього періоду науковці розглядають рефлексивність молодшого школяра. Рефлексія визначається, як уміння людини усвідомлювати те, що вона робить, і аргументувати, доводити свою діяльність. Під її впливом відбувається інтелектуалізація довільності психічних процесів: вміння аналізувати і контролювати свої дії, осмислювати свої потреби в системі прийнятих цінностей, прогнозувати можливі наслідки здійснених дій і вчинків (Захарова, 1993).

Рефлексія є найважливішою умовою і показником становлення диференційованої, адекватної та стійкої самооцінки. Високий рівень рефлексії у дітей молодшого шкільного віку призводить до боротьби та сумнівів в ситуаціях самооцінювання і, як наслідок, високого рівня критичності. Так, А. В. Захарова виявила, що при високому рівні рефлексії молодші школярі схильні давати більш обережні оцінки. Критичність поступово посилюється при оцінці себе в минулому (ретроспективна самооцінка) і в майбутньому (прогностична самооцінка) (Захарова, 1993). Рефлексивно критичний характер самооцінки підсилює її регулятивні функції.

Наслідком розвитку здатності до рефлексії в молодшому шкільному віці є перехід від конкретно-ситуативної самооцінки (оцінки своїх дій, вчинків) до більш узагальненої. Узагальнена самооцінка передбачає наявність здатності

оцінювати себе, свої якості і дії, та звіряти їх з еталоном поведінки. Довільність, в свою чергу, забезпечує формування вміння підпорядкувати свою поведінку правилам, звіряти дії зі зразком, з системою умов, змінювати дії в заданих умовах. Під впливом певних норм і зразків молодший школяр ставиться певним чином, як до реальних результатів своєї навчальної діяльності, так і до самого себе як особистості. Довільність дозволяє відмовитися від дій, які можуть привести або приводять до негативних оцінок з боку інших людей або, в більш старшому віці, до власної незадоволеності їх наслідками. Здатність здійснювати контроль і оцінку себе і своєї діяльності лежить в основі формування рівня адекватності самооцінки (Мухина, 2000).

Причому мірою адекватності або неадекватності самооцінки служить самооцінювання та взаємооцінювання в процесі навчання, оскільки дітям доводиться здійснювати порівняльний аналіз своєї роботи з роботою іншого учня. Ситуація оцінювання сприяє формуванню у дітей уміння розуміти і враховувати позицію іншого при самооцінці, виробленні уявлень про свої якості, розширенню емоційного досвіду, розвитку усвідомленості почуттів.

Можна виділити наступні особливості розвитку самооцінки у молодших школярів:

- у першому класі більшості учнів властива висока самооцінка, але вона не завжди адекватна. Першокласники переважно позитивно оцінюють свою навчальну діяльність вже тільки тому, що вони дуже старалися, хотіли зробити правильно. Невдачі схильні пов'язувати тільки з об'єктивними обставинами. Вони схильні переоцінювати і власні моральні якості та недооцінювати їх у своїх однолітків. З іншого боку часто самооцінка першокласника залежить від оцінок і поведінки дорослих; крім того, оскільки перший рік перебування в школі є для дітей періодом адаптації до соціальних умов, то накопичення змін в їх розвитку може носити латентний характер, що має як конструктивні, так і деструктивні наслідки. У становленні самооцінки це позначається на її конфліктній будові, «стрибокподібному» формуванні її показників (Захарова, 1993);

- у другокласників самооцінка в навчальній діяльності різко знижується, що пов'язано з підвищенням критичності школярів до себе, їх зростаючою здатністю орієнтуватися на якість результатів своєї навчальної роботи; учні оцінюють вже не тільки свої хороші, але й погані вчинки, не тільки успіхи, але й невдачі в навчанні. Однак можливості дітей в оцінюванні результатів своєї праці ще досить обмежені. Особливості становлення самооцінки у другокласників проявляються в «феномен дисонансів других класів». Він характеризується тим, що в становленні самооцінки в цей період особливо чітко проявляються дві тенденції: а) послідовного наростання

позитивних змін і згасання негативних; б) дисгармонійного становлення її показників. Виникнення цього феномена обумовлено тим, що другий рік навчання дитини в школі в деякому відношенні є переломним (Захарова, 1993);

- друкласникам ще недоступна оцінка власної особистості в цілому, то учні третього класу вже проявляють цю здатність. При цьому вони дуже критично ставляться при визначенні очікувань від власної особистості, здатні визначитися і, в якійсь мірі, оцінити наявність або відсутність у себе тієї чи іншої якості. У третьому класі в зв'язку зі стабілізацією вікового розвитку процес становлення самооцінки стає більш гармонійним. Трьокласникам властиво критичне ставлення до своїх дій, досягнень, якостей. Вони оцінюють свої досягнення більш самостійно, піддаючи критичній оцінці і оцінку діяльність самого вчителя. У дослідженнях А. В. Захарової відзначається, що у трьокласників за рахунок уточнення та диференціації уявлень про себе здійснюється розшарування приватних видів самооцінки, що призводить до зниження загальної самооцінки, тобто до зміни ставлення до себе (Захарова, 1993);

- від третього до четвертого класу різко зростає кількість негативних самооцінок. Невдоволення собою у дітей цього віку поширюється не тільки на спілкування з однокласниками, а й на навчальну діяльність. Загострення критичного ставлення до себе актуалізує у молодших школярів потребу в загальній позитивній оцінці своєї особистості іншими людьми, перш за все дорослими. З іншого боку, при цілеспрямованій роботі по формуванню самооцінки молодших школярів, вже до четвертого класу у дітей складається уявлення про критерії оцінки і прагнення змінюватися в позитивну сторону, відповідаючи цим критеріям.

У дітей із заниженою і низькою самооцінкою часто виникає почуття власної неповноцінності і навіть безнадійності. Знижує гостроту цих переживань компенсаторна мотивація - спрямованість не на навчальні, а на інші види занять. Стверджуючись в посильних для неї видах діяльності, дитина підтримує неадекватно завищену самооцінку компенсаторного характеру. Але навіть в тих випадках, коли діти компенсують свою низьку успішність успіхами в інших областях, почуття неповноцінності, прийняття позиції відстаючого ведуть до негативних наслідків (Липкина, 1976).

Для розвитку у дітей адекватної самооцінки і почуття компетентності необхідно створити в класі атмосферу психологічного комфорту і підтримки, бо самооцінка в молодшому шкільному віці ґрунтується на думці та оцінці оточуючих, засвоюється в готовому вигляді без критичного аналізу. Діти, як правило, приходять в школу з позитивним ставленням до неї. Поступово у дітей, слабо підготовлених, або з низькими здібностями, може з'явитися гіркий

досвід поганих оцінок, тоді змінюється мотивація - ставлення до школи і навчання стає негативним, а великі труднощі в навчанні знижують самооцінку. Порушення адекватної самооцінки може бути і у дітей, добре підготовлених до школи. Гарна підготовка дозволяє їм добре вчитися в початкових класах, не докладаючи великих зусиль. На фоні легких успіхів в них закріплюється звичка до постійних похвал, розвивається високий рівень домагань і висока самооцінка. При переході в старші класи, коли зростає складність навчального матеріалу, ці школярі, не маючи трудових навичок, можуть втратити свою авторитетність у відношеннях з товаришами, і, внаслідок цього, у них падає самооцінка.

Для самооцінки молодших школярів властива також несамокритичність. Вони швидше помічають помилки та недоліки однолітків, ніж власні. За спостереженнями психологів, самоусвідомлення особистості, без якого неможливі самокритичність і самоконтроль як свідомі вольові процеси, відбувається опосередковано, через пізнання людей, які її оточують.

Висновки. Самооцінка – непостійний конструкт, вона постійно видозмінюється, вдосконалюючись. Самооцінка обумовлена поєднанням знання про себе і світогляду, норм і цінностей, притаманних людині.

Знання індивідуальних особливостей самооцінки молодших школярів є однією з найважливіших передумов ефективності педагогічного керування їхньою соціально значущою активністю в процесі навчання та виховання. Розвиток емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе, результатом якого є певна самооцінка, відбувається через відображення нею реальних зв'язків з навколишнім світом, які існують лише завдяки активності особистості. При цьому важливо врахувати, що самооцінка як структурний компонент Я-образу дитини, певний ступінь її емоційно-ціннісного ставлення до себе є постійно діючим мотиваційним фактором у процесі життєдіяльності особистості. Тому, спрямовуючи активність учня, надаючи йому соціальної значущості, можна впливати не тільки на сферу його свідомості, а досягти гармонізації розвитку підростаючої особистості загалом.

Правильна самооцінка стимулює навчальну активність молодших школярів, їхнє прагнення поліпшувати досягнуті результати, бути на рівні вимог учителя. Внаслідок створення сприятливої моральної атмосфери у школі, чуйного і водночас вимогливого ставлення до дитини вчителів і батьків, позитивного досвіду школяра в навчальній діяльності у структурі його Я-образу закріплюються суспільно значущі властивості, зростає роль мотивації, спрямованої на підвищення рівня поваги до себе як суб'єкта навчання, встановлюється узгодженість між його домаганнями та можливостями. Завдяки цьому він сам починає змінювати зовнішні обставини свого розвитку. За позитивного спрямування дитячої активності це є тією психологічною основою

становлення особистості, яка сприяє формуванню потреби у постійному самовдосконаленні.

Література

1. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
2. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 288 с.
3. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
4. Бернс Р. Развитие "Я-концепции" и воспитание. М.: Просвещение, 1986. 420 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2005. 512 с.
6. Цукерман Г. А. Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности. *Начальная школа*. 2001. № 1 С. 23 – 29.
7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
8. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. 99 с.
9. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2000. 456 с.
10. Липкина А. И. Самооценка школьника. М.: Просвещение, 1976. 120 с.

References

1. Chesnokova I. I. (1977). Problema samosoznaniya v psikhologii. [The problem of self-awareness in psychology]. М.: Nauka. 144 s. [in Russian].
2. Stolin V. V. (1983). Samosoznanie lichnosti. [Self-awareness of personality]. М.: Izd-vo Mosk. un-ta. 288 s. [in Russian].
3. Rubinshtejn S. L. (1976). Problemy` obshhej psikhologii. [Problems of general psychology]. М.: Pedagogika. 416 s. [in Russian].
4. Berns R. (1986). Razvitie "Ya-konceptzii" i vospitanie. [Development of "I-concept" and education]. М.: Prosveshhenie. 420 s. [in Russian].
5. Vy`gotskij L. S. (2005). Psikhologiya razvitiya rebenka. [Child development psychology]. М.: E`ksmo. 512 s. [in Russian].
6. Czukerman G. A. (2001). Ocenka i samoocenka v obuchenii, postroennom na teorii uchebnoj deyatel`nosti. [Assessment and self-assessment in learning activity theory]. *Nachal`naya shkola*. № 1 S. 23 – 29. [in Russian].
7. El`konin D. B. (1989). Izbranny`e psikhologicheskie trudy`. [Selected psychological works]. М.: Pedagogi`ka. 560 s. [in Russian].

8. Zakharova A. V. (1993). Psikhologiya formirovannya samooczenki. [The psychology of self-esteem formation]. Minsk. 99 s. [in Russian].
9. Mukhina V. S. (2000). Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo. [Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]. M.: Akademiya. 456 s. [in Russian].
10. Lipkina A. I. (1976). Samooczenka shkol`nika. [Student self-esteem]. M.: Prosveshhenie. 120 s. [in Russian].

Bohonkova Yu.O., Buhaiova N.M., Serbin Yu.V., Buhaiova O.O.

Psychological features of demonstration of self-assessment of junior schoolchildren in the process of educational activity

The article is devoted to the theoretical and methodological consideration of the psychological features of the demonstration of self-esteem of junior schoolchildren in the process of educational activity. The article contains the analysis of the research and publications on this issue. Special aspects of development of self-consciousness of the child of primary school age are considered. The characteristic of a social situation of development of the personality at primary school age is given. Factors which are influencing the social environment (family, school staff, etc.), assessments of learning success, communication with adults and peers on the formation of self-esteem of younger students are considered. The main functions of self-esteem in the educational activities of primary school children are elaborated. The main new formations of primary school age are analyzed and the peculiarities of their influence on the formation of a child's self-esteem are clarified. The peculiarities of the formation of self-esteem of primary schoolchildren are considered, its demonstration in the process of educational activity is also determined. It is noted that the formation of self-esteem in primary school age is influenced by the socio-personal position of the student in the learning process, removing the negative impact of external evaluations, changing the system of relations between teacher and student, involving students in the evaluation process and the result of their learning.

Key words: *self-assessment, personality, primary school age, self-awareness, educational activity, upbringing, mentoring, assessment, positive attitude, educational achievements, self-regulation, communication skills, conflict, motivation, underperformance.*

Бохонкова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк.

Бугайова Наталія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

Сербін Юрій Вікторович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

Бугайова Ольга Олексіївна – здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 053 Психологія Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

**Зливков В.Л. (ORCID 0000-0002-8404-8866),
Лукомська С.О. (ORCID 0000-0002-0360-6484),
Котух О.В. (ORCID 0000-0001-5706-3190)**

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ ПСИХОЛОГА З УЧАСНИКАМИ БОЙОВИХ ДІЙ

Статтю присвячено аналізу психолінгвістичних аспектів взаємодії психолога з учасниками бойових дій. Зазначено, що в науковій літературі традиційно використовується поняття «реабілітація», тобто повернення особистості на дотравматичний рівень без врахування отриманого досвіду, посттравматичного зростання та резилентності. Обґрунтовано доцільність вживання поширеного у англослов'янських країнах поняття резилентної реінтеграції, його психолінгвістичні особливості. Встановлено, що успішна адаптація учасників бойових дій до мирного життя визначається як резилентна реінтеграція – тобто продуктивність у різних галузях життя, зумовлена усвідомленням нових можливостей, набутих в результаті бойового досвіду. Ресурсами резилентної реінтеграції є копінг-стратегії, психологічне благополуччя, життєстійкість, посттравматичне зростання і резилентність. Проаналізовано бойові парадокси та їх вираз у мовленні учасників бойових дій, охарактеризовано можливість використання метафоричних карт задля полегшення комунікативної взаємодії з учасниками бойових дій та вербалізації ними психотравмуючих ситуацій. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що переважна більшість учасників бойових дій є добре адаптованими (резилентно реінтегрованими, такими, що усвідомлюють цінність набутого на війні позитивного досвіду та використовують його у повсякденному мирному житті). Реінтегративні програми зазвичай спрямовані на такі галузі функціонування як осмислення сенсу життя, пошук нових життєвих цілей, формування міжособистісних стосунків зі значущими іншими, працевлаштування чи/та оволодіння новими професійними навичками, турбота про соматичне і психологічне здоров'я. Нами доведено, що використання метафоричних карт для роботи із психотравмою є ефективним інструментом комунікації психолога з учасниками бойових дій, оскільки дозволяють вербалізувати їх травматичний досвід та мінімізувати бар'єри при спілкуванні з фахівцями, водночас останнім слід враховувати наявність бойових парадоксів, що виявляються в усному мовленні учасників бойових дій та деталізувати

кожен вислів, зокрема використовуючи для цього метафоричні асоціативні карти чи інші засоби експресивної терапії.

Ключові слова: *адаптація, учасники бойових дій, ПТСР, копінг-стратегії, посттравматичне зростання, резилентна реінтеграція.*

Постановка проблеми. Натепер актуальною проблемою є пошук ефективних засобів психологічної реабілітації учасників бойових дій, основним інструментом якої є комунікація – усне і письмове спілкування часто в емоційно насичених стресових ситуаціях. У зарубіжній психології поняття «реабілітація» зазвичай не використовується, натомість більш поширеними є «допомога після бою» та «резилентна реінтеграція». Проаналізувавши витoki даних термінів ми прийшли до висновку про доцільність використання саме резилентної реінтеграції щодо учасників бойових дій. Насамперед зазначимо, що з латинської «rehabilitatio» перекладається як «відновлення до попереднього рівня функціонування», а у випадку участі в бойових діях це практично нереально, оскільки якщо фізичне відновлення в окремих випадках можливе, то психологічно неможливо викреслити отриманий на війні досвід, у тому числі й травматичний. Післябойова психологічна допомога (або допомога після бою) також є поняттям відносним, оскільки часто учасники бойових дій звертаються до психолога не одразу після травматичної події, а через роки, коли травматичний досвід поступово заміщується на міфологічний, формується соціально та особистісно прийнятна життєва історія участі у війні, а справжні події витісняються зі свідомості, актуалізуючись знову в емоційно насичених ситуаціях, коли ресурсів для утримання неприємної інформації в підсвідомості виявляється недостатньо. За таких умов виникає необхідність визначення ключових аспектів комунікативної взаємодії психолога з учасниками бойових дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Успішна адаптація учасників бойових дій до мирного життя визначається нами як резилентна реінтеграція – продуктивність у різних галузях життя, зумовлена усвідомленням нових можливостей, набутих в результаті бойового досвіду (Мельник, Лукомська, 2018). Основу поняття резилентної реінтеграції складають базові компоненти адаптації представників екстремальних професій – копінг-стратегії, психологічне благополуччя (задоволеність життям, емоційне благополуччя), життєстійкість, посттравматичне зростання та резилентність. Нині задоволеність життям вважається складовою суб'єктивного благополуччя людини, когнітивною оцінкою її життєвого шляху в цілому та нинішньої ситуації зокрема, натомість психологічне благополуччя найбільше пов'язане із автономією – здатністю протистояти соціальному тиску, можливістю оцінювати

себе за самостійно обраними критеріями. D. Kahneman, A. Deaton визначають емоційне благополуччя як афективну характеристику повсякденного досвіду людини – частоту та інтенсивність переживання суму, радості, інтересу, гніву, провини і гордості, що дає підстави людині вважати своє життя приємним або неприємним; синонімами емоційного благополуччя є благополуччя гедоністичне та переживання щастя (Kahneman, Deaton, 2010).

Ми визначаємо адаптивні копінги як форми поведінки, спрямовані на аналіз труднощів і можливих шляхів їх подолання, підвищення самооцінки і самоконтролю, усвідомлення власної цінності як особистості, наявності віри у власні ресурси у подоланні важких ситуацій. Крім адаптивних ми виділяємо також відносно адаптивні тобто такі, конструктивність яких залежить від значущості та вираженості ситуацій подолання та неадаптивні копінги – пасивні форми поведінки з відмовою від подолання труднощів через невіру у свої сили і інтелектуальні здібностей, з умисною недооцінкою власних неприємностей. Копінги є сумою когнітивних і поведінкових зусиль, необхідних людині для зменшення впливу стресу. Р. Лазарус і С. Фолкман виділили два види копінгу: спрямований на емоції (регуляція емоційного стану) і спрямований на проблему (усунення проблеми, що викликає дистрес), узагальнивши різні підходи, С. Нартова-Бочавер визначає копінг як індивідуальний спосіб взаємодії людини із ситуацією відповідно до її значущості та власних психологічних ресурсів (Нартова-Бочавер, 1997).

Одним із важливих психологічних ресурсів особистості, який слід враховувати при побудові комунікації з учасниками бойових дій є їх життєстійкість. Поняття життєстійкості пов'язане зі збереженням психічного та фізичного здоров'я особистості у стресових ситуаціях, подоланням труднощів, соціальною підтримкою і продуктивністю діяльності (Maddi, Harvey, 2006), це не вроджена, а набута якість, яка успішно формується так званими тренінгами життєстійкості поширеними у зарубіжній військовій психологічній практиці. Завдяки життєстійкості відбувається інтерпретація стресових подій як корисних, таких, що відкривають нові можливості та шляхи самовдосконалення. Пов'язаним, але не тотожним поняттям до життєстійкості є посттравматичне зростання – позитивні зміни, що відбуваються з людиною у результаті зіткнення із кризовими життєвими ситуаціями та виражаються в усвідомленні цінності життя, відкритті нових перспектив і можливостей, зміні життєвих пріоритетів. Відповідно, каталізатором зростання є не власне психотравма, а емоційні реакції на неї, тобто посттравматичне зростання не залежить від виду психотравмуючої події, а лише від суб'єктивного ставлення людини до неї.

Резильтна траєкторія реакцій на потенційну травму найбільше властива цивільним особам, які постраждали від ДПТ та учасникам бойових дій

і найменше – біженцям та онкохворим; не зумовлює гострого стресу й ПТСР, але негативно впливає на психологічне благополуччя; травматична подій хоча й неєдинична, але зазвичай раптова, наявний критерій А+ за DSM-5.

Хронічна траєкторія понад усе характерна для постраждалих від ДТП і значно меншою мірою властива військовим, що брали безпосередню участь у бойових діях; зумовлює ПТСР і депресію; травматична подій зазвичай раптова, єдинична, наявний критерій А+ за DSM-5.

Траєкторія відновлення характерна для осіб, які зазнали впливу як гострої, так і хронічної психотравми (критерій А+ може бути відсутнім); властива учасникам бойових дій і особам, які в ДТП отримали легкі тілесні ушкодження, практично не властива біженцям та хронічно хворим; позначається на порушенні психологічного функціонування, зумовлює підвищення тривожності, але не призводить до ПТСР і не викликає симптоми депресії.

Відтермінована траєкторія властива хворим на інфаркт, ЧМТ та інші хвороби, наслідки яких проявляються через певний час, а також учасникам бойових дій, що мали серйозні поранення та деякий час перебували в комі чи мали ретро і антероградну амнезію; критерій А+ за DSM-5 може бути відсутнім, а може бути в наявності, втім людина про травматичну подію майже нічого не пам'ятає; зумовлює симптоми депресії та підвищеної тривожності.

Ми констатуємо, що резилентність завжди зумовлена сильним стресом, психотравмою тим самим відрізняючись від концептів надії, оптимізму та самоефективності, які виявляються насамперед у повсякденних життєвих ситуаціях. Інакше кажучи, резилентність – це усвідомлене посттравматичне зростання, його вияв у практичній повсякденній діяльності учасників бойових дій.

Отже, реінтеграція учасників бойових дій до мирного життя – це продуктивність у різних галузях життя, зумовлена усвідомленням нових можливостей, набутих в результаті бойового досвіду. Діагностування особливостей реінтеграції може відбуватися як за допомогою спеціальних опитувальників, так і шляхом аналізу мовленнєвого контенту учасників бойових дій.

Мета статті – визначити психолінгвістичні особливості комунікації психолога з учасниками бойових дій..

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Процедура емпіричного дослідження проходила у три етапи: підготовчий, діагностичний та аналітичний. На підготовчому етапі здійснено підбір психодіагностичного інструментарію та визначено експериментальну базу дослідження. Діагностичний етап передбачав збір психодіагностичного матеріалу і його статистичну обробку. На третьому етапі – аналітичному – проаналізовано

отримані результати та окреслено можливості їх подальшого використання в роботі з учасниками бойових дій. У даному дослідженні використано наступні методики: методику копінгів Е. Хейма, опитувальник посттравматичного зростання (Р. Тадеші і Л. Калхаун, в адаптації М. Магомед-Емінова); опитувальник резилентності (К. Коннор, Дж. Девідсон); тест життєстійкості (С. Мадді, в адаптації Д. Леонтьєва, О. Рассказової); Шкали психологічного благополуччя (К. Ріфф, в адаптації Т. Шевеленкової і П. Фесенко). Отримані дані піддавалися статистичному аналізу (кореляційний г-критерій Пірсона, t-критерій Стьюдента, U-критерій Манна-Вітні) з подальшою їх якісною інтерпретацією і змістовим узагальненням. Статистична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS 21.0.

Нами встановлено, що адаптивні когнітивні та емоційні копінгі найбільше виражені в учасників бойових дій віком від 31 до 45 років, натомість поведінкові – у старших за 45 років. Тобто у більш старшому віці копінг спрямований переважно на активну діяльність з метою усунення чи зменшення небезпеки. Часто це виявляється зокрема й у турботі про інших і передачі їм свого досвіду, необхідного для виживання в екстремальних умовах («мені є що тобі розповісти», «я хочу розказати дітям про досвід, отриманий на війні»). Учасникам бойових дій віком до 31 року притаманні виражені адаптивні емоційні копінгі, натомість когнітивні (раціональний аналіз екстремальної ситуації, пошук логічних можливостей її подолання) у них розвинені найменше.

Встановлено, що учасники бойових дій мають найвищі показники за шкалою «Нові можливості» (58,5%), всі інші шкали методики виражені у них на середньому рівні. Індекс посттравматичного зростання достатньо високий (50,5% досліджуваних мають високий загальний показник методики). Тобто, у досліджуваних після кризової ситуації з'явилися нові інтереси, вони стали впевненішими у собі, у власних можливостях позитивно впливати на своє життя, змінювати те, що можливо змінити і приймати як даність те, що змінити жодним чином неможливо. У них підвищилось сприймання цінності власного життя, вони зрозуміли, що значно сильніші, ніж вважали досі та можуть долати навіть, на перший погляд, ситуації безвиході. У результаті проведеного кореляційного аналізу за критерієм Пірсона, виявлено статистично значущі кореляційні зв'язки між наявністю травматичної події (критерієм А за DSM-5) та такими шкалами методики посттравматичного зростання як «сила особистості» ($r=0,826$, $p=0,001$), «підвищення цінності життя» ($r=0,903$, $p=0,001$) та загальним показником посттравматичного зростання ($r=0,631$, $p=0,004$). Визначено, що учасникам бойових дій властивий помірний рівень життєстійкості, порівняння якого із нормативними показниками свідчить про відсутність між ними

статистично значущих відмінностей. Тобто досліджувані отримують більше задоволення від своєї діяльності, усвідомлюють її суспільну значущість, акцентуючи увагу не лише на результаті, а й на процесі виконання роботи. Високий рівень резилентності властивий учасникам бойових дій віком від 31 до 35 років ($65,7 \pm 1,13$) та до 30 років ($63,2 \pm 2,09$), натомість учасникам бойових дій старшим 45 років притаманний середній рівень резилентності ($44,3 \pm 1,41$). Порівнявши отримані результати із зарубіжними дослідженнями, проведеними методикою Коннора-Девідсона, приходимо до висновку, що загалом учасники бойових дій мають нижчий рівень резилентності, ніж загальна вибірка досліджуваних США ($57,7$ проти $84,4$), однак вищий, ніж пацієнти з діагнозом ПТСР та учасники бойових дій з діагнозом ПТСР ($57,7$ проти $52,8$ і, відповідно $57,7$ проти $48,9$).

Найвищий рівень психологічного благополуччя виявлено в учасників бойових дій віком від 31 до 45 років ($421,5$), що згідно із нормативними даними даної методики відповідає віковій нормі та вважається високим рівнем психологічного благополуччя; подібна ситуація спостерігається й щодо учасників бойових дій віком до 30 років, рівень їх психологічного благополуччя також відповідає віковій нормі та вважається високим ($414,2$). Натомість щодо найстарших учасників бойових дій (45-60 років), то рівень їх нижчий за вікову норму та відповідає середньому рівню на межі із низьким ($316,9$).

Спілкуючись з учасниками бойових дій, психолог навіть без застосування спеціальних психодіагностичних методик може виявити ключові слова у мовленні клієнтів. Зокрема, для виявлення психологічного благополуччя використовується підрахунок кількості висловів на кшталт «я – щаслива людина», «я задоволений своїм життям», «я ціную свій досвід», «я впевнений у собі і здатний впоратися із будь-якими ситуаціями». При цьому варто аналізувати не лише зміст сказаного, а й його афективну насиченість, оскільки нерідко акцентоване вербально психологічне благополуччя свідчить про виражені захисні механізми, спрямовані на створення відчуття ситуативної адаптації, ситуативного благополуччя учасників бойових дій. Так, критеріями адаптивних копінгів у мовленні є «намагаюся проаналізувати, все зважити і пояснити собі, що ж трапилося», «не втрачаю самовладання, зберігаю самоконтроль у складних ситуаціях», «я впевнений, що є вихід з важкої ситуації», «я співпрацюю із значущими для мене людьми для подолання труднощів». Показником адаптивності є реалізована потреба учасника бойових дій у зверненні за допомогою. Ми зазначаємо, що комунікація психолога та клієнта із травматичним досвідом починається зі слів останнього з проханням про допомогу, активне бажання співпрацювати з особами, що мають подібний досвід та фахівцями допомагаючих професій є свідченням успішної адаптації з

наступною резилентною реінтеграцією учасників бойових дій. Серед багатьох копінгів в контексті нашого дослідження слід виділити оптимізм як відчуття впевненості щодо досягнення життєвих цілей, коли людина впевнена в результативності своєї діяльності, вона продовжує діяти попри численні труднощі і перешкоди. Оптимізм як захисна реакція відноситься до проблемно-фокусованого копінгу, однак при неможливості сконцентруватися на досягненні цілей і безпосередньому вирішенні проблем, особи, у яких домінує стратегія оптимізму, звертаються до таких емоційно-фокусованих копінгів як гумор та позитивний рефреймінг ситуації. Оптимізм, на відміну від песимізму, є стабільною копінговою тенденцією, яка виявляється, насамперед, у кризових умовах, а не при повсякденних неприємностях, де частіше виникають песимістичні реакції («я з надією дивлюсь у майбутнє», «у мене є плани та цілі в житті», «я ціную свій досвід і зможу використати його в майбутньому»). Окрему увагу ми приділяємо так званим неадаптивним копінгам, які виявляються у мовленні учасників бойових дій наступними висловами «я не знаю що робити і мені часом здається, що мені не виплутатися з цих труднощів», «я впадаю у відчай, ридаю і плачу», «я вважаю себе винним і отримую по заслугам».

Згідно із якісним аналізом результатів дослідження можна констатувати, що практично усі учасники бойових дій незалежно від віку дали високу оцінку на питання щодо резилентності: «Можу досягати цілей не зважаючи на труднощі», «Знаю, до кого можу звернутися за допомогою», «Ефективно вирішую проблеми», «Вважаю себе сильною особою», «З оптимізмом дивлюсь у майбутнє» та «Пишаюсь своїми досягненнями», так само як незалежно від віку учасники бойових дій дали низькі бали на наступні твердження: «Прошу вищі сили, Бога про допомогу» і «Залишаюсь зосередженим, не зважаючи на труднощі». Окремо слід відзначити результати окремих вікових груп, зокрема учасники бойових дій до 30 років здебільшого позитивно оцінювали себе за твердженнями «Люблю ризикувати» і «Можу справитися із неприємними емоціями», а учасники бойових дій від 31 до 45 років – «Приймаю нестандартні рішення» і «Відчуваю відповідальність за своє життя», натомість найстарші учасники бойових дій здебільшого негативно оцінювали себе за твердженнями «Можу адаптуватися до змін», «Відчуваю себе щасливим» і «Швидко відновлююсь після хвороби».

