

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

ISSN 2219-2654

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

№1(51) 2020

Сєвєродонецьк 2020

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
№ 1(51) 2020**

Збірник наукових праць
Засновано у 2001 році

Засновник:

**Східноукраїнський національний
університет
імені Володимира Даля**
Збірник зареєстровано
Міністерством юстиції України
**Свідцтво про державну реєстрацію
серія КВ № 15358-3930P
від 05.06.09**

**THEORETICAL AND
APPLIED PROBLEMS OF
PSYCHOLOGY
№ 1(51)2020**

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
KB № 15358-3930P dated
05.06.09**

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») за спеціальністю 053 Психологія. 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 17.03.2020 № 409 (додаток 1)

Збірник включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus

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

Номер збірника №1(51) 2020 має наступний DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2020-51-1>.

Голова редакційної колегії збірника: Завацька Н.Є., д.психол.н., проф.

Редакційна колегія збірника: Блинова О.Є., д.психол.н., проф.; Борисюк А.С., д.психол.н., проф.; Бочелюк В.Й., д.психол.н., проф.; Вержибок Г.В., к.психол.н., доц. (Білорусь); Генкова П., д.психол.н., проф. (Німеччина); Завацький В.Ю., д.психол.н.; Ковальчук З.Я., д.психол.н., проф.; Окулич-Казарин В.П., д.пед.н., проф. (Польща); Панов М.С., к.психол.н., доц.; 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., к.психол.н., доц.

Статті рецензовано членами редакційної колегії.

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Матеріали друкуються мовою оригіналу в авторській редакції.

© Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2020

© Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University, 2020

ЗМІСТ

<i>Балашиов Е.М.</i> ОСОБЛИВОСТІ СТИЛЮ САМОРЕГУЛЬОВАНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	5
<i>Бочелюк В.Й.</i> СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ЙОГО РОЛЬ В ЖИТТЄЗДІЙСНЕННІ В РІЗНИХ ПЕРІОДАХ ДОРОСЛОСТІ.....	17
<i>Вавринів О.С.</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ.....	34
<i>Вакуленко Ю.В.</i> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИСФУНКЦІЇ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	46
<i>Гуд Г.О.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	62
<i>Дрозд Л.В.</i> КОРЕКЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	81
<i>Durkalevych I.</i> POCZUCIE SZCZEŚCIA STUDENTEK KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ I UKRAIŃSKIEJ UCZELNI: BADANIE PORÓWNAWCZE.....	92
<i>Завацька Н.Є., Блинова О.Є., Попович І.С., Боярин Л.В., Піддубняк С.В.</i> ЗАСОБИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ СУЇЦИДОНЕБЕЗПЕЧНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТАХ.....	111
<i>Кетлер-Митницька Т.С., Сергеев С.Г.</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	119
<i>Макарова І.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ ФАХІВ.....	130
<i>Менжега К.В.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СПОСОБІВ ВИМІРЮВАННЯ САМООЦІНКИ В ДОРОСЛОМУ ВІЦІ.....	139

<i>Михайлишин У.Б.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У СІМ'ЯХ ІЗ РІЗНИМИ СТИЛЯМИ ВИХОВАННЯ.....	152
<i>Панов М.С.</i>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ.....	168
<i>Побокіна Г.М.</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ЖИТТЄВОГО ВИБОРУ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ.....	178
<i>Ревенко С.П.</i>	
АДАПТАЦЯ ТА ПСИХОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДИКИ «ОСОБИСТІСНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ» В. УРБАНОВИЧ.....	186
<i>Сагайдак А.Н.</i>	
РАБОТА С ПАМ'ЯТЮ И ВООБРАЖЕНИЕМ В КОНТЕКСТЕ КОРРЕКЦИИ И ТЕРАПИИ ДИССОЦИАТИВНОЙ ПСИХОТРАВМЫ...200	
<i>Срібна О.В.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ КОМПЛЕКСНОЇ ТЕРАПІЇ ПАНІЧНИХ АТАК.....	210
<i>Ткач Т.В., Доцевич Т.И.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЛОНГИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ЛЮДЕЙ В ПЕРИОД СТАРОСТИ.....	223
<i>Уханова А.І.</i>	
ВІДЧУЖЕНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ЯК МОДЕРАТОР ВЗАЄМВІДНОШЕНЬ МІЖ СТРЕСОМ ТА РИЗИКОВОЮ ПОВЕДІНКОЮ.....	238
<i>Односталко О.С., Харченко Н.М.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ЮНАКІВ, ЩО МАЮТЬ РІЗНИЙ ДОСВІД ПЕРЕЖИВАННЯ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ.....	253
<i>Щербаківа О.О.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ БАЗОВОЇ ШКОЛИ.....	263

ОСОБЛИВОСТІ СТИЛЮ САМОРЕГУЛЬОВАНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

ORCID: 0000-0002-6486-0494

У статті розглядаються особливості стилю саморегуляції студентів, визначені за допомогою опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової. Метою нашого дослідження є теоретичне визначення психологічних особливостей і концептуальних характеристик, емпіричне визначення стилів саморегуляції у навчальній діяльності студентів, а також визначення кореляційних зв'язків між рівнями саморегуляції навчання студентів та її стилями за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена.

Згідно результатів нашого емпіричного дослідження констатуємо, що у досліджуваній групі переважає середній рівень (майже 45%), а також оперативний стиль (понад 60%) саморегуляції поведінки навчальної діяльності студентів. Легко бачити, що серед студентів переважає оперативний стиль саморегуляції діяльності (відповідно 14,0% на високому рівні, 30,2% на середньому рівні та 18,6% на низькому рівні). Наступним за мірою розповсюдження серед респондентів у нашому дослідженні є автономний стиль саморегульованої навчальної поведінки (відповідно 7% респондентів на високому рівні, 11,7 % на середньому рівні та 4,6 % на низькому рівні саморегуляції). Емпіричні дослідження виявили, що найменш характерний для респондентів є стійкий стиль саморегуляції навчальної діяльності (9,3% на високому рівні, по 2,3% на середньому та низькому рівнях).

Статистична обробка емпіричних даних показала значну пряму кореляцію між середнім рівнем саморегуляції та її оперативним стилем у студентів, пряму кореляційна залежність між високим рівнем саморегуляції навчальної діяльності та стійким стилем саморегуляції, а також обернену кореляцію між середнім рівнем саморегуляції навчання та її автономним стилем.

Представлено аналіз та графічне зображення результатів дослідження студентів. Результати дослідження відображені у вигляді графічних зображень кожної з визначених характеристик. Зроблено висновки щодо важливості формування у студентів оптимального стилю саморегуляції, що дозволить усвідомлювати свою навчальну поведінку і виконувати навчальні

дії, а також управляти ними з метою підвищення ефективності цієї навчальної діяльності.

Ключові слова: саморегуляція; навчальна діяльність; стиль саморегуляції; студент.

Постановка проблеми. У сучасній вищій освіті стрімко змінюються вимоги як до самого процесу навчання, так і до особистості суб'єкта цього процесу – студента. Студенти повинні свідомо і відповідально ставитися до свого навчання, оскільки саме здобуття необхідних професійних компетентностей передбачає реалізацію їхнього індивідуально-особистісного потенціалу і призводить до формування конкурентоспроможного фахівця на ринку праці.

Процес формування висококваліфікованого фахівця вимагає від студентів ініціативної та активної життєвої позиції, яка свідомо може бути досягнута за допомогою саморегуляції навчальної діяльності. Сучасні студенти покликані самостійно обирати майбутню професію, формувати власну освітню траєкторію на основі спостереження за вимогами ринку праці, свідомо програмувати і моделювати навчальну діяльність, аналізувати її перебіг та здійснювати корекцію навчальних результатів.

Стильовими характеристиками саморегуляції є типові для людини і найбільш істотні індивідуальні відмінності самоорганізації та управління зовнішньою і внутрішньою цілеспрямованою особистісною активністю, що стабільно проявляється у різних її видах. Стиль саморегуляції поведінки проявляється в тому, яким чином особистість планує і програмує досягнення життєвих цілей, враховує істотні зовнішні і внутрішні умови, оцінює результати і корегує свою діяльність для досягнення суб'єктивно істотних результатів, а також визначає міру, до якої розвинуті та усвідомлені процеси самоорганізації діяльності (Моросанова & Коноз, 2000).

Концепція усвідомленої діяльності є тим теоретичним фундаментом, який дозволяє вивчити індивідуально-стильові особливості саморегуляції у навчальній діяльності студентів. Згідно положень цієї концепції система саморегуляції діяльності комплексно поєднує такі компоненти, як прийняту суб'єктом ціль діяльності, суб'єктивну модель істотних умов діяльності, програму виконавських дій, критерії успішності діяльності, інформацію про реально досягнуті результати, рішення про корекцію системи. Індивідуально-стильові особливості саморегуляції визначаються як характеристики стилю цілеспрямованої регуляції та як істотні характеристики регуляторних процесів, які притаманні людині і проявляються у різноманітних формах її діяльності та

передбачають можливість певної типологізації індивідуального стилю регуляції діяльності (Конопкін & Моросанова, 1989).