Ми наголошуємо на необхідності врахування так званих бойових парадоксів при побудові комунікації психолога з учасниками бойових дій, окреслимо ті, що зустрічаються в нашій практиці найчастіше. Парадокс травми полягає у тому, що вона зумовлює посттравматичне зростання. При цьому чим сильнішою була психотравма, тим вираженим буде посттравматичне зростання, однак воно можливе лише за умови комфортного мікросередовища, наявності

значущих осіб і кола підтримки (будь то родина чи колеги військовослужбовця). Тому не слід «психопатологізувати» нормальні реакції демобілізованих учасників бойових дій, узалежнювати їх від лікарів і психологів; прискорювати нормальний процес відновлення після психотравми (часто штучним запереченням значущості травми для військового); наголошувати на «проблемності», «психічній меншовартісності» учасників бойових дій, по суті стигматизувати їх діагнозом ПТСР; не враховувати особистісні ресурси військовослужбовця у подоланні психотравми. Парадоксальними ми називаємо вислови, які зустрічаються у мовленні одного учасника бойових дій в процесі однієї консультації з психологом. Наприклад, так званий парадокс скромності виявляється у висловах «Моя служба повинна отримати визнання» та «Не слід дякувати мені, це моя робота». Свідченням парадоксу життя та смерті є фрази «Я щасливий, що вижив» та «Краще б мене там вбили». У нашій практиці найчастіше зустрічається так званий парадокс тиші «Я хочу, щоб мене почули» і «Я не хочу розповідати про війну», особливо актуальним він стає у взаємодії учасника бойових дій із родиною, у 98% випадках ми чуємо від клієнтів фразу «Вона (дружина) там не була, тому не зрозуміє», часто це ж можна зустріти й стосовно фахівців-не учасників бойових дій «Вас там не було, Ви не зрозумієте».

Відповідно, у роботі з учасниками бойових, психолог може зустрітися з різними проблемами, зокрема, це складності вербалізації тих почуттів і переживань, які людина відчуває щодо наявної у неї проблеми, у визначенні можливих варіантів її розв'язання тощо. Метафоричні асоціативні карти відносяться до експресивної психотерапії, яка, у свою чергу є підвидом креативної терапії, що базується на арт-терапії та сприяє вербалізації травматичного досвіду, полегшує комунікацію психолога і учасника бойових дій.

Ми зазначаємо, що емоційно-сміслова домінанта, створюючи основу моделі породження тексту, визначає його психологічний зміст, мовну системність і є квінтесенцією авторського задуму, зокрема при розповіді учасниками бойових дій про власні травматичні події. В основі різних емоційно-сміслових доміант лежать різні типологічні риси особистості, копінги і бойові парадокси. Враховуючи вище сказане, нами було створено систему комунікативної взаємодії психолога з учасниками бойових дій в умовах короткотермінової терапії, де використання метафоричних карт виявилось ефективним. Щонайперше відбувається діагностика актуального стану (вибір карти, що відображає симптом, стан, проблему; відповідь за запитання «Що бачите на карті? Що відчуваєте, коли дивитесь на карту?»); діагностика бажаного стану («Що саме хочете?», «Яких змін очікуєте?», вибір карти –

бажаний результат); пошук альтернатив (карти як кроки до здійснення бажаного, кожна карта детально описується учасником бойових дій). Аналіз зображення на карті і інтерпретації клієнта дозволяє виявити один із трьох можливих його станів: асоційований, дисоційований, бісоційований. Асоційований стан передбачає повне занурення в карту. Клієнт асоціює себе із зображенням, наприклад, людини, приписуючи їй особисті почуття, відчуття, емоції та ін. Допмагаючи максимально сфокусуватися на зображенні, консультант задає питання: «Уявіть, що зображена на карті людина – це ви. Що вона зараз відчуває?». Дисоційований стан не вимагає повного занурення в карту. Клієнт залишається «самим собою» і відповідає приблизно на такі питання: «Що зображено на карті? Які емоції відчуває ця людина?». Бісоційований стан виникає при злитті двох перерахованих вище, оскільки в процесі роботи виникає єдине біперсональний простір, що об'єднує психічний зміст окремих частин (субособистостей) клієнта, який спілкується або сам з собою (діалог Я-реального з Я-ідеальним), або із уявним співрозмовником.

Висновки. Найчастіше питання повоєнної адаптації учасників бойових дій розглядаються в контексті бойової травми в цілому і посттравматичного стресового розладу зокрема. Натомість ми розглядаємо її в аспектах психологічного благополуччя, копінгів, життєстійкості, посттравматичного зростання і резилентності, тобто ресурсів, які дозволяються учасникам бойових дій резилентно інтегруватися у повоєнне суспільстві.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що переважна більшість учасників бойових дій є добре адаптованими (резилентно реінтегрованими, такими, що усвідомлюють цінність набутого на війні позитивного досвіду та використовують його у повсякденному мирному житті). Реінтегративні програми зазвичай спрямовані на такі галузі функціонування як осмислення сенсу життя, пошук нових життєвих цілей, формування міжособистісних стосунків зі значущими іншими, працевлаштування чи/та оволодіння новими професійними навичками, турбота про соматичне і психологічне здоров'я. Нами доведено, що використання метафоричних карт для роботи із психотравмою є ефективним інструментом комунікації психолога з учасниками бойових дій, оскільки дозволяють вербалізувати їх травматичний досвід та мінімізувати бар'єри при спілкуванні з фахівцями, водночас останнім слід враховувати наявність бойових парадоксів, що виявляються в усному мовленні учасників бойових дій та деталізувати кожен вислів, зокрема використовуючи для цього метафоричні асоціативні карти чи інші засоби експресивної терапії.

Література

1. Kahneman D., Deaton A. High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the national academy of sciences*. 2010. № 107(38). P. 16489-16493.
2. Maddi S. R., Harvey R. H., Khoshaba D. M., Lu J. L., Persico M., & Brow M. The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of personality*. 2006. № 74(2). P. 575-598.
3. Мельник О.В., Лукомська С.О. Психологічні особливості соціальної адаптації учасників бойових дій на Сході України. *Актуальні проблеми психології*. 2018. № 1. P. 222–232.
4. Нартова-Бочавер С.К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности. *Психологический журнал*. 1997. № 18 (5). P. 20–30.

Referens

1. Kahneman D., Deaton A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the national academy of sciences*, 107(38), 16489-16493. [in English].
2. Maddi S. R., Harvey R. H., Khoshaba D. M., Lu J. L., Persico M., & Brow M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of personality*, 74(2), 575-598. [in English].
3. Melnik O.V., Lukomska S.O. (2018). Psykholohichni osoblyvosti sotsialnoi adaptatsii uchasnykiv boiovykh dii na Skhodi Ukrainy [Psychological peculiarities of social adaptation of participants in combat operations in the East of Ukraine]. *Aktualni problemy psykholohii*. № 1. S. 222–232. [in Ukrainian].
4. Nartova-Bochaver S.K. (1997). "Coping behavior" v systeme poniatyi psykholohyy lychnosti ["Coping behavior" in the system of notions of personality psychology]. *Psykholohycheskyi zhurnal*. № 18 (5). S. 20–30. [in Russian].

Zlyvkov V., Lukomska S., Kotukh O.

PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES OF PSYCHOLOGIST-COMBATANTS COMMUNICATION

The article is devoted to the analysis of psycholinguistic aspects of the interaction of a psychologist with participants in combat operations. It is noted that in the scientific literature the term "rehabilitation" is traditionally used, that is, the return of an individual to the traumatic level without taking into account the experience gained, post-traumatic growth and resiliency.

We substantiated the feasibility of using the notion of resilient reintegration prevalent in the English-speaking countries. It is established that the successful adaptation of participants in military actions to peaceful life is determined by us as a resilient reintegration - productivity in various spheres of life, due to awareness of new opportunities gained as a result of combat experience. Resources for resin reintegration are coping strategies, psychological well-being, viability, post-traumatic growth and resiliency.

The article analyzes battle paradoxes and their expression in the speech of participants in combat operations, describes the possibility of using metaphorical maps to facilitate communicative interaction with participants in combat operations and the verbalization of psycho-traumatic situations. An empirical study has found that the vast majority of combatants are well-adapted (resiliently reintegrated, aware of the value of positive experiences gained in war and using them in everyday peaceful life). Reintegration programs are usually aimed at such areas of functioning as understanding the meaning of life, finding new life goals, forming interpersonal relationships with significant others, employment and / or mastering new professional skills, care for physical and psychological health. We have proved that the use of metaphorical cards to work with trauma is an effective tool for communication between psychologists and combatants, as they allow to verbalize their traumatic experience and minimize barriers to communication with professionals, while the latter should take into account the presence of combat paradoxes in oral speech. participants in hostilities and to detail each statement, in particular using metaphorical associative maps or other means of expressive therapy.

Key words: *adaptation, combatants, PTSD, coping strategies, post-traumatic growth, resilient reintegration.*

Зливков Валерій Лаврентійович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Лукомська Світлана Олексіївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Котух Олена Вікторівна – молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

*Бозоян М.А. (ORCID 0000-0002-9117-5660),
Кононенко О.І. (ORCID 0000-0001-8676-7410),
Царенок Л.Б. (ORCID 0000-0002-1306-2724),
Коваленко В.О. (ORCID 0000-0001-5133-4447),*

СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ТА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЇЇ РЕСУРСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ У СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ

Стаття присвячена вивченню смисложиттєвих орієнтацій та резильєнтності особистості як її ресурсних характеристик у сучасному соціумі. В основі розуміння цінностей лежить усвідомлення кожною людиною орієнтирів, з якими вона співвідносить свої дії, тобто цінності та ціннісна свідомість є основою визначення мети. Цілі впливають на людську діяльність не реально-каузально, а як ідеальні цінності, реалізацію яких людина вважає своєю нагальною потребою або обов'язком. Вирішальним етапом у становленні світогляду вважається юнацький вік, який сприяє інтенсивному формуванню когнітивних і емоційно-особистісних передумов світогляду. З'ясовано, що резильєнтність особистості загалом пов'язана зі здатністю психіки відновлюватися після несприятливих умов. Відповіді на питання, як і яким чином особистість здатна вистояти, відновитися і психологічно зрости, зміцніти після складних життєвих негараздів, є певним викликом для науковців і практиків серед психологів та психотерапевтів. Розуміння людської спроможності до психологічної позитивної адаптації в несприятливих обставинах може допомогти фахівцям із психічного здоров'я розробляти спеціальні психотехнології для психопрофілактики та розвитку резильєнтності, життєстійкості, стресостійкості, а також розвитку здатності самостійно долати стресові ситуації.

***Ключевые слова:** особистість, смисложиттєві орієнтації, резильєнтність, рівень осмислення життя, ціннісно-сміслові орієнтації.*

Постановка проблеми. Ціннісно-сміслові орієнтації особистості можуть носити складний сінкрет різноспрямованих тенденцій, в тій чи іншій мірі наближатися до структурної організації. Це визначається неоднозначністю і варіативністю тих життєвих обставин, того реального буття особистості, в якому складаються її індивідуальні ціннісно-сміслові орієнтації і які, у свою чергу, нерідко роблять поведінку особистості суперечливою і ірраціональною.

Серед різних ціннісно-смыслових орієнтацій, притаманних особистості, прийнято виділяти орієнтації смысловиттєві. По суті, це розуміння (зміст і ступінь цього розуміння) того, що для особистості є головним у житті, заради чого вона живе. Психологічно значущим при вивченні особистості є питання: в якому часовому відрізку «локалізований» сенс її життя, в минулому, сьогодні або майбутньому? Також сенс життя безпосередньо пов'язаний з уявленнями особистості про можливість управляти власним життям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне суспільство, перебуваючи в умовах соціальної нестабільності, характеризується тим, що колишні цінності вже не досяжні або знецінені. Це детермінує молодь на пошук власного сенсу життя і збагачення смысловиттєвих орієнтацій шляхом адаптації їх до нового соціокультурного середовища вузу, в якому вони формуються при засвоєнні нового соціального досвіду.

Смысловиттєві орієнтації проявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших аспектах свідомості студентів і спрямовують їх поведінку і розвиток. Вони допомагають визначати вибір життєвого шляху, впливають на самовизначення, виділяючи його потенціал в сьогодні і майбутньому. Дозволяють судити про осмысленість та насиченість життя. Від цих напрямків залежить не тільки існування конкретної молодої людини, але і всього студентського колективу і вузу в цілому.

Для морального розвитку молоді характерним є посилення ролі моральних переконань і моральної свідомості, які в значній мірі визначають їх поведінку. Саме в цьому віці формується вміння відчувати найтонші нюанси, пов'язані з громадською багатозначністю багатьох моральних понять (борг, честь, почуття особистої гордості і власної гідності), які стають доступними для їх глибокого і тонкого розуміння.

Як вказує Б. Братусь, для особистості основна площина руху – морально-ціннісна: «провідна роль цінностей для формування особистості – сповідання цінностей закріплює єдність і самототожність особистості, надовго визначаючи головні характеристики особистості, її стрижень, її мораль, її моральність». В основі розуміння цінностей лежить усвідомлення кожною людиною орієнтирів, з якими вона співвідносить свої дії, тобто цінності та ціннісна свідомість є основою визначення мети. Цілі впливають на людську діяльність не реально-каузально, а як ідеальні цінності, реалізацію яких людина вважає своєю нагальною потребою або обов'язком. Вирішальним етапом у становленні світогляду вважається юнацький вік, який сприяє інтенсивному формуванню когнітивних і емоційно-особистісних передумов світогляду.

Мета статті – розкрити особливості смысловиттєвих орієнтацій та резильєнтності особистості як її ресурсних характеристик у сучасному соціумі.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. На вибір власного шляху особистості значний вплив мають смисложиттєві цінності (ціннісні орієнтації), які змогли скластися до ранньої юності, тому ціннісно-смыслова природа особистісного самовизначення більшою мірою проявляється у студентів в пошуках сенсу свого існування.

Потреба в сенсі життя характеризує дорослі форми поведінки, і тому її не можна не враховувати, коли мова йде про процес дорослішання особистості і становлення «Я». Необхідно відзначити, що в науковій літературі виділяють два основних значення поняття «смисложиттєві орієнтації особистості».

У першому значенні воно аналогічно поняттю «ціннісні орієнтації», позначає спрямованість змістотворних цінностей.

Друге значення цього поняття пов'язано з тестом смисложиттєвих орієнтацій (СЖО), розробленим Д. Леонтьєвим на підставі адаптації тесту «Мета в житті» (Purposein-LifeTest, PIL) Дж. Крамб і Л. Махоліка у версії К. Муздибаєва. У своїй роботі ми будемо дотримуватися першого визначення і вважати ці поняття тотожними.

Смисложиттєві орієнтації студента ми розглядаємо як результат усвідомлення цінностей, цілей і сенсу власного життя (їх вираженість в минулому, сьогоднішньому і майбутньому). У формі ціннісних орієнтацій в результаті набуття цінностей фіксується істотне, найбільш важливе для студента, оскільки суть моральності людини висловлюють саме її ціннісні орієнтації, що представляють собою інваріантні освіти моральної свідомості (основні ідеї, поняття, «ціннісні блоки», смислові компоненти світогляду). Система ціннісних орієнтацій виступає «згорнутою» програмою життєдіяльності і служить підставою для реалізації певної моделі особистості.

Формування та її функціонування здійснюється в процесі ціннісно-орієнтованої діяльності, в ході якої визначається значимість властивостей різних об'єктів навколишнього світу. У разі моральних ціннісних орієнтацій дії самого суб'єкта і інших людей виступають об'єктами оцінки, а ядром внутрішнього механізму оціночної діяльності виступає совість. Вона формується в ході інтеріоризації моральних цінностей і регулює відношення суб'єкта, його моральну позицію.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що в процесі навчальної діяльності студентів вузу великий вплив на вибір їх життєвого шляху надають смисложиттєві орієнтації та в першу чергу – спрямованість у майбутнє: відбувається вибір цінностей, усвідомлення цілей і власного життя, вибудовування ставлення до світу і до себе і як результат – формування моральної позиції.

Емпіричне дослідження було проведене серед студентів 3 курсу. Загальний обсяг вибірки склав 115 респондентів. В якості методу дослідження використано тест «Смисложиттєві орієнтації» (Д. Леонт'єв), застосований для оцінки джерела сенсу життя, який може бути знайдений студентом в трьох складових життя: у майбутньому (цілі), у теперішньому (процес) і минулому (результат).

Результати проведення даного тесту показав наступне.

1. Шкала Цілі в житті. Високі бали – у 26,1% досліджуваних; це характеризує студентів не тільки як цілеспрямованих, але і прожектерів, плани яких не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Середні бали – у 64,3%, що свідчить про наявність в житті цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу.

2. Шкала Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя. Високі бали за цією шкалою у 36,7% студентів, і низькі за іншими шкалами, характеризують гедоніста, який живе сьогоdnішнім днем. Середні бали – у 60,0% респондентів; для студентів характерна висока потреба в досягненнях, тобто прагнення до досягнення відчутних результатів у будь-якому виді діяльності. Ця потреба пояснюється самим характером навчальної діяльності студентів. Низькі бали у 3,3% респондентів свідчать про незадоволення студентів своїм життям у сьогоденні. При цьому їй можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле або націленість на майбутнє.

3. Шкала Результативність життя або задоволеність самореалізацією. Високі бали у 26,9% респондентів; студенти знаходяться на піку своєї суб'єктивної, особистої і професійної активності, у них спостерігається позитивна оцінка пройденого відрізка життя, а всі успіхи і досягнення пов'язані з сьогоденням і майбутнім. Середні бали у 62,1% респондентів; це свідчить про позитивну оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, що прожита її частина була продуктивна і осмислена, хоча задоволеність самореалізацією середня. Низькі бали у 11,0% респондентів свідчать про незадоволення студента прожитою частиною життя.

4. Шкала Локус контролю - Я (Я - господар життя). Високі бали у 45,9% респондентів, що відповідає уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей, завдань і уявлень про його сенс. Середні бали у 47,2% осіб характеризують студентів, які беруть відповідальність за те, що відбувається в житті, які вважають себе причиною того, що відбувається і діють на основі цього подання. Низькі бали у 6,9% респондентів вказують на нездатність контролювати події власного життя.

5. Шкала Локус контролю - життя або керованість життя. Високі бали у 25,7% респондентів: переконаність студента в тому, що йому дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Середні бали у 54,1% респондентів: для студентів характерна світоглядна установка на можливість бути господарем власного життя, віра в свої сили і можливості, однак при цьому спостерігається адекватна оцінка власних можливостей. Низькі бали у 20,2% респондентів: фаталізм, переконаність в тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю.

Таким чином, результати дослідження, проведеного за даною методикою, показали, що смисложиттєві орієнтації (їх вираженість в минулому, сьогоднішньому і майбутньому) мають середню ступінь вираженості у більшості студентів. Це свідчить про потребу в досягненнях, про наявність в житті цілей, які надають їй свідомість, спрямованість і часову перспективу.

У дослідженні ми припустили, що існує зв'язок між моральною позицією і смисложиттєвими орієнтаціями студентів. Для цього нам необхідно було виявити кореляцію, яка відобразить залежність між ними. З метою перевірки висунутого припущення ми скористалися коефіцієнтом Пірсона, для чого студенти були розподілені на три групи на підставі виявлених емпіричним шляхом рівнів сформованості моральної позиції.

Показникам кожного рівня було присвоєно ранг: високому – ранг 1; середньому – 2; низькому – 3. Дані ранжирування були піддані процедурі процентильної нормалізації і переведені в z-оцінки. Після присвоєння рангів був здійснений кореляційний аналіз зв'язку між рівнем сформованості моральної позиції і особливостями смисложиттєвих орієнтацій.

Даний аналіз дозволив зробити такі висновки: при зіставленні рівня сформованості моральної позиції і показників смисложиттєвих орієнтацій «Цілі в житті», «Результативність життя», «Локус-контролю - Я», «Керованість життя» можна говорити про наявність прямого зв'язку ($r_{xy} = 0,569$; $r_{xy} = 0,638$; $r_{xy} = 0,447$; $r_{xy} = 0,576$ відповідно, $p \leq 0,01$), тобто у студентів з високим рівнем сформованості моральної позиції дійсно більш високий рівень сформованості життєвих цілей, присутнє відчуття результативності справжнього життя і власної самореалізації, тенденція приймати відповідальність за те, що відбувається в житті, вважати себе причиною того, що відбувається і діяти, виходячи з цього подання; характерна світоглядна установка на можливість бути господарем власного життя, віра в свої сили і можливості, однак при цьому спостерігається адекватна оцінка власних можливостей; при зіставленні рівня сформованості моральної позиції і показників смисложиттєвих орієнтацій «Процес життя або інтерес, емоційна насиченість життя» можна говорити про

відсутність значущої кореляції ($r_{xy} = 0,18, \rho > 0,05$); між моральною позицією і відчуттям повноти життя кореляційного зв'язку не виявлено.

Таким чином, результати кореляційного аналізу свідчать про наявність взаємозв'язку інтегрованого показника рівня сформованості моральної позиції і ступеня вираженості смисложиттєвих орієнтацій студентів: вищий рівень сформованості моральної позиції поєднується з більшою виразністю смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці.

Ми прийшли до наступного висновку: у студентів з високим рівнем сформованості моральної позиції спостерігається високий ступінь вираженості смисложиттєвих орієнтацій в минулому, сьогодні і майбутньому. Для них характерні високий рівень моральної культури; ціннісно-смисловий зміст свідомості, моральну поведінку, що представляє собою складне базове утворення особистості, що відбиває вибірково-ціннісне ставлення до себе і іншого, орієнтації на іншого, що забезпечує орієнтацію на вільний позитивний вибір дії; ставлення до себе як самостійної, вільної і справедливої особистості.

У студентів із середнім рівнем сформованості моральної позиції спостерігається середній ступінь вираженості смисложиттєвих орієнтацій в минулому, сьогодні і майбутньому. Їм властива досить стійка тенденція моральної поведінки, яка полягає в наявності системи морально-вольових устремлень і вчинків; власних, але іноді залежних від ситуації, оціночних суджень; стійкої позиції по відношенню до моральних норм і цінностей; усвідомленості, глибині почуттів, прояві співчуття, але іноді і байдужості (в залежності від ситуації).

У студентів з низьким рівнем сформованості моральної позиції спостерігається низький ступінь вираженості смисложиттєвих орієнтацій в минулому, сьогодні і майбутньому. Для них характерна поведінка, залежна від тих установок, які домінують в референтній для них групі. Моральна позиція такого студента буде ситуативною. Це пояснюється їх інфантильністю, тобто вони мають слабкі вольові якості і боротьбу між зовнішніми мотивами і своєю моральною свідомістю. Такий студент зовні намагається виглядати моральним, вихованим, поважає іншого, однак така форма відносин – це лише демонстрація того, «який я хороший». Він при цьому «змушує» себе діяти у відповідності з совістю, маючи при цьому мотиви, далекі від демонстрованих.

Bozoyan M.A., Kononenko O.I., Tsarenok L.B., Kovalenko V.O.

MEANINGFUL ORIENTATIONS AND RESULTS OF PERSONALITY AS ITS RESOURCE CHARACTERISTICS IN MODERN SOCIETY

The article is devoted to the study of semantic life orientations and resilience of the individual as its resource characteristics in modern society. The understanding of values is based on the awareness of each person of the landmarks with which he correlates his actions, ie values and value consciousness are the basis for determining the goal. Goals affect human activity not real-causal, but as ideal values, the realization of which a person considers his urgent need or duty. The decisive stage in the formation of the worldview is considered to be adolescence, which contributes to the intensive formation of cognitive and emotional-personal preconditions of the worldview. It has been found that personality resilience is generally associated with the ability of the psyche to recover from adverse conditions. Answers to the question of how and how a person is able to survive, recover and grow psychologically, strengthen after difficult life difficulties, is a challenge for scientists and practitioners among psychologists and psychotherapists. Understanding the human capacity for psychologically positive adaptation in adverse circumstances can help mental health professionals develop special psychotechnologies for psychoprophylaxis and the development of resilience, resilience, stress resilience, and the ability to cope with stress on their own.

Key words: *personality, meaningful life orientations, resilience, level of understanding of life, value-semantic orientations.*

Література

1. Ваништендаль С. «Резильєнтність» или оправданные надежды. Раненный, но не побежденный. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5582162/>
2. Лазос Г.П. Діагностика та профілактика негативних емоційних реакцій волонтерів-психологів/психотерапевтів у роботі з постраждалими дітьми. *Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки: методичний посібник* / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, І.М. Біла, Г. П. Лазос ; за ред. З. Г. Кісарчук. К.: Логос, 2018. С. 186–232.
3. Лазос Г.П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Т. III: Консультативна психологія і психотерапія* : зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2018. Вип. 14. С. 26–64.
4. Односталко Е.С., Киреева З.А. Трансформація компонентів стану резильєнтності в трудній життєвій ситуації. *Вісник ХДУ. Серія Психологічні науки.* № 2. Т. 1. 2018. С. 52-57.
5. Романенко Ю.В. Сучасні психотехнології. К. : ДУІКТ, 2008. 72 с.
6. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій: практ. посіб. / [Т. М. Титаренко, М. С. Дворник,

В. О. Климчук та ін.]; за наук. ред. Т. М. Титаренко / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.

7. Хамініч О.М. Апробація Community Resilience Model ТМ у роботі зі сприяння психологічній стійкості молоді з розлучених сімей. *Актуальні проблеми психології*. Т. І. Вип. 46. С. 128–134.

8. Bernard B. Turning it around for all youth: from risk to resilience. Launceton, Tasmania; Resiliency Associates and Global Learning Communities, 1997.

9. Bolton K. The development and validation of the resilience protective factors inventory: a confirmatory factor analysis. University of Texas at Arlington, 2013. 118 p.

10. Connor K.M. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale. *Depression and Anxiety*. 2003. No 18. P. 76.

11. Davidson J. Trauma, resilience, and saliostasis: Effects of treatment in post-traumatic stress disorder. *International Clinical Psychopharmacology*. 2005. – No 20. P. 43–48.

12. Germezy N. The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology. *Child development*. 1984. No 55. P. 97–111.

13. Goldstein E. D. (2007). Sacred moments: Implications on well-being and stress. *Journal of Clinical Psychology*. No 63. P. 1001–1019.

14. Hellerstein D. How I can become resilient. Heal Your Brain [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.psychologyto-day.com/blog/heal-your-brain>

15. Lepore S. J. Resilience and posttraumatic growth: Recovery, resistance, and reconfiguration. In L. G. Calhoun, & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth, research and practice*. Mahwah, NJ: Routledge, 2006. P. 24–46.

16. Luthar S.S. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*. 2000. No71. P. 543–562.

17. Masten, A. Ordinary magic: resilience in development / Ann Masten. – New York : The Guilford press, 2014. – P. 308.

18. Masten A. Resilience in children threatened by extreme adversity : frameworks for research, practice, and translational synergy. *Developmental Psychopathology*. 2011. No23. P. 493–506.

19. Neman R. APA's resilience initiative. *Professional psychology : research and practice*. 2005. No 36. P. 227.

20. Nemeth D. Innovative approaches to individual and community resilience: from theory to practice. Darlyne G. Nemeth and Tracy W. Olivier. Academic Press, 2018. 167 p.

21. Nugent C. D. (2004). Replenish the well: An experience in self-care. Workshop presented at 5th Annual Conference of Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Washington, DC, July 13, 2004. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.counseling.org/wellness_taskforce/index.htm

22. Odnostalko Olena, Kireeva Zoia. The research of the «courage to continue» using narrative and ideographic approaches. II International conference on MENTAL HEALTH CARE. National Academi Of Educationaly Science of Ukraine, 25-26 oktober, 2018.

23. Osborn C. J. (2004). Seven salutary suggestions for counsellor stamina. *Journal of Counselling & Development*, 82. P. 354–364.

24. Richardson G. E. The resiliency model / G. E. Richardson, B. Neiger, S. Jensen, K. Kumpfer. *Health Education*. 1990. No 21. P. 33–39.

25. Richardson G. The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical Psychology*. 2002. Vol. 58 (3). P. 307–321.

26. Rutter M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (P. 181–214). New York, NY : Cambridge University Press.

27. Smith-Osborne A. (2007). Life span and resiliency theory: A critical review. *Advances in Social Work*, 8. – P. 162–178.

28. Southwick S. Resilience. *The Science of Mastering Life`s Greatest Challenges*. Cambridge University Press, 2016. 230 p.

29. Tedeschi R.G., & Calhoun L.G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. №15. 2004. P. 1–18.

30. Werner E. *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1992.

References

1. Vanishtendal' S. «Rezil'entnost'» ili opravdannye nadezhdy. Ranennyj, no ne pobezhdenyj. [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu: <https://studfiles.net/preview/5582162/> [in Russian].

2. Lazos H.P. Diahnostyka ta profilaktyka nehatyvnykh emotsiinykh reaktsii volonteriv-psykholohiv/psykhoterapevtiv u roboti z postrazhdalymy ditmy. Psykholohichna dopomoha ditiam u kryzovykh sytuatsiiakh: metody i tekhniky:

metodychnyi posibnyk / Z. H. Kisarchuk, Ya. M. Omelchenko, I.M. Bila, H. P. Lazos ; za red. Z. H. Kisarchuk. K.: Lohos, 2018. S. 186–232. 405–421. [in Ukrainian].

3. Lazos H.P. Rezylientnist: kontseptualizatsiia poniat, ohliad suchasnykh doslidzhen. Aktualni problemy psykholohii. T. III: Konsultatyvna psykholohiia i psykhoterapiia : zb. naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. K., 2018. Vyp. 14. S. 26–64. 405–421. [in Ukrainian].

4. Odnostalko E.S., Kyreeva Z.A. Transformatsiia komponentov sostoiannya rezylentnosti v trudnoi zhyznennoi sytuatsyy. Visnyk KhDU. Seriia Psykholohichni nauky. № 2. T. 1. 2018. S. 52-57. [in Russian].

5. Romanenko Yu.V. Suchasni psykhotekhnolohii. K. : DUKIT, 2008. 72 s. 405–421. [in Ukrainian].

6. Sotsialno-psykholohichni tekhnolohii vidnovlennia osobystosti pislia travmatychnykh podii: prakt. posib. / [T. M. Tytarenko, M. S. Dvornyk, V. O. Klymchuk ta in.]; za nauk. red. T. M. Tytarenko / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. – Kropyvnytskyi: Imeks-LTD, 2019. 220 c. 405–421. [in Ukrainian].