Актуальність розгляду запропонованої теми визначається тим, що стилі метакогнітивної регуляції навчальної діяльності студентів можна розглядати як таку, що може бути розвинута протягом життєдіяльності, і рівень її розвитку суттєво впливає на навчальну успішність особистості. Незважаючи на дуже велику кількість досліджень психології метакогнітивних процесів, проведених в останнє десятиліття вітчизняними і зарубіжними науковцями, вони аж ніяк не вичерпують усіх потенційних проблем стилю саморегульованого навчання, і особливої уваги потребує вивчення зв'язків між рівнями саморегульованої діяльності та її стилями у студентів. Саме тому виникає потреба науково охарактеризувати поняття стилю саморегуляції навчальної діяльності, проаналізувати особливості рівнів саморегуляції у навчальній діяльності студентів, визначити співвідношення між цими показниками у навчальній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню феномену саморегуляції особистості як психолого-педагогічної проблеми присвячено досить багато наукових праць. Зокрема, досліджується роль метакогнітивних стратегій у плануванні метакогнітивного контролю (Дж. Шро та В. Мошман) (Schraw & Moshman, 1994), стильову саморегуляцію навчальної поведінки та індивідуальні стилі саморегуляції вивчали В. Моросанова та О. Коноз (Моросанова & Коноз, 2000; Моросанова, 2002; Моросанова, 2010), інтелект як метакогнітивну здатність особистості досліджувала М. Холодная (Холодная, 2019), когнітивні і метакогнітивні підходи у творчій діяльності вивчали М. Кашапов та Ю. Пошехонова (Кашапов & Пошехонова, 2012), метакогнітивні особистісні процеси вивчав А. Карпов (Карпов, 2005) та ін. Слід відзначити наукові розвідки Дж. Флейфела, А. Пінтріха, Х. Андраде, А. Кіцантас, А. Бандури та інших західних науковців, які досліджували різноманітні метакогнітивні аспекти у навчальній діяльності (Балашов, 2017). Серед робіт сучасних вітчизняних науковців, які займаються дослідженням метакогнітивізму у навчальному процесі, слід назвати Т. Хомуленко, І. Пасічника та С. Максименка, Т. Доцевич, О. Савченко, Р. Каламаж, В. Волошину і Т. Довгалюка, М. Августюк, Е. Балашова та ін. (Балашов, 2017; Волошина & Довгалюк, 2015; Пасічник & Максименко, 2010; Balashov et al., 2018).

У статті ми використовуємо визначення О. Конопкіна та В. Моросанової, які характеризують саморегуляцію діяльності людини як системно організований психічний процес щодо ініціювання, побудови, підтримки та управління всіма видами і формами зовнішньо та внутрішньої

активності, які спрямовані на досягнення визначених суб'єктом цілей (Конопкін & Моросанова, 1989).

Метою статті є теоретичне визначення психологічних особливостей і концептуальних характеристик, емпіричне визначення стилів саморегуляції у навчальній діяльності студентів, а також визначення кореляційних зв'язків між рівнями саморегуляції навчання студентів та її стилями за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена.

Методологія нашого дослідження включала теоретичний аналіз наявних наукових праць та визначення стилів саморегульованого навчання студентів за допомогою опитувальника В. І. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки», який складався з 46 тверджень за шкалами, що визначають основні регуляторні процеси, такі як «Планування», «Моделювання», «Програмування», «Оцінка результатів», та регуляторно-особистісні процеси, а саме «Гнучкість» та «Самостійність». За допомогою цієї методики можливе вирішення практичних завдань, таких як визначення індивідуального профілю різних регуляторних процесів та рівня розвитку загальної саморегуляції як регуляторних передумов успішності оволодіння новими видами діяльності (Моросанова & Коноз, 2000).

Обробка емпіричних даних та їх статистичний аналіз проводився за допомогою наступних методів математичної статистики: описові статистики (для опису вибірки дослідження, а також середніх значень показників), коефіцієнт кореляції Спірмена (для пошуку статистично значимого взаємозв'язку між рівнем розвитку саморегульованого навчання студентів та стилем саморегуляції цієї діяльності).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Проведене нами емпіричне дослідження полягало у діагностиці рівня та стилю саморегуляції навчальної поведінки студентів. Дослідження проводилося на базі Національного університету «Острозька академія», збір емпіричних даних здійснювався протягом листопада-грудня 2019 року. Вибіркова сукупність становила 86 осіб – студентів усіх курсів незалежно від спеціальності віком від 17 до 21 років ($M_{вік}=18,71$, $SD=1,268$).

Рівень саморегуляції характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи свідомою саморегуляції діяльності людини. Респондентам з високим рівнем притаманна усвідомленість і взаємозв'язок у загальній структурі індивідуальної регуляції. Вони самостійні і адекватно реагують на зміну умов, постановка нових цілей у них переважно відбувається свідомо. За наявності високої мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісно-індивідуальних характеристик, які заважають досягненню цілей. Чим вище

рівень свідомої саморегуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше відчувається у незнайомих ситуаціях, стабільніші її результати у звичних видах діяльності. У респондентів з низькими показниками за цієї шкалою недостатньо сформована потреба у плануванні і програмуванні своєї поведінки, і вони більш залежні від зовнішньої ситуації і думки оточуючих. Їхня можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої цілі особистісних характеристик знижена у порівнянні з респондентами з високим рівнем. Відповідно їхня успішність у оволодінні новими видами діяльності в основному залежить від стильових особливостей саморегуляції та вимог до виконання цього виду діяльності.

Отже, згідно результатів нашого емпіричного дослідження констатуємо, що у досліджуваній групі переважає середній рівень (майже 45%), а також оперативний стиль (понад 60%) саморегуляції поведінки (рис. 1).

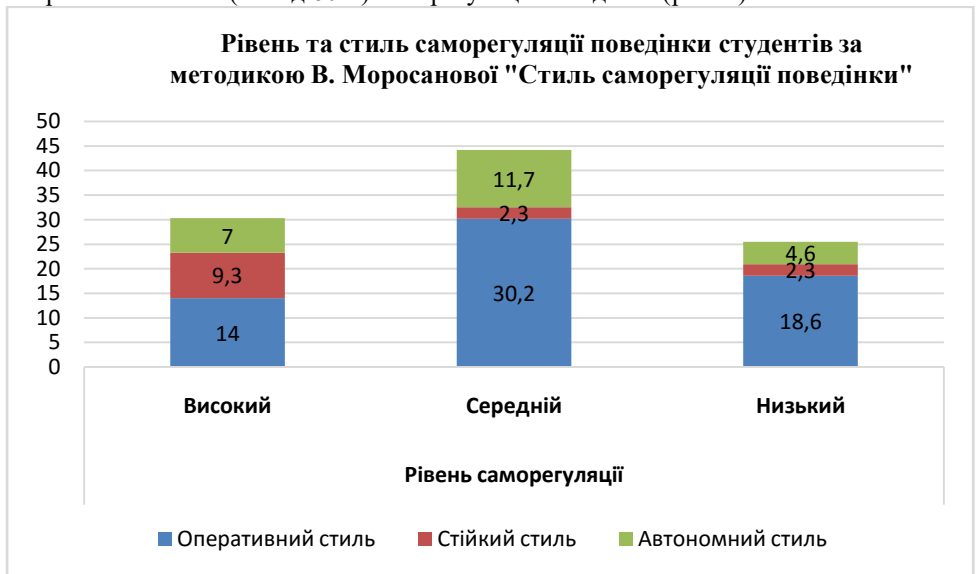


Рис. 1. Рівні і стилі саморегуляції поведінки студентів за методикою В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки»

Нижче представимо аналіз результатів розрізі рівнів та стилів саморегуляції навальної діяльності респондентів (таблиця 1). Високий рівень саморегульованої поведінки спостерігається у понад 30 % респондентів,

середній рівень – у понад 44% досліджуваних, і низький рівень – у понад 25% студентів.

Таблиця 1

Характеристика рівнів і стилів саморегуляції поведінки студентів за методикою В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки», %

Стиль саморегуляції	Рівень саморегуляції			R	P
	Високий	Середній	Низький		
Оперативний стиль	14	30,2	18,6	0,612	0,05
Стійкий стиль	9,3	2,3	2,3	0,542	0,01
Автономний стиль	7	11,7	4,6	-0.578	0,05

Проаналізуємо отримані нами емпіричні результати у розрізі стилів саморегуляції навчальної діяльності. Легко бачити, що серед студентів переважає оперативний стиль саморегуляції діяльності (відповідно 14,0% на високому рівні, 30,2% на середньому рівні та 18,6% на низькому рівні).

Такі студенти характеризуються високим рівнем сформованості процесів моделювання. Вони легко включаються в навчальну діяльність, пристосовуються до вимог викладачів, знаходять правильну тактику при виконанні завдання. Їхньою слабкою стороною є низька усвідомленість навчальних цілей, низька самоорганізація навчального процесу, труднощі у побудові програм навчальної діяльності та їхня недостатня деталізація.

Слабка регуляція таких студентів компенсується хорошим розвитком процесів моделювання. Низька усвідомленість навчальних цілей та труднощі побудови навчальної діяльності компенсуються відповідно їхньою здатністю легко і швидко включатися і орієнтуватися до навчальної ситуації та легкістю пристосування до вимог викладачів і ситуації.