7. Khaminich O.M. Aprobatsiia Community Resilience Model TM u roboti zi spryiania psykholohichnii stiikosti molodi z rozluchenykh simei. Aktualni problemy psykholohii. T. I. Vyp. 46. S. 128–134. 405–421. [in Ukrainian].

8. Bernard B. Turning it around for all youth: from risk to resilience. Launceston, Tasmania; Resiliency Associates and Global Learning Communities, 1997. [in English].

9. Bolton K. The development and validation of the resilience protective factors inventory: a confirmatory factor analysis. University of Texas at Arlington, 2013. 118 p. [in English].

10. Connor K.M. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale. *Depression and Anxiety*. 2003. No 18. P. 76. [in English].

11. Davidson J. Trauma, resilience, and saliostasis: Effects of treatment in post-traumatic stress disorder. *International Clinical Psychopharmacology*. 2005. – No 20. P. 43–48. [in English].

12. Germezy N. The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology. *Child development*. 1984. No 55. P. 97–111. [in English].

13. Goldstein E. D. (2007). Sacred moments: Implications on well-being and stress. *Journal of Clinical Psychology*. No 63. P. 1001–1019. [in English].

14. Hellerstein D. How I can become resilient. *Heal Your Brain* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.psychologyto-day.com/blog/heal-your-brain>. [in English].

15. Lepore S. J. Resilience and posttraumatic growth: Recovery, resistance, and reconfiguration. In L. G. Calhoun, & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth, research and practice*. Mahwah, NJ: Routledge, 2006. P. 24–46. [in English].
16. Luthar S.S. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*. 2000. No71. P. 543–562. [in English].
17. Masten, A. *Ordinary magic: resilience in development* / Ann Masten. – New York : The Guilford press, 2014. – P. 308. [in English].
18. Masten A. Resilience in children threatened by extreme adversity : frameworks for research, practice, and translational synergy. *Developmental Psychopathology*. 2011. No23. P. 493–506. [in English].
19. Neman R. APA’s resilience initiative. *Professional psychology : research and practice*. 2005. No 36. P. 227. [in English].
20. Nemeth D. *Innovative approaches to individual and community resilience: from theory to practice*. Darlyne G. Nemeth and Tracy W. Olivier. Academic Press, 2018. 167 p. [in English].
21. Nugent C. D. (2004). Replenish the well: An experience in self-care. Workshop presented at 5th Annual Conference of Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Washington, DC, July 13, 2004. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.counseling.org/wellness_taskforce/index.htm. [in English].
22. Odnostalko Olena, Kireeva Zoia. The research of the «courage to continue» using narrative and ideographic approaches. II International conference on MENTAL HEALTH CARE. National Academy Of Educational Science of Ukraine, 25-26 oktober, 2018. [in English].
23. Osborn C. J. (2004). Seven salutary suggestions for counsellor stamina. *Journal of Counselling & Development*, 82. P. 354–364. [in English].
24. Richardson G. E. The resiliency model / G. E. Richardson, B. Neiger, S. Jensen, K. Kumpfer. *Health Education*. 1990. No 21. P. 33–39. [in English].
25. Richardson G. The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical Psychology*. 2002. Vol. 58 (3). P. 307–321. [in English].
26. Rutter M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (P. 181–214). New York, NY : Cambridge University Press. [in English].
27. Smith-Osborne A. (2007). Life span and resiliency theory: A critical review. *Advances in Social Work*, 8. – P. 162–178. [in English].

28. Southwick S. Resilience. The Science of Mastering Life`s Greatest Challenges. Cambridge University Press, 2016. 230 p. [in English].
29. Tedeschi R.G., & Calhoun L.G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. Psychological Inquiry. №15. 2004. P. 1–18. [in English].
30. Werner E. Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1992. [in English].

Бозоян Микола Амбарцумович – аспірант кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Кононенко Оксана Іванівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова;

Царенок Лілія Борисівна – кандидат психологічних наук, докторантка кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Коваленко Валерій Олександрович – аспірант кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МНЕСТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ РОЗВИТКУ

ORCID: 0000-0003-2437-8705

Статтю присвячено вивченню пам'яті як основної модальності мнестичних процесів, необхідної для успішного оволодіння навичкою читання текстів. Убачаємо, що в дітей, які мають специфічний розлад психічного розвитку, дислексія проявляється як комплекс з декількох симптомів. **Актуальність дослідження** зумовлена високою поширеністю розладу у світі й постійним зростанням в Україні кількості учнів із ознаками розвиткової дислексії. Утруднення в читанні пов'язують із психофізіологічними механізмами кіркових аналізаторів, зокрема зорового, мовленнєво-рухового, мовленнєво-слухового. **Мета статті** – діагностування стану мовленнєво-слухової пам'яті молодших школярів з розладом психічного розвитку «developmental dyslexia».

Методи: За методикою «Експрес-діагностика «Лурія-90» проаналізовано параметри пам'яті: обсяг короткочасної пам'яті; міцність і гальмування слухових слідів (слів), відтворення звукової структури слів та їх упізнавання; довільність і контроль пам'яті.

Результати: Унаслідок діагностики отримано нормативні показники стану психічних функцій у дітей 8-11 років, які успішно декодують інформацію в процесі читання, визначені кількісні та якісні характеристики мовленнєво-слухової пам'яті в експериментальній групі. Простежується ваємозв'язок несформованості ряду психічних процесів і перепон у сприйманні та активній переробці інформації школярами початкових класів. Результати обстеження ілюструють високе гальмування і низьку міцність слухо-мовленнєвих слідів, порушене відтворення звукової структури слів та впізнавання слів, низький рівень розвитку довільності й контролю пам'яті. З'ясовано, що нормою є лише параметр обсягу короткочасної пам'яті.

Висновки. Окреслено спектр проблем, які супроводжують цей феномен розвитку. Стійкі труднощі в оволодінні читанням роблять навчальний процес енерговитратним, виникає дисоціація, зумовлена успішністю у різних предметах і неуспішністю в опануванні навичкою читання, що викликає фруструючі переживання і вторинні психогенні реакції. За невчасної діагностики й не розробленої індивідуальної освітньої траєкторії є ризики

розвитку соціальної девіації. Відповідно, реалізація корекційно-розвивального впливу вимагає взаємодії фахівців у супроводі дитини в структурі інклюзивного навчання.

Ключові слова: *діагностика, механізми труднощів, параметри мовленнєво-слухової пам'яті, нормативні показники.*

Постановка проблеми. За законодавчими документами до вразливих груп відносять категорії дітей, які можуть зіштовхуватися з труднощами у навчальній діяльності, зокрема розладами, що характеризуються вадами розвитку навички читання. Таке комплексне порушення у дітей з нормальним інтелектом, коли є значні труднощі у запам'ятовуванні букв, розумінні слів, символів і цифр називають «dyslexia» (від грец. δυσ - порушення, λέξις - мова), що характеризується перепонами у здійсненні швидкого впізнання знайомих і декодуванні незнайомих слів у читанні й написанні.

У документі ICD-11 від 18 червня 2018 р., що представлений ВООЗ, developmental dyslexia трактується як порушене впізнавання різних знаків, символів, на ґрунті якого виникають труднощі їх розуміння (The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 2018).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід підкреслити, що в англійських публікаціях систематична інформація з проблеми відстежується з 70-х років минулого ст., відтак опубліковано чимало монографій і статей. У 80-х роках у процесі реалізації наукового проекту щодо вивчення механізмів розладу з'ясовано, що в дітей помітна функціональна слабкість сукцесивних функцій. Проте такі механізми спеціалістам, які досліджують фізіологічні, нейрофізіологічні та психологічні основи розладу, не зовсім зрозумілі донині. Маємо на увазі, що в різних країнах світу йде діалог між психолого-педагогічною та медичною моделями організації допомоги дітям. Серед причин виникнення dyslexia науковці виділяють фактори, що впливають на розвиток головного мозку в перинатальний період, аномалії пологової діяльності (Müller, Bent; Boltze, Johannes; Czepezauer, Ivonne; Hesse, Volker; Wilcke, Arndt; Kirsten, Holger, 2018). Утруднення в читанні школярів пов'язують із психофізіологічними механізмами кіркових аналізаторів, зокрема зорового, мовленнєво-рухового, мовленнєво-слухового (Beaton A., 2004, Khan A., Abdalhay A., Qazi T., Calle C.L., & Castillo R.C., 2014, D'Mello, A. & Gabrieli, J. D. E., 2018, Fisher, E., Barton-Hulsey A. & Morris R., 2019).

У науковому дискурсі активно обговорюється понятійний апарат щодо розладів опанування шкільними навичками. Провідні фахівці аналізують подібності та сутнісні відмінності в трактуванні термінів «developmental dyslexia», «dysgraphia» (Л. Журавльова, 2018), висувають нові вимоги до

діагностики розладу (Л. Журавльова, 2018), розробляють практичні шляхи виявлення труднощів навчання (Т.Іванова, 2017).

Переконливими зосібна є погляди неврологів, нейропсихологів, які окреслюють вторинні прояви *dyslexia*, що позначені відсутністю типових спонукальних факторів до них. У цьому випадку провокатором стає недостатність довільної концентрації, розподілу та перемикання уваги (Т.Калашникова, Ю. Кравцов, 2006).

Українські науковці-логопеди описують різновиди розладу, визначають частотність проблем у роботі з текстами (К. Тихонова, 2020). Зокрема, класифіковано типи помилок, які вказують на ознаки *dyslexia*; висвітлено психологічну характеристику зорового гнозису у молодших школярів з *dysgraphia*. Серед вітчизняної літератури відзначимо праці В. Ільяної, яка в контексті вивчення специфіки рецептивної діяльності у дітей з мовленнєвими розладами діагностуючи *dyslexia*, визначає її механізми в учнів з тяжкими порушеннями мовлення (В. Ільяна, 2012, 2013).

Нині у колі наукових інтересів – проблеми взаємозв'язку мови й мислення у діяльності школярів і сучасний стан корекційної роботи в НУШ. Здійснюючи нейропсихологічне обстеження як складову комплексної діагностики мовленнєвого розвитку учнів із *dyslexic dysgraphia*, вчені зазначають, що особливості психомовленнєвого розвитку дітей зумовлюються структурою і ступенем тяжкості порушення вищих психічних функцій (Л.Журавльова, 2018). Проблеми психолого-педагогічного супровіду учнів із *developmental dyslexia* в умовах НУШ вирішують практичні психологи. Саме вони відшукують відповіді на питання: який інструментарій добирати для додання розладу (Психологічний супровід інклюзивної освіти, 2017, Психолінгвістичний методичний інструментарій подолання дислексій у молодших школярів, 2021), на що необхідно спиратися у відборі ефективних методів корекційного впливу (Г.Якимчук, 2018).

Доведено, що розлад пов'язаний із проблемами в роботі пам'яті, відтак висуваються гіпотези, що *dyslexia* не лише спричиняється дефіцитом мнестичних процесів і порушенням зберіганням та відтворенням інформації (Jaffe-Dax S., Frenkel O., Ahissar M., 2017), а впливає на способи засвоєння, зберігання в пам'яті та використання (вилучення) інформації (Khan, A., Abdal-hay, A., Qazi, T., Calle, C.L., & Castillo, R.C., 2014, Malins, J. G., Landi, N., Ryherd, K., Magnuson, J. S., Rueckl, J. G. & Morris, R.,2020). На несформованість ряду психічних процесів в учнів, які відчують утруднення в оволодінні навичкою читання, указують знані авторитети у цій галузі (E.Grigorenko, Naples A., 2007, O.Корнев, 2018: 6–23).

Наразі стан мнестичних процесів у більшості робіт вітчизняних авторів представлено в межах психолого-педагогічної характеристики дітей з ГРДУ,

супутнім розладом якого часто є developmental dyslexia (Л.Бурлачук, О.Перепада, 2012: 254–256). Оскільки у дітей з dyslexia фіксують симптоми ГРДУ (Willcutt et al., 2000), відтак коморбідність поширюється від 25 до 40 % (L.Zasiekina, 2018: 134–148). Назагал висунута гіпотеза щодо ГРДУ, дефіциту уваги, dyslexia, які є різними формами одного розладу – мінімальної мозкової дисфункції та належать до групи поліморфних легких церебральних розладів різної етіології та симптоматики (О.Перепада, 2014). Оприлюднено *результати аналізу структури та вираженості когнітивних розладів у дітей молодшого шкільного віку з гіперактивним розладом та з dyslexia; визначені психодіагностичні критерії порушень когнітивних функцій та виділено патопсихологічний симптомокомплекс* (О. Перепада, 2020).

Зазначимо, що недостатньо спеціальних наробок, присвячених вивченню різновидів пам'яті у дітей достатнім рівнем інтелектуального й мовленнєвого розвитку, без порушень слухового й зорового аналізаторів та з порушенням оволодінням навички читання. Крім того, в доступній нам літературі не виявлено досліджень, де описувалися б особливості функціонування пам'яті у сучасних школярів з ознаками developmental dyslexia, але загалом здібних до навчання. Аналіз даних літератури свідчить, що емпіричні дослідження робочої пам'яті при порушеному читанні нечисленні та не дають зі значною ступінню ймовірності мати уявлення про стан мнестичних процесів в учнів із dyslexia. Проте знання саме цієї специфіки дозволяє індивідуалізувати траєкторію навчання, позаяк усі вказівки до завдань (вербальних та невербальних) учителі надають учням в усній формі. Достоту, відсутність в Україні фундаментальних робіт негативно відбивається на прогнозуванні посткласичної освіти.

Важливою передумовою ефективної допомоги дітям є своєчасний ґрунтовно вибудований діагностичний процес. У зв'язку з цим **актуальним** є вивчення слухо-мовленнєвої пам'яті як основної модальності мнестичних процесів, необхідних для успішного оволодіння читацькими навичками.

Указівка, що пам'ять є необхідною умовою формування досвіду читання (О. Лурія, 2008), дозволяє припустити її порушення у дітей з труднощами у навчанні за нормального розвитку інтелекту. Гіпотетично передбачаємо, що у дітей із ознаками dyslexia, порівняно з віковою нормою, спостерігатиметься недостатність короткострокового й довгострокового запам'ятовування вербального матеріалу.

Мета статті – діагностування стану мовленнєво-слухової пам'яті молодших школярів зі специфічним розладом психічного розвитку (developmental dyslexia). Відповідно до гіпотези й мети дослідження поставлено ряд завдань: вивчити стан слухо-мовленнєвої пам'яті в учнів з нормотиповим розвитком та виявити особливості мнестичних процесів у дітей з розладом, що спричиняє труднощі у

навчанні; провести зіставний аналіз експериментальних даних стану пам'яті у дітей молодшого шкільного віку без порушень у оволодінні навичкою читання та з її порушенням; визначити якісні та кількісні характеристики пам'яті в учнів із ознаками dyslexia.

Методологічними підвалинами дослідження є фундаментальні науково-теоретичні положення психологічної науки про закономірності психічного розвитку особистості, нейропсихологічні положення про системну організацію вищих психічних функцій та принципи психології про динамічну єдність мовленнєвого й психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Емпіричне дослідження проводилося упродовж 2019-2021 н.р.у комунальних установах «Інклюзивно-ресурсний центр №1» (м.Кривий Ріг та м.Дніпро, Деснянський р-н), ЦР Нікопольської міської ради, КЗШ № 87, 94, 109, 130, НВК №226 (м. Кривий Ріг). Виходячи із мети дослідження, охоплено групу різних за статевими параметрами респондентів, які склали вибірку сукупність: 83 особи у віці 7-11 років, що навчаються в 2-4-х класах.

Задля отримання нормативних значень сформовано групу учнів із нормотиповим розвитком. За даними медичної документації слух і зір у всіх школярів фіксуються у межах вікової норми.

Результати спостережень ілюструють, що всі діти на момент обстеження за фізичним, психічним і мовленнєвим розвитком відповідали за параметрами вікової нормі. У жодного учня не відзначено перепо́н в оволодінні навичками читання. Помилки, які траплялися, називають випадковими, тобто такими, що не є частотними та стійко повторюваними. Ці діти увійшли до контрольної групи.

Одночасно відібрано учнів того ж віку з достатнім рівнем інтелектуального й мовленнєвого розвитку і без порушень слухового й зорового аналізаторів. У них на підставі комплексної психолого-педагогічної оцінки виявлено ознаки developmental dyslexia, що спричиняють перепо́ни у навчанні, разом з тим, не зафіксовано порушень можливості засвоєння нових знань і здібностей до навчання.

Патологічних особливостей у процесі обстеження інтелекту, мислення, сприйняття, уваги також не виявлено. Аналіз результатів спостереження за групою посвідчив, що в учнів латеральна і вербальна форма dyslexia.

За результатами обстеження розвитку дітей батькам надано висновок ЦР про необхідність корекційних занять із психологом та учителем-логопедом. Ці діти увійшли до експериментальної групи.

Слід зазначити, що дослідження проводилося у першій половині дня. Тестування молодших школярів – індивідуальне, усі завдання пропонувалися в ігровій формі, в обстеженні враховували настрої дитини, її фізичне здоров'я.

За класом групи розподілилися так (табл.1):

Таблиця 1

Розподіл контрольної та експериментальної груп

Клас	Контрольна група КГ	Експериментальна група ЕГ
2	12 учнів	11 учнів
3	16 учнів	13 учнів
4	17 учнів	14 учнів

Для вирішення поставлених завдань застосовано нейропсихологічну методику, розроблену спеціально для діагностування дітей молодшого шкільного віку (Е.Симерницька, 2001). «Експрес-діагностика «Лурія-90» орієнтована на якісний і кількісний аналіз стану пам'яті в умовах короточасного і довготривалого запам'ятовування. У методиці аналізуються 6 параметрів пам'яті. Кожен параметр оцінювався за результатами психодіагностичного дослідження, в якому було 6 серій. Слухо-мовленнева пам'ять вивчалася у процесі усного відтворення одно- та двоскладових слів, запропонованих для усного запам'ятовування. Серії мали чітку послідовність і виконувалися без перерви 15-20 хв. Під час експерименту на кожного діагностованого заповнювався протокол, де зазначалися відповіді та помилки учня. Після виконання серії № 6 процес вважався завершеним. У таблиці наводимо проаналізовані параметри пам'яті.

Таблиця 2

Параметри слухо-мовленнєвої пам'яті

Серія	Параметри слухо-мовленнєвої пам'яті	
1	Запам'ятовування 2-х груп слів по 3 слова	Обсяг короточасної пам'яті
2	Запам'ятовування 5 слів	Гальмування слухових слідів (слів) – характеризує процес забування словесного матеріалу
3	Перше відтерміноване відтворення слухових стимулів	Міцність слухових слідів (слів) характеризує довготермінову пам'ять
4	Друге відтерміноване відтворення слухових стимулів	Відтворення звукової структури слів
5	Упізнавання слів, запропонованих для запам'ятовування на слух	Упізнавання слів
6	Третє відтерміноване відтворення слухових стимулів	Довільність і контроль пам'яті – характеризує рівень розвитку довільної пам'яті

Оцінку результатів діагностування проводили в балах за запропонованою системою. Результати за серіями № 1, 2, 3, 4 і 6 оцінювали за 10-бальною шкалою, а результати серії № 5 визначали за кількістю допущених помилок, за кожен з яких нараховувався відповідний бал. Максимальний бал означає максимальну ваду запам'ятовування.

У статистичній обробці експериментальних даних використовувалися стандартні процедури. Відповідно до цього порівняли відповідність розподілу експериментальних даних теоретичним законам розподілу (закон розподілу Пуассона, закон нормального розподілу Гаусса). За відповідності емпіричного і теоретичного законів розподілу обробка здійснювалася за критерієм χ^2 . Згода визнавалася досягнутою, якщо ймовірність становила не менше $p = 0,95$. Далі проводилася обчислення довірчих інтервалів для середньої нормальної сукупності з використанням t-критерію Стьюдента і порівняння середніх значень пуассонівських вибірок. За допомогою дисперсійного аналізу (F-критерій за Фішером) перевірялася гіпотеза розбіжності даних, отриманих задля вибірок з частотними властивостями.

Таблиця 3

Оцінка в балах (т) параметрів слухо-мовленнєвої пам'яті КГ

Серія	Параметри слухо-мовленнєвої пам'яті КГ в балах (т)	Клас		
		2	3	4
1	Обсяг короточасної пам'яті	2,2	1,8	1
2	Гальмування слухових слідів (слів)	1,6	1,4	1,1
3	Міцність слухових слідів (слів)	1,9	1,4	1,08
4	Відтворення звукової структури слів	0,7	0,9	1,3
5	Упізнавання слів, запропонованих для запам'ятовування на слух	4,1	1,9	0,6
6	Довільність і контроль пам'яті	0,7	0,6	0,2

Дослідження відобразило, що *в нормі* молодші школярі КГ можуть утримати в пам'яті всі стимули після другого називання. Обстеження фіксує

відсутність гальмівних впливів на процес запам'ятовування стимулів, що відображено в загальній оцінці $t = 1,3$ б. Це означає, що слухо-мовленнєві сліди стійкі, бо побічні подразники на них істотно не вплинули і не призводили до їх гальмування. У таблиці 3 наводимо оцінку параметрів пам'яті дітей КГ.

У вимірі *обсягу короткочасної пам'яті* учнів *експериментальної групи* виявлено, що процес запам'ятовування у різних класах дещо різниться. Другокласники після першого озвучення слів відтворили 2 із 5-ти, для них необхідно тричі озвучити матеріал, щоб репродукувати слова в повному обсязі. Доцільно підкреслити, що третьокласники та четвертокласники експериментальний матеріал відтворили однаково: 3 з 5-ти. У середньому діти з *dyslexia* запам'ятали запропонований ряд слів з третього озвучення. Діагностика довела, що обсяг пам'яті у *ЕГ* відображає показник $t = 1,7$ б.

Дослідження *гальмування слухо-мовленнєвих слідів* показало, що третина школярів 2-го, 3-го і 4-го класів утримала в пам'яті та правильно відтворила слова і першої, і другої груп лише після четвертого промовляння за відсутності впливу гальмівних (від попередніх і подальших стимулів) впливів. Третина учнів неправильно відтворила першу та другу групу слів після п'яти озвучень. Відмінності в характеристиці гальмування слідів не є статистично достовірні, результати дослідження учнів указаних класів подібні ($p < 0,95$). Загальна оцінка $t = 2,9$ означає, що у дітей з розладом сліди не стійкі, оскільки на них впливали побічні подразники, що призводило до гальмування слідів.

Аналіз *міцності слухо-мовленнєвих слідів* певною: учням із утрудненим набуттям навички читання для утримання слідів у довготривалій пам'яті недостатньо дублювання стимулів. Результати дослідження виявили вади у всіх дітей з *ЕГ*, а кількість помилок мала позитивну динаміку від класу до класу, що підтверджувалося статистично ($p > 0,95$). Слід зазначити, що другокласники потребували п'ятикратного називання слів; третьокласники – чотириразового; у 4-у кл. знадобилося трикратне повторення слів. Щоб діти відтворили стимули в повному обсязі, їм необхідно прослухати слова щонайменше чотири рази. Оцінка $t = 3,1$ б. означає, що проміжок часу між безпосереднім і відтермінованим відтворенням впливає на сліди пам'яті, отже, на продуктивність довготривалого запам'ятовування.

Звукова структура слів оцінювалася під час проведення всього обстеження. Результати за цим параметром: у школярів з *dyslexia* руйнується звукова структура слів: у відповідях, як у короткочасному, так і у довготривалому відтворенні мали місце заміни слів, близьких до певного слова за звучанням або за змістом.

Процес упізнання слів на слух виявився порушеним: середнє значення становить $t = 3,9$ б. Учні, які не опанували навичку читання, не розпізнали всі слова, помилково оцінюючи нові, як такі, що були почуті ними попередньо.

Підкреслимо, що у різних класах незрідка є персеверації та побічні асоціації, тобто діти називали слова, не озвучені раніше. Відмінності в характеристиці слів статистично достовірні, результати мали позитивну динаміку ($p = 0,95$).

Аналіз результатів діагностики *довільності й контролю пам'яті* довів, що цей параметр зрушений.

Завдяки проведеній у цій площині діагностиці визначено, що параметр $t = 2,9$ ілюструє низький рівень свідомої організації мнестичної діяльності, спрямованої на довільне запам'ятовування і точне відтворення інформації. Незважаючи на різницю в цифрових показниках, характеристики пам'яті у всіх вікових групах не є статистично достовірними.

У табл. 4 наводимо оцінку в балах.

Таблиця 4

Оцінка в балах (т) параметрів слухо-мовленнєвої пам'яті ЕГ

Серія	Оцінка в балах (т) параметрів слухо- мовленнєвої пам'яті ЕГ	Клас		
		2	3	4
1.	Обсяг короткочасної пам'яті	2,1	1,4	1,1
2.	Гальмування слухових слідів (слів)	3,6	2,8	2,4
3.	Міцність слухових слідів (слів)	4,4	2,8	2
4.	Відтворення звукової структури слів	2,7	3,4	4,1
5.	Упізнавання слів, запропонованих для запам'ятовування на слух	6,8	3,7	1,4
6.	Довільність і контроль пам'яті	4,7	1,8	2,1

Переважна більшість порушених параметрів мали статистично достовірну позитивну динаміку від класу до класу.

Винятком є параметр *гальмування слухових слідів (слів)*, а також залишався стійким характер порушення *довільності й контролю пам'яті*.

Зіставний аналіз даних діагностики слухо-мовленнєвої пам'яті КГ і ЕГ наведено в табл. 5.

Таблиця 5

Порівняльні результати діагностики пам'яті КГ і ЕГ

Параметри слухо-мовленнєвої пам'яті		Оцінка в балах (т)	
		Контрольна група КГ	Експериментальна група ЕГ
1.	Обсяг короткочасної пам'яті	1,6	1,5
2.	Гальмування слухових слідів (слів)	1,3	2,9
3.	Міцність слухових слідів (слів)	1,4	3,1
4.	Звукова структура слів	0,9	3,4
5.	Упізнання слів	2,2	3,9
6.	Довільність і контроль пам'яті	0,5	2,8

Висновки. Діагностика стану слухо-мовленнєвої пам'яті у дітей 8-11 років, які успішно декодують інформацію в процесі читання, дозволила отримати нормативні показники стану цих психічних функцій. Визначені *кількісні та якісні характеристики слухомовленнєвої пам'яті* у школярів.

Порівняння результатів діагностування пам'яті дітей з КГ та результатів діагностованих школярів з ознаками developmental dyslexia ілюструє, що більшість дітей з ЕГ має виражені відхилення від норми різних ступенів за всіма окресленими параметрами. Результати обстеження проілюстрували високе *гальмування слухомовленнєвих слідів* (слів), що свідчить про процеси забування словесного матеріалу, низьку *міцність слухомовленнєвих слідів*, яка характеризує довготривалу пам'ять, *порушено відтворення звукової структури слів, упізнання слів*, знижений рівень розвитку *довільності й контролю пам'яті*. З'ясовано, що збереженим є лише *параметр обсягу короткочасної пам'яті*. У підсумку очевидно, що слухомовленнєва пам'ять дітей з розладом функціонує по-різному, особливо це стосується *обсягу короткочасної пам'яті, міцності слухомовленнєвих слідів і упізнання слів*, запропонованих для сприймання на слух: школярі з розладами утримують 5 слухомовленнєвих стимулів (слів) після третього промовляння.

Отже, можна вбачати, що в учнів, які мають developmental dyslexia, порушення мнестичних процесів спричиняють труднощі у процесі сприймання та активної переробки інформації.

Вивчення вікової динаміки показників пам'яті довело, що її різновиди мають різний темп інтенсивності розвитку: параметри слухо-мовленнєвої пам'яті у дітей із утрудненим опануванням навички читання з віком істотно поліпшувалися внаслідок поетапної корекції.

Констатовано, що психологічний супровід дитини з особливостями психічного розвитку передбачає освітній контент в умовах інклюзії, це підвищуватиме рівень її автономності та соціальної активності, сприятиме розвитку інтелектуальної сфери, формуванню ціннісних установок, які відповідатимуть психічним і фізичним можливостям дитини. На підставі даних, отриманих у результаті діагностики, до основних напрямів роботи з дітьми, у яких є утруднення в навчанні, слід вводити психотехніки для розвитку різновидів пам'яті. Проте це – не окрема ланка, що розпочинає чи завершує психокорекційний процес. Вона здійснюється в системі поетапної корекційно-розвивальної роботи, яку проводять психологи, нейропсихологи та логопеди.

Література

1. Бурлачук Л. Ф., Перепада О. М. Дислексія як індикатор гіперактивного розладу у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. Психологічні науки*. 2012. Вип. 37. С. 254–256.
2. Журавльова Л. Нейропсихологічне обстеження як складова комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. Вип. 1–2. С.108–115.
3. Журавльова Л.С. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття “дисграфія”. Збірник наукових праць *Актуальні питання корекційної освіти. Сер. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 10.
4. Іванова Т. Дислексія: діагностика та корекційно-відновлювальна робота з дітьми. Київ: Шк. світ, 2017. 107 с.
5. Ільяна В.М. *Технології визначення особливостей рецептивної діяльності у контексті попередження дислексії у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2012. № 3. 6–10.
6. Ільяна В.М. Визначення механізмів дислексій в учнів з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. Вип. 4. Част. 1.* / за ред. В.В.Засенка. 2013. С. 38–42.

7. Калашникова Т. П., Кравцов Ю. И. Клиническая динамика дисграфии и дислексии у младших школьников в процессе проспективного исследования *Международный неврологический журнал*. 2006. №3 (7).
8. Корнев А.Н. Поэтапное формирование оперативных единиц письма и чтения как базовый алгоритм усвоения этих навыков // *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / Под общ. ред. О.А. Величенковой. М. : Логомаг, 2018. С. 6–23.*
9. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека: монография. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 621 с.
10. Перепада О. М. *Структура когнітивних порушень у дітей молодшого шкільного віку з гіперактивним розладом та дислексією* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.04. Харків, 2014. 17с.
11. Перепада О. Особливості когнітивних порушень у дітей з ГРДУ та дислексією. *Вісник Національного університету оборони України. Сер. Психологія*. 2020. Вип. 3 (56) С. 88-96.
12. Психолінгвістичний методичний інструментарій подолання дислексій у молодших школярів (на допомогу практикам). *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2021. № 102(2), С. 50–63.
13. Психологічний супровід інклюзивної освіти: методичні рекомендації / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
14. Свірська Ж. М. Логіка розгортання психолого-педагогічної підтримки молодших школярів з дислексією. *Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі закладів загальної середньої освіти: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (22–23 жовтня 2020 року, м. Дніпро)*. Дніпро. 2020. С.103-109.
15. Симерницкая Э.Г. Методика «Экспресс-диагностика» Лурия-90. Москва, 2001. 48 с.
16. Тихонова К. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькулія. Харків : Ранок, 2020. 152 с.
17. Якимчук Г. Розпізнати й попередити порушення писемного мовлення. *Психолог*. 2018. № 21–22. С. 14–21.
18. Beaton, Alan (2004). *Dyslexia, reading, and the brain: a sourcebook of psychological and biological research* New York : Psychology Press.
19. D’Mello, A. & Gabrieli, J. D. E. (2018). *Cognitive neuroscience of dyslexia. Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49, 798-809.

20. Fisher, E. L., Barton-Hulsey, A., Walters, C., Sevcik, R. A., & Morris, R. (2019). Executive Functioning and Narrative Language in Children With Dyslexia. *American journal of speech-language pathology*, 1-12
21. Grigorenko E. L., Naples A. J. (2009). The devil is in the details: Decoding the genetics of reading // Helping children learn to read: Current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology and genetics of reading and dyslexia / eds P. McCardle, K. Pugh. New York. P. 133–148.
22. Jaffe-Dax S., Frenkel O., Ahissar M. (2017). Dyslexics' faster decay of implicit memory for sounds and words is manifested in their shorter neural adaptation. *eLife*, Jan. 24.
23. Khan A., Abdal-hay A., Qazi T. & Castillo R.C. (2014). Time estimation in developmental dyslexia: An experimental investigation. *Open Journal of Medical Psychology*, 3, 373–381. <http://dx.doi.org/10.4236>
24. Malins, J. G., Landi, N., Ryherd, K., Frijters, J. C., Magnuson, J. S., Rueckl, J. G., & Morris, R. (2020). Is that a pibu or a pibo? Children with reading and language deficits show difficulties in learning and overnight consolidation of phonologically similar pseudowords. *Developmental Science*, e13023. DOI:[10.1111/Desc.13023](https://doi.org/10.1111/Desc.13023)
25. Mizhnarodna klasyfikatsiia khvorob (MKKh-11) [The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 11th revision (ICD-11)]. Klas V. Rozlady psikhiky ta povedinky. (F00-F99). <https://www.who.int>
26. Schumacher J., Hoffmann P., Schmäl C., Schulte-Körne G., Nöthen M.M. (2007). Genetics of dyslexia: the evolving landscape. *Journal of Medical Genetics*. V.44. P.289-297.
27. Zasiakina L. (2018). Neuro-cognitive Underpinning of Co-morbidity between Developmental Dyslexia and Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) *Psycholinguistics*, 24 (1). 134–148.

References

1. Beaton, Alan (2004). *Dyslexia, reading, and the brain: a sourcebook of psychological and biological research* New York : Psychology Press.
2. Burlachuk L. F., Perepada O. M. (2012). Dysleksiiia yak indyikator hiperaktyvnoho rozladu u ditei molodshoho shkilnoho viku [Dyslexia as an indicator of hyperactive rozladu in the children of the young shkilyny viku]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Ser. Psykholohichni nauky*. Vyp. 37. (pp. 254–256) [in Ukrainian].
3. D'Mello, A. & Gabrieli, J. D. E. (2018). Cognitive neuroscience of dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49, 798-809.

4. Fisher, E. L., Barton-Hulsey, A., Walters, C., Sevcik, R. A., & Morris, R. (2019). Executive Functioning and Narrative Language in Children With Dyslexia. *American journal of speech-language pathology*, 1-12.
5. Grigorenko E. L., Naples A. J. (2009). The devil is in the details: Decoding the genetics of reading // *Helping children learn to read: Current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology and genetics of reading and dyslexia* / eds P. McCardle, K. Pugh. New York. P. 133–148.
6. Iliana V. M. (2010). Korektsiia dysleksii v uchniv molodshykh klasiv spetsialnykh shkil dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia [Correction of dyslexia in elementary school students for children with severe speech disorders]: avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.03. Kyiv [in Ukrainian].
7. Iliana V.M. (2012). Tekhnologii vyznachennia osoblyvosti retseptyvnoi diialnosti u konteksti poperedzhennia dysleksii u ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku [Technologies for determining the peculiarities of receptive activity in the context of preventing dyslexia in children with speech impairments]. *Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia*, 3, 6–10 [in Ukrainian].
8. Iliana V.M. (2013). Vyznachennia mekhanizmiv dysleksii v uchniv z tiazhkymy porushenniamy movlennia [Determination of mechanisms of dyslexia in students with severe speech disorders]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy : nauk.-metod. zb. Vyp. 4*. Chastyna 1. / za red. V.V.Zasenska, A.A. Kolupaievoi. (pp. 38–42) [in Ukrainian].
9. Ivanova T. (2017). Dysleksii: diahnostyka ta korekts.-vidnovl. robota z ditmy [Dyslexia: diagnosis and correction.-restore. work with children]. *Kyiv*. [in Ukrainian].
10. Jaffe-Dax S., Frenkel O., Ahissar M. (2017). Dyslexics' faster decay of implicit memory for sounds and words is manifested in their shorter neural adaptation. *eLife*, Jan. 24.
11. Kalashnikova T. P., Kravcov Yu. I. (2006). Klinicheskaya dinamika disgrafii i disleksii u mladshix shkol'nikov v processe prospektivnogo issledovaniya [Clinical dynamics of dysgraphia and dyslexia in younger schoolchildren in the process of prospective research]. *Mezhdunarodnyj nevrologicheskij zhurnal*, 3 (7) [in Russian].
12. Khan A., Abdal-hay A., Qazi T., Calle C.L., & Castillo R.C. (2014). Time estimation in developmental dyslexia: An experimental investigation. *Open Journal of Medical Psychology*, 3, 373–381. <http://dx.doi.org/10.4236/ojmp.2014.35039>
13. Kornev A.N. (2018). Pojetapnoe formirovanie operativnyh edinic pis'ma i chtenija kak bazovyj algoritm usvoenija jetih navykov [Step-by-step formation of operational units of writing and reading as a basic algorithm for mastering these skills] // *Narusheniya pis'ma i chtenija u detej: izuchenie i korekciya: nauchnaja monografija* / Pod obshh. red. O. A. Velichenkovej. M. : Logomag. [in Russian].

14. Luria A.R. (2008). [Higher cortical human functions]: monograph. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
15. Malins, J. G., Landi, N., Ryherd, K., Frijters, J. C., Magnuson, J. S., Rueckl, J. G., & Morris, R. (2020). Is that a pibu or a pibo? Children with reading and language deficits show difficulties in learning and overnight consolidation of phonologically similar pseudowords. *Developmental Science*, e13023. DOI: [10.1111/Desc.13023](https://doi.org/10.1111/Desc.13023)
16. Mizhnarodna klasyfikatsiia khvorob (MKKh-11) [The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 11th revision (ICD-11)]. Klas V. Rozlady psykhyky ta povedinky. (F00-F99).
17. Müller, Bent; Boltze, Johannes; Kirsten, Holger (2018). Dyslexia risk variant rs600753 is linked with dyslexia-specific differential allelic expression of DYX1C1. *Genetics and Molecular Biology* 41 (1): 41–49. doi:10.1590/1678-4685
18. Perepada O. (2020). Osoblyvosti kohnityvnykh porushen u ditei z HRDU ta dysleksiieiu [Features of cognitive impairment in children with PIC and dyslexia]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. Ser. Psykholohiia*, 3 (56) (pp. 88-96) [in Ukrainian].
19. Perepada O. M. (2014). Struktura kohnityvnykh porushen u ditei molodshoho shkilnoho viku z hiperaktyvnym rozladom ta dysleksiieiu [Structure of cognitive impairment in primary school children with hyperactive disorder and dyslexia]. avtoief. dys. ...kand. psykhol. nauk : 19.00.04. Kharkiv [in Ukrainian].
20. Psykholinhvistychnyi metodychnyi instrumentarii podolannia dysleksii u molodshykh shkoliariv (na dopomohu praktykam) [Psycholinguistic methodical tools for overcoming dyslexia in younger schoolchildren]. (2021). *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 102(2), 50–63 [in Ukrainian].
21. Psykholohichni suprovid inkluzyvnoi osvity: metodychni rekomendatsii [Psychological support of inclusive education: methodological recommendations] / avtor. kol. za zah. red. A. H. Obukhivska (2017). K. : UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty [in Ukrainian].
22. Svirska Zh. M. (2020). Lohika rozghortannia psykholoho-pedahohichnoi pidtrymky molodshykh shkoliariv z dysleksiieiu [The logic of deploying psychological and pedagogical support for younger schoolchildren with dyslexia] *Novitni tekhnolohii psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkluzyvnomu navchalnomu prostori zakladiv zahalnoi serednoi osvity: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (22–23 zhovtnia 2020 r, m. Dnipro) Dnipro* [in Ukrainian].
23. Simernickaya E'.G. Metodika "E'kspress-diagnostika" Luriya-90 [Method "Express-diagnostics" Luria-90]. Moskva [in Russian].

24. Tykhonova K. (2020). Trudnoshchi navchannia: dysleksiia, dysgrafia, dyspraksiia, dyskalkuliia [Learning difficulties: dyslexia, dysgraphia, dyspraxia, discalcular]. Kharkiv [in Ukrainian].
25. Yakymchuk H. (2018). Rozpiznaty y poperedyty porushennia pysemnoho movlennia [Recognize and prevent written speech violations]. *Psykhologh*, 21–22, 14–21 [in Ukrainian].
26. Zasiiekina Larysa (2018). Neuro-cognitive Underpinning of Co-morbidity between Developmental Dyslexia and Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) *Psycholinguistics*, 24 (1), 134–148.
27. Zhuravlova L. (2018). Neiropsykhologhichne obstezhennia yak skladova kompleksnoi diahnostryky movlennievoho rozvytku molodshykh shkoliariv iz dyshrafiiu [Neuropsychological examination as part of a comprehensive diagnosis of speech development of younger schoolchildren with dysgraphia]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*, 1–2, 108–115 [in Ukrainian].
28. Zhuravlova L.S. (2018). Naukovo-teoretychnyi analiz sutnisnykh vidminnostei poniattia "dysgrafia" [Scientific and theoretical analysis of the essence differences of the concept of "dysgraphia"]. *Zbirnyk naukovykh prats Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Ser. Pedahohichni nauky*, 10 [in Ukrainian].

Svirska Zh.N.

EMPIRICAL STUDY OF MNESTIC PROCESSES IN SCHOOLCHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DYSLEXIA

***Purpose.** The article is devoted to the study of speech-auditory memory as the main modality of mnesic processes necessary for successful mastering the skill of reading texts. We see that dyslexia manifests itself as a complex of several symptoms for children who have a specific disorder of mental development.*

The relevance of the study is due to the high prevalence of the disorder in the world and the constant growth of the number of students with signs of developmental dyslexia in Ukraine. Reading difficulties are associated with psychophysiological mechanisms of cortical analyzers, including visual, speech-motor, speech-auditory.

The purpose of the article is to diagnose the state of speech-auditory memory of primary school children with a specific disorder of mental development "developmental dyslexia".

***Methods.** The parameters of memory were analyzed according to the method of "Express diagnostics" Luria-90": the amount of short-term memory; strength and inhibition of auditory traces (words), reproduction of the sound structure of words and their recognition; randomness and memory control.*

***Results.** As a result of the diagnosis, we obtained normative indicators of mental functions for children aged 8-11 years who successfully decode the*

information in the process of reading. The quantitative and qualitative characteristics of speech-auditory memory in the experimental group were determined. The connection between the immaturity of a certain mental processes and obstacles in the perception and active processing of information by primary school students was found. The results of the examination illustrate high inhibition and low strength of auditory-speech traces, impaired reproduction of the sound structure of words and word recognition, low level of development of randomness and memory control. It was found that the only parameter within normative range was the amount of short-term memory.

Conclusions. *The range of problems that accompany this phenomenon of development is outlined. Persistent difficulties in mastering reading make the learning process energy-consuming. There is a dissociation due to success in various subjects and failure to master the skill of reading, which causes frustrating experiences and secondary psychogenic reactions. With untimely diagnosis and undeveloped individual educational trajectory, there are risks of social deviation. Accordingly, the implementation of correctional and developmental impact requires the interaction of specialists accompanied by a child in the structure of inclusive education.*

Key words: *diagnostics, mechanisms of difficulties, parameters of speech-auditory memory, normative indicators.*

Свірська Жанна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

ORCID: 0000-0001-5290-5395

Дослідження стосувалося детермінант соціальних компетенцій, які є вагомими показниками якості міжособистісні відносини. Особлива увага приділяється соціальним компетенціям, які необхідні для життя в умовах зростаючого різноманіття технологічного світу, що є одним із засадничих викликів сучасності. Проаналізовано моделі соціальних компетенцій в міжособистісному процесі, які включають: навички, необхідні для набору та збереження задовольняючих та підтримуючих відносин, та спрямованість, що регулює використання цих навичок. Компетенції емоційного та соціального інтелекту є практично і теоретично узгодженим, надійним та обґрунтованим підходом до оцінки та розвитку людини. Наголошується, що наразі більшої актуальності набувають соціальні крос-контексні компетенції, які можуть мати місце в самих різних сферах грамотності, взаємодії, адаптації. В основі лежать екзистенціальні навички – здатність управляти собою, життєвими орієнтирами, які дозволяють людині орієнтуватися в життєвих умовах, в пошуках себе, пошуках собі подібних, організовувати свою діяльність, реалізації себе (Life skills approach in Europe). Соціальні компетенції формують складні навички, які дозволяють людині функціонувати успішно в різних соціальних ситуаціях. Одна з умов ефективного соціального функціонування людини це володіння емоційними та соціальними компетенціями, які забезпечують людині формувати успішну поведінку.

Ключові слова: соціальні компетенції, емоційний інтелект, м'які і тверді навички.

Постановка проблеми. З розвитком інноваційних технологій і їх впровадженням стрімко змінюється сучасний світ, і його часто називають технологічним. Наступні 20 років можуть бути передбачені з точки зору розвитку технологій. На глобальному рівні вчені прогнозують, яким чином мають змінюватися бізнес-моделі, глобальна (планетарна) економіка: потоки фінансового капіталу між державами будуть сповільнюватися, натомість потоки знання і технологій зростатимуть. Відповідно до цих процесів змінюються життя і способи діяльності людини, життєві установки та цінності, соціальні

умови і яким має відповідати людина. Враховуючи, що людина народжується у суспільстві і зобов'язана йому не менше, ніж своїм батькам, вже зараз можна констатувати, що останніми 20-30 роками людина становиться іншою, ніж всього років 15-20 тому. У контексті всіх цих прогнозів постає проблема розуміння місця людини в складному світі.

Постає завдання, яким ефективним інструментарієм життєвої адаптації до мінливих соціальних, професійних умов має бути забезпечена сучасна людина?

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Поняття «компетентність» вже давно уживане в нашій повсякденній мові і більше не є суто науковим *привілейованим* терміном. Дослідження цього поняття часто супроводжується певними кваліфікаторами, а саме, комунікативними, цифровими, метакогнітивними, соціальними тощо. Всі вони є складовити навичками сучасних людей постмодерністського часу, які навчаються і удосконалюються протягом усього життя.

У цій статті ми в основному зосередимося на концепції «соціальних компетентностей», які відносяться до деяких аспектів людського спілкування, взаємодії і виховання громадянина. Однак, що саме ми маємо розуміти і робити, коли ми використовуємо термін «соціальна компетентність» і які якісні інгредієнти, на які ми маємо посилатися, оцінюючи соціальну поведінку людини, наприклад у сім'ї, у суспільстві, на робочому місці?

Як концепція, соціальна компетентність багатомірна і складається з соціальних, емоційних, когнітивних і поведінкових навичок, які необхідний для успішної соціальної адаптації та функціональності людини, зі здатністю до самоконтролю, повагою до громадських традицій і моральної орієнтацією. У дослідницькій літературі соціальна компетентність зазвичай визначається як «ефективність в соціальній взаємодії» в ширшому сенсі.

У науковій літературі соціальна компетентність загалом визначається як «ефективність у соціальній взаємодії». В більш широкому розумінні це поняття включає перспективу іншого, а саме, здатність вчитися на досвіді, щоб навчання може покращити адаптованість індивіда до змін у його соціальному середовищі. Набуття навичок - це результат навчання, початковим відліком якого є насамперед практика, а не теорія (Дьюї, 1966).

Люди активізуються в певних соціальних середовищах, де вони взаємодіють з іншими, щоб виконати завдання, висловити певну думку, працювати разом для вирішення конкретних проблем тощо. Постійна взаємодія між людиною та її оточенням формують основи навчального процесу. Тому окремі особи ніколи не діють ізольовано, і їх дія відбувається в контексті, який значною мірою є визначаються іншими у вигляді цінностей, норм, установок, очікувань та умовностей.

З моменту появи терміну соціальна компетентність у психології (Oppenheimer, 1989), вчені впроваджують все нові та нові варіанти визначення цього поняття. Спосіб їх визначення залежить від зроблених теоретичних припущень.

Загальним є спільний погляд на походження та функції соціальних компетенцій. Так наприклад, деякі вчені сходяться до того, що мірою соціальної компетентності беззаперечно є ефективність функціонування людини в соціальних ситуаціях в процесах взаємодії з іншими. Відповідно до цього, найбільш поширеними у визначенні соціальних компетенцій таких термінів, як комунікаційна компетентність (ефективність), реляційна компетентність (Spitzberg, Cupach, 1989), компетентність в процесі ефективної діяльності (Raven, Stephenson, 2001), соціальні та комунікативні навички (Maxim, Nowicki, 2003; Miller, Omens, Delvadia, 1991; Riggio, 1986), соціальні навички (Argyle, 1994; Oppenheimer, 1989), навички спілкування, здатність до адаптації (Sillars, Weisberg, 1990), риторична чутливість, а також багато різноманітних здібностей, вмій та характеристик (Greenspan, 1981; Zigler, & Phillips).

Ототожнення соціального та емоційного інтелекту з соціальними компетенціями та взаємозаміна застосування цих термінів, для цих авторів вважається очевидним. Разом із тим, вчені зазначають про відсутність наступності у застосуванні цих термінів.

Серед вчених, які займаються темою соціальних компетенцій, існують і розбіжності, а саме, у розумінні їх природи та структури (Argyle, 1994; Maxim, Nowicki, 2003; Miller, Omens, Delvadia, 1991; Raven, Stephenson, 2001; Riggio, 1986; Rose-Krasnor, 1997; Spitzberg, Cupach, 1989, Zhou, Ee, 2012).

Мета статті полягає у визначенні певних знань і компетенцій, за допомогою яких людина має пізнавати сучасний світ і себе в ньому, самовизначатися і самоудосконалюватися, приймати розумні рішення, відрізнити в житті реальне від віртуального. Якою має бути людина надалі у майбутньому, щоб дати відповіді, перш за все для себе на виклики нового соціального контексту, опосередкованого впливом технологічного світу, аби стати успішною, соціально затребуваною і сформованою особистістю.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Загалом вчені визначають три типи соціальних компетенцій - *компетенції*, що зумовлюють ефективність функціонування в інтимних ситуаціях (тісні міжособистісні відносини); *компетенції* ефективного функціонування в соціальних ситуаціях та *компетенції* ефективності в ситуаціях, що вимагають наполегливості. З їх визначення видно, що соціальні компетенції формуються в результаті соціальних інтеракцій, тобто під час контактів з іншими людьми, в процесі соціальної, професійної та інших видів діяльності.

Kenneth A. Dodge (1985) зазначає, що в психологічній літературі існує стільки визначень, скільки існує авторів, і поняття соціальної компетентності іноді визначається і розуміється окремими авторами або однаково, з деякими відмінностями, а іноді демонструють зовсім різний зміст (Kenneth A. Dodge, 1985).

Найбільш поширений підхід до визначення соціальних компетенцій полягає у розумінні їх як складних навичок, набутих людиною під час соціальних взаємодій. Соціальна взаємодія завжди відбувається в умовах певного соціального контексту. Цей контекст може бути як безпосередній (інтерперсональні відносини) «очі в очі», так і непрямий, який відбувається у випадку контактів людини з засобами масової інформації, телебачення, преси. В процесі соціальної взаємодії створюється соціальні ситуації, в яких і проявляються соціальні компетенції. Соціальні ситуації розуміють як такі, в яких беруть участь інші люди – як партнери в процесі діяльності (Rose-Krasnor, 1997; Spitzberg, Cupach, 1989), як спостерігачі, які часто оцінюють ефективність поведінки людини, як джерело впливу на людину (Dodge, 1985; Oppenheimer, 1989) або об'єкти впливу, які вона здійснює (Argyle, 1994; Riggio, 1986; Spitzberg, Cupach, 1989).

Формування соціальних компетенцій відбувається при постановці та досягненні людиною життєвих цілей. В психологічній літературі поділ життєвих цілей людини має подвійний характер. З одного боку, це можуть бути інструментальні цілі, наприклад, вміння переконувати людей у певних ідеях, надання інформації, а з іншого – інтерперсональні цілі, які можуть також називатися емоційними цілями, наприклад, захистом почуття гідності, виклик симпатії, схильністю до довіри, зміцнення зв'язків (Argyle, 1994; Spitzberg, Cupach, 1989). На досягнення свідомо поставлених цілей людина спрямовує свою поведінку. Досягнення людиною цілей та відповідність її поведінки соціальним очікуванням, роблять поняття соціальної компетентності близьким до поняття асертивності і навіть їх ототожнюють (Spitzberg, Cupach, 1989). Умови формування соціально схваленої поведінки полягає у використанні своїх знань згідно норм і правил соціального життя (Dodge, 1985, Oppenheimer, 1989; Riggio, 1986). Тож поведінку людини можна вважати соціально компетентною, якщо вона є і майстерною, і суспільно прийнятною (Maxim, Nowicki, 2003).

Досить часто до критеріїв ефективності соціальної поведінки включають ефективність у досягненні цілей (Argyle, 1991; Dodge, 1985; Oppenheimer, 1989; Miller, 1991; Rose-Krasnor, 1997), здатність формувати міжособистісні стосунки (Maxim, Nowicki, 2003; Sillars, Weisberg, 1990; Spitzberg, Cupach, 1989), відчуття задоволення у процесі взаємодії з іншими, психологічного та психофізіологічного комфорту, а також адекватність

поведінки по відношенню до соціальних стандартів, що гарантують соціальну адаптацію (Zigler, Phillips, 1961).

До змісту такої диспозиції включають засвоєні навички, які людина може використовувати залежно від своїх потреб. Це, також, можуть бути комунікативні навички, свобода у виявленні почуттів, емоцій та поглядів, захист власних прав, прийняття або відхилення критики, досягнення цілей без порушення прав інших людей. Як справедливо зазначав R. Riggio, «ідеальний баланс між задоволенням власних потреб та соціальними сподіваннями та очікуваннями з адаптивної точки зору не завжди можливий чи бажаний» (Riggio, 1986). Тому, хоча асертивність є одним із компонентів соціальної компетентності, не може розглядатися як єдиний елемент, що входить в її склад.

Відносно природи соціальних компетенцій вчені відрізняються своїм розумінням. Деякі з них до концепцій соціальних компетенцій традиційно включають здатності – найчастіше соціальний та емоційний інтелект, а також соціальні знання. Існує позитивний зв'язок між соціальною компетентністю та емоційним інтелектом. Емоційний інтелект виявився одним із предикторів соціальної компетентності.

Stephen Greenspan під поняттям соціальних компетенцій розуміє, однаковою мірою, як диспозиції інструментальні, так і мотиваційні. Автор визнає з одного боку, соціальний інтелект (соціальну свідомість), як один із чинників соціальної компетенції, що визначає здатність людини до розуміння подій та соціальних процесів, а з іншого боку, включає мотиваційні аспекти, включаючи риси темпераменту (рефлексивність, самоконтроль), а також, риси характеру (соціальна активність та упередженість). Окрім того, автор вважає, що про соціально компетентну поведінку людини свідчить її здатність правильного вибору соціальної інформації, ресурси якої сформовані на основі попереднього досвіду (Greenspan, 1981). Це стосується декодування інформації, інтерпретації інформації, пошук адекватних рішень, прийняття рішення та його реалізація через компетентну поведінку. За принципом зворотного зв'язку, людина використовує необхідну інформацію з навколишнього середовища для формування власного знання про соціальні взаємодії. Очевидно, що розшифровка та інтерпретація соціальної інформації, пошук та прийняття рішення має характер поведінковий, що є одним із чинників соціального інтелекту. За таким принципом заснована модель Ronald E. Riggio (1986), який включив соціальні навички в зміст соціальних компетенцій, а саме здібності до надавання, контролю і відбору емоційних і соціальних сигналів (вербальних і невербальних), або групові емоційні та соціальні здібності, а також диспозиції, які можна окреслити як соціальні маніпуляції (ефективний вплив на процес соціальних інтеракцій), яку також можна визнати за соціальні навички.

У Maxim, Nowicki, Miller та інших в рамках концепції соціальної компетентності можна знайти поєднання пізнання та діяльності. Пізнавальний аспект, який у деяких поняттях соціальної компетентності, включає емпатію, як вміння контактувати з новими людьми, як певний вид соціального знання разом із її практичним застосуванням, здатність до ефективного промислення ситуацій та соціальні інтеракції, до планування ефективної поведінки в соціальних ситуаціях (Maxim, Nowicki, 2003; Miller et al., 1991).

Greenspan, Maxim, Nowicki, Riggio до соціальних компетенцій включають диспозиції, що традиційно розуміються як якості людини у певних моделях соціальних компетенцій. До них належать емоційний та соціальний інтелект (Greenspan, 1981; Maxim, Nowicki, 2003; Riggio, 1986), що розуміється як можливість посилення, вибір та контроль над емоційними сигналами, здатність обробляти інформацію емоційного та соціального характеру.

М. Argyle вважає, що мотиваційний аспект означає врахування особистісних рис, які зумовлюють індивіда вступати в соціальні ситуації (Argyle, 1994). Людина, яка характеризується сприятливими психологічними властивостями для розвитку соціальних компетентностей, відкрита до нового досвіду і не переживає надмірного страху під час контактів з іншими, завдяки чому вона є більш соціально підготовленою, ніж інша людина.

Від рівня соціальних компетенцій залежать певні особливості цінностей та розвитку соціальних потреб людини. Разом із тим, такий підхід пов'язаний з труднощами визначення таких моментів: на чому саме закінчується пізнання і з чого розпочинається діяльність. Можна припустити, що деякі автори розглядають поділ когнітивних, поведінкових та мотиваційних аспектів соціальної компетентності як штучну процедуру.

Слід зазначити, що безпосередньо фіксація та презентація реальних соціальних компетенцій можливі лише завдяки пов'язаному із ними поведінковому аспекту (Argyle, 1994; Dodge, 1985; Miller et al., 1991). Він найбільше відображає сутність соціальних компетенцій, які є специфічними навичками ефективного функціонування в різних типах соціальних ситуацій.

Практично всі дослідники особливу увагу приділяють орієнтації людини на взаємодію і співробітництво. Такий вид соціальних компетенцій вважають за «вміння мислити живими системами, так звані, органічним мисленням». Критичне мислення є не менш важливим, але більш важливе є вміння мислити можливостями, живими процесами. Пошук способів і механізмів кооперуватися з живими людьми, поєднуватися з ними сприяє ефективній життєдіяльності людині у створенні свого майбутнього.

Отже, хоча багато хто з авторів розглядаючи когнітивні та мотиваційні диспозиції як компоненти соціальних компетенцій, в реальності, тим самим,

вони й визначають соціальні компетенції. Когнітивні диспозиції зумовлюють здатність суб'єкта формувати соціальну поведінку. Мотиваційні диспозиції, в свою чергу, можуть свідчити про готовність до участі в соціальній поведінці. Однак, поведінковий аспект безпосередньо стосується конкретних навичок, які людина виявляє завдяки своїй поведінці.

Висновки і перспективи наукових пошуків. Ще не так давно людину готували до майбутнього, спираючись на її професійні, так звані, тверді навички (*hard skills*). До них додавали м'які навички (*soft skills*) – вміння спілкування, співробітництва, взаємодії. За теперішнього часу такий підхід втрачає свою актуальність. Тепер підготовка до майбутнього продовжується все життя і її потрібно постійно коректувати. І це вже відбувається. Найбільш важливим є вчити навчатися, зберігати і пробуджувати свою здатність до самостійної діяльності і активності, до пізнання. Неможливо підготуватися до життя в умовах зростаючої невизначеності без неперервного учіння, навчіння протягом усього життя. При цьому людина має сама вибирати свій напрямок свого розвитку. Причому, такий процес стосується не тільки професійного розвитку, а й всіх сфер соціального життя. Такий підхід може довизначатися, доповнюватися, трансформуватися. На цей час більшої актуальності набувають соціальні кросс-контексні компетенції, які можуть мати місце в самих різних сферах грамотності, взаємодії, адаптації. В основі лежать екзистенціальні навички – здатність управляти собою, життєвими орієнтирами, які дозволяють людині орієнтуватися в життєвих умовах, в пошуках себе, пошуках собі подібних, організовувати свою діяльність, реалізації себе (Life skills approach in Europe).

Соціальні компетенції формують складні навички, які дозволяють людині функціонувати успішно в різних соціальних ситуаціях. Одна з умов ефективного соціального функціонування людини це володіння емоційними та соціальними компетенціями, які забезпечують людині формувати успішну поведінку. Проте, навіть маючи однакові здібності, люди не завжди досягають однакових результатів у власному соціальному функціонуванні. Відмінності полягають у різних рівнях оволодіння соціальними навичками.

В перспективі, наукова спільнота окрім розвитку теоретичних засад, має здійснювати емпіричні дослідження механізмів оволодіння соціальними компетенціями, які є ключовими в житті сучасної людини і що сприяють її особистісному розвитку і конструктивній участі в житті соціуму.