Наступним за мірою розповсюдження серед респондентів у нашому дослідженні є автономний стиль саморегульованої навчальної поведінки (відповідно 7% респондентів на високому рівні, 11,7 % на середньому рівні та 4,6 % на низькому рівні саморегуляції). Студентів – представників цього стилю називають добре організованими, оскільки вони свідомі і самостійні у виборі навчальних цілей, визначенні послідовності їхнього виконання тощо. Водночас вони недостатньо враховують вимоги викладачів і умови конкретної навчальної ситуації, у зв'язку з чим не досить добре орієнтуються у навчальних ситуаціях, які динамічно змінюються. Студенти з цим стилем мають недостатньо сформовані критерії, які визначають успішність навчальної діяльності.

Функціональна недостатність процесів моделювання і оцінки результатів компенсується за рахунок добре розвинутого планування, оскільки студенти наперед планують і детально обдумують навчальні ситуації задовго до їхньої реалізації, визначають критерії успішності навчальної діяльності продумуються і чітко визначаються ними для кожної окремої ситуації.

Сильними характеристиками іншої підгрупи групи студентів з автономним стилем саморегуляції навчальної діяльності – контрольно-коригуючого типу – відносно автономність функціонування процесів оцінювання результатів та високий рівень сформованості критеріїв визначення успішності навчальної діяльності. З другого боку, їхнім недоліком є те, що вони недостатньо усвідомлюють навчальні цілі, і внаслідок цього мають низьку самоорганізацію навчального процесу. Вони не планують свою навчальну діяльність на довгострокову перспективу. Ці слабкі сторони компенсуються за рахунок покращеної діяльності щодо постійного контролю і корекції ними своїх навчальних цілей, за рахунок чого і забезпечується адекватність цих цілей стратегії навчальної діяльності та їхнього досягнення.

Емпіричні дослідження виявили, що найменш характерний для респондентів є стійкий стиль саморегуляції навчальної діяльності (9,3% на високому рівні, по 2,3% на середньому та низькому рівнях).

Такий тип стилю саморегуляції притаманний студентам, яких можна охарактеризувати стійкістю особистісного функціонування процесів оцінки результатів, критеріїв успішності у психологічно складних умовах. Вони дуже добре усвідомлюють свої навчальні цілі у ситуації напруженості, заниженої і завищеної мотивації навчання. Проте вони відчують труднощі з пошуком і побудовою програм навчальної діяльності, а також недостатньо добре вміють їх деталізувати. Ці труднощі представники такого стилю саморегуляції компенсують за рахунок розвинених процесів оцінки результатів, оскільки програми їхньої діяльності контролюються і коректуються до того часу, поки це не призведе до бажаного результату у навчанні.

Показники співвідношення рівня саморегуляції навчальної поведінки студентів та стилів такої саморегуляції наведені вище у табл.1. Кореляційний аналіз за допомогою критерію Спірмена показав статистично значимі зв'язки між деякими характеристиками рівня саморегульованої навчальної діяльності та стилем саморегуляції цієї діяльності у студентів.

Таким чином, статистична обробка емпіричних даних показала значну пряму кореляцію між середнім рівнем саморегуляції та її оперативним стилем у студентів ($r=0,612$, $p=0,05$). Можемо стверджувати, що студенти з середнім рівнем саморегуляції навчальної поведінки легко орієнтуються у навчальній ситуації та моделюють її, проте відчують труднощі з самоорганізацією

програми навчальної діяльності, а також мають низький рівень усвідомлення навчальних цілей. Такі труднощі ці студенти долають за допомогою оперативного реагування на зміни умов, швидкості їхнього включення у навчання, перебудови програми виконання діяльності. Студенти такого типу легко пристосовуються до вимог викладачів.

Нами виявлена пряма кореляційна залежність між високим рівнем саморегуляції навчальної діяльності та стійким стилем саморегуляції ($r=0,542$, $p=0,0$). Це означає, що група таких студентів характеризується здатністю до успішної діяльності у критичних умовах, психологічною стійкістю у навчальній діяльності та оцінюванні результатів навчання. Вони добре усвідомлюють свої навчальні цілі в умовах завищеної чи заниженої навчальної мотивації. Проте їхнім недоліком можна вважати недостатньо сформовану здатність до побудови програми власної навчальної діяльності та деталізації такої програми. Однак представники цієї групи компенсують слабкі регулятивні здатності за рахунок добре розвинених оцінювальних здібностей. Вони корегують програму своєї навчальної діяльності і контролюють її виконання до того часу, поки не отримують очікувані результати.

Дані нашого емпіричного дослідження підтверджують обернену кореляцію між середнім рівнем саморегуляції навчання та автономним стилем ($r=-0,578$, $p=0,05$). Це вказує на те, що студенти цієї групи не досить свідомо обирають навчальні цілі та визначають послідовність їхнього виконання. Вони не намагаються свідомо визначити довгострокові перспективи свого навчання та критерії його успішності. Водночас, їхніми сильними сторонами є труднощі з усвідомленням змін у вимогах викладачів, а отже, орієнтації у навчальній ситуації. Ці недоліки можна компенсувати за рахунок розвитку здібностей планування навчальних ситуацій, чіткого визначення критеріїв успішності навчальної діяльності для різноманітних навчальних ситуацій тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Саморегульована навчальна діяльність студентів є одним з важливих предикторів успішності цієї діяльності. Вона дозволяє студентам відслідковувати власну інтелектуальну і пізнавальну діяльність, підбирати і використовувати правильні метакогнітивні стратегії у навчанні, аналізувати і оцінювати результати. Актуальним завданням для сучасної психологічної науки є необхідність розробки методологічного інструментарію для дослідження стилів саморегульованого навчання студентів, які підвищують результативність їхньої навчальної діяльності.

Використання опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової дозволило нам врахувати особливості саморегуляції протягом навчального процесу. Однією з причини низької навчальної успішності студентів є слабка ланка регуляції цієї діяльності. Як показали результати наших

емпіричних досліджень, переважна більшість студентів мають середній рівень саморегуляції діяльності, а також оперативний стиль управління нею, тобто у них досить розвинутий комплекс стильових особливостей регуляції навчальної діяльності і компенсації функціонально слабких ланок.

Підбиваючи підсумок, можна зазначити, що у переважної більшості студентів (прибл. 75% від загальної кількості опитаних) під час навчання формується високий і середній рівень саморегуляції навчальної діяльності. Аналізуючи показники відзначаємо той факт, що у студентів з середнім рівнем розвитку саморегуляції навчальної діяльності є потенціал до подальшого вдосконалення цієї діяльності і розвитку стилю саморегуляції та окремих її індикаторів. Саме формування оптимального стилю саморегуляції навчання студентів допомагає їм усвідомлено виконувати навчальні дії, керувати ними і коригувати їх з метою підвищення ефективності свого навчання.

Зазначимо, що високий рівень саморегуляції навчання і гармонійний розвиток окремих її характеристик не означають нівелювання індивідуально-особистісних характеристик особистості. Стиль саморегуляції акумулює типові для особистості способи організації своєї активності і в цьому сенсі є передумовою формування індивідуального стилю діяльності. Тому діагностика стилю регуляції навчальної поведінки, знання індивідуально-особистісних характеристик особистості дозволяє вирішувати психолого-педагогічні задачі проектування індивідуальних стилів конкретних видів навчальної та професійної діяльності, вирішувати завдання навчальної адаптації тощо.

Узагальнюючи теоретичний аналіз та емпіричні дані нашого дослідження можемо зробити висновок, що визначення та аналіз стилю саморегульованого навчання студентів може бути ефективним інструментом, який враховуватиме індивідуальні особливості студентів та належним чином будуватиме їхню діяльність, спрямовану на удосконалення своїх метакогнітивних знань та вмінь. Це особливо важливо в умовах ставлення до студентів як суб'єктів власної пізнавальної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у подальшому теоретичному та емпіричному дослідженні складових саморегуляції у навчанні студентів та розробка власного авторського психодіагностичного інструментарію, що дозволив би визначити ефективні шляхи підвищення успішності саморегульованої навчальної діяльності студентів за допомогою розвитку саморегульованого навчання студентів.

Література

1. Балашов Е. Психологічні особливості і механізми саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 5, 2017. С. 5–13.
2. Волошина В. О., Довгалюк Т. А. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. 2015. №10 (25). С. 184–188.
3. Кашапов М.М., Пошехонова Ю. В. Творческая деятельность профессионалов контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Ярославль, 2012. 384 с.
4. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 14–38.
5. Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 18-26.
6. Моросанова В. И., Коноз Е. М. *Стилевая саморегуляция поведения человека. Вопросы психологии*. 2000. №2. С. 118–127.
7. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека. *Психологический журнал*. 2002. Т. 23. № 6. С. 5-17.
8. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека: [монография]. М.: Наука, 2010. 518 с.
9. Пасічник І. Д., Максименко С. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Психологія»*. 2010. Вип. 14. С. 3–10.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 334 с.
11. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics, Vol. 24, Issue 1*, 47–62.
12. Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.

References

1. Balashov E. (2017). Psykholohichni osoblyvosti I mekhanizmy samorehuljatsiji navchalnoji dijalnosti studentiv [Psychological Peculiarities and Mechanisms of Self-Regulation of Learning Activity of Students]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademija", Serija "Psykhologhija s pedahohika"* – *Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Series "Psychology and Pedagogy"*. 5. 5–13 [in Ukrainian].