Література

1. Argyle, M. (1994). *Psychology Of Interpersonal Behaviour*. London, England: Penguin UK. 368 p.

2. Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., & Brown, M. (1985). [Social Competence in Children](#). *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial No. 213, Vol. 51, No.2, 1985.
3. Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: a proposed working model. W: B. K. Keogh (red.), *Advances in special education* (t. 3, s. 1–39).
4. Life skills approach in Europe (2018). Электронный ресурс http://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe-summary_final.pdf (дата обращения 02.03.2018).
5. Maxim, L.A., Nowicki, S. J. (2003). Developmental associations between nonverbal ability and social competence. *Facta Universitatis*, 2, 745–758
6. Miller, M. L., Omens, R. S., Delvadia, R. (1991). Dimension of social competence: Personality and coping style correlates. *Personality and Individual Differences*, 12, 955–964.
7. Miller, M. L., Omens, R. S., Delvadia, R. (1991). Dimension of social competence: Personality and coping style correlates. *Personality and Individual Differences*, 12, 955–964.
8. Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: social competence versus social conformism. W: B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (red.), *Social competence in developmental perspective* (s. 41–69). Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
9. Raven, J., Stephenson, J. (2001). The conceptualisation of competence. W: P. Lang (red.), *Competence in the learning society* (s. 253–274). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
10. Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
11. Rose-Krasnor L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135.
12. Sillars, A. L., Weisberg, J., Burggraf, C. S., & Zietlow, P. H. (1990). Communication and understanding revisited: Married couples' understanding and recall of conversations. *Communication Reserch*, 17.
13. Spitzberg, R. H., Cupach, W. R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag Inc.
14. Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R., A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B.C., Cumberland, A. J., Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893–915.
15. Zigler, E., & Phillips, L. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 63, 264–271.

References

- 1.Argyle, M. (1994). *Psychology Of Interpersonal Behaviour* . London, England: Penguin UK. 368 p.
- 2.Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., & Brown, M. (1985). [Social Competence in Children](#). *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial No. 213, Vol. 51, No.2, 1985.
- 3.Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: a proposed working model. W: B. K. Keogh (red.), *Advances in special education* (t. 3, s. 1–39).
- 4.Life skills approach in Europe (2018). Электронный ресурс http://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe-summary_final.pdf (дата обращения 02.03.2018).
- 5.Maxim, L.A., Nowicki, S. J. (2003). Developmental associations between nonverbal ability and social competence. *Facta Universitatis*, 2, 745–758
- 6.Miller, M. L., Omens, R. S., Delvadia, R. (1991). Dimension of social competence: Personality and coping style correlates. *Personality and Individual Differences*, 12, 955–964.
- 7.Miller, M. L., Omens, R. S., Delvadia, R. (1991). Dimension of social competence: Personality and coping style correlates. *Personality and Individual Differences*, 12, 955–964.
- 8.Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: social competence versus social conformism.W: B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (red.), *Social competence in developmental perspective* (s. 41–69). Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- 9.Raven, J., Stephenson, J. (2001). The conceptualisation of competence. W: P. Lang (red.), *Competence in the learning society* (s. 253–274). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- 10.Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- 11.Rose-Krasnor L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135.
- 12.Sillars, A. L., Weisberg, J., Burggraf, C. S., & Zietlow, P. H. (1990). Communication and understanding revisited: Married couples' understanding and recall of conversations. *Communication Resercb*, 17.
- 13.Spitzberg, R. H., Cupach, W. R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag Inc.
- 14.Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R., A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B.C., Cumberland, A. J., Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893–915.

15. Zigler, E., & Phillips, L. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 63, 264-271.

Tkach T.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCES

The research concerned the determinants of social competencies, which are significant indicators of the quality of interpersonal relations. Particular attention is paid to the social competence necessary for life in the conditions of growing diversity of the technology world, which is one of the fundamental challenges of our time. According to the Social Competencies in Interpersonal Process model, social competencies include skills needed to recruit and maintain satisfying and supportive relationships, and trait-like dispositions that govern use of these skills. Emotional and social intelligence competencies are found to represent a practical and theoretically coherent, reliable and valid approach to assessing and developing individuals in diverse cultures. It is emphasized that now social cross-context competencies, which can take place in various spheres of literacy, interaction, adaptation, are becoming more relevant. It is based on existential skills - the ability to manage themselves, life landmarks, which allow a person to navigate in living conditions, in search of themselves, in search of their own kind, to organize their activities, self-realization (Life skills approach in Europe). Social competencies form complex skills that allow a person to function successfully in different social situations. One of the conditions for effective human social functioning is the possession of emotional and social competencies that enable a person to form successful behavior.

Key words: social competencies, emotional intelligence, soft and hard skills.

Ткач Тамара Володимирівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті представлені результати емпіричного дослідження проблеми особливостей розвитку професійної Я-концепції сучасного вчителя. Актуальність поставленої проблеми визначається протиріччям між необхідністю розвитку професійної Я-концепції педагога відповідно до соціальних очікувань і недостатньою визначеністю практики цього процесу. Мета статті: змістовний аналіз структурних компонентів професійної Я-концепції сучасного вчителя і визначення на цій підставі критеріїв її позитивної спрямованості. У якості структурної основи дослідження виступила модель розвитку професійної Я-концепції педагога, що включає: когнітивну, оціночну, поведінкову, мотиваційну, духовно-ціннісну складові. Задля досягнення мети використовувалися методика «Хто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда, методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, методика «Моторна проба» Й. Шварцландера, методика «Індикатор копінг-стратегії» Д. Амірхана, методика діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір, методика діагностики ціннісних орієнтацій М. Рокіча. Проаналізовано особливості змісту і структурної організації професійної Я-концепції вчителя, її когнітивну, оціночну, поведінкову, мотиваційну, духовно-ціннісну складові. Визначено критерії позитивної Я-концепції вчителя: у когнітивній складовій – розвинений рівень рефлексії, професійно-орієнтовані ідентифікації, збалансованість модальностей Я-образів, їх внутрішня цілісність та загальний позитивний зміст; у оцінній складовій – адекватний рівень домагань та адекватна самооцінка; у поведінковій складовій – високий рівень розвитку стратегій розв'язання проблем, пошуку соціальної підтримки та виражені смисло-життєві орієнтації; у мотиваційній складовій – «оптимальний мотиваційний комплекс», спрямованість на особистісне зростання та здійснення внесків у суспільне життя; у духовно-ціннісній складовій – гармонійність структури термінальних і інструментальних цінностей. Окреслено перспективи розробки проблеми: зв'язати дослідження професійної Я-концепції педагогів із параметрами їх адаптованості, життєстійкості, самоактуалізації тощо.

Ключові слова: педагог, професійна Я-концепція, рефлексія, ідентичність, образ Я, рівень домагань, мотивація, ціннісні орієнтації.

Постановка проблеми. Соціокультурні, економічні та політичні перетворення в нашому суспільстві викликали глибокі зміни в системі освіти. Суспільство висуває нові вимоги до педагога – особистості активної, творчо мислячої, що володіє високим професійним потенціалом, яка вмє перетворювати дійсність, адаптуватися в умовах, що змінюються. Серед психологічних чинників, що забезпечують реалізацію суспільного запиту до професійних і особистісних якостей сучасного педагога центральне місце посідає професійна Я-концепція. Зріла, позитивна професійна Я-концепція вчителя є запорукою успішної педагогічної діяльності, психологічного здоров'я, цілісності особистості. Протириччя між необхідністю формування професійної Я-концепції майбутнього педагога відповідно до соціальних очікувань і недостатньою визначеністю практики цього процесу визначає актуальність дослідження.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. У дослідженнях професійної Я-концепції вчителів значне місце посідають питання умов, факторів її розвитку. Серед психологічних умов позитивної професійної Я-концепції вчителя називаються зверненість свідомості вчителя на себе як на суб'єкта професійно-педагогічної діяльності; інтеріоризацію еталонних характеристик педагогічної діяльності; використання колективних форм діяльності та інше (Васьковская, 1987). У якості факторів розвитку професійної самосвідомості педагога виділяються: очікування й оцінні судження безпосереднього соціального оточення та власні мотиваційно-ціннісні орієнтації та очікування від самого себе як професіонала (Митина, 1999). Активно дискутується питання щодо співвіднесеності професійної Я-концепції та професійної ідентичності в структурі самосвідомості особистості (Галузяк, 2015). Підкреслюється значення етапу професійної підготовки майбутнього педагога у розвитку його професійної Я-концепції (Seidel Tina Student Characteristics in the Eyes of Teachers, 2020). Визначаються теоретико-методологічні основи професійного становлення особистості вчителя (Радул, 2011).

Отже, предметом наукової рефлексії постають різні питання, що пов'язані з професійною Я-концепцією вчителя, яка, у свою чергу, розглядається як необхідна умова успішної педагогічної діяльності. Проте, питання критеріїв позитивної професійної Я-концепції сучасного вчителя висвітлено фрагментарно та потребує подальшого студіювання.

Мета статті: змістовний аналіз структурних компонентів професійної Я-концепції вчителя і визначення на цій підставі критеріїв її позитивної спрямованості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Вибірку дослідження склали вчителі трьох загальноосвітніх шкіл Донецької області (ЗОШ № 12, м. Слов'янськ; ЗОШ №9, м. Торецьк; НВК №.11, м. Бахмут) у кількості 49 осіб. Дослідження проводилося упродовж 2020-2021р.

У якості структурної основи дослідження виступила модель розвитку професійної Я-концепції педагога, що включає: когнітивну, оціночну, поведінкову, мотиваційну, духовно-ціннісну складові.

Вивчення когнітивного компонента професійної Я-концепції вчителів відбувалося із застосуванням методик «Хто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда в модифікації Т.В. Румянцевої та «Методики діагностики міжособистісних відносин» Т. Лірі. Особливості оцінного компонента професійної Я-концепції вчителів вивчалися із застосуванням методики «Моторна проба» Й. Шварцландера. З метою дослідження поведінкового компонента професійної Я-концепції вчителів використовувалася методика «Індикатор копінг-стратегії» Д. Амірхана. Вивчення мотиваційного компонента професійної Я-концепції вчителів відбувалося із застосуванням методик «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А.О. Реана. Особливості розвитку ціннісних орієнтацій учителів вивчалися за допомогою методики М. Рокіча

Результати дослідження змістових характеристик ідентичності та самооцінки особистості за методикою «Хто Я?» Куна-Макпартленда свідчать, що кількість обрань складає 585 характеристик. Отже, вчителі мають розвинений рівень рефлексії, що дозволяє їм надати значну кількість характеристик своїх індивідуальних рис, соціальних ролей, статусів та визначень, з якими вони себе ідентифікують.

Вивчення кількісного навантаження категорій «Я-концепції» вчителів показало що першу позицію за навантаженням посіла категорія «соціальна роль» (34%), що була представлена такими характеристиками, як: мама, бабуся, вчитель, керівник гуртка, класний керівник, українець. Друге рейтингове місце посіла категорія «рефлексивність» – 22%, яка була представлена характеристиками: вперта, відповідальна, добра, емоційна, харизматичний, людина з відкритою душею. Характеристики цієї категорії мають професійну спрямованість та містять професійно важливі особистісні якості. Третю позицію посів «діяльнісний компонент» – 20%. Вчителі досить часто визначали в самопрезентаціях такі характеристики, як: мандрівник, майстер, керівник, активна людина, художник, професіонал. У вчителів визначався наступний порядок за спаданням серед категорій, що посіли останні позиції: «комунікативний» – 8%, «фізичний» – 4%, «матеріальний» – 0%. Таким чином, можна зробити висновок, що вчителі позиціонують себе як частину соціальної педагогічної спільноти, ідентифікують себе з власними здібностями до

педагогічної діяльності, мають чітке усвідомлення своїх індивідуальних особливостей, рис характеру.

Вивчення зв'язку між компонентами Я-концепції за допомогою коефіцієнта г-Пірсона показало наявність лише двох статистично значущих зв'язків між показниками Я-концепції – між «рефлексивним» та «діяльним» компонентами ($r=-0,37$; $p\leq 0,01$) і між «перспективним» та «соціальним» компонентами ($r=-0,27$; $p\leq 0,05$). Це можна пояснити тим, що чим більше в учителів розвинені рефлексивні механізми в творчому процесі саморозвитку та професійного самовдосконалення, тим менше педагоги приділяють увагу діяльності як окремому процесу. Тобто, організація дій вчителя в структурі діяльності може бути успішно реалізована з урахуванням особистісної рефлексії та поза визначенням діяльності як окремого процесу; педагогічна діяльність рефлексується як складова соціального Я-образу.

Модифікований варіант методики Т. Лірі використовувався у стосунку до образів «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я очима учня», «Мій учень» та «Мій ідеальний учень».

Виявлено, що «Я-реальне» вчителів представлено відносно високими значеннями показників таких особистісних властивостей, як «домінантність» ($6,09\pm 2,9$), «добросердечність» ($7,48\pm 2,46$) та «чуйність» ($7,64\pm 2,53$); адаптивними значеннями показників «упевненість у собі» ($4,52\pm 1,73$), «поступливість» ($4,39\pm 2,05$), «вимогливість» ($4,85\pm 1,72$), «довірливість» ($4,48\pm 1,95$); низькими значеннями показників «скептицизм» ($2,58\pm 2,08$). Це може характеризувати їх як людей, які можуть давати розпорядження, яким властива певна суворість, але вони також можуть бути щирими, готовими прийти на допомогу.

Уявлення вчителів про «ідеальне Я» містить високі значення показників за параметрами: «добросердечність» ($7,91\pm 2,28$), «домінантність» ($6,27\pm 2,44$), «чуйність» ($6,06\pm 2,71$); адаптивні значення показників за параметрами «упевненість у собі» ($3,42\pm 1,6$), «вимогливість» ($3,12\pm 1,8$); низькі значення показників за параметрами «скептицизм» ($0,73\pm 1,1$), «поступливість» ($2,58\pm 1,35$), «довірливість» ($2,82\pm 1,89$). Отже, вчителі уявляють свій ідеальний образ таким, що містить такі риси, як: добросердечність, прагнення до незалежності, щирість та чуйність.

В уявленнях вчителів про педагогічну компетентність «Я очима учнів» найвищими балами оцінювалися такі характерологічні тенденції як: «добросердечність» ($7,15\pm 2,5$), «чуйність» ($6,15\pm 2,86$), «домінантність» ($5,91\pm 2,26$). Отже, на думку вчителів, їхні учні очікують від учителя прояву таких якостей, як: доброта, уважність, терпимість до недоліків, вміння пробачати, незалежність, здатність брати на себе відповідальність.

Характеристики образу «Мій учень» в уявленнях вчителів відповідали адаптивному варіанту значень показників за всіма параметрами: «домінантність» (4,1±1,99), «упевненість у собі» (4,8±2,22), «вимогливість» (5,18±1,94), «скептицизм» (4,3±2,46), «поступливість» (3,24±1,84), «довірливість» (4,5±1,94), «добросердечність» (5,0±2,65), «чуйність» (3,4±2,69).

В образі «Мій ідеальний учень» вчителі, надають значущість таким характеристикам, як «добросердечність» (7,8±2,02) та «чуйність» (6,9±2,0); адаптивному варіанту відповідають значення показників таких характерологічних тенденцій як «домінантність» (4,8±2,0), «упевненість у собі» (3,6±1,56), «вимогливість» (3,2±1,54), «поступливість» (4,36±1,65), «довірливість» (3,48±1,6); Низькі значення мають показники такої особистісної властивості як «скептицизм» (0,6±1,12). На думку вчителів ідеальний учень повинен проявляти чуйність та добросердечність навіть більшою мірою, ніж ідеальний учитель.

За допомогою коефіцієнта r -Пірсона були виявлені взаємозв'язки характеристик «Я-реального» з характеристиками «Я-ідеальне» та «Я очима учнів». Визначено, що «Я-реальне» вчителів значною мірою позитивно пов'язувалося з образами «Я-ідеальне» та «Я-очима учнів» за такими параметрами, як: «домінантність» (відповідно, $r=0,61$ та $r=0,58$; $p\leq 0,001$); «довірливість» (відповідно, $r=0,49$ та $r=0,49$; $p\leq 0,01$); «добросердечність» (відповідно, $r=0,39$ та $r=0,34$; $p\leq 0,05$).

Було виявлено, що «Я-реальне» вчителів корелювало з образом «Я-очима учнів» за характеристикою «вимогливість» ($r=0,41$; $Z=1,80$ $p\leq 0,1$) і зовсім не відповідало образу «Я-ідеальне» за цією ж характеристикою ($r=0,15$). Отже, можна говорити, що уявлення про себе в учителів майже повністю збігається з їхніми уявленнями про себе в очах своїх учнів. Це можна пояснити наявністю в учителів педагогічного досвіду та вираженою рефлексією, вчитель завжди думає, як він виглядає в очах своїх учнів. Уявлення вчителів про ідеальний образ відрізнявся від «Я-реального» і від образу «Я-очима учнів» за характеристикою «вимогливість»: чим більші вимоги вони висувають до себе, тим більші вимоги вони пред'являють своїм учням.

Таким чином, когнітивна складова професійної Я-концепції вчителів містить розвинений рівень рефлексії; професійно орієнтовані ідентифікації; прямо пропорційний зв'язок рефлексії з фізичними характеристиками та негативний – з діяльними. Образ «Я-реальне» вчителів має комунікативно-характерологічні складові: «домінантність», «добросердечність» «чуйність». Характеристики образу «Мій учень» в уявленнях вчителів відповідали адаптивному варіанту. Образ «Мій ідеальний учень» учителів має комунікативно-характерологічні складові: «добросердечність», «чуйність».

Уявлення про себе в учителів майже повністю збігаються з їхніми уявленнями про себе в очах своїх учнів. Уявлення вчителів про ідеальний образ відрізнявся від «Я-реального» і від образу «Я-очима учнів» за характеристикою «вимогливість».

Аналіз показників самооцінки та домагань, отриманих за допомогою методики Шварцландера, засвідчив, що у вчителів досить часто зустрічалися показники помірною рівня домагань – 64,58% (32 особи); низького – у 25,00% (12 осіб). Представленість показників високого та дуже високого рівнів була незначною (до 5 осіб).

Таким чином, оцінна складова професійної Я-концепції вчителів представлена помірним рівнем домагань та адекватною самооцінкою. Переважання помірного рівня домагань характеризує вчителів як людей, які впевнені в собі, не потребують самоствердження, вірять в успіх справи, яку роблять, не мають перешкод у спілкуванні.

Визначення домінуючих копінг-стратегій вчителів за допомогою методики Д. Амірхана дозволило з'ясувати, що у вчителів за всіма копінг-стратегіями превалювали показники середнього рівня та високого.

Шкала «розв'язання проблем» представлена значною кількістю показників середнього та високого рівнів (50% показників середнього рівня та 35,42% високого рівня). Отже, половина вчителів відзначала здатність розв'язувати суперечливі питання та діяти в стресових ситуаціях різними способами. Представленості показників копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки» дещо інша – середні показники зустрічалися найчастіше (70,83%); високі показники зустрічалися лише у двох-трьох випадках. Серед показників копінг-стратегії «уникнення проблем» частіше зустрічалися показники дуже низького рівня (відповідно, 87,5%)

Аналіз середніх показників за шкалами методики продемонстрував, що вчителі найбільшою мірою оцінювали стратегію «розв'язання проблем» ($M=27,81$), найнижчими показниками – стратегію «уникнення проблем» ($M=11,23$).

Таким чином, поведінкова складова професійної Я-концепції вчителя містить середні та високі показники за копінг-стратегіями розв'язання проблем, пошуку соціальної підтримки.

Аналіз емпіричних даних, одержаних за допомогою методики «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А.О. Реана показав, що у всіх досліджуваних найбільші показники визначалися за шкалою «внутрішня мотивація» ($4,39\pm 0,46$), а найменші – за шкалою «зовнішня негативна мотивація» ($2,93\pm 0,92$). Значення показників «зовнішня позитивна мотивація» – $3,81\pm 0,42$

Подальший аналіз результатів показав наявність оптимального мотиваційного комплексу у 79,17% вчителів (38 осіб із 49). Отже, вчителі мають виражене прагнення бути включеними у значущі стосунки, особистісно рости та робити внесок у суспільне життя. Саме завдяки цьому вчитель отримує задоволення й певною мірою самореалізовується в професійній діяльності.

Таким чином, мотиваційний компонент професійної Я-концепції вчителів характеризується високою представленістю «оптимального мотиваційного комплексу» та спрямованістю на особистісне зростання, здійснення внесків у суспільне життя.

Результати дослідження ціннісних орієнтацій учителів за методикою М. Рокіча свідчать, що серед термінальних цінностей перші позиції посіли «здоров'я» (M=2,90), «щасливе сімейне життя» (M=6,46) та «активне діяльне життя» (M=6,63). А останні позиції посіли такі термінальні цінності, як «щастя інших» (M=14,50), «краса природи» (13,35), «розваги» (M=12,02) та «суспільне покликання» (M=11,75).

Отже, вчителі переконані в тому, що «здоров'я», «щасливе сімейне життя», «активне діяльне життя» як кінцева мета індивідуального існування з особистої й суспільної точок зору варті того, щоб до них прагнути. Звертає увагу, що серед бажаних цілей, тобто тих, які б вчителі хотіли б досягти впродовж свого життя, цілі, що відповідають характеристикам самоактуалізованої особистості («щастя інших», «суспільне покликання»), посідають останні позиції. Імовірно, відповідь на це питання лежить у площині аналізу культурних надбань сучасного суспільства, як українського, так і світового. Цінності, як індикатори людських потреб і бажань, маючи відношення до важливих життєвих цілей та уявлень про засоби їх досягнення, міцно пов'язані з життєвими реаліями.

У вчителів найбільш популярними стратегіями досягнення цілей виявилися такі: «вихованість» (M=4,42), «охайність» (M=6,13), «тверда воля» (M=7,54) та «життєрадісність» (M=7,65). Отже, вчителі мають переконання в тому, що вихованість, охайність, тверда воля та життєрадісність з особистої й суспільної точок зору є найкращими способами дій у будь-яких ситуаціях, такими, що здатні забезпечити досягнення кінцевих цілей. Найменш популярними стратегіями в учителів були «високі вимоги до оточуючих» (M=13,33), «непримиренність до недоліків у себе та в оточуючих» (M=13,21), «терпимість» (M=12,02), «чесність» (M=11,35) та «широта поглядів» (M=11,15).

За допомогою коефіцієнта кореляції r-Пірсона нами були проаналізовані й визначені інструментальні тенденції, які найбільшою мірою пов'язувалися з певними домінуючими термінальними цінностями.

У вчителів спостерігалася певна стійкість у застосуванні одних і тих же стратегій під час прагнення до реалізації різних термінальних цінностей. Значно ширший репертуар стратегій був визначений у відповідях учителів для реалізації термінальної цінності «Здоров'я». Зазначена цінність на статистично значущому рівні позитивно корелювала з такими поведінковими стратегіями, як: «вихованість» ($r=0,77$; $p\leq 0,001$), «терпимість» ($r=0,50$; $p\leq 0,001$), «тверда воля» ($r=0,46$; $p\leq 0,001$) та «ефективність у справах» ($r=0,31$; $p\leq 0,05$). Негативні коефіцієнти кореляцій були встановлені з такими інструментальними цінностями, як: «незалежність» ($r=-0,30$; $p\leq 0,05$), «високі вимоги до себе та оточуючих» ($r=-0,76$; $p\leq 0,001$), «непримиренність до недоліків» ($r=-0,66$; $p\leq 0,001$), «відстоювання власної думки» ($r=-0,42$; $p\leq 0,01$) та «чутливість» ($r=-0,32$; $p\leq 0,01$). Отже, чим більше прагнення до здоров'я, тим більше використовуються вміння добре поводити себе в товаристві, володіти своїми почуттями, здатність терпимо, поблажливо ставитися до чужих звичок, звичаїв, поглядів, наявність наполегливості та твердої волі, прагнення ефективності у справах і менше – прагнення до незалежності, висування високих вимог до себе та інших, критичне ставлення до недосконалої, відстоювання власної думки та прояв чутливості до інших.

Термінальна цінність «щаслива сім'я», що посіла у відповідях учителів другу позицію, *позитивно* корелювала з такими стратегіями, як: «вихованість» ($r=0,41$; $p\leq 0,01$), «тверда воля» ($r=0,32$; $p\leq 0,05$) та «життєрадісність» ($r=0,49$; $p\leq 0,001$). *Негативні* кореляції були виявлені у зв'язках з такими інструментальними цінностями, як «високі вимоги до себе й оточуючих» ($r=-0,66$; $p\leq 0,001$) та «непримиренність до недоліків» ($r=-0,48$; $p\leq 0,001$). В уявленнях учителів щасливе сімейне життя можливе за умови дотримання ввічливості та вміння поводити себе в товаристві, наявності наполегливості та твердої волі, прояву інтересу до життя й неможливе, якщо висувати високі вимоги до себе й оточуючих та застосовувати стратегію непримиренності до недоліків у собі та інших людях.

Термінальна цінність «активна діяльність», незважаючи на популярність у вибірці вчителів (третє рангове місце), все ж дуже скромно розкрила себе через інструментальні цінності – лише через зв'язок зі стратегією «охайність» ($r=-0,26$; $p\leq 0,1$). Отже, на думку вчителів, для того, щоб бути активною людиною, потрібно приділяти велику увагу своєму здоров'ю, плануванню своїх справ та порядку.

Категорія «любов», що за популярністю у відповідях вчителів посіла четверте місце, подібним чином корелювала з тими ж стратегіями, що й у випадках кореляцій термінальної цінності «щаслива сім'я». Як і цінність «щаслива сім'я», категорія «любов» на статистично значущому рівні позитивно

пов'язувалася з такими інструментальними цінностями, як: «вихованість» ($r=0,55$; $p\leq 0,001$), «ефективність у справах» ($r=0,51$; $p\leq 0,001$), «широта поглядів» ($r=0,40$; $p\leq 0,01$) та негативно – зі стратегіями «високі вимоги до себе та оточуючих» ($r=-0,39$; $p\leq 0,01$), «непримиренність до недоліків оточуючих та себе» ($r=-0,37$; $p\leq 0,01$) та «відстоювання власної думки» ($r=-0,31$; $p\leq 0,05$). Таким чином, на думку вчителів, досягнення життєвої цінності «любов» можливе при застосуванні вміння добре поводити себе в товаристві, володіти своїми почуттями, здатності терпимо, поблажливо ставитися до чужих звичок, звичаїв, поглядів, якісно й ефективно виконувати поставлені задачі та бути обізнаною та культурною людиною, неможливо – якщо висуваються високі вимоги до інших, демонструється непримиренність до помилок та недоліків, ультимативно відстоюється власна думка.

Прагнення до розвитку (четверта позиція у списку термінальних цінностей) на статистично значущому рівні пов'язувалася лише зі стратегією «широта поглядів» ($r=0,31$; $p\leq 0,05$) та на рівні статистичної тенденції – зі стратегією «відстоювання власної думки» ($r=-0,24$; $p\leq 0,1$). Це означає, що розвиток гарантований, якщо проявляєш інтерес до різних аспектів світу і при цьому маєш толерантне ставлення до подій, за якими спостерігаєш.

Таким чином, духовно-ціннісна складова професійної Я-концепції вчителів включає цінності здоров'я, щасливого сімейного життя, активного діяльного життя. До найбільш привабливих стратегій вчителів були віднесені «виховність» та «життєрадісність», «охайність», «тверда воля». Відзначається стійкість у застосуванні одних і тих же стратегій у досягненні різних життєвих цілей.

Висновки. Емпіричними показниками позитивної професійної Я-концепції вчителя виступили: у когнітивній складовій – розвинений рівень рефлексії, професійно-орієнтовані ідентифікації, збалансованість модальностей Я-образів, їх внутрішня цілісність та загальний позитивний зміст; у оцінній складовій – адекватний рівень домагань та адекватна самооцінка; у поведінковій складовій – високий рівень розвитку стратегій розв'язання проблем, пошуку соціальної підтримки; у мотиваційна складовій – «оптимальний мотиваційний комплекс», спрямованість на особистісне зростання та здійснення внесків у суспільне життя; у духовно-ціннісній складовій – гармонійність структури термінальних і інструментальних цінностей.

Розробки поставленої проблеми мають перспективи в різноманітних аспектах. Доцільно було б зв'язати дослідження професійної Я-концепції вчителів із параметрами їх адаптованості, життєстійкості, самоактуалізації тощо; розширити досліджувані показники системи професійної Я-концепції (локус контролю, вольові компоненти).

Література

1. Васьковская С. В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». Киев, 1987. 20 с.
2. Митина Л. М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы. *Психологическая наука и образование*. М.: Городской психолого-педагогический институт. 1999. № 3-4. С. 5-9.
3. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Вінниця, 2015. Вип. 43. С. 192–197.
4. Радул В. В. Методологічні основи професійного становлення особистості вчителя. Кіровоград : Александрова М. В., 2011. 264 с.
5. Seidel Tina Student Characteristics in the Eyes of Teachers: Differences Between Novice and Expert Teachers in Judgment Accuracy, Observed Behavioral Cues, and Gaze. *Educational Psychology Review*. 2020.

Literature

1. Vas'kovskaja S. V. (1987). Psihologicheskie uslovija formirovanija professional'nogo samosoznanija budushhego uchitelja. [Psychological conditions for forming professional self-awareness of a future teacher] : avtoref. diss. na soiskanie nauch. stepeni kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja i vozrastnaja psihologija». Kiev. 20 s. [in Russian].
2. Mitina L.M. (1999). Uchitel' na rubezhe vekov: psihologicheskie problemy. [A teacher at the turn of the centuries: psychological problems]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. M.: Gorodskoj psihologo-pedagogicheskij institut. № 3-4. S. 5-9. [in Russian].
3. Haluziak V.M. (2015). Strukturno-funktsionalni osoblyvosti profesiinoini samosvidomosti vchytelia. [Structural and functional features of the teacher's professional self-awareness]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia»*. Vinnytsia. Vyp. 43. S. 192–197. [in Ukrainian].
4. Radul V.V. (2011). Metodolohichni osnovy profesiinoho stanovlennia osobystosti vchytelia. [*Methodological fundamentals of professional development of the teacher's personality*]. Kirovohrad : Aleksandrova M. V. 264 s. [in Ukrainian].
5. Seidel Tina. (2020). Student Characteristics in the Eyes of Teachers: Differences Between Novice and Expert Teachers in Judgment Accuracy, Observed Behavioral Cues, and Gaze. *Educational Psychology Review*.

Razumova O. H., Reznikova O. A.

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-CONCEPT OF THE MODERN TEACHER

The article presents the results of an empirical study of the problem of the peculiarities of the development of the professional self-concept of the modern teacher. The relevance of the problem is determined by the contradiction between the need to develop the professional self-concept of the teacher in accordance with social expectations and the lack of certainty of the practice of this process.

The purpose of the article is to analyze meaningfully the structural components of the professional self-concept of the modern teacher and to define the criteria of its positive orientation on this basis. As a structural basis of the study is the model of the professional self-concept of the teacher, which includes: cognitive, evaluative, behavioral, motivational, spiritual-value components. To achieve the purpose, the technique "Who am I?" by M. Kuhn and T. McPartland, the technique of diagnostics of interpersonal relations by T. Leary, the technique "Motor Test" by J. Schwarzlender, the technique "Indicator of Coping strategies" by D. Amirkhan, the technique of diagnostics of motivation of professional activity by K. Zamfir, the technique of diagnostics of value orientations by M. Rokich. The peculiarities of the content and structural organization of the professional self-concept of the teacher, its cognitive, evaluative, behavioral, motivational, spiritual-value components are analyzed. The criteria of the positive self-concept of the teacher are determined: in the cognitive component – the developed level of reflection, professionally-oriented identifications, balance of modalities of self-images, their internal integrity, and general positive content; in the evaluation component – the adequate level of claims and adequate self-esteem; in the behavioral component – the high level of development of strategies for solving problems, seeking social support and expressed meaning and life orientations; in the motivational component – the "optimal motivational complex", the focus on personal growth and contributions to public life; in the spiritual-value component – the harmony of the structure of terminal and instrumental values. The prospects for the development of the problem are outlined: to connect the study of the professional self-concept of teachers with the parameters of their adaptability, viability, self-actualization, etc.

Key words: *educator, professional self-concept, reflection, identity, image of Self, level of claims, motivation, value orientations.*

Разумова Олена Геннадіївна – асистент кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ.

Резнікова Олена Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ
ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ГУМАНІТАРНОГО
ПРОФІЛЮ**

ORCID 0000-0002-6113-7997

У статті наголошується, що навчання у системі вищої освіти, передбачаючи інтенсифікацію процесу професійного становлення майбутнього фахівця гуманітарного профілю, має значний ресурс розвитку його комунікативних компетенцій професіоналізму. Експериментально визначено, що комунікативна компетентність не є спектральним набором певних компетенцій, а являє собою складну ієрархічну систему взаємозалежних, мінливих у часі компетенцій, різні рівні якої характеризують напрямки розвитку професійної траєкторії майбутнього фахівця-гуманітарія. При цьому комунікативні компетенції професіоналізму, як системні утворення та як функціональні системи, підпорядковуються у своєму системогенезі і у своєму функціонуванні та розвитку системно-генетичним законам та компетентнісній парадигмі професійної діяльності гуманітарного профілю. Розроблено системний програмно-цільовий проект соціально-психологічного супроводу процесу розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця гуманітарного профілю та визначено основні умови його ефективної реалізації.

Ключові слова: майбутні фахівці гуманітарного профілю, компетенції професіоналізму, комунікативні компетенції, комунікативні компетенції професіоналізму, соціально-психологічні технології розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму.

Постановка проблеми. Сучасні наукові дослідження, виконані за «компетентнісною» проблематикою, показали, що продуктивним є розгляд так званих компетенцій професіоналізму, які характеризують найбільш затребуваний потенціал у фахівців відповідного напрямку діяльності. Утворюючись на основі необхідного масиву знань, умінь і навичок, потенціал даного роду формує своєрідне «ядро» ефективності фахівців, що дозволяє їм на високоякісному рівні реалізувати свої професійні функції. При тому, що види компетенцій професіоналізму можуть повторюватися, у фахівців різних видів

діяльності вони набувають свою змістовну і структурну специфіку, обумовлену конкретним предметним наповненням професії, зокрема гуманітарного профілю.

Для фахівців гуманітарного профілю ключовими компетенціями професіоналізму слід розглядати комунікативні. Об'єднуючи в собі знання, вміння і навички у сфері спілкування, вони лежать в основі готовності і здатності фахівців-гуманітаріїв ефективно вибудовувати взаємодію з різними суб'єктами спілкування: з колегами, з клієнтом, з групою клієнтів та ін.

Важливим у зв'язку з цим є глобальне реформування освіти, що змушує переосмислювати підходи, які традиційно використовуються у практиці підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Це обумовлено необхідністю їх більш цілеспрямованого особистісно-професійного розвитку, пов'язаного з адаптацією до нових умов конкурентного професійного середовища. У зв'язку з цим, очевидною є необхідність зосередження уваги на виробленні у майбутніх фахівців-гуманітаріїв компетенцій, затребуваних у професійній діяльності гуманітарного профілю, які відповідають вимогам часу, а необхідність вирішення професійних завдань виводить у число першорядних саме комунікативні компетенції професіоналізму цих фахівців. При цьому зв'язок комунікативних компетенцій з професійною успішністю робить значущим розвиток у майбутніх фахівців гуманітарного профілю її ядра, здатного виступити основою для подальшого самопроєктування професійного та особистісного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальнотеоретичному аспекті зарубіжними та вітчизняними вченими вивчалися зміст і структура комунікаційного процесу (Дж. Андерсон, Р. Вердербер, К. Ларсон, Г. Почепцов, К. Шенон та ін.), його мовні (І. Бодуен де Куртене, О. Потєбня, П. Фортунатов та ін.) та соціокультурні аспекти (М. Бахтін, Л. Виготський, С. Максименко, Е. Сепір та ін.). Психічні механізми ефективності спілкування, кодування та декодування текстів вивчалися у фокусі психолінгвістики, психосемантики та нейролінгвістики (О. Бондаренко, Л. Засєкіна, О. Леонтєв, О. Лурія, Ч. Осгуд, Т. Себеока, Н. Чепєлева, Л. Щєрба та ін.). Проблеми комунікативної взаємодії суб'єктів діяльності досліджувалися у контексті трансформації психічного образу (Б. Ананьєв, В. Зінченко, С. Рубінштейн та ін.), цілеутворення у спільній діяльності (О. Асмолов, Г. Белоусова, Ю. Лотман та ін.), психологічних особливостей підприємницької діяльності (Р. Багоцці, О. Данчева, Ю. Швалб та ін.), проблемного міжособистісного спілкування (Р. Вердербер, Є. Ільїн, З. Карпенко, Б. Ломов, О. Цуканова та ін.) та ефективної міжособистісної взаємодії (В. Казміренко, М. Корнєв, М. Розенберг, В. Третьяченко, Дж. Уоллен та ін.).

Значний розвиток отримав розгляд особливостей комунікативних компетенцій у представників різних професійних груп: педагогів (М. Акімова, О. Галстян, О. Крючкова, І. Макарівська, Н. Мухамедьярова, Т. Щербакова), педагогів-психологів (О. Мельник, О. Непша, Г. Помаз), психологів (Л. Войтенко, В. Катунова, С. Цимбал), державних службовців (А. Деркач, В. Зазикін), співробітників органів внутрішніх справ (М. Авдеева, І. Бевзюк, О. Михайлова), соціальних працівників (Н. Захарченко, Ю. Расторгуєва) та ін.

Мета статті – розглянути соціально-психологічні аспекти дослідження процесу розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця гуманітарного профілю

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Вивчення соціально-психологічних особливостей процесу розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця гуманітарного профілю включало два основних етапи – констатувальний і формувальний.

На констатувальному етапі дослідження визначення діагностичних маркерів і результативно-змістовних особливостей процесу розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця гуманітарія проводилося за допомогою комплексу методів, зокрема, емпіричних: бесіда, спостереження, анкетування (анкета на вивчення комунікативної компетентності студентів О. Касаткіної) (Касаткіна, 2005); метод експертних оцінок; психодіагностичні методики: тест смисложиттєвих орієнтацій (в адаптації Д. Леонтьєва) (Леонтьєв, 1992), Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI); методики «Діагностика комунікативної толерантності», «Діагностика комунікативної установки» та «Діагностика бар'єрів у встановленні емоційних контактів» (В. Бойко) (Бойко, 1999); «Опитувальник самоставлення» (В. Столін, С. Пантелеєв) (Бодалев, 2000); методики «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер) (Гребень, 2008), «Оцінка рівня товарищкості» (В. Ряховський) (Гребень, 2008), «Дослідження особливостей реагування в конфліктній ситуації» (К. Томас) (Гребень, 2008), «Визначення рівня конкурентоспроможності» (В. Андреев) (Андреев, 2012), «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір, у модифікації А. Реана) (Замфір, 1983), «Вивчення професійної комунікативної компетентності фахівця-гуманітарія» (В. Долгова, О. Мельник) (Долгова, 2015), «Діагностика емпатії» (І. Юсупов) (Долгова, Мельник, 2014), «Виявлення комунікативних та організаторських здібностей» (Б. Федоришин) (Федоришин, 2014); тест Л. Терстоуна; тести досягнень на визначення загального рівня обізнаності студентів в області психології спілкування і основ невербальної комунікації (мова тіла) (у модифікації І. Бевзюк) (Бевзюк, 2012, 2013); компетентнісний тест з питань-кейсів на оцінку комунікативних умінь і навичок студентів (Н. Мухамедьярова) (Мухамедьярова, 2016).

На теоретико-методологічному етапі дослідження було встановлено, що комунікативна компетентність, як детермінанта професійного становлення майбутнього фахівця гуманітарного профілю, має складну структуру, в складі якої виділяються змістовно-сміслова, гностично-пізнавальна і операціонально-діяльнісна компетенції, що різняться за змістом функціонального навантаження.

На першому етапі емпіричного дослідження було виявлено особливості взаємозв'язку комунікативних компетенцій професіоналізму, професійної мотивації та комплексу особистісних рис досліджуваних: смисложиттєвих орієнтацій, емпатії, рефлексивності, невротичності, спонтанної агресивності, депресивності, дратівливості, товариськості, врівноваженості, реактивної агресивності, сором'язливості, відкритості, екстраверсії, емоційної лабільності, маскулітності. Дані характеристики можуть розглядатися (за Л. Войтенко) в якості внутрішніх чинників майбутніх фахівців-гуманітаріїв як суб'єктів комунікативної діяльності. В якості зовнішнього фактору виступала спрямованість освітнього процесу майбутніх фахівців-гуманітаріїв на розвиток комунікативних компетенцій професіоналізму (зокрема, наявність або відсутність спеціальних навчальних курсів або спецкурсів) (Л. Войтенко).

З'ясовано, що розвиток комунікативних компетенцій професіоналізму досліджуваних перебуває у тісному взаємозв'язку з окремими особистісними якостями. Так, операціонально-діяльнісна компетенція знаходиться у прямому статистично значущому зв'язку з внутрішньою ($r=0,44$; $p\leq 0,05$) і позитивною зовнішньою мотивацією ($r=0,52$; $p\leq 0,01$), з врівноваженістю ($r=0,57$; $p\leq 0,01$), відкритістю ($r=0,38$; $p\leq 0,05$), екстраверсією ($r=0,40$; $p\leq 0,05$); у зворотному зв'язку – з емоційною лабільністю ($r=-0,53$; $p\leq 0,01$), на рівні тенденції – з невротичністю, спонтанною агресивністю, депресивністю, дратівливістю і сором'язливістю. Змістовно-сміслова компетенція перебуває у прямому зв'язку з товариськістю ($r=0,34$; $p\leq 0,05$) і відкритістю ($r=0,46$; $p\leq 0,05$); у зворотному зв'язку – з депресивністю ($r=-0,57$; $p\leq 0,01$). Гностично-пізнавальна компетенція знаходиться у прямому статистично значущому зв'язку з внутрішньою мотивацією ($r=0,51$; $p\leq 0,01$).

На другому етапі емпіричного дослідження було проведено аналіз особливостей розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутніх фахівців гуманітарного профілю на всіх етапах їх фахової підготовки у закладах вищої освіти – початковому, середньому та завершальному. Виявлено, що найбільш проблемним періодом розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутніх фахівців гуманітарного профілю є середина їх навчання у закладах вищої освіти, а саме 3-й курс, в якому позначається зниження ефективності розвитку змістовно-сміслової і операціонально-діяльнісної груп компетенцій професіоналізму, як наслідок збільшення

затребуваності для них професійного спілкування при недостатності уваги до його формування у системі вузівської підготовки. Відбиваючись на практиці побудови професійного спілкування, ці компоненти впливають на рівень професійного становлення майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

У дослідженні виявлено, що порушення комунікативної компетентності досліджуваних можуть спостерігатися у розвитку всіх груп компетенцій професіоналізму – змістовно-сміслової, гностично-пізнавальної і операціонально-діяльній. Однак найбільш поширеними вони є у розвитку змістовно-сміслової і операціонально-діяльній груп компетенцій. Порушення подібного роду вкрай небажані для професійного становлення майбутнього фахівця гуманітарного профілю, адже вони пов'язані зі станом його конкурентоспроможності – одним з провідних показників професійного становлення фахівця.

На наступному етапі емпіричного дослідження вивчався зв'язок комунікативних компетенцій і рівня професіоналізму майбутніх фахівців гуманітарного профілю. З огляду на складність феномену професіоналізму, в якості його інтегрального показника розглядалася і діагностувалася конкурентоспроможність респондентів, що склали експериментальну вибірку. Встановлено зв'язок компонентів комунікативних компетенцій професіоналізму і конкурентоспроможності, як показника успішності професійного становлення майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Підтверджено, що проблеми у розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму поєднуються зі зниженням розвитку певних показників конкурентоспроможності. Так, недостатній розвиток змістовно-сміслової компетентності здатний з високою ймовірністю ($p \leq 0,05$) негативно відбитися на чіткості цілей і ціннісних орієнтацій, на незалежності майбутнього фахівця-гуманітарія, його здатності бути лідером, його стресостійкості, прагненні до високого рівня професіоналізму тощо.

Наступним кроком було здійснено оцінку комунікативних умінь і навичок студентів-гуманітаріїв за допомогою компетентнісного тесту, що складався з питань-кейсів на оцінку комунікативних умінь і навичок, та проведено диференціацію вибірки. Такий підхід був обумовлений особливістю компетентнісно-орієнтованих методик, спрямованих на роботу з діяльними одиницями компетентності, а кейси припускають використання реальних (або наближених до реальних) ситуацій з метою аналізу їх майбутніми фахівцями-гуманітаріями та вибору найбільш правильного або оптимального рішення. Це надало змогу виокремити п'ять блоків кейсів.

Блок 1. Респондент вміє діяти адекватно цілям комунікації і завданням спільної діяльності (КК1, КК2, КК3, КК4).

Блок 2. Респондент вміє керувати процесом комунікації, демонструючи здатність брати до уваги погляди, цілі та особливості партнера по спілкуванню (КК5, КК6, КК7, КК8).

Блок 3. Респондент вміє вирішувати комунікативні проблеми, усувати комунікативні бар'єри у спілкуванні (КК9, КК10, КК11, КК12).

Блок 4. Респондент володіє досвідом взаємодії з різними групами клієнтів (різними за віком, статусом, профілем діяльності тощо) (КК13, КК14, КК15, КК16).

Блок 5. Респондент володіє навичками роботи з різними засобами комунікації в різних видах професійної діяльності (КК17, КК18, КК19, КК20).

З'ясовано, що майже рівна кількість досліджуваних мають рівень сформованості комунікативних компетенцій професіоналізму вище середнього (29,1%) і нижче середнього (29,8%); 19,7% респондентів мають середній рівень, а 15,8% – низький рівень такої сформованості. Високий рівень виявлено у 5,6% досліджуваних. Це свідчить про те, що окремі компоненти комунікативних компетенцій професіоналізму сформовані на високому рівні або рівні вище середнього, а інші, дефіцитарні вміння і навички, слід активно розвивати. В результаті аналізу було виявлено середній (1,3 бали) рівень сформованості комунікативних компетенцій професіоналізму майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

Встановлено, що дефіцитарними за сформованістю у досліджуваних виявилися два блоки умінь. Так, вміння вирішувати комунікативні проблеми, усувати комунікативні бар'єри у спілкуванні має низький рівень сформованості (0,94 бали). За кейсами (КК9, КК10, КК11, КК12) отримано майже однаково низький середній бал за відповідями респондентів (1; 1; 0,76; 1 балів відповідно). Досліджуваним виявилось складно не тільки правильно ідентифікувати комунікативну проблему, а й запропонувати варіант її вирішення. Найнижчий бал (0,76) отримав кейс, за яким респонденту необхідно було за описом конкретної ситуації ідентифікувати комунікативну проблему.

Визначено, що володіння навичками роботи з різними засобами комунікації у різних видах професійної діяльності гуманітарного профілю має середній рівень сформованості (1,2 бали). У даному блоці зафіксовано розкид відповідей, тому середнє арифметичне за кейсами (КК17, КК18, КК19, КК20) має діапазон від низького рівня до високого (0,9; 0,6; 1,3; 2 балів відповідно). Зокрема, кейс, де був набраний найнижчий бал (0,6) серед всіх запитань тесту, показав, що респонденти не вважають, що в роботі потрібно дотримуватися додаткових специфічних до профілю діяльності вимог, вибудовуючи комунікацію, а досить дотримуватися традиційних, наприклад, в усному мовленні: слухати і чути співрозмовника, правильно говорити, адаптувати мову під співрозмовника,

дотримуватися правил техніки мови (тембр, гучність, паузи, інтонація та ін.). Разом з тим, у цьому блоці є кейс, де досліджувані отримали найвищий бал (2 бали), продемонструвавши володіння ефективними комунікаціями в різних видах професійної діяльності. Дефіцитарним у даному блоці виявилось також володіння інформаційно-комунікаційними засобами взаємодії (0,9 бали). Таким чином, в цьому блоці отримано середній бал (1,2), адже два кейси набрали низькі оцінки (0,9 і 0,6 балів відповідно), а два – середній і високий бали (1,3 і 2 балів відповідно). Можливо такі результати пов'язані з тим, що у блоці 5 оцінювалося володіння різними засобами комунікації і респонденти вибирали відповіді, характерні для їх досвіду, демонструючи більшу чи меншу компетентність.

Блоки 1, 2 і 4 набрали майже однакові бали. Так, середнє значення за блоком 1 вище середнього (1,4 бали), де всі чотири кейси (КК1, КК2, КК3, КК4) отримали близькі розподіли оцінок (1,4; 1,5; 1,3; 1,4 балів відповідно). Досліджуваним слід розвивати вміння ставити цілі комунікативної взаємодії в залежності від завдань і умов професійної діяльності, вибирати засоби комунікативного впливу адекватні ситуації. За блоком 2 значення вище середнього (1,3 бали) і спостерігається більш істотний розкид в значеннях за кейсами (КК5, КК6, КК7, КК8) від 1 до 2 балів. Дефіцитарним у даному блоці є кейс КК6 (0,8 бали). Середнє значення за блоком 4 вище середнього (1,6 бали). Ця навичка у респондентів сформована краще за інші, однак розподіл середніх балів за кейсами (КК13, КК14, КК15, КК16) не є рівномірним. Так, компонент КК15 отримав значення 0,9 балів, що свідчить про низький рівень сформованості вміння оцінювати результати спільної роботи. Інші завдання набрали відносно високі бали (1,9; 1,7; 0,9; 1,8 балів відповідно).

Проведений емпіричний етап дослідження дозволив підтвердити, що розвиток комунікативних компетенцій може розглядатися в якості важливої детермінанти професійного становлення майбутнього фахівця гуманітарного профілю. Результати, отримані на констатувальному етапі дослідження були враховані при побудові системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця-гуманітарія.

При створенні системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця гуманітарного профілю враховувалися дефіцитарні компоненти комунікативних компетенцій професіоналізму фахівців-гуманітаріїв, які були визначені на констатувальному етапі дослідження.

Загальна методика формувального впливу ґрунтувалася на роботах О. Бондарчук, В. Бочелюка, І. Ващенко, Ю. Ємельянова, Ю. Жукова, Л. Карамушки, Л. Петровської, І. Поповича, О. Сидоренко, Т. Яценко та інших провідних вчених.

Запропоновано та обґрунтовано загально-методичні та змістовно-організаційні принципи розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця гуманітарного профілю, які застосовані у побудові і реалізації системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу цього процесу. До загально-методичних принципів віднесено принципи доцільності, нормативності та системності розвитку; діалогізації взаємодії, особистісного підходу і позитивності, єдності діагностики і корекції, самодіагностики; доступності і безперервності, принцип інтенсивної мобілізації, принцип практичної матеріалізації соціально-психологічних феноменів та принцип добровільності. До змістовно-організаційних принципів розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутніх фахівців гуманітарного профілю увійшли принципи: цілісного розвитку комунікативних компетенцій, принципи мотивувальної та розвивальної методики, єдності корекції та розвитку комунікативної сфери; прикладної результативності; обов'язковості, специфічності підготовки; єдності групового, диференційованого та індивідуального підходів; динамічності; комплексності; діяльнісний принцип корекції.

Цілеспрямована робота в межах системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу з розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця гуманітарного профілю розумілася нами як цілісний процес, заснований на узгодженні його провідних складових: цільової, змістовної, технологічної, оцінно-результативної. Методи активного і інтерактивного навчання, задіяні у системному програмно-цільовому проекті соціально-психологічного супроводу процесу розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця гуманітарного профілю, мають продуктивний вплив на підвищення їх навчальної мотивації. Це, перш за все, методи case-study, методи проблемного, проектного, контекстного навчання, електронного навчання, ігрові та комунікативні технології тощо. Так, використання методу кейс-стаді на заняттях з соціально-гуманітарних дисциплін дозволяло розкрити зміст дисциплін через моделювання професійно-значущих ситуацій, а активна робота з даними ситуаціями дозволяла майбутнім фахівцям-гуманітаріям об'єднати і продемонструвати одночасно знання з багатьох дисциплін, оволодіти нормами професійних дій, ефективною міжособистісної взаємодії. Крім того, у процесі контекстного навчання, завдяки синтезу навчальних і практичних ситуацій, у майбутнього фахівця гуманітарного

профілю формувалися комунікативні компетенції професіоналізму, які дозволять у майбутньому діяти з урахуванням професійно-етичних норм. Ефективними виявилися ділові й рольові ігри, аналітичні сесії, дискусії, мозковий штурм, організація презентації учасників і закріплення матеріалу, рефлексія. Зокрема, ігрові методи включали ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльнісні, імітаційні ігри. У запропонованому в межах системного програмно-цільового проекту комунікативному соціально-психологічному тренінгу, крім ігрових технологій (рольові та ділові ігри), використовувалися інформаційні повідомлення (міні-лекції); метод групової дискусії; робота в парах, у підгрупах; вправи, що формують емпатію, асертивність, рефлексивність; психогімнастичні вправи тощо.

За результатами апробації системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця гуманітарного профілю, одним із важливих компонентів ефективності вважалось соціальне проектування, як засіб формування професійної компетентності майбутніх фахівців-гуманітаріїв, а також партнерська взаємодія всіх ключових стейкхолдерів.

Отже, ефективність впровадження системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця гуманітарного профілю є експериментально доведеною, а запропонований метод соціального проектування може бути рекомендований до практичного застосування в умовах сучасної вищої освіти.

Література

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. [3-е изд.]. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. Бевзюк І.М. Психологічні особливості емоційного компоненту комунікативної компетентності майбутнього працівника прокуратури. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2013. Вип. 42. С. 278 – 285.
3. Бевзюк І. М. Окремі аспекти методологічних підходів психологічних знань у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх прокурорів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2012. Вип. 37. С. 49 – 53.
4. Бодалев А.А. и др. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2000. 440 с.

5. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
6. Гребень Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов. Мн.: Современная школа, 2008. 494 с.
7. Долгова В.И. и др. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях. *Концепт: науч.-метод. журнал*. 2015. Т. 31. С. 81 – 85.
8. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия. М.: Перо, 2014. С. 42 – 46.
9. Замфир К. Удовлетворенность трудом: Мнение социолога. [Пер. с рум.]. М.: Политиздат, 1983. 142 с.
10. Засекіна Л.В., Засекін С.В. Психолінгвістична діагностика. Луцьк: Вежа, 2008. 188 с.
11. Касаткіна О.В. Деякі аспекти вивчення комунікативної компетентності студентів. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. К., 2005. Т.7. Вип.6. С. 155 – 161.
12. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.
13. Мухамедьярова Н.А. Опыт формирования коммуникативной компетентности педагога. *Педагогическое образование*. 2016. № 11. С. 177 – 184.
14. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: дис... д-ра пед. н.: 13.00.04. К., 1996. 383 с.

References

1. Andreev V.Y. (2012). Pedahohyka: Uchebnyi kurs dlia tvorcheskoho samorazvytyia. [Pedagogy: A training course for creative self-development]. [3-e yzd.]. Kazan: Tsentr ynnovatsyonnykh tekhnolohyi. 608 s. [in Russian].
2. Bevziuk I.M. (2013). Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoho komponentu komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho pratsivnyka prokuratury. [Psychological features of the emotional component of the communicative competence of the future employee of the prosecutor's office]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 12: Psykholohichni nauky*. Vyp. 42. S. 278 – 285. [in Ukrainian].
3. Bevziuk I.M. (2012). Okremi aspekty metodolohichnykh pidkhodiv psykholohichnykh znan u protsesi formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnykh prokuroriv. [Some aspects of methodological approaches to psychological knowledge in the process of forming the communicative competence of future prosecutors]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 12: Psykholohichni nauky*. Vyp. 37. S. 49 – 53. [in Ukrainian].

4. Bodalev A.A. (2002). Obschchaia psikhodyahnostyka. [General psychodiagnostics]. SPb.: Rech. 440 s. [in Russian].
5. Boiko V.V. (1999). Syndrom «emotsyonalnoho vyhoraninya» v professyonalnom obshchenyy. [Burnout syndrome in professional communication]. SPb.: Pyter. 105 s. [in Russian].
6. Hreben N.F. (2008). Psikhologhycheskye testi dlia professyonalov. [Psychological tests for professionals]. Mn.: Sovremennaia shkola. 494 s. [in Russian].
7. Dolhova V.Y. (2015). Poniatyte kommunkatyvnoi kompetentnosti v psikhologo-pedahohycheskykh yssledovaniakh. [The concept of communicative competence in psychological and pedagogical research]. *Kontsept: nauch.-metod. zhurnal*. T. 31. S. 81 – 85. [in Russian].
8. Dolhova V.Y. (2014). Empatyia. [Empathy]. M.: Pero. S. 42 – 46. [in Russian].
9. Zamfyr K. (1983). Udovletvorennost trudem: Mnenye sotsyoloha. [Job Satisfaction: A Sociologist's Opinion]. [Per. s rum.]. M.: Polytyzdat. 142 s. [in Russian].
10. Zasiakina L.V., Zasiakin S. V. (2008). Psikholinhvistychna diahnostyka. [Psycholinguistic diagnostics]. Lutsk: Vezha. 188 s. [in Ukrainian].
11. Kasatkina O.V. (2005). Deiaki aspekty vyvchennia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv. [Some aspects of studying students' communicative competence]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psikhologii: zb. nauk. prats Instytutu psikhologii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy*. K. T.7. Vyp.6. S. 155 – 161. [in Ukrainian].
12. Leontev D.A. (1992). Test smislozhyznennykh oryentatsyy (SZhO). [Life Meaningful Orientation Test (LSS)]. M.: Smisl. 16 s. [in Russian].
13. Mukhamediarova N.A. (2016). Opit formyrovanyia kommunkatyvnoi kompetentnosti pedahoha. [Experience in the formation of a teacher's communicative competence]. *Pedahohycheskoe obrazovanye*. № 11. S. 177 – 184. [in Russian].
14. Fedoryshyn B.O. (1996). Psikhologo-pedahohichni osnovy profesiinoi oriyentatsii. [Psychological and pedagogical bases of professional orientation]: dys... d-ra ped. n.: 13.00.04. K. 383 s. [in Russian].

Losiyevska O. G.

Social and psychological aspects of the study of the development of communicative competencies of a future specialist in the humanities

This article covers that college education, in the professional formation of a future specialist, has a significant prospect for the development of his communicative competencies. It has been experimentally established that communicative competence is not a spectral set of certain competencies, but is a complex hierarchical system of interrelated, time-changing competencies, different levels of which characterize the directions of development of the professional trajectory of a future humanities

specialist. The communicative competences of professionalism are subordinate in their system genesis and in their functioning and development to the genetic laws and the competence paradigm of the professional activity of the humanitarian profile. The article focuses on the development of a target-oriented system of social and psychological support for the development of communicative competencies of professionalism of a future specialist in the humanities and defines the main conditions for its effective implementation.

Key words: *future specialist in humanities, professionalism competencies, communicative competences, communicative competencies of professionalism, socio-psychological technologies for the development of communicative competencies of professionalism.*

Лосієвська Ольга Геннадіївна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєверодонецьк.

ЕКОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

ORCID: 0000-0002-8100-2790

У статті розглядається проблема взаємозв'язку професійної діяльності особистості в еко-середовищі та її психосоматичного здоров'я. Показано, що збереження психосоматичного здоров'я можливо у випадку відповідності професійних вимог особистісним потенціалам, найважливішим з яких є стійкість. Проаналізовано потенційний ризик і екологічні чинники виникнення психосоматичних порушень.

Зазначено, що самоусвідомлення особистістю своєї сутності як цілісної структури, активація процесів індивідуального розвитку дозволяють сформувати життєві тактики, спрямовані на збереження та відновлення власного здоров'я. Оптимальне співвідношення структурних компонентів особистості й підтримка ієрархічної субпідрядності рівнів забезпечує збереження основних внутрішньопсихічних зв'язків, стійкість і стабільність психіки на даному етапі розвитку (структурний аспект здоров'я). Разом з тим динаміка взаємодії цих компонентів і ступінь узгодженості основних психічних процесів визначає своєрідний характер становлення індивіда цілісною й унікальною індивідуальністю (динамічний або процесуальний аспект здоров'я). Здорова особистість характеризується впорядкованістю й співвідпорядкованістю складових її елементів з одного боку, та узгодженістю процесів, що забезпечують цілісність і гармонійний розвиток, з іншого. При цьому здоров'я є тим вагомим показником, що характеризує особистість у її цілісності, є необхідною умовою інтеграції усіх складових особистостей у єдину неповторну гармонійну Самість.

Ключові слова: *психологічна стійкість, психосоматичне здоров'я, психосоматичні розлади, еко-середовище, екологічні чинники.*

Постановка проблеми. Сучасні реалії життя в Україні зумовлюють проблеми в людини з психічним здоров'ям, життєдіяльність якої пов'язана з індивідуально-психологічними властивостями та психічними функціями її організму. В сучасних умовах трансформації українського суспільства великого значення набувають чинники формування самодостатньої, цілісної та гармонійної особистості. Суспільні негаразди, труднощі пристосування і

нестабільність повсякденних умов життя є складним завданням для особистості в побуті.