2. Kashapov M. M., Poshekhonova Y. V. (2012). *Tvorcheskaya deyatelnost professionalov v kontekste kognitivnogo i metakognitivnogo podkhodov* [Creative Activity of Professionals in Context of Cognitive and Metacognitive Approaches]. Pod. red. M. M. Kashapova, Y. V. Poshekhonovoy. Yaroslavl [in Russian].
3. Karpov A. V., Skityayeva I. M. (2005). *Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti* [Psychology of Metacognitive Processes of Personality]. Moscow: Institut psikhologii RAN [in Russian].
4. Kholodnaya M. A. (2019). *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya: uchebnoye posobiye dlya bakalavrata i magistratury. 3-e izd. pererab. i dop.* [Psychology of Intellect. Paradoxes of Researching: textbook for bachelor and master programs. 3rd edition edit. & add.]. Moscow: Uwrite [in Russian].
5. Konopkin O. A., Morosanova V. I. (1989). *Stylevyye osobennosti samoregulyatsyi deyatelnosti* [Style Peculiarities of Self-Regulation of Activity]. *Voprosy psikhologii – Issues of Psychology*. 5, 18-26 [in Russian].
6. Morosanova V. I., Konoz E. M. (2000). *Stylyevaya samoregulyatsyya povyedeniya cheloveka* [Style Self-Regulation of a Person's Behavior]. *Voprosy psikhologii – Issues of Psychology*. 2, 118-127 [in Russian].
7. Morosanova V. I. (2002). *Lichnostnyye aspekty samoregulyatsyi proizvolnoy aktivnosti cheloveka* [Individual Aspects of Self-Regulation of Activity of Person]. *Voprosy psikhologii – Issues of Psychology*. 2, 118-127 [in Russian].
8. Morosanova V. I. (2010). *Samoregulyatsyya i individualnost cheloveka: [monografiya]* [Self-Regulation and Individuality of a Person: [monography]]. Moscow: Nauka [in Russian].
9. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2018). *Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. Psycholinguistics, Vol. 24, Issue 1, 47–62* [in English].
10. Pasichnyk I. D., Maksymenko S. D. (2010). *Rol kohnityvno-styliyovykh osoblyvostej osobystosti v protsesi navchalnoji dijalnosti* [Role of Cognitive and Style Peculiarities of Personality in the Process of Learning Activity]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademija", Serija "Psykhologhija" – Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Series "Psychology"*. 14. 3–10 [in Ukrainian].
11. Voloshyna V. O., Dovhaliuk T. A. *Poniattia myslennia jak metakohnityvnoho protsesu u psykhologichnij nautsi* [Concept of Thinking as Metacognitive Process in Psychological Science]. *Molodyj vchenyj – Young Scientist*, 10(25), 184-188 [in Ukrainian].
12. Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). *Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19, 460–475* [in English].

Balashov E.M.

PECULIARITIES OF SELF-REGULATION STYLE OF STUDENT LEARNING ACTIVITY

The issue of peculiarities of a style of student self-regulation, evaluated with the use of V. Morosanova questionnaire "Style of Self-Regulation of Students". The aim of our study was theoretical determination of the psychological peculiarities and conceptual characteristics, empirical assessment of the self-regulation styles in educational activity of students, and also evaluating with the use of Spearman's correlation coefficient, the correlations between the levels of student educational activity self-regulation and its styles.

According to the results of our empirical research, we can conclude in our sample we have prevailing medium level (about 45%) and the operative style (about 60%) of self-regulation of student learning activity. It is easy to notice that the operative style of self-regulation of student activity prevails at the high level – 14,0%, intermediate level – 30,2% and 18,6% at the low level. The next most prevalent among the respondents of our study is an autonomous style of self-regulated learning behavior (about 7% of respondents at the high level, 11,7% at the intermediate level and 4,6% at the low level of self-regulation). The empirical researches have proved that the least popular among respondents is a stable style of learning activity self-regulation (9,3% and the high level, and 2,3% at intermediate and low levels).

Statistical processing of the empirical data has showed a significant direct correlation among the students between the intermediate level of self-regulation and its operative style, the direct correlation between the high level of self-regulation of learning activity and its stable style, and the inverse correlation between the average level of self-regulation and its autonomous style.

The analysis and graphical representation of the results of student research have been presented. The results of the study have been displayed as graphical representations of each of the identifies characteristics. The conclusions have been made about the importance of forming an optimal style of self-regulation of students, which will allow them to become aware of their learning behavior and executed learning actions, and manage them in order to increase the effectiveness of this learning activity.

Key words: *self-regulation, learning activity, style of self-regulation, student.*

Балашов Едуард Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Острозька академія», м. Острог.

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ЙОГО РІЛЬ В ЖИТТЄЗДІЙСНЕННІ В РІЗНИХ ПЕРІОДАХ ДОРΟΣЛОСТІ

ORCID: 0000-0001-8727-3818

Актуальність проблеми обумовлена необхідністю відновлення психологічного благополуччя в українському суспільстві, виснаженому тривалою суспільною та економічною кризою. Мета статті – розкрити зміст структурних відмінностей психологічного благополуччя в різні періоди дорослості, що відображується в загальному функціонуванні та саморегуляції особистості. Проведений структурний кореляційний аналіз показників психологічного благополуччя (модель К. Ріфф), суб'єкт-об'єктних орієнтацій та базових цінностей у вибірках різного віку (35 осіб віком 25-39 років і 35 осіб віком 40-59 років). Отримані результати свідчать про те, що в різні періоди дорослості структура психологічного благополуччя якісно видозмінюється. Протягом усього періоду дорослості визначальними компонентами психологічного благополуччя виступають самоприйняття (позитивне ставлення до себе і свого минулого, усвідомлення і прийняття своїх бажань, «хороших» і «поганих», сильних і слабких сторін) та керування середовищем (здатність створювати умови і обставини для задоволення особистих потреб та досягнення цілей). Хоча більшість компонентів присутні як обов'язкова характеристика життєздійснення дорослої людини, їх внесок в суб'єктивне благополуччя (тобто відчуття щастя, наповненості життя) є різним. Після 40 років втрачається значущість особистісної автономії та досягнення власних цілей, натомість отримують значущість позитивні стосунки з навколишніми та особистісна самореалізація. Пріоритет окремих компонентів психологічного благополуччя визначає загальну стратегію життєздійснення особистості. Виявлене зниження інтеграції компонентів психологічного благополуччя у старшій групі, яке є свідченням певної дезорганізації, погіршення механізмів особистісної саморегуляції, що у свою чергу можна пояснити переживанням нормативної вікової кризи та її наслідків. З віком змінюється характер взаємозв'язків психологічного благополуччя з іншими складовими життєвої позиції: базовими цінностями та суб'єктною активністю. Наведені матеріали дозволяють по-новому поглянути на механізми особистісної самореалізації та на психологічні властивості дорослих осіб, що впливають на їх психологічне благополуччя.

Ключові слова: психологічне благополуччя, криза середнього віку, саморегуляція особистості, особистісний ріст, суб'єктна активність, базові цінності.

Постановка проблеми. Проблема психологічного благополуччя має особливу актуальність в українському суспільстві через тривалу соціальну кризу та наслідки військового конфлікту, що відображується в накопиченні психоемоційної напруженості, невизначеності життєвих перспектив кожної людини. Сучасна психологічна допомога орієнтована на можливість та необхідність становлення особистості як суб'єкта власного життя, якому притаманні свобода самовизначення і самореалізації, гнучка адаптація до соціальних змін, конструктивне подолання життєвих труднощів. Це потребує посилення уваги науковців як до теоретико-методологічних, так і до прикладних аспектів проблеми психологічного благополуччя, зокрема, з'ясування особливостей його досягнення та відновлення в різні вікові періоди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчені активно використовують концепт «психологічне благополуччя особистості», але поки не дійшли до його загальноновизнаного розуміння. Психологічне (або суб'єктивне благополуччя) – інтегральне утворення в індивідуальному досвіді людини, для якого характерне стійке переживання задоволеності собою та власним життям, позитивне самоприйняття і ставлення до тих процесів, що емоційно оцінюються нею як значущі з точки зору засвоєних соціально-нормативних уявлень. Це поняття найчастіше пов'язують з ім'ям К. Ріффа (Ryff, 1995; 2014), яка запропонувала багатомірну модель психологічного благополуччя, що узагальнює теорії позитивного функціонування особистості, відомі в західній психології. Структура психологічного благополуччя описана за допомогою шести основних компонентів: самоприйняття, позитивні стосунки з оточуючими, автономність як здатність слідувати власним переконанням, компетентність в управлінні навколишнім середовищем, наявність цілей, які надають життю сенс і спрямованість, особистісне зростання як почуття безперервного розвитку і самореалізації (Ryff & Keyes, 1995). Широко відомий опитувальник «Ryff's Scales of Psychological Well-being» вимірює ці компоненти.

На особливу увагу заслуговує «нова позитивна психологія» (Seligman, 2002). Концепція автентичного щастя сфокусована на ідентифікації найсильніших сторін власної особистості та їх розвитку через щоденне використання. Загальна структура позитивного життя включає три ієрархічні рівні: *приємне життя* – баланс емоцій, переважання позитивних переживань над негативними; *гарне життя*, що передбачає використання людиною своїх сильних сторін: переваг, внутрішніх ресурсів, рис характеру, здібностей, які

мають безумовну цінність; найбільш складний рівень *осмисленого життя*. В рамках цієї теорії проведена транскультурна інвентаризація позитивних особистісних характеристик (проект VIA) і запропонований перелік з 24 чеснот (Peterson & Seligman, 2004). Цікавий парадигмальний зсув позитивної психології від теорії аутентичного щастя до *концепції благополуччя*, котра додає до елементів, включених в першу теорію, аспект міжособистісних відносин та *fulfillment* – виконаність, самореалізованість. Якщо щастя прагне до задоволеності життям, то благополуччя прагне до процвітання – більш складної і динамічної конструкції (Scorsolini, Fontaine, Koller & Santos, 2012).