Психічне здоров'я розглядаємо як рівень психологічного благополуччя, котрий визначається не лише відсутністю психічних захворювань, але й низкою соціально-психологічних, біологічних, економічних і екологічних факторів. Особливого значення набуває психічна рівновага людини в умовах сучасності. Вона є необхідною складовою соціальної адаптації особистості в аспекті збереження її психологічної стійкості в ситуаціях підвищеного стресу.

Патогенез екологічно зумовлених психічних деструкцій обґрунтовано пов'язують із концепцією стресу Г. Сельє, у якій стресові реакції розглядаються як неспецифічну реакцію організму людини, котра виникає у відповідь на несприятливі умови зовнішнього середовища (так званий «адаптаційний синдром»). Отож існує деяка неоднозначність у визначенні поняття «стресу» як чинника, що спричиняє психогенні розлади. Вважаємо, що стрес в таких умовах обумовлений широким спектром внутрішніх станів людини, які виникають у відповідь на різні екстремальні впливи. Взагалі, стрес визначають як комплекс фізичних, біофізичних і ментальних реакцій людини на стимули або стресори навколишнього середовища. За теорією Сох & Маскау стрес варто розглядати як складову комплексної системи взаємодії людини з навколишнім середовищем (Устінов, 2013).

Відомо, що від народження до смерті людина веде свій спосіб життєдіяльності в певному екологічному просторі, який безпосередньо впливає на неї, і, навпаки, вона сама в певній мірі теж формує цей простір, сприяє його розвитку чи руйнації. Від того, як саме відбувається ця взаємодія, залежить психологічний стан і настрої людини. Зазначимо, що невдало адаптований екологічний простір (напр., темна чи тісна кімната з затхлим повітрям, холодні чи тьмяні кольори робочого або жилого приміщень) здійснює негативний вплив на психічний стан людини. З іншого боку, нині є досить активними психотерапевтичні інтервенції, зокрема, такі як ароматерапія, терапія мистецтвом, природотерапія, в основі яких ефективно використовують екологічні чинники (як природні, так і штучні) в лікуванні різноманітних психічних захворювань, неврозів, депресивних станів, відновлення стану оптимального функціонування організму людини та її працездатності (Львовичкіна, 2003).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях В. Ананьєва, Ю. Єлісеєва, С. Кулакова, С. Максименка, І. Малкіної-Пих, В. Менделєвича, Г. Ложкіна, Н. Пезешкіана, Г. Старшенбаума зазначається, що збереження психосоматичного здоров'я особистості є актуальною проблемою, розв'язання якої означає досягнення особистістю гармонійного розвитку, підтримання оптимального психофункціонального стану у реалізації власного творчого пошуку та професійних

надбань (Vizniuk, Bilan, Tsokur, Rozheliuk, Podkovyoff, Symonenko, 2021: 54-73). Виникає потреба у виявленні та конкретизації взаємозв'язків психосоматичного самопочуття людини в умовах еко-середовища; у встановленні чинників, які б сприяли збереженню її психосоматичного здоров'я, особистісному становленню у професійній діяльності. Зазначимо також, що на стан психічного здоров'я переважної більшості частини населення і суспільства в загальному негативно впливають макросоціальні та макроекономічні чинники. Психічне здоров'я спотворюють також такі чинники наукового прогресу як інформатизація, глобалізація, матеріалізація, соціально-економічні й політичні перенавантаження тощо. Вищезазначене і зумовило мету та завдання нашого подальшого дослідження.

Метою статті є обґрунтування екологічної складової психологічного здоров'я людини в умовах трансформації українського суспільства.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Вивчення екологічної складової психічного здоров'я особистості в умовах трансформації українського суспільства сприяє формуванню екологічної компетентності людини у взаємодії з природнім середовищем. Невід'ємною складовою психологічно здорової особистості є сформована екологічна свідомість як вищий рівень психічного відображення соціального, штучного, природного середовища та свого внутрішнього світу; рефлексія ролі та місця людини в екологічному просторі, а також саморегуляція цього відображення.

У психологічній літературі *екологічна компетентність особистості* розглядається як прояв екологічної культури людини на території її існування та життєзабезпечення. Сучасні виклики української громади висувають низку завдань перед сучасною медико-психологічною освіченістю, безпосередньо, у розвитку, вихованні й соціалізації особистості, яка усвідомлює себе патріотом і громадянином України, здатна до життя в умовах соціально-економічних перетворень суспільства та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення в процесі життя, здатна до свідомого життєвого вибору й самореалізації тощо (Vizniuk, Bilan, Tsokur, Rozheliuk, Podkovyoff, Symonenko, 2021). Індикаторами ступеня виконання цих умовностей є рівень формування екологічних компетентностей сучасної людини.

В Концепції Нової української школи йдеться про те, що екологічна грамотність і здоровий спосіб життя передбачають уміння розумно та раціонально використовувати природні ресурси в межах постійного розвитку, усвідомлення ролі еко-середовища в житті й психологічному благополуччі людини, а також здатність і бажання в забезпеченні гармонії з природою (Крисаченко, 1996).

Президент американського геологічного товариства Е. Мурес (1999 р.) зазначив про недооцінку суспільством ролі природного середовища в процесах розвитку сучасної цивілізації, а також він концентрує увагу на хибності уявлень освітніх структур розвинених країн про зміст і практичне значення екологічної свідомості (Львовчкіна, 2003, Положій, 1993). Всі ці проблеми стосуються й українського освітнього середовища.

Відмітимо, що найбільш деструктивний вплив на екологічну свідомість людини мають екологічні кризи та екологічні катастрофи. Ще на початку зародження людства й донині людині властиво здійснювати вплив на екологічні негаразди такі як землетруси, пожежі, урагани, потопи, сонячні затемнення, техногенні катастрофи, епідемії тощо. Однак на сьогодні їх вплив значно посилюється і став набагато загрозливішим. Несподівані лиха мають найрізноманітнішу природу й характеризуються як аномальні явища, що обумовлені наявністю таких двох ознак як необачна ймовірність еко-небезпеки (порушення природного балансу) в кожному конкретному випадку та особливою складністю її наслідків. Варто також зазначити, що яка б не була катастрофа, вона завжди відбувається у певному середовищі й за своєю сутністю набуває розмахів екологічної катастрофи.

Винятком, відзначимо ті, стихійні лиха, що обходять стороною ореол існування людини й необачна катастрофічне сприйняття викликають лише в окремих категорій населення та суспільства в цілому. Окрім масової загибелі людей на деяких територіях, вони призводять до змін усталеного устрою життя (така зміна може бути миттєвою або ж пролонгованою у часі), масові стреси, психофізіологічні пошкодження, зростання девіантної поведінки тощо. Мобілізація зусиль та ресурсів у ліквідації таких наслідків катастроф не зникають безслідно і для тих, хто не був у епіцентрі подій. Однак наслідки таких катастроф як вибух на Чорнобильській АС та ядерні бомбардування Хіросіми та Нагасакі, що локалізуються далеко поза межами власного регіону, у якому відбулася катастрофа, сприймаються більшістю дещо тривіально.

Таким чином, *екологічна катастрофа* – це гостра форма екологічної патології, що має важкі соціальні та екологічні наслідки (Положій, 1993). За рівнем соціальності, тобто за рівнем впливу соціального чинника, що призвів до екологічної катастрофи, А. Пригожин виділяє такі типи катастроф: природні, екологічні або соціоприродні, технічні, соціальні (Львовчкіна, 2003).

Екологічну кризу ж розуміємо як загрозливий для ідентичності системи чи об'єкта процес, що протікає в еко-системі. Екологічна криза, переважно, має антропогенне походження в еко-системі, характерні ознаки якої зміщені під впливом людського чинника до меж, поза якими виникає загроза втрати цієї ідентичності в еко-системі. В. Крисаченко пропонує розрізняти такі типи

екологічних криз, критерії яких вимірюються за чинником (рушієм), ієрархічним статусом, об'єктною визначеністю та за здійснюваним ефектом (Положій, 1993).

Вплив екологічної кризи на людину здійснюється двома шляхами – прямим та опосередкованим. Наприклад, коли життєдіяльність людини обумовлена присутністю в екосистемі без негативних наслідків і в ситуації, коли існує реальна загроза впливу людини на екосистему аж до кризового стану й виникає загроза існуванню самої людини. Однак в сучасному суспільстві людина переважно перебуває у штучному природному середовищі, наслідком чого екологічні кризи впливають на неї опосередковано й віддалено. Саме такі кризи обумовлюють появу в значної частини населення, в умовах пережитих змін, такий психологічний феномен як кризу ідентичності. За своєю сутністю це поняття означає втрату почуття самої себе, неможливість (або утрудненість) пристосування до власної ролі у зміненому суспільстві.

Криза ідентичності характеризується дивергентністю змінних суспільно-економічних відносин і ригідністю індивідуально-особистісних настанов і стереотипів поведінки людини. Існують чотири різновиди кризи ідентичності: аномічну (пасивний відхід у себе від труднощів); дисоціальну (нетерпимість, руйнівний стиль поведінки, активізація агресії); негативістську або пасивно-агресивну (завуальована та прихована агресія, ригідність і ортодоксальність мислення); магічну (іраціональність та вихід у світ містики) (Львовчкіна, 2003, Положій, 1993). У результаті цієї кризи можна виділити такі положення щодо сучасних уявлень про стрес: стрес розглядається як індивідуально-особистісний феномен; стрес розвивається внаслідок негативної взаємодії людини з навколишнім середовищем; індивідуальні психологічні зміни характерні не лише під час переживання стресу, але й у відповідних реакціях організму на стрес.

Отож нині дуже актуальним є гармонічний вплив людини на природу та її співіснування в межах екосистеми, без наслідків психопатогенного впливу цієї взаємодії. Актуальними є психологічні аспекти взаємовідносин людини з оточуючим середовищем (штучним, природним, культурним, соціальним), яке органічно включене у життєдіяльність людини та слугує важливим чинником регуляції її поведінки та соціальної взаємодії (Крисаченко, 1996, Лебединський, 1966). Патогенну дію на психічне здоров'я людини в умовах екологічного неблагополуччя доведено в ході транскультуральних досліджень при обстеженні населення в екстремальних ситуаціях, в екологічно несприятливих регіонах, у районах природних і техногенних катастроф, де зазначається також зростання кількості психосоматозів (функціональних розладів, соматичних захворювань в умовах органічних деструкцій, в основі яких досить істотними є негативні психологічні чинники або дистрес) (Львовчкіна, 2003). Така патологія має певні

особливості поєднання, синергізму низки чинників (у тому числі умовно патогенних); їх соматотропізм (наслідок співіснування психічних, соматичних і неврологічних змін); співіснування психогенних і екзогенних реакцій, популяційного та індивідуального симбіозу потреб; сенсibiliзації (як особливої вразливості відносно нових, дещо поодиноких екологічних впливів).

Натомість значно більшою була опосередкована дія цих психогенних чинників не лише на окремих людей, а й на суспільство в цілому. відповідно, в осіб, які проживали на територіях, що були забруднені біохімічними речовинами, життя раптово змінювалося. Вони втрачали не лише здоров'я, але й природній психологічний статус існування (працездатність, дружні, часто сімейні, взаємовідносини, і, відповідно, впевненість у завтрашньому дні). Відмічаються такі особистісні зміни як рентні настанови, відчуття втраченого здоров'я, позиція «жертви», «симптом винятковості», симптом безпорадності та відчуття «втраченого майбутнього» тощо. Наслідком такої тривалої дії внутрішніх стресорів може бути дезінтеграція психічної цілісності людини, в генезі розвитку якої виникають різні психосоматичні захворювання, неврози та психози.

Психологічне здоров'я людини, як видно, залежить не лише від подій, які відбуваються в її житті (навіть благоприємних), а саме від її реакції на них. Отож стійкість у подоланні труднощів, впевненість в собі, збереження віри в себе, в своїх можливостях, постійний досить високий рівень настрою, досконалість психічного саморегулювання є невід'ємними складовими її психічного здоров'я. До складових психологічної стійкості відносимо здатність до особистісного зростання, врегулювання внутрішньо-особистісних конфліктів (рольових, мотиваційних, ціннісних); розвинене вольове регулювання та відносна (ймовірнісна) стабільність емоційного стану.

З огляду на вищесказане, психологічна стійкість (ПС) забезпечується низкою фізіологічних, особистісних та соціальних чинників. На основі аналізу наукових джерел та результатів власного дослідження було встановлено, що *гіпертонію* стимулюють такі чинники: пригнічена агресивність, внутрішньоособистісні конфлікти; хронічне напружене очікування; нереалізований конфлікт; психологічне успадкування; відчуття провини; психологічна відмова від майбутнього, втрата віри та оптимізму, високий рівень тривожності та мотивації досягнення. «Портрет» особистості, хворої на гіпертонію, виглядає так: охайні, добросовісні, комунікабельні, педантичні, пунктуальні, вразливі, самокритичні та вимогливі до себе, при довготривалому напруженні виявляють агресію, гнів, страх, озлобленість; іпохондричні, постійно знаходяться у невираженому стресі. *Ішемічна хвороба серця* спричиняється толерантністю і безпечністю до симптомів захворювання; дією сильного емоційного подразника; постійним страхом, агресивністю, відчуттям

виснаженості; напруженим життєвим ритмом, прагненням до успіху, соціальної значущості; одержимістю досягти успіху і кар'єрного зросту. «Портрет» особистості тепер такий: емоційні, гіперактивні, надмірно чутливі, екстравертовані, цілеспрямовані, активні керівники, демонстративні. До причин порушення *серцевого ритму* відносимо ситуативні конфлікти; внутрішнє перенапруження, відмова від палких побажань, потреб. Особистісні характеристики при цьому такі: надмірно контролюють свої почуття та захищають свій емоційний світ; конформісти. *Кардіоневрозу* сприяють надмірна залежність від батьків; психологічні травми дитинства, депресивно-симбіотичні фантазії; самозахист у формі іпохондричного настрою. Хворі на кардіоневроз несамостійні, бояться самотності та розлуки з близькими; інтравертовані, уникають труднощів; надмірно піклуються про своє здоров'я, читають багато медичної літератури (Vizniuk, Bilan, Tsokur, Rozheliuk, Podkovyoff, Symonenko, 2021: 70).

Розвиток *виразкового коліту* спричинений домінуванням таких особистісних властивостей як акуратність, пунктуальність, справедливість, ввічливість, педантичність з елементами нав'язливості, надмірним самоконтролем. *Виразку шлунку* обумовлює перевага таких рис як егоцентричність, задрощі, образливість, пасивність, відраза до оточуючого світу, ворожість тощо (Vizniuk, Bilan, Tsokur, Rozheliuk, Podkovyoff, Symonenko, 2021: 64).

Досліджувані з *порушенням шкірних покривів* відрізняються такими особливостями як схильність до пасивної позиції у міжособистісних стосунках, високою емоційністю у стосунках із коханими, невпевненістю у собі, втечею від ризику, відчуттям неповноцінності, соціальною ізоляцією, негативізмом, що супроводжуються страхом, дратівливістю, розчаруваннями, відчуттям вини, підозрілості, гніву і страху. В емоційно нестійких осіб також спостерігається взаємозалежність у психосоматичних розладах кишково-шлункового тракту (КШТ) та шкірних покривів (ШП) (Vizniuk, Bilan, Tsokur, Rozheliuk, Podkovyoff, Symonenko, 2021: 58).

Загалом, емпіричне дослідження виявило (таблиця 1) обернено кореляційний взаємозв'язок психологічної стійкості та досліджуваних соматичних порушень.

Таблиця 1

**Взаємозв'язок між показниками психологічної стійкості (ПС)
та соматичними порушеннями**

	ШКТ	СС	ШП
Високі показники	0,027	0,017	0,033

ПС			
Низькі показники ПС	0,227**	0,257**	0,215**

** – кореляція значуща на рівні $p \leq 0,01$

Встановлено, що середні показники психологічної стійкості жінок суттєво вищі, ніж у чоловіків ($11,13 \pm 0,32$ і $9,07 \pm 1,02$ відповідно). Аналіз отриманих даних за критерієм χ^2 К. Пірсона засвідчує наявність достовірних відмінностей ($\chi^2 = 16,87$, $p \leq 0,01$) середніх показників психологічної стійкості КГ та ЕГ. Таким чином, за допомогою стратегії зіставлення констатовано, що еталонна контрольна (психосоматично здорові особи) та експериментальна (особи із психосоматичними порушеннями) групи мають суттєво різні значення та розподіл ознак психологічної стійкості. Виявлені якісні та кількісні відмінності стали основою формувальної стратегії, основним завданням якої було наближення показників учасників ЕГ до показників КГ-еталонної, тобто відновлення психосоматичного здоров'я (Vizniuk, Bilan, Tsokur, Rozheliuk, Podkovyoff, Symonenko, 2021: 57).

Отже, стійкість у подоланні труднощів, збереження віри в себе, упевненості в собі, своїх можливостях, досконалість психічної саморегуляції – невід'ємна частина психічного життя. Відчуття, сприйняття, переживання і оцінка власної життєвої позиції визначають ступінь резистентності організму, його витривалість до психологічного дискомфорту та соматичних порушень, що вимірює ресурси психологічної стійкості особистості. Здатність зберігати постійний рівень настрою, відчувати емоційну насиченість життя, полімотиваційність життєдіяльності – ознаки гармонійного життя, які ми прагнули відтворити під час психокорекційної роботи, згідно результатів констатувального дослідження.

Таким чином, розглядаючи екологічні чинники, які впливають на психічне здоров'я людини, варто акцентувати увагу на визначенні «середовища життєдіяльності людини» як сукупності об'єктів, чинників і явищ еко-середовища, що безпосередньо оточують людину та здійснюють вплив на умови її проживання, праці, харчування, відпочинку, виховання та навчання тощо. До чинників еко-середовища також відносимо вплив на життєдіяльність людини будь-яких біологічних (паразитарних, вірусних, бактеріальних, пріонних та генетично-модифікованих організмів, продукти біотехнології тощо), хімічних (природних та синтетичних, органічних і неорганічних), фізичних (вібрація, шум, ультразвук, теплове, інфразвук, іонізуюче, неіонізуюче та інші види випромінювання), соціальних (водопостачання, харчування, умови побуту,

відпочинку, праці, виховання та навчання) та інші чинники, які впливають на здоров'я людини (Vizniuk, Bilan, Tsokur, Rozheliuk, Podkovyrov, Symonenko, 2021).

До найпоширеніших чинників навколишнього середовища існування людини, які шкідливо впливають на її життя і здоров'я відносно забруднення атмосферного повітря, яке викликає психосоматичні розлади верхніх дихальних шляхів, алергії; розширення озонової діри, що збільшує ризик виникнення шкірних порушень; забруднення поверхневих водоем і питної води, яке призводить до розладів органів кишкової порожнини; забруднення ґрунту відходами (рідкими та твердими, промисловими та побутовими); використання ГМО; забруднення харчових продуктів, що спричиняє виникнення алергії та масові отруєння); вплив неіонізуючого та електромагнітного (мобільні телефони, ІТ-технології, базові станції тощо) випромінювання; магнітні бурі та сонячна активність тощо. Множинність та особливість цих вищезазначених чинників впливу на психосоматичний стан організму людини в умовах трансформації українського суспільства варто враховувати в контексті психодіагностики деструктивних впливів на її психічне здоров'я, формування інтервенцій та превентивних заходів при відновленні психологічної стійкості особистості в умовах патогенних впливів.

Висновки. Таким чином, в результаті теоретичного обґрунтування впливу екологічних чинників на психічне здоров'я людини нами було досліджено роль психологічної стійкості та вплив стресу на психічне здоров'я особистості. Вивчено екологічну складову психічного здоров'я, зокрема вплив еко-середовища на психічний стан індивіда; надано характеристику поняття, типи та особливості впливу екологічної кризи в умовах екологічної катастрофи на психічне здоров'я особистості; розглянуто роль кризи ідентичності як наслідку соціального впливу на її психологічне здоров'я. Виділено основні чинники середовища існування людини, які негативно впливають на її життя, працездатність і здоров'я.

Перспективи подальшого дослідження полягають в уточненні та виявленні факторної ваги особистих потенціалів, здатних забезпечити психосоматичне здоров'я у професійній діяльності людини в еко-середовищі.

Література

1. Vizniuk, I., Bilan, L., Tsokur, O., Rozheliuk, I., Podkovyrov, N., & Symonenko, T. (2021). Psychosomatic Health as a Factor of Human Social Adaptation in Postmodern Society. *Postmodern Openings*, 12(1), 54-73. Retrieved from <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/3361/2775>

2. Крисаченко В. С. (1996). Екологічна культура: теорія і практика : навч. посібник. К. : Заповіт, 349.

3. Лебединський М. С. (1966). Введение в медицинскую психологию / М. С. Лебединский, В. Н. Мясищев. СПб. : Русь, 358.
4. Львовичкіна А. М. (2003). Екологічна психологія у постчорнобильську епоху : навч. посібник. К.: Свічадо, 142-148.
5. Положий Б. С. (1993). Психічне здоров'я як відображення соціального стану суспільства. *Обозрение психиатрии и мед. психологии*, 4, 6-11.
6. Устїнов О. В. (2013). Психічне здоров'я як складова національної безпеки. *Український медичний часопис*, I/II, 1(93). Retrieved from <https://www.umj.com.ua/article/52851/psixichne-zdorov-ya-yak-skladova-nacionalnoi-bezpeki>

References

1. Vizniuk, I., Bilan, L., Tsokur, O., Rozheliuk, I., Podkovyroff, N., & Symonenko, T. (2021). Psychosomatic Health as a Factor of Human Social Adaptation in Postmodern Society. *Postmodern Openings*, 12(1), 54-73. Retrieved from <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/3361/2775>
2. Krisachenko, V.S. (1996). *Ekolohichna kultura: teoriia i praktyka* [Ecological culture: theory and practice: textbook manual]. K. : Testament, 349. [in Ukrainian].
3. Lebedinsky, M.S. (1966). *Vvedeniye v medytsynskuii psikhologiyu* [Introduction to medical psychology] MS Lebedinsky, VN Myasishchev. СПб. : Russia, 358. [in Russian].
4. Levochkina, A.M. (2003). *Ekolohichna psikhologhiia u postchornobylsku epokhu* [Ecological psychology in the post-Chernobyl era: textbook manual]. K.: Svichado, 142-148. [in Ukrainian].
5. Positions, B.S. (1993). *Psikhichne zdorovia yak vidobrazhennia sotsialnoho stanu suspilstva* [Mental health as a reflection of the social state of society]. Review of psychiatry and honey. *Psychology*, 4, 6-11. [in Ukrainian].
6. Ustinov, O.V. (2013). *Psikhichne zdorovia yak skladova natsionalnoi bezpeky* [Mental health as a component of national security]. *Ukrainian Medical Journal*, I / II, 1 (93). Retrieved from <https://www.umj.com.ua/article/52851/psixichne-zdorov-ya-yak-skladova-nacionalnoi-bezpeki> [in Ukrainian].

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ САМООРГАНІЗАЦІЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН

ORCID 0000-0003-2548-0488

У статті розкрито концептуальні засади дослідження процесу самоорганізації молоді в умовах суспільних змін. Узагальнено, що синергетична парадигма розглядається як утворення нової самоорганізації молодої людини. Ідеї самоорганізації стають основою нового стилю мислення, а явища самоорганізації у процесах особистісного становлення і розвитку молоді визначаються як найбільш перспективний напрямок у синергетиці. Нові тенденції дозволили переглянути ставлення до природи і соціального світу, до оформлення новітніх ідеалів людської діяльності і розуміння перспектив розвитку молодої людини, її ціннісних меж, інноваційних смислів. Показано, що у структурі процесу самоорганізації молоді виділяють функціональні компоненти: цілепокладання, аналіз ситуації, вибір і планування, самоконтроль, корекцію, які виконують орієнтовно-цільову, нормативно-виконавчу (система дії) і контрольно-оцінну функції. При цьому у кожному з зазначених процесів беруть участь вольові зусилля, спрямовані на мобілізацію власних сил і концентрацію активності молоді у заданому напрямку, що забезпечує необхідне спонукання, ініціює етап планування і підтримує його в ході здійснення. Аналіз всіх компонентів структури моделі процесу самоорганізації дозволив визначити загальний рівень сформованості індивідуальної системи самоорганізації молоддю процесу власної діяльності, зокрема учбової.

Ключові слова: *молодь, самоорганізація, цілепокладання, аналіз ситуації, вибір, планування, самоконтроль, корекція.*

Постановка проблеми. Розуміння основних системоутворюючих принципів розвитку особистості неможливе без звернення до синергетичного підходу, як напрямку інтеграційних досліджень, предметом яких є процеси становлення нових властивостей і якостей, явищ самоорганізації і нелінійних ефектів у складноорганізованих, відкритих, нерівноважних системах.

Синергетика обґрунтовує положення про те, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку, необхідно тільки сприяти їх власним тенденціям розвитку. У цьому аспекті саме освіта молоді, що спирається на пояснювальні ознаки синергетичного підходу, діє як

стимулюючий чинник, що збуджує до відкриття себе, співпраці з самим собою та іншими людьми у межах різних навчальних проєктів, які сприяють самоосвіті і саморозвитку (Козловская, Епачинцева, 2013).

У зв'язку з цим виникла необхідність у нових поглядах, підходах та методах дослідження таких складних явищ, як самоорганізація молоді в умовах суспільних змін з урахуванням інтеграційних тенденцій у гуманітарних науках, насамперед, у психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З'ясовано, що синергетична парадигма розглядається як утворення нової самоорганізації людини. Ідеї самоорганізації стають основою нового стилю мислення, а явища самоорганізації у процесах особистісного становлення і розвитку визначаються як найбільш перспективний напрямок у синергетиці. В цьому аспекті розроблена модель саморозвитку (Козловская, Епачинцева, 2013), що представляє собою відкриту систему, здатну приводити до реалізації внутрішніх потенцій суб'єктів. Важливими стають не тільки засвоєні знання, а й самі способи засвоєння і переробки навчальної інформації, розвиток пізнавальних сил, творчого потенціалу особистості; параметри розумової діяльності не встановлюються; питання мають узагальнюючий характер і сприяють пробудженню самостійності мислення.

Констатовано, що сучасні уявлення про поняття самоорганізації носять міждисциплінарний характер. Комбінації різних ідей і підходів концепції самоорганізації формують ядро так званих наук про життя, яке відоме також як теорія складності (Буданов, 2009; Князева, 2000).

З'ясовано, що у розвитку науки оформлення картини світу найбільш критично представлене через такі періоди: класичний – механічна картина світу; некласичний – квантово-релятивістська картина світу; постнекласичний – синергетична картина світу.

Визначено, що парадигма класичної науки основну увагу приділяла стійкості, порядку, однорідності, рівновазі – параметрам, які характеризують замкнуті системи і лінійні співвідношення. Освоєння систем, що саморозвиваються, передбачає нове розширення смислів категорії причинності. Вона пов'язується з уявленнями про перетворення можливості в дійсність. Цільова причинність, зрозуміла як характеристика саморегуляції і відтворення системи, доповнюється ідеєю спрямованості розвитку (Дзугаев, 2007).

Вченими відзначалася першорядна роль соціального середовища у самоорганізації людини, з одного боку, як позитивна (Т. Гоббс, А. Маслоу, Е. Келлі, К. Роджерс та ін.) і з іншого, – як негативна (М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс та ін.).

В якості ознаки переходу у нову неklasичну методологію мислення з'являються багатовимірні людські світи, що забезпечують можливість багатовимірного буття людини, аналізуються життєві світи різної складності, виділяються особливим чином організовані життєві простори (Клочко, Галажинский, 2009).

У порівнянні з класичною наукою епоха неklasичної науки розширила межі пізнання, перевела його на новий, більш складний рівень, але, як і класична наука, виявилася обмеженою у створенні справді єдиної наукової картини світу.

Сучасна наука домінуючими об'єктами дослідження ставить складні системи, що саморозвиваються, і орієнтує на аналіз феноменів становлення, розвитку та самоорганізації явищ реальності. Вона передбачає розгляд об'єктів в їх історичній перспективі, враховуючи синергетичні, кооперативні ефекти їх співіснування і взаємодії, а найважливішим завданням стає теоретична реконструкція досліджуваного явища у максимально широкому контексті його зв'язків і опосередкувань з метою відтворити цілісний і системний образ.

Крім того, для сучасної науки властива міждисциплінарна орієнтація і проблемно орієнтований науковий пошук, об'єктами якого частіше стають унікальні природні та соціальні комплекси, в структуру яких входить і сама людина.

До основних принципів такого пізнання можна віднести принцип переходу від аналізу до синтезу (узагальнення, появи цілісних уявлень і цілісної картини світу). Цей принцип проявляється в міждисциплінарності синергетики.

Важливе значення для становлення зазначеної парадигми має розвиток таких наукових напрямків як еволюційний універсалізм, синергетика, системний підхід (Ф. Бродель, І. Валлерстайн, Г. Хакен, Р. Том та ін.). Об'єднуючою ідеєю тут виступає подолання роздробленості сучасного наукового знання, вихід до цілісного бачення світу. Стверджується пріоритет глибинних людських інтересів і цінностей, що є особливо важливим при дослідженні особливостей процесу самоорганізації молоді.

Як об'єкти міждисциплінарних досліджень розглядаються системи, що характеризуються відкритістю і саморозвитком. Враховуються такі властивості реальності як нелінійність, спонтанність, динамічність тощо.

На передній план висуваються інтеграційні форми дослідницької діяльності; відбувається посилення процесів взаємодії принципів і уявлень картин реальності, що формуються у різних науках, а сама наука стає орієнтованою на порозуміння і діалог. Відбувається витіснення позитивістського способу, відмова від відповідної методології, що знаходить відображення у гуманітарних дисциплінах.

Роздуми про можливу побудову життя людини, ототожнення антропологічного з логічним, соціальним і психологічним смислами породили нові теоретичні концепції розуміння і дослідження людини, зокрема розгляду самоорганізації як чинника відповідальності.

Нові тенденції дозволили переглянути ставлення до природи і соціального світу, до оформлення новітніх ідеалів людської діяльності і розуміння перспектив розвитку людини, її ціннісних меж, інноваційних смислів.

Мета статті – розкрити концептуальні засади дослідження процесу самоорганізації молоді в умовах суспільних змін.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Отже, нова техногенна цивілізація передбачає не просто нове осмислення світу, а й інші підходи його вивчення, які пояснюються виникненням іншої системи цінностей (Клочко, Галажинский, 2009). Виникають нові смисли у просторово-часових описах саморегулюючих систем. У низці ситуацій потрібно, поряд із уявленнями про зовнішній час, вводити поняття внутрішнього часу (перш за все соціального часу).

Стосовно систем, що саморозвиваються, виявляються нові аспекти категорій простору і часу. Нарощування системою нових рівнів організації супроводжується зміною її внутрішнього простору-часу. У процесі диференціації системи і формування в ній нових рівнів виникають своєрідні просторово-часові вікна, здатні фіксувати кордони стійкості кожного з рівнів і горизонти прогнозування їх змін.

Як зазначалося вище, освіта молоді, що спирається на пояснювальні ознаки синергетичного підходу, діє як стимулюючий чинник, що сприяє самоосвіті і саморозвитку. При цьому концепція модернізації освіти висуває нові соціальні вимоги до системи вищої освіти, виходячи з того, що суспільству потрібні сучасно, професійно освічені, підприємливі молоді люди, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення у ситуації вибору, прогнозуючи їх можливі наслідки; здатні до співпраці, ініціативні і самостійні, які відрізняються мобільністю, конструктивністю, володіють почуттям відповідальності за себе, за свої дії, за долю своєї країни.

Основною ідеєю екзистенціальної психології є виділення в якості ідеальної мети розвиток молодої людини, яка вміє оптимально прожити своє життя, максимально використовуючи свої потенціали і реалізуючи себе у соціально значущій діяльності. Реалізація цієї мети можлива лише через психолого-педагогічний і соціально-психологічний вплив на її життя, що складається з певних значущих для молодої людини подій.

У теорії екзистенціалізму важливим є підхід до поняття відповідальності – відповідальності не тільки за минуле, сьогодення, а й за

майбутнє, що виявляється в умінні передбачити, а можливо, і запобігати небажаним наслідкам. У зв'язку з цим важливим є саме процес самоорганізації молоді, що розуміється як уміння без систематичного контролю, допомоги інших самостійно працювати, зокрема, вміння організовувати як окремі форми позанавчальної діяльності, так і всю навчальну діяльність загалом.

У структурі процесу самоорганізації виокремлюють функціональні компоненти: цілепокладання, аналіз ситуації, вибір і планування, самоконтроль, корекцію. При цьому цілепокладання розглядається як навички прийняття і утримання мети; аналіз ситуації як навички виявлення і аналізу обставин, важливих для досягнення поставленої мети; планування як навички планування людиною власної діяльності; самоконтроль як навички контролю і оцінки людиною власних дій психічних процесів і станів; корекція як навички корекції людиною своїх цілей, способів і спрямованості до аналізу суттєвих обставин плану дій, критеріїв оцінки, форм самоконтролю вольової регуляції і поведінки в цілому (Ішков, 2004: 107-108).

Зокрема, для того, щоб навчити робити вибір, необхідно дати ідею про самоорганізацію, потім істину, тобто навчити самоорганізації, пояснити наслідки вибору, ступінь відповідальності. Така відповідальність визначається сукупністю моральних цінностей, які є значущими для особистості.

Як відомо, однією з найважливіших умов сталого розвитку суспільства, як цілісної системи, є певне самообмеження. Це означає, що кожна людина, залишаючись вільною, має свідомо обмежувати свої потреби на користь суспільства. У даному випадку усвідомлення боргу, відповідальність виробляється у людини самостійно, під впливом внутрішньої культури, виховання.

При цьому важлива вольова регуляція, що характеризує індивідуальні особливості управління власними діями, станами, власне саморегуляція (мотивація, увага, емоції) і самоконтроль (додаткові зусилля людини).

Всі наведені вище чинники виконують такі основні функції: орієнтовно-цільову, нормативно-виконавчу (система дій) і контрольно-оцінну, тоді як процес самоорганізації навчальної діяльності в цілому виконує освітню; виховну (сприяє виробленню сумлінності, дисциплінованості, відповідальності, точності, наполегливості, самостійності, організованості та інших особистісних якостей); розвивальну (виконання будь-якої діяльності вимагає розвитку здібностей, психічних властивостей, особистісних характеристик); регулюючу і керуючу функції.

Як показали результати проведеного емпіричного дослідження, процес самоорганізації навчальної діяльності молоді виконує не лише розвивальну

функцію, а й є необхідним для нормального розвитку здорової людської індивідуальності.

За результатами дослідження виявлено, що високий загальний рівень самоорганізації респондентів свідчить про їх автономність в організації власного життя, здатність самостійно і усвідомлено ставити цілі, аналізувати ситуацію, моделювати роботу з досягнення висунутої мети, виділяти критерії її оцінки та контролювати хід виконання, як проміжних так і кінцевих результатів діяльності, адекватно і оперативно реагувати на будь-які зміни.

Респонденти з високими показниками рівня самоорганізації при значній мотивації досягнення здатні компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети; чим вище рівень самоорганізації, тим легше вони опановує нові види діяльності, впевненіше почувають себе у незнайомих ситуаціях, тим стабільніше їх успіхи у звичних сферах життя.

У респондентів з низкими загальним рівнем самоорганізації потреба в усвідомленій, самостійній організації власної діяльності не сформована. Вони більш залежні від ситуації і думок оточуючих, часто і некритично слідує чужим порадам і настановам. Її цілі і плани дій виробляються під впливом інших людей, не самостійно. При відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають проблеми в організації власної діяльності. Можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей у таких респондентів знижена, у порівнянні з досліджуваними, які володіють високим рівнем самоорганізації, а успішність оволодіння ними новими видами діяльності у значній мірі залежить від особливостей конкретного виду діяльності.

Висновки. Розкрито концептуальні засади дослідження процесу самоорганізації молоді в умовах суспільних змін. Узагальнено, що синергетична парадигма розглядається як утворення нової самоорганізації людини. Ідеї самоорганізації стають основою нового стилю мислення, а явища самоорганізації у процесах особистісного становлення і розвитку визначаються як найбільш перспективний напрямок у синергетиці.

На основі теоретичного аналізу та емпіричної перевірки обґрунтовано визнана модель процесу самоорганізації, що включає особистісний компонент (вольові зусилля) і функціональні компоненти (цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, корекція). При цьому у кожному з перерахованих процесів беруть участь вольові зусилля, спрямовані на мобілізацію власних сил і концентрацію активності суб'єкта в заданому напрямку, що забезпечує необхідне спонукання, ініціює етап планування і підтримує його в ході здійснення. Аналіз всіх компонентів структури моделі процесу самоорганізації

дозволив визначити загальний рівень сформованості індивідуальної системи самоорганізації молоддю процесу власної діяльності, зокрема учбової.

Література

1. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 240 с.
2. Дзугаев К.Г. Парадигма самоорганизации: философский, историко-социальный и политологический аспекты. Цхинвал: Южная Алания, 2007. 160 с.
3. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: Изд-во АВС, 2004. 224 с.
4. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск: Изд-во ТГУ, 2009. 240 с.
5. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре. В кн. Синергетическая парадигма. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 243 – 261.
6. Козловская Т.Н., Епанчинцева Г.А. Самоорганизация как бесконечность развития личности. Интеграционный аспект. *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10-14. С. 3201 – 3205.

References

1. Budanov V.G. Metodologija sinergetiki v postneklassicheskoj nauke i v obrazovanii. [*Methodology of synergetics in post-non-classical science and in education*]. М.: Knizhnyj dom «Librokom», 2009. 240 s. [in Russian].
2. Dzugaev K.G. Paradigma samoorganizacii: filosofskij, istoriko-social'nyj i politologičeskij aspekt. [*The paradigm of self-organization: philosophical, historical, social and political science aspects*]. Chinval: Juzhnaja Alanija, 2007. 160 s. [in Russian].
3. Ishkov A.D. Učebnaja dejatel'nost' studenta: psihologičeskie faktory uspeshnosti. [*Student educational activity: psychological factors of success*]. М.: Izd-vo АВС, 2004. 224 s. [in Russian].
4. Klochko V.E., Galazhinskij Je.V. Psihologija innovacionnogo povedenija. [*Psychology of innovative behavior*]. Tomsk: Izd-vo TGU, 2009. 240 s. [in Russian].
5. Knjazeva E.N. Sinergetičeskij vyzov kul'ture. V kn. Sinergetičeskaja paradigma. [*A synergistic challenge to culture. In the book Synergetic paradigm*]. М.: Progress-Tradicija, 2000. S. 243 – 261. [in Russian].
6. Kozlovskaja T.N., Epanchinceva G.A. Samoorganizacija kak beskonečnost' razvitija ličnosti. Integracionnyj aspekt. [*Self-organization as the infinity of personality development. Integration aspect*]. *Fundamental'nye issledovanija*. 2013. № 10-14. S. 3201 – 3205. [in Russian].

Hoian I.M.

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF RESEARCH OF THE PROCESS OF YOUTH SELF-ORGANIZATION IN THE CONDITIONS OF SOCIAL CHANGE

The article reveals the conceptual foundations of the study of the process of self-organization of youth in the context of social change. It is generalized that the synergetic paradigm is considered as the formation of a new self-organization of a young person. Ideas of self-organization become the basis of a new style of thinking, and the phenomena of self-organization in the processes of personal formation and development of youth are defined as the most promising direction in synergetics. New trends have allowed us to reconsider the attitude to nature and the social world, to the design of the latest ideals of human activity and understanding the prospects for the development of young people, its value boundaries, innovative meanings. It is shown that in the structure of the process of self-organization of youth there are functional components: goal setting, situation analysis, selection and planning, self-control, correction, which perform tentative-target, normative-executive (system of actions) and control-evaluation functions. Thus in each of the specified processes the volitional efforts directed on mobilization of own forces and concentration of activity of youth in the set direction take part that provides necessary motivation, initiates a planning stage and supports it during implementation. The analysis of all components of the structure of the model of the process of self-organization allowed to determine the general level of formation of the individual system of self-organization by the youth of the process of their own activity, in particular educational.

Key words: *youth, self-organization, goal setting, situation analysis, choice, planning, self-control, correction.*

Гоян Ігор Миколайович – доктор філософських наук, професор, професор кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ORCID 0000-0003-1515-585X

Стаття присвячена аналізу психологічних особливостей стресових реакцій здобувачів вищої освіти. Визначено, що студенти відчують помітний вплив стресу в сесійний період, в процесі підготовки та складанні іспитів, передбачений навчальним процесом у вищому навчальному закладі. Аналіз поняття «стрес» в науковій літературі дає можливість виокремити основні напрямки дослідження даної проблеми: стрес як ситуація або її характеристики, які вимагають додаткової мобілізації і змін в поведінці людини; стрес як стан, який об'єднує велику кількість фізіологічних та психологічних проявів; стрес як негативні наслідки пережитих людиною гострих переживань, які порушують дієздатність і здоров'я людини. Визначено, що екзаменаційний стрес займає одне з перших місць серед причин, що викликають психічну напругу у студентів.

В той же час слід зазначити, що екзаменаційний стрес не завжди носить шкідливий характер, набуваючи властивостей дистресу. У певних ситуаціях психологічна напруга може мати стимулююче значення, допомагаючи студенту мобілізувати всі свої знання і особистісні резерви для вирішення поставлених перед ним навчальних завдань.

Ключові слова: стрес, стресові реакції, стресові стани, здобувачі вищої освіти.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства відзначається тенденція до зростання стресових розладів серед студентів. У студентів вчорашніх школярів, перебудова до нових соціальних умов викликає активну мобілізацію, а потім виснаження фізичних ресурсів організму, особливо в перші роки навчання. На першому курсі відбувається зміна соціальної ролі здобувача вищої освіти, коригування потреб і системи цінностей. Виникає необхідність більш гнучко регулювати свою поведінку, пристосовуючись до більш жорстких вимог вищої школи, встановлювати взаємини в новому колективі. Звідси проблема полягає в тому, що студенти відчують помітний вплив стресу в сесійний період, в процесі підготовки та складанні іспитів, передбачений навчальним процесом у вищому навчальному закладі. Дане

положення створює загрозу психічному здоров'ю студентів, сприяє демотивації вчення, знижує рівень самореалізації та успішності у навчальній діяльності. В даний час не розроблені теоретичні основи і практичні технології зниження проявів стресових реакцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне наукове знання демонструє зростаючий інтерес до проблеми психологічного стресу і проявів стресових реакцій. Цей інтерес відбивається в наукових дослідженнях, де дана проблема займає центральне положення і аналізується в психологічному і в багатьох інших аспектах. Вивченням проблеми стресу займалися такі науковці як Г. Сельє (засновник теорії класичного стресу), І. Павлов (теорія експериментально неврозу), Е. Геллгорн, У. Кенон (роль нервової системи у формуванні адаптивних реакцій організму в умовах стресу), Р. Лазарус (когнітивна теорія психологічного стресу), Л. Орбелі (прямий вплив нервової системи на обмін речовин в тканинах).

Мета статті: проаналізувати психологічні особливості стресових реакцій у здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Психічні стани в процесі навчальної діяльності класифікують за різними критеріями. Перш за все, існує два способи диференціації: за характером переживань і за продуктивністю. Так, за характером переживань стани можна поділити на позитивні і негативні, а згідно критерію продуктивності – на стенічні й астенічні. Позитивні пов'язані з підйомом життєвого тону організму, задоволенням фізіологічних, духовних, інтелектуальних потреб людини, а негативні – знижують психічну активність людини, ведуть до погіршення діяльності, до падіння працездатності [1].

Стенічні (греч. «стенос» – сила) – підвищують енергію, спонукають до діяльності, до активності, до вчинків, викликають підйом збудження, бадьорість, радість, гнів, ненависть, а астенічні (греч. «астенос» – слабкість, безсилля) – зменшують активність, енергію людини, характеризуються пасивністю, споглядальністю [2].

За принципом часової характеристики психічний стан у навчальній діяльності може бути короткочасним, затяжним, тривалим. Структура психічного стану залишається в цей період відносно незмінною. Наприклад, психічний стан студента в період здачі іспиту звичайно має відносно постійну структуру – сильне переважання емоційного компоненту за наявністю високої напруженості більшості психічних функцій. Воно починається з наближенням іспиту і після нього зникає [5].

Проте, ця стійкість психічного стану відносна. Структура самого стану динамічна. Рівень напруженості компонентів усередині стану не залишається

весь час абсолютно однаковим. так, переважаючі емоції студента, що здає іспит, постійно індукують і підвищують силу тієї або іншої, або навіть декількох функцій, принципово не міняючи загальної структури даного стану. Сила і напруженість різних компонентів психіки студента в конкретному взаємовідношенні можуть бути неоднаковими. Домінування якого-небудь компоненту визначає вид стану: вольове (активність, пасивність, рішучість і нерішучість, упевненість і неупевненість, стриманість і нестриманість, неухважність, спокій), емоційне (радість, засмучення, смуток, обурення, злість, образа, задоволеність і незадоволеність, бадьорість, туга, приреченість, пригнобленість, пригніченість, відчай, страх, боязкість, жах, пристрасть, афект), гностичне (допитливість, цікавість, здивування, подив, сумнів, мрійливість, зацікавленість, зосередженість).

Через велику кількість і різноманітність психічних станів в навчальному процесі їх доцільно класифікувати за впливом на діяльність і поведінку. При цьому психічні стани діляться на оптимальні, стресові, депресивні і сугестивні. Оптимальні – найкращі, найбільш відповідні конкретному виду діяльності, забезпечують найбільший успіх навчання. Так, у навчальній діяльності, важлива допитливість, зосередженість, посидючість, максимальна уважність, а підвищена рухливість, висока схвильованість – шкідливі. Стресові психічні стани приводять до напруженості, скутості, обмеженості уваги, до поганої кмітливості в навчальному процесі. Депресивні психічні стани виражаються в млявості, обмеженій рухливості, поганій кмітливості, апатичності і пасивності.

Дидактогенні психічні стани виникають у студентів у результаті нетактовних або тим більше грубих слів педагога, що ранили самолюбство і позбавляють упевненості. В них далеко не завжди виявляється відчуття образи, але завжди пригнічення, втрати упевненості і часто розгубленості. Серед різних психічних станів у процесі навчальної діяльності, особливу увагу надають стану, що позначається термінами «неспокійність», «тривога».

Навчальна діяльність студентів характеризується високими емоційними навантаженнями, регулярною перевтомою, стресовими ситуаціями [3].

Для виявлення причин дезорганізації навчальної діяльності, зниження рівня працездатності, погіршення результативності необхідно інтегрально охарактеризувати стрес як чинник, що викликає нервово-психічні перевантаження, перевтому, негативні емоційні реакції студентів. Стрес – неспецифічні фізіологічні і психологічні прояви адаптаційної активності при сильних екстремальних для організму діях. Термін «стрес» (англ. – напруга) запропонований канадським патофізіологом Гансом Сельє. Він характеризував стрес як інтегральне поняття і виявив трьохфазну природу загального адаптаційного синдрому (ЗАС) у відповідь на будь-яку несприятливу дію.

Перша, початкова фаза «тривоги» – слідує безпосередньо за екстремальною дією і виражається в різкому падінні опірності організму. Друга – фаза «опору», що характеризується актуалізацією адаптаційних можливостей. Третя – фаза «виснаження», якій відповідає стійке зниження резервів організму [4].

Особливе значення має характеристика стресу з боку, що викликають його екстремальні чинники, або стресори. При цьому екстремальними вважаються не тільки дійсно шкідливі впливи, але і граничні, крайні значення ситуації, які служать оптимальним робочим фоном.

Перелік стресорів вельми різноманітний: від простих фізико-хімічних стимулів (температура, шум, газовий склад атмосфери, токсичні речовини) до складних психологічних і соціально-психологічних чинників (ризик, небезпека, дефіцит часу, новизна і несподіванка ситуації, підвищена значущість діяльності).

О. Кузнецов підкреслює, що навчальні стрес-чинники породжують негативні емоційні реакції, які можуть дезорганізувати навчальну діяльність, особливо в період підвищеної відповідальності за результати (екзаменаційна сесія) [6].

Серед цих чинників можна виділити низьку успішність під час семестру, конфлікти з викладачами, нерозуміння або недостатнє знання предмету, страх перед вірогідністю виявитися відрахованим з вузу через неуспішність, дефіцит часу, велику інтенсивність екзаменаційного періоду, високі темпи і швидкість здачі окремих іспитів і заліків, необхідність опрацювання величезних об'ємів навчальної інформації. Причому під час сесії студенти практично без перерв переробляють і засвоюють якісно різні навчальні предмети, що вимагають інших прийомів мислення, запам'ятовування, кожного разу особливої логіки підготовки. Це супроводжується постійними нічними неспанням, переживаннями через невизначеність результатів праці (екзаменаційної оцінки), відповідальності перед батьками, небажання втратити престиж в групі.

Тому стреси, що виникають в період сесії, часто приймають хронічний і до того ж комбінований характер, оскільки викликаються одночасною дією декількох чинників. Неодноразовий або тривалий вплив комплексу стресових впливів при недостатній стійкості нервової системи і організму в цілому утруднює цілеспрямовану розумову роботу, знижує ефективність праці студентів, погіршує результативність їх діяльності. тому деякі студенти здають іспити гірше, ніж вчаться під час семестру.

Екзаменаційний стрес займає одне з перших місць серед причин, що викликають психічну напругу у студентів. Дуже часто іспит стає психотравмуючим чинником, який враховується навіть в клінічній психіатрії

при визначенні характеру психогенної і класифікації неврозів. Останніми роками отримані переконливі докази того, що екзаменаційний стрес робить негативний вплив на нервову, серцево-судинну і імунну системи студентів.

До несприятливих чинників періоду підготовки до іспитів можна віднести: інтенсивну розумову діяльність; підвищене статичне навантаження; крайнє обмеження рухової активності; порушення режиму сну; емоційні переживання, пов'язані з можливою зміною соціального статусу.

В той же час слід зазначити, що екзаменаційний стрес не завжди носить шкідливий характер, набуваючи властивостей дистресу. У певних ситуаціях психологічна напруга може мати стимулююче значення, допомагаючи студенту мобілізувати всі свої знання і особистісні резерви для вирішення поставлених перед ним навчальних завдань. Тому йдеться про оптимізацію (корекцію) рівня екзаменаційного стресу. Корекція рівня екзаменаційного стресу може досягатися різними засобами – за допомогою фармакологічних препаратів, методами психічної саморегуляції, оптимізацією режиму праці і відпочинку і так далі.

Тривалість навчальної сесії продовжується два-три тижня, що за певних умов досить для виникнення синдрому екзаменаційного стресу, що включає порушення сну, підвищену тривожність, стійке збільшення артеріального тиску і інші показники.

Умовно-рефлекторним шляхом всі ці негативні явища можуть пов'язуватися з самим процесом навчання, викликаючи надалі страх іспитів, небажання вчитися, невіру у власні сили.

Якщо звернутися до екзаменаційного стресу як найбільш різко вираженій формі навчального стресу, то можна відзначити, що очікування іспиту і пов'язана з цим психологічна напруга можуть виявлятися в студентів у вигляді різних форм психічної активності: у вигляді страху перед екзаменатором або негативною оцінкою, або у вигляді більш дифузної, мало обґрунтованої невизначеної тривоги за результат майбутнього іспиту, причому обое ці стани супроводжуються досить вираженими вегетативними проявами.

У особливих випадках ці явища можуть переростати в невроз тривожного чекання, особливо в юнаків, для яких вже в спокійному періоді були характерні риси тривожної недовірливості і емоційної лабільності. Проте набагато частіше в студентів спостерігаються не неврози, а гострі невротичні реакції, які мають схожу картину, але протікають в більш обмеженому часовому відрізку (години – дні – тижні).

Традиційно тривожність відносять до негативних явищ, оскільки вона виявляється у вигляді занепокоєння, напруженості, почуття страху перед майбутніми іспитами, недовірливості і так далі. З іншого боку, наголошується,

що існує оптимальний рівень тривожності, при якому досягається найбільша успішність діяльності.

Приводом для виникнення неврозу очікування може бути навіть незначна невдача або захворювання, що викликало скороминущу зміну якій-небудь функції. Розвивається неадекватна тривога, очікування повторення невдачі; чим уважніше і упереджено людина стежить за собою, тим це чекання дійсно утрудняє порушену функцію – таким чином реалізуються так звані негативні прогнози, коли очікування якого-небудь нещастя закономірно підвищує вірогідність його реалізації. Людина, котра має невроз тривожного чекання, створює в своїй свідомості негативну «модель світу», для побудови якої зі всього різноманіття сигналів довкілля він відбирає лише ті, які відповідають його установці бачити все лише «в чорному кольорі». В разі екзаменаційного стресу студент, схильний до даного типу реагування, в думках перебирає в думці всі негативні чинники, згідно яким його може чекати невдача на іспиті: строгий викладач, пропущені заняття, невдале завдання. Сконструйований таким чином несприятливий прогноз майбутніх подій лякає невротика, викликаючи у нього страх перед майбутнім, і він навіть не здогадується, що сам є автором цього «безнадійного» і «жахливого» майбутнього. Таким чином, «вірогідність» несприятливої події перетворюється в свідомості людини в реальну «можливість» його настання.

Висновки. Сучасна психологічна наука розмежовує поняття «фізіологічний стрес» та «психологічний стрес». Фізіологічний стрес – це стрес, що виникає як результат впливу зовнішніх факторів: температура, біль, голод. Психологічний стрес – стан, який виникає, коли людина сприймає ситуацію в якій перебуває як складну, загрозливу, що викликає появу таких емоцій як тривога, страх, гнів. Фізіологічний стрес може супроводжуватися психологічними змінами, а так як організм є єдиною системою і дія на одну її складову впливає на іншу.

Термін «стрес» (англ. – напруга) запропонований канадським патофізіологом Гансом Сельє. Він характеризував стрес як інтегральне поняття і виявив трьохфазну природу загального адаптаційного синдрому у відповідь на будь-яку несприятливу дію. Перша, початкова фаза «тривоги» – слідує безпосередньо за екстремальною дією і виражається в різкому падінні опірності організму. Друга – фаза «опору», що характеризується актуалізацією адаптаційних можливостей. Третя – фаза «виснаження», якій відповідає стійке зниження резервів організму

Період студентства є важливим для подальшого розвитку особистості і від успішності виконання спектру завдань даного етапу залежить ефективність подальшого розвитку здобувачів вищої освіти, його професійного та

особистісного становлення. У вітчизняній психології студентство розглядається як особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних навчанням у вищому навчальному закладі.

Зріла юність або рання дорослість, охоплює вік від 17 до 25 років, – основний вік, який припадає на студентський період життя. Зрілий юнацький вік або вік ранньої дорослості – це період завершення фізіологічного дозрівання організму, формування зовнішнього тілесного вигляду дорослої людини, юридичного і офіційного визнання дорослості.

Саме період ранньої дорослості, за дослідженнями науковців є найпродуктивнішим творчим періодом життя людини, коли розкриваються потенційні можливості, завершується загальний соматичний розвиток і статево дозрівання, фізичний розвиток досягає свого піку. Цей вік характеризується високим рівнем інтелектуальних можливостей, творчих, спортивних і професійних досягнень.

Ефективність впливу зовнішніх дій на поведінку студента залежить від його психічного стану. Як відзначають сучасні науковці, психічні стани студента – це тимчасові цілісні стани його психіки, що впливають на протікання психічних процесів, побудови практичних дій і проявів властивостей особистості. До них відносяться: підйом, натхнення, бадьорість, рішучість, впевненість, невпевненість, туга, печаль і ін. Психічні стани (позитивні або негативні) впливають на хід і досягнення результатів діяльності студентів, успішність, якість знань, навичок, умінь, на формування професійно важливих якостей особистості студента.

Аналіз наукових джерел та власні дослідження показали, що окрім взаємодії психічних процесів, прояву психічних станів, на результативність роботи студентів впливають наступні властивості особистості студента: вольові якості, спрямованість особистості, темперамент, характер, здібності.

На діяльність студентів впливають особливості їх темпераменту. В кожного типу темпераменту людини, студента зокрема, є сприятливі риси для успішного навчання і розвитку, так і не сприятливі.

Разом із спрямованістю і темпераментом, на діяльність і поведінку студента впливає його характер. У характері виражається відношення до навколишнього світу, до навчання і праці, до інших людей, до себе самого.

Психічні стани в процесі навчальної діяльності класифікують за різними критеріями. Перш за все, існує два способи диференціації: за характером переживань і за продуктивністю. Так, за характером переживань стани можна поділити на позитивні і негативні, а згідно критерію продуктивності – на стеничні й астеничні. Позитивні пов'язані з підйомом життєвого тону організму, задоволенням фізіологічних, духовних, інтелектуальних потреб

людини, а негативні – знижують психічну активність людини, ведуть до погіршення діяльності, до падіння працездатності.

Стенічні (греч. «стенос» – сила) – підвищують енергію, спонукають до діяльності, до активності, до вчинків, викликають підйом збудження, бадьорість, радість, гнів, ненависть, а астенічні (греч. «астенос» – слабкість, безсилля) – зменшують активність, енергію людини, характеризуються пасивністю, споглядальністю.

За принципом часової характеристики психічний стан у навчальній діяльності може бути короткочасним, затяжним, тривалим.

Навчальна діяльність студентів характеризується високими емоційними навантаженнями, регулярною перевтомою, стресовими ситуаціями.

Література

1. Барабой В. А. Фізіологія, біохімія і психологія стресу. Київ : Інтерсервіс, 2013. 314 с.

2. Варій М. Й. Загальна психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.

3. Гончаров С. М. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу: монографія. Рівне: НУВГП, 2005. 267 с.

4. Калошин В. Ф. Філософське ставлення до стресу: психологічний практикум. *Управління школою*. 2017. № 46. С. 90 – 94.

5. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія. К. : Міленіум, 2004. 265 с.

6. Кузнецов М. А. Специфіка реагування на екзаменаційний стрес у студентів з різними рівнями емоційної креативності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. 2010. Вип. 35. С. 110 – 133.

References

1. Baraboi V. A. Fiziologhiia, biokhimiia i psykholohiia stresu. Kyiv : Interservis, 2013. 314 s.

2. Varii M. Y. Zahalna psykholohiia: pidruchnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv. K. : Tsentri uchbovoi literatury, 2009. 1007 s.

3. Honcharov S. M. Naukovo-metodychne zabezpechennia kredytno-modulnoi systemy orhanizatsii navchalnoho protsesu: monohrafiia. Rivne: NUVHP, 2005. 267 s.

4. Kaloshyn V. F. Filosoofske stavlennia do stresu: psykholohichnyi praktykum. *Upravlinnia shkoloiu*. 2017. № 46. S. 90 – 94.

5. Kokun O. M. Optymizatsiia adaptatsiinykh mozhlyvostei liudyny: psykhofiziologichniy aspekt zabezpechennia diialnosti : monohrafiia. K. : Milenium, 2004. 265 s.

6. Kuznetsov M. A. Spetsyfika reahuvannia na ekzamenatsiinyi stres u studentiv z riznymy rivniamy emotsiinoi kreatyvnosti. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody*. 2010. Vyp. 35. S. 110 – 133.

Piletsky V.S.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STRESS REACTIONS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

The article is devoted to the analysis of psychological features of stress reactions of higher education seekers. It is determined that students experience a significant impact of stress in the session period, in the process of preparing and passing exams provided by the educational process in higher education. Analysis of the concept of "stress" in the scientific literature makes it possible to identify the main areas of research of this problem: stress as a situation or its characteristics that require additional mobilization and changes in human behaviour; stress as a condition that combines a large number of physiological and psychological manifestations; stress as a negative consequence of acute experiences experienced by a person, which impairs the ability and health of a person. It is determined that exam stress is one of the leading causes of mental stress in students. At the sometime, it should be noted that exam stress is not always harmful, acquiring the properties of distress. In certain situations, psychological stress can be stimulating, helping the student to mobilize all his knowledge and personal reserves to solve the educational tasks set before him.

Key words: stress, stress reactions, stressful situations, higher education seekers.

Пілецький Віктор Сидорович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Збірник наукових праць

**№ 3(56) 2021
Том 1**

Відповідальний секретар випуску

Ю.А. Завацький

Підписано до друку 28.05.2021 р.
Видавництво Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля
Формат 70x108¹/₁₆. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Умов. друк. арк. 21,5. Обл. вид. арк. 22,7.
Наклад 300 прим. Вид. №. Замов. №. Ціна вільна.