На відміну від поняття «психічне здоров'я» термін «благополуччя» за змістом співвідноситься з екзистенційним переживанням. Це цілісна суб'єктивна реальність, що базується на інтегральній оцінці людиною свого буття (Шевеленкова, 2005). Благополуччя визначається як щасливий стан задоволеності власним життям, що охоплює фізичний, психічний та соціальний контекст. Це сприйняття культурно та релігійно обумовлене, а також пов'язане із динамікою людського розуму та Я-позиції. При цьому рефлексивна оцінка життя і його окремих епізодів має пріоритетне значення порівняно з тривалістю й інтенсивністю реальних переживань (Гитаренко, 2017).

Не зважаючи на широке поле досліджень та активне обговорення питання, про вікові особливості психологічного благополуччя мало відомо. В дослідженнях, що презентують структурні зміни благополуччя (Ryff & Keyes, 1995; Nelson & Srivastava, 2001; Шевеленкова та Фесенко, 2005), зазвичай мається на увазі порівняння оцінок його окремих компонентів в різних вибірках, в той час як зв'язки між окремими компонентами і загальним рівнем практично не досліджується. Але ж саме структура психологічного благополуччя, в тому числі її вікові особливості, найбільш значуща для переживання задоволеності життям, дозволяє зрозуміти внутрішні механізми цього феномену.

В наших попередніх публікаціях були розкриті результати емпіричного дослідження, присвяченого формуванню життєвої позиції в ранньому та пізньому періоді дорослості. Ми показали, що подолання вікової межі, відомої як «криза 40 років» пов'язане із скороченням життєвих перспектив, зниженням прагнення до самоздійснення в зовнішньому світі. Зменшується відчуття суб'єктивного контролю, оскільки людина реалістично усвідомлює залежність своїх життєвих планів від зовнішніх умов; це супроводжується переглядом системи цінностей. Зріла особистість спрямовує активність на пізнання і вдосконалення внутрішнього світу. Психологічне благополуччя в цей період визначається соціальною спрямованістю та позитивними стосунками з іншими, що забезпечує ефективну інтеграцію в навколишньому світі. Отримані результати повертають нас до виявлення структури психологічного

благополуччя у різному віці та розмірковування нам причинами виявлених відмінностей.

Мета статі – розкрити зміст структурних відмінностей психологічного благополуччя в різні періоди дорослості, що відображується в загальному функціонуванні та саморегуляції особистості.

Ми припускаємо, що глобальна трансформація механізмів особистісної саморегуляції та зміна базових цінностей, яка відбувається в період нормативної кризи середнього віку (40 років), знаходить відображення в структурній організації компонентів психологічного благополуччя. Це передбачає пошук відповідей на питання, що склали завдання дослідження:

1) Яка загальна динаміка виразності окремих компонентів психологічного благополуччя до та після 40 років?

2) Чи змінюється внутрішня структура кореляційних зв'язків між компонентами психологічного благополуччя в різні періоди дорослості?

3) Яким чином взаємопов'язані елементи психологічного благополуччя з іншими складовими життєздійснення в різні періоди дорослості?

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Матеріалом дослідження є результати психологічної діагностики двох вибірок різного віку: 35 осіб віком 25-39 років (період ранньої зрілості) і 35 осіб віком 40-59 років (період пізньої зрілості). Всі респонденти мають вищу освіту та працюють в соціально-гуманітарній сфері (психологи, викладачі, соціальні працівники, керівники державних служб). Різниця між вибірками визначена нормативною кризою 40 років, характерною ознакою якої є переосмислення власного «Я», перегляд життєвих перспектив та відповідних стратегій життєздійснення.

Використані методики та вимірювані показники:

1) Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф, адаптована Т. Д. Шевеленковою та П. П. Фесенко в 2005 р., оцінює шість головних компонентів психологічного благополуччя, описані вище (Шевеленкова та Фесенко, 2005).

2) Опитувальних життєвих орієнтацій О. Ю. Коржової дає можливість вивчити суб'єкт-об'єктні орієнтації (значущість явищ зовнішнього та внутрішнього світу) як детермінанти активності в повсякденних ситуаціях життєдіяльності (Коржакова, 2006).

3) Ціннісний опитувальник Ш. Шварца в адаптації В. М. Карандашева: частина «Профіль особистості», що вимірює індивідуальні ціннісні пріоритети в соціальній поведінці особистості. Шкали опитувальника відображують виразність десяти базових цінностей (Карандашев, 2004).

Проведений структурний кореляційний аналіз – порівняння взаємозв'язків між вимірюваними параметрами у вибірках різного віку. Були

простежені відмінності у внутрішніх кореляціях між компонентами психологічного благополуччя, а також у взаємозв'язках з іншими складовими життєвої позиції (критичне значення коефіцієнту кореляції Пірсона дорівнює 0,334 при $p \leq 0,05$; 0,430 при $p \leq 0,01$; 0,532 при $p \leq 0,001$).

З попереднього порівняльного аналізу ми бачимо, що кількісні показники психологічного благополуччя мають приблизно однакову виразність в групах різного віку (рис. 1). Значущі відмінності стосуються шкал «Позитивні стосунки с іншими людьми» та «Цілі в житті» (в обох випадках різниця розподілу, перевірена за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, значуща при $p \leq 0,05$). Вибірка старше 40 років має порівняно більш позитивні, близькі та довірчі відносини з навколишніми; вибірка молодша 40 років має виразнішу спрямованість на власні наміри і цілі.

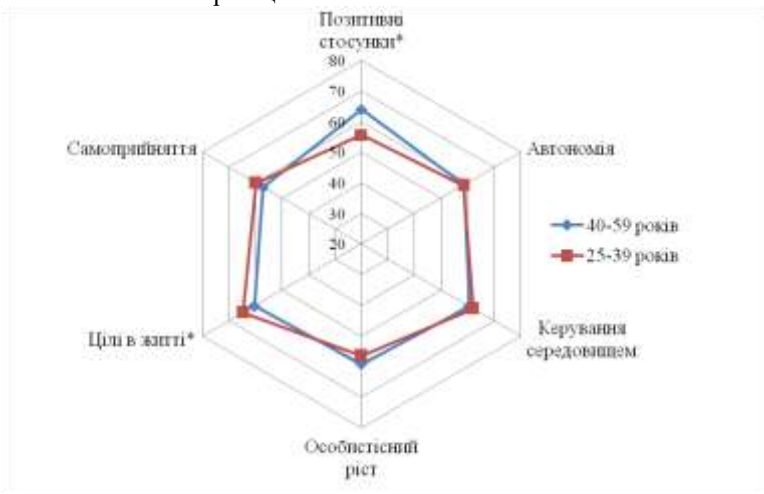
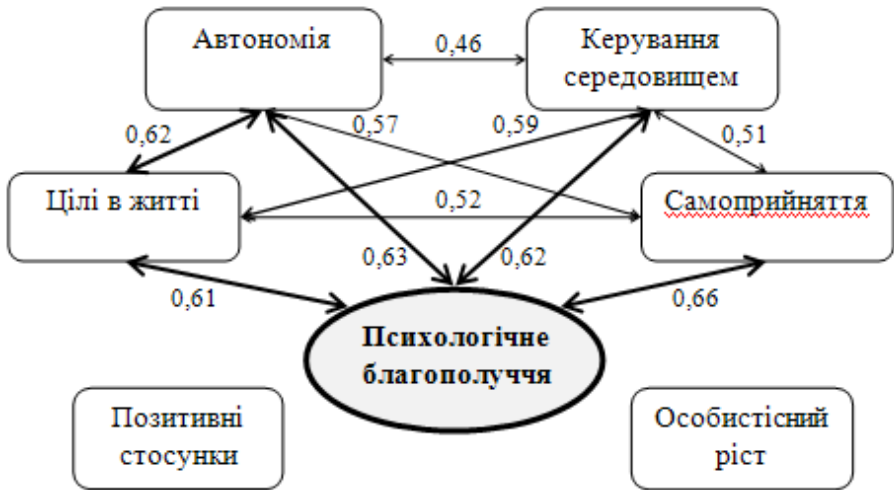


Рис. 1. Середні показники Шкали психологічного благополуччя К. Ріффа у вибірках різного віку (* означає статистично значущі відмінності).

Перевіримо, яким чином ці компоненти визначають загальну структуру психологічного благополуччя. Результати кореляційного аналізу у вибірках різного віку відображені на рис. 2.

В *період ранньої дорослості*, змістовний внесок у загальне відчуття суб'єктивного благополуччя вносять чотири складові: наявність у житті усвідомлених цілей ($p \leq 0,001$), особистісна автономія, незалежність від думок та впливів соціального оточення ($p \leq 0,001$), компетентність в керуванні

середовищем ($p \leq 0,001$) та позитивна самооцінка, прийняття власних позитивних і негативних сторін ($p \leq 0,001$).



А) особи віком 25-39 років (N=35)



Б) особи віком 40-59 років (N=35)

Рис. 2. Структура внутрішніх кореляцій між компонентами психологічного благополуччя у вибірках різного віку

Всі ці компоненти, у свою чергу, тісно пов'язані між собою, утворюючи єдиний конгломерат (схема 2А на рис. 2). З цієї системи виявились виключені такі важливі структурні елементи як позитивні стосунки з навколишніми та спрямованість на особистісний ріст. Вони не демонструють значущих кореляцій ані з іншими шкалами, ані із загальним показником за методикою К. Ріфф (мало того, кореляція між цими двома параметрами від'ємна, хоча й малозначуща).

Після 40 років, в *період пізньої дорослості* структура психологічного благополуччя видозмінюється: втрачається кількість значущих кореляцій, зменшується їх міцність. Роль окремих компонентів стає якісно іншою: найбільший внесок у загальне відчуття суб'єктивного благополуччя належить шкалам «Самоприйняття» ($p \leq 0,001$) та «Керування середовищем» ($p \leq 0,001$); отримують значущість параметри «Позитивні стосунки» ($p \leq 0,01$) та «Особистісний ріст» ($p \leq 0,01$), пов'язані між собою та з іншими компонентами позитивними кореляціями. Показник «Цілі в житті» втрачає міцний прямиий зв'язок із загальним відчуттям благополуччя, але корелює з окремими компонентами: здатністю до керування середовищем, спрямованістю на особистісну самореалізацію та автономією. Показник «Автономія» в отриманій структурі виявився найбільш ізольованим від інших – див. схему 2Б на рис. 2.

Отже, залежно від вікового етапу змінюється загальний характер інтеграції окремих компонентів психологічного благополуччя; крім того, на зміну одним системо утворювальним компонентам приходять інші.

Розглянемо, яким чином компоненти психологічного благополуччя взаємопов'язані з іншими складовими життєвої позиції. Структурний кореляційний аналіз виявив відмінності у рівні кореляційних залежностей між одними й тими самими показниками, вимірними у представників різних вікових груп.

В табл. 1 відображені значущі кореляції у вибірках різного віку (із кореляційних матриць відібрані випадки, в яких значущість кореляції перевищує p -рівень 0,05).

Отримані результати підтверджують припущення про трансформацію механізмів особистісної саморегуляції в період нормативної кризи середнього віку. Найбільш виразно це проявляється стосовно взаємозв'язку психологічного благополуччя та суб'єкт-об'єктної орієнтованості поведінки в різних життєвих ситуаціях: в деяких випадках негативна кореляція у вибірці 25-39 років змінюється на позитивну у вибірці старше 40.

Значущі кореляційні зв'язки компонентів психологічного благополуччя у вибірках різного віку (N=35)

	Позитивні стосунки	Автономія	Керування середовищем	Особистісний ріст	Цілі в житті	Самоприйняття	Психологічне благополуччя
Вік (25-39 років) (40-59 років)	- -	- -	- -	0,59** -	- -	- -	- -
<i>Опитувальних життєвих орієнтацій О. Ю. Коржової</i>							
Транситуаційна мінливість	- -	-0,37 -	- -	- -	-0,32 -	-0,32 -	-0,38 -
Транситуаційний локус контролю	- -	- -	- -	0,44* -	- -	- -	- 0,35
Транситуаційне освоєння світу	- -	- -	- -	-0,49* -	- -	- -0,35	- -
Транситуаційна гнучкість	- -	- -	- -	-0,34 0,36	- -	- -	- -
Транситуаційна творчість	- 0,34	- -	- -	- 0,61** -	- -	-0,33 -	-0,39 -
<i>Виразність суб'єктної орієнтації</i>	- 0,66**	- -	- -	- 0,63** 0,39	- -	- -	- 0,34
<i>Профіль особистості за опитувальником базових цінностей Ш. Шварца</i>							
Доброта	- 0,49*	- -	- 0,33	-0,71** 0,51*	- 0,35	- -	- 0,47
Універсалізм	- 0,34	- -	- -	- -	- -	- -	- 0,36
Стимуляція	- -	- -	- 0,38	- -	- 0,35	- 0,40	- 0,33
Досягнення	- 0,39	- -	- 0,40	- 0,39	- 0,55*	- -	- 0,42

Безпека	-	0,60*	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-

*Примітка: кореляції розташовані попарно: верхній рядок відображає значущість кореляції у вибірці 25-39 років, нижній рядок – значущість кореляції у вибірці віком 40-59 років (*кореляція значуща при $p \leq 0,01$; ** при $p \leq 0,001$)*

В ранній дорослості виразність суб'єктної орієнтації особистості тісно пов'язана з усвідомленням відсутності особистісного росту та недостатності використання власних можливостей. Ймовірно, в цьому відображується діалектичний механізм розвитку як «розриву» між бажаним та наявним: чим більшу незадоволеність відчуває людина стосовно свого актуального становища, тим більше активних зусиль докладає для того, щоб його змінити. Найбільша кількість негативних кореляцій стосується показника «Транситуативна мінливість», що відображує, яким чином людина взаємодіє з життєвою ситуацією - змінюючись або стабілізуючись. Виявляється, що в період до 40 років прагнення змінюватись (пізнавати нове в навколишньому світі, удосконалювати свій внутрішній світ, поглиблюючи самопізнання, досягаючи духовної гармонії і морального зростання) має негативний зв'язок із автономністю, досягненням значущих життєвих цілей та самоприйняттям. Для відчуття психологічного благополуччя більш сприятливий прагматизм та реалізм, прагнення максимально реалізувати ресурси, наявні у людини на сьогоднішній день і планування життя на основі об'єктивних можливостей.

У пізній дорослості суб'єктна орієнтація, навпаки, прямо пов'язана з відчуттям реалізованості власного потенціалу, позитивними стосунками з оточенням та загальним психологічним благополуччям особистості. При цьому транситуативне освоєння світу демонструє негативну кореляцію з показником самосприйняття ($p \leq 0,05$): людям, орієнтованим на звернення до свого внутрішнього світу, бажання особистісного росту, самовдосконалення, властиве неприйняття себе, своїх недоліків і слабкостей, власного минулого.

Цікаво, що *спрямованість на особистісний ріст* зростає відповідно віку опитуваних (пряма кореляція при $p \leq 0,001$), але тільки до межі 40 років; в період пізньої дорослості цей зв'язок втрачається. Цей результат дозволяє нам розглядати особистісну самореалізацію (почуття невпинного розвитку, відкритість новому досвіду та знанням, усвідомлення реалізації свого потенціалу, вдосконалення в собі і своїх діях) як психічне новоутворення, сформованість якого свідчить про перехід до нового вікового етапу та переживання відповідної нормативної кризи, що супроводжує цей перехід.

За результатами аналізу особистісного профілю за опитувальником Ш. Шварца, саме у вибірці, старшій за 40 років, виявлені прямі кореляції шкал

психологічного благополуччя з *виразністю базових цінностей*: доброта, універсальність, стимуляція та досягнення.

Базова цінність «Доброта» представляє «просоціальну» мотиваційну спрямованість людини (потреба в позитивній взаємодії, аффіліації, збереження благополуччя близьких людей). У ранній дорослості виразність цієї цінності пов'язана міцною негативною кореляцією з показником особистісного зростання. Це відображає модель особистості «або-або», описану Г. Шихи: або спрямованість на благополуччя інших (зокрема, родини) або власна самореалізація (Шихи, 1999). Після 40 років це протиріччя знімається: людина, орієнтована на доброзичливість та турботу у стосунках, є більш задоволеною власним життям. Це стосується більшості компонентів: позитивні стосунки, керування середовищем, особистісний ріст, цілі в житті (окрім автономії та самоприйняття). Така ж сама структура кореляцій отримана стосовно цінності «Досягнення» - особистісний успіх через демонстрацію компетентності в соціально-значущій діяльності.

Визнання цінності «Стимуляція» (похідної від потреби організму в розмаїтті і глибоких переживаннях для підтримки оптимального рівня активності) після 40 років прямо пов'язане з керуванням навколишнім середовищем, наявністю сенсо-життєвих цілей, самоприйняттям та загальним рівнем психологічного благополуччя.

Отримані результати дозволяють по-новому поглянути на механізми особистісної самореалізації та на психологічні властивості дорослих осіб, що впливають на їх життєве самоздійснення та психологічне благополуччя. Порівняємо отримані дані з результатами попередніх дослідників, що вивчали психологічне благополуччя та його вікову динаміку.

Дані стосовно впливу вікових змін на виразність окремих компонентів психологічного благополуччя, досить суперечливі. Американські дослідники спостерігають тенденцію підвищення з віком компонентів «Управління середовищем» і «Автономія» та зниження показників «Особистісне зростання» і «Цілі в житті» (Ryff & Keyes, 1995). Аналогічне дослідження на російській вибірці (Шевеленкова та Фесенко, 2005) продемонструвало лише зниження оцінок за шкалами «Особистісне зростання» і «Цілі в житті» у представників старшої вікової групи. Молоді люди у віці від 20 до 35 років мали вищі оцінки за шкалами «Самоприйняття» і «Позитивні відносини з оточуючими» і в цілому виявилися більш психологічно благополучними, ніж представники старшої вікової категорії. Наші дані частково відповідають описаним тенденціям (стосовно зниження значущості життєвих цілей), частково їх не підтверджують або навіть показують протилежні результати. При цьому слід враховувати тісну залежність психологічного благополуччя від соціального контексту: як

об'єктивних умов життєздійснення, так у культурних уявленнях про «належне» життя. Крім того, вікові межі вибірок в нашому випадку були іншими, що не дозволяє безпосередньо порівнювати виявлені тенденції.

Стосовно структури внутрішніх кореляцій отриманих оцінок слід згадати дослідження М. В. Бучацької, яке демонструє, що рівень психологічного благополуччя характеризується не тільки виразністю окремих компонентів, але характером їх взаємозв'язків. Опитування 110 жінок 20-55 років показало, що з віком структура психологічного благополуччя перебудовується, змінюється положення різних компонентів в ієрархії, хоча їх кількісний рівень може зберігатися (такі самі результати отримані в нашому дослідженні). В еталонній групі високоблагополучних жінок структура психологічного благополуччя має ієрархію, визначену тісними зв'язками між окремими компонентами; в той час як у низькоблагополучних жінок структура не демонструє ієрархічної будови, хоча існують зв'язки між окремими її компонентами. При цьому структура психологічного благополуччя характеризує більшою мірою саме рівень його виразності, а не вікові відмінності (Бучацька, 2006). Ці дані дозволяють охарактеризувати структуру психологічного благополуччя, виявлену у старшій групі як менш сприятливу (що може свідчити про переживання особистісної кризи або її наслідки).

Адаптуючи модель К. Ріффа до російськомовної аудиторії (277 осіб 18-48 років), Т. Д. Шевеленкова та П. П. Фесенко простежили «зчепленість» параметрів психологічного благополуччя з осмисленістю життя: центральну роль в цьому механізмі відіграють компоненти «Цілі в житті», «Управління середовищем», «Самоприйняття» та «Особистісний ріст» (Шевеленкова та Фесенко, 2005). Це дозволяє уточнити розуміння отриманих в нашому дослідженні стабільних кореляцій, що стосуються провідної ролі компонентів «Управління середовищем», «Самоприйняття» незалежно від віку. В той же час роль компонентів «Особистісний ріст» та «Цілі в житті» змінюється у вибірках різного віку. Отже, в період переживання кризи середнього віку змінюються психологічні механізми особистісної саморегуляції, пов'язані з осмисленістю життя.

На основі даних лонгітюдного дослідження психічного здоров'я 111 дорослих жінок впродовж 31 року R. Nelson та S. Srivastava виділили особистісні профілі, що відрізняються за співвідношенням показників «Керування середовищем» та «Особистісний ріст» шкали К. Ріффа. «Успішні» мають однаково високі обидва показники; для «консерваторів» характерна висока компетентність в керуванні середовищем і низька самореалізація; у «шукачів» навпаки, провідним є показник особистісного росту. Ці стратегії відображають індивідуальну своєрідність шляхів позитивного особистісного

функціонування (Nelson & Srivastava, 2001). Подібні дані отримані українською дослідницею Н. А. Гура при вивченні особистісних рис професійно-мобільних осіб: в мобільній групі провідними компонентами психологічного благополуччя є особистісний ріст та автономія; в стабільній групі – керування середовищем та цілі в житті (Гура, 2019). Отже, пріоритет окремих компонентів психологічного благополуччя визначає загальну стратегію життєздійснення в континуумі «відкритість змінам – консерватизм». Інтерпретуючи в цьому контексті дані вибірки старше 40 років, стають зрозумілими кореляції показників психологічного благополуччя з цінностями досягнень та стимуляції.

Доречно згадати теорію самодетермінації Р. Райана й Е. Десі, котра пов'язує особистісне благополуччя з трьома базовими психологічними потребами: в автономії (сприйняття своєї поведінки як конгруентної внутрішнім цінностям і бажанням), в компетентності (ефективна діяльність в середовищі, що висуває перед людиною оптимально-складні завдання і надає їй позитивний зворотний зв'язок) та у зв'язку з іншими людьми (близькість, обмін теплом і турботою) (Ryan & Deci, 2000). Всі ці аспекти відрізняються в групах різного віку. Дорослішання пов'язане з переходом від потреб в автономності до потреб в близькості, що підтверджується як внутрішньою структурою психологічного благополуччя, так і кореляціями з різними базовими цінностями. Виявлені факти потребують додаткового роз'яснення. Подібні дослідження досі не проводилися на дорослих вибірках, тому звернемось до результатів, отриманих на вітчизняних вибірках молоді 24-25 років. В 2016 р. Я. І. Павлоцька показала, що психологічно благополучні особи мають пасивну життєву позицію – у них немає прагнення впливати на соціальну дійсність, бути активними з точки зору соціальних змін, ініціювати міжособистісну взаємодію, проявляти громадянську активність: «маючи певне коло близьких людей, психологічно благополучні особистості ніби закриті від усього іншого соціуму, свідомо чи несвідомо розмежовуючи сфери «має до мене відношення» - «не має до мене відношення» (Павлоцька, 2016). Характер соціальної орієнтації – критерій того, як суб'єктивне благополуччя відчувається, проявляється і наскільки сприяє цілісному розвитку особистості. Одночасне прагнення до особистісного зростання, і в той же час, соціальна пасивність, можуть провокувати внутрішній конфлікт. За даними Г. В. Павленко автономність не може розглядатись як предиктор або ресурс психологічного благополуччя особистості у молодому віці. Водночас, критерієм формування автономності як здатності до самостійної активної діяльності та суб'єктивної регуляції (що ґрунтується на усвідомленні границь власного Я, свого соціально-психологічного простору і обмежень навколишнього світу) є достатній рівень розвитку *довіри* (Павленко, 2019). Ці результати пояснюють трансформації компонентів «Позитивні стосунки» та

«Автономія» та пов'язаної з ними базової цінності «Доброчливість», які ми спостерігали у вибірках різного віку.

Слід відмітити певні обмеження в інтерпретації та поширенні отриманих результатів. По-перше, наша вибірка має специфічну соціогуманітарну спрямованість, тому активація компоненту «особистісний ріст» може виявитись нехарактерною для інших професійних та особистісних типів. По-друге, виявлена різниця структур може бути не наслідком вікових змін, а пояснюватись належністю респондентів до різних поколінь, які виховувались у відмінних соціокультурних умовах.

Висновки.

1. Протягом усього періоду дорослості визначальними компонентами психологічного благополуччя виступають самоприйняття (позитивне ставлення до себе і свого минулого, усвідомлення і прийняття своїх бажань, «хороших» і «поганих», сильних і слабких сторін) та керування середовищем (здатність створювати умови і обставини для задоволення особистих потреб та досягнення цілей). Вибірка старше 40 років має порівняно більш позитивні відносини з навколишніми; вибірка молодша 40 років має виразнішу спрямованість на власні наміри і цілі.

2. При переході від періоду ранньої дорослості до періоду пізньої дорослості, відбуваються суттєві зміни в структурі психологічного благополуччя. У осіб віком 25-39 років всі компоненти утворюють тісний конгломерат взаємозв'язків, що сприяє гнучкій соціальній адаптації та активному життєздійсненню. У віці 40-59 років внутрішня інтеграція компонентів психологічного благополуччя слабшає. Особистісна автономія та досягнення власних цілей, що виступають системоутворючими компонентами у внутрішній структурі благополуччя до 40 років, з віком втрачають значущість, їх місце займають доброчливість та особистісний ріст. Пріоритет окремих компонентів визначає стратегію життєздійснення.

3. З віком змінюється характер взаємозв'язків психологічного благополуччя з іншими складовими суб'єктної позиції. Досягнення психологічного благополуччя після 40 років прямо пов'язане з орієнтованістю особистості на цінності досягнень в соціально-значущій діяльності, турботу та доброчливість як щодо інших людей, так і стосовно світу в цілому, відкритістю новому та здатністю до глибоких переживань.

Результати дозволяють зняти ряд теоретичних протиріч, що стосуються ролі окремих компонентів в становленні психологічного благополуччя, а також розкриває перед дослідниками ряд важливих питань: про взаємовідношення доброчливості та автономності як альтернативних або взаємопов'язаних

шляхів досягнення психологічного благополуччя, а також про їх роль в механізмах особистісної саморегуляції в різному віці.

Література

1. Бучацкая М. В. Психологическое благополучие работающих женщин : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / М. В. Бучацкая. М., 2006. 22 с.
2. Гура Н. А. Психологические детерминанты профессиональной мобильности. *Социальные источники формирования класса предпринимателей : сб. материалов XI Республ. студенческой науч.-практ. конф. (Минск, 22 февр. 2019 г.)*. Минск, 2019. С. 165-167.
3. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб. : Речь, 2004. 70 с.
4. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб. : Изд-во РХГА, 2006. 384 с.
5. Павленко Г. В. Ресурси досягнення психологічного благополуччя. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. 2019. №2(49). С. 286-296.
6. Павлоцкая Я. И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности. Волгоград : Изд-во Волгоградского института управления, 2016. 168 с.
7. Титаренко Т. М. Щастя, здоров'я, благополуччя: досягнення недосяжного. *Ракурси психологічного благополуччя особистості: збірник тез доповідей всеукр. наук.-практ. семінару (9 червня 2017 р., Ніжин)*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. С. 7-12.
8. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95-129.
9. Шихи Г. Возрастные кризисы: ступени личностного роста. СПб. : Ювента, 1999. 222 с.
10. Nelson R., Srivastava S. Three paths of adult development: conservers, seekers, and achievers. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. № 80(6). P. 995-1010.
11. Peterson C., Seligman M. Character strengths and virtues: A handbook and classification. NY : Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association, 2004. 800 p.
12. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*. 2000. № 55. P. 68-78.

13. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*. 2014. Tom 83 (1). P. 10-28.

14. Ryff C. D., Keyes C. L. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69(4). P. 719-727.

15. Seligman M. Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. NY : Atria, 2002. 320 p.

16. Scorsolini F., Fontaine A., Koller S., Santos M. From Authentic Happiness to Well-Being: The Flourishing of Positive Psychology. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 2012. № 26(4). P. 663-670.

References

1. Buchatskaya M. V. (2006). Psikhologicheskoye blagopoluchiye rabotayushchikh zhenshchin. [Psychological well-being of working women: abstract. dis. for the competition degrees]. avtoref. dis. na soiskaniye uch. stepeni kand. psikhol. nauk : spets. 19.00.01. 22. [in Russian].

2. Gura N. A. (2019). Psikhologicheskoye determinanty professional'noy mobil'nosti. [Psychological determinants of professional mobility]. Sotsial'nyye istochniki formirovaniya klassa predprinimateley : sb. materialov XI Respubl. studencheskoy nauch.-prakt. konf. Minsk. 165-167. [in Russian].

3. Karandashev V. N. (2004). *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoye rukovodstvo*. [Schwartz methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance]. SPb. : Rech' [in Russian].

4. Korzhova E. Yu. (2006). *Psikhologiya zhiznennykh oriyentatsiy cheloveka*. [Psychology of human life orientations]. SPb. : Izd-vo RKGHA [in Russian].

5. Pavlenko G. V. (2019). Resursy dosyahnennya psykholohichnoho blahopoluchchya. [Resources for the achievement of psychological well-being]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohiyi: zb. nauk. prats' Skhidnoukrayins'koho natsional'noho universytetu imeni Volodymyra Dalya*. №2(49). 286-296 [in Ukrainian].

6. Pavlotskaya Ya. I. (2016). *Psikhologicheskoye blagopoluchiye i sotsial'no-psikhologicheskoye kharakteristiki lichnosti*. [Psychological well-being and socio-psychological characteristics of the individual]. Volgograd : Izd-vo Volgogradskogo instituta upravleniya [in Russian].

7. Titarenko T. M. (2017). Shchastya, zdorov`ya, blahopoluchchya: dosyahnennya nedosyazhnoho. [Happiness, health, well-being: achieving the unattainable]. *Rakursy psykholohichnoho blahopoluchchya osobystosti: zbirnyk tez*

dopovidey vseukr. nauk.-prakt. seminaru (9 chervnya 2017 r., Nizhyn). Nizhyn : NDU im. M. Hoholya. 7-12. [in Ukrainian].

8. Shevelenkova T. D., Fesenko P. P. (2005). Psikhologicheskoye blagopoluchne lichnosti (obzor kontseptsiy i metodika issledovaniya). [Psychological well-being of an individual (review of concepts and research methods)]. *Psikhologicheskaya diagnostika*. 3. 95-129. [in Russian].

9. Shihi G. (1999). *Vozrastnyye krizisy: stupeni lichnostnogo rosta*. [Age crises: stages of personal growth]. SPb. : Yuventa [in Russian].

10. Helson R., Srivastava S. (2001). Three paths of adult development: conservers, seekers, and achievers. *Journal of Personality and Social Psychology*. № 80(6). P. 995-1010.

11. Peterson C., Seligman M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. NY : Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association, 800 p.

12. Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*. № 55. P. 68-78.

13. Ryff C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*. Том 83 (1). P. 10-28.

14. Ryff C. D., Keyes C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 69(4). P. 719-727.

15. Seligman M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. NY : Atria, 320 p.

16. Scorsolini F., Fontaine A., Koller S., Santos M. (2012). From Authentic Happiness to Well-Being: The Flourishing of Positive Psychology. *Psicologia Reflexão e Crítica*. № 26(4). P. 663-670.

Bocheliuk V.Y.

STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL WELFARE AND ITS ROLE IN MAKING LIFE THROUGH DIFFERENT PERIODS OF ADULTHOOD

The feasibility of the problem is based on the need to restore psychological well-being in Ukrainian society, exhausted by the prolonged social and economic crisis. The purpose of this article is to reveal the content of structural differences in psychological well-being in different periods of adulthood, which is reflected in the overall functioning and self-regulation of the individual. There was conducted the structural correlation analysis of psychological well-being indicators (K. Riff's model was applied), subject-object orientations and baseline values in samples of different

age (35 persons aged 25-39 years and 35 persons aged 40-59 years). The results obtained suggest that the structure of psychological well-being changes qualitatively at different periods of adulthood. Although most components are present as a mandatory feature of the adult's life, their contribution to subjective well-being (i.e., happiness, fullness of life) is different. After reaching the age of 40, the importance of personal autonomy and the attainment of one's own goals are gradually lost, while positive relationships with others and personal self-realization become important. The priority of the individual components of psychological well-being determines the overall strategy of life realization of the individual. A decrease in the integration of components of psychological well-being in the older group is revealed, which is evidence of a certain disorganization, deterioration of the mechanisms of personal self-regulation, which in turn can be explained by the experience of the normative age crisis and its consequences. The type of psychological well-being with other components of life's position changes with age which are basic values and subjective activity. The results make us to take a fresh look at the mechanisms of personal self-realization and the psychological properties of adults that affect their psychological well-being.

Keywords: *psychological well-being, middle-age crisis, self-regulation of personality, personal growth, subjective activity, basic values.*

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та психології Національного університету «Запорізька політехніка».

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ

ORCID: [0000-0002-5166-6887](https://orcid.org/0000-0002-5166-6887)

У статті проаналізовано погляди на емпатію, зокрема, особистісний та професійний. Розглянуто роль емпатії у професіях допомагаючого типу, а саме психологів, медиків, соціальних працівників, працівників аварійно-рятувальних служб. Встановлено, що емпатія виступає як мотив-посередник у допомагаючій діяльності та проявляється у різних формах, таких як допомога, просоціальна і альтруїстична поведінка. Теоретично обґрунтовано зміст комплексної програми соціально-психологічного тренінгу формування професійної емпатії майбутніх рятувальників. Показано, що впровадження комплексної програми соціально-психологічного тренінгу сприяло формуванню професійної емпатії майбутніх рятувальників, а також розвитку інших професійно важливих якостей, зокрема, готовність до ризику, мотивація досягнення успіху, високий рівень просторових уявлень, високий рівень нервово-психічної стійкості, впевненість, використання активних дій у стресових ситуаціях, підвищений рівень готовності до екстремальної діяльності. Оскільки при розробці тренінгу було враховано особливості професійного та особистісного становлення майбутніх рятувальників, актуальні проблеми службової діяльності, у спілкуванні та міжособистісних стосунках.

Ключові слова: емпатія, професійна емпатія, допомагаючі діяльність, майбутні рятувальники, тренінг.

Постановка проблеми. Аналізуючи погляди на емпатію можна стверджувати, що здебільшого вона розглядається в двох основних контекстах – загальнолюдському та професійному. В різних психологічних теоріях емпатію вважають важливим чинником індивідуального та професійного розвитку особистості. Також емпатія є необхідною умовою розвитку особистості, її емоційної зрілості та міжособистісного взаєморозуміння.

Розглядаючи емпатію в професійній діяльності беремо до уваги роботу фахівців, яка полягає у наданні допомоги людям, які потрапили у складну життєву ситуацію. Це представники таких професій як психологи, медики, соціальні працівники, працівники аварійно-рятувальних служб (рятувальники)

та інші. Емпатія сприяє розвитку гуманних відносин, альтруїстичного стилю поведінки. Емпатійне співчуття, співпереживання виступає мотивуючим фактором у діяльності допомагаючих професій. Проблема емпатії як мотива-посередника у допомагаючій діяльності виступає у різних формах, таких як допомога, просоціальна та альтруїстична поведінка. Ряд науковців вважають, що альтруїстична поведінка – справжня, яка не вимагає соціального заохочення та спрямована на допомогу, вмотивована саме емпатією.

Вважаємо, що професійна емпатія є однією із професійно важливих якостей рятувальників. Тому, доцільно шукати можливі шляхи її формування у даних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. Шадріков наголошує на тому, що «найбільш ефективний спосіб розвитку професійно важливих якостей полягає у виконанні спеціальних вправах до початку професійної діяльності та на окремих діях, заснованих на основі майбутньої діяльності» (Шадріков, 1994).

І. Вачков вказує на те, що групова форма роботи стосується змін у сфері соціально-психологічної компетентності, вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти інших людей, вибирати та реалізовувати адекватні форми спілкування (Вачков, 1998).

У системі підготовки майбутнього фахівця до фахової діяльності значне місце посідає розвиток професійних якостей тренінговими засобами.

Сучасне суспільство вимагає наявності на ринку праці компетентних спеціалістів, які не лише мають певний запас відповідних знань та вмінь, а й наявності необхідних для професійної діяльності особистісних якостей. Підготовка таких спеціалістів є основним завданням закладів вищої освіти. Сьогодні значна увага приділяється інтерактивним методам навчання, які на відміну від традиційних методів сприяють переорієнтації з процесу навчання на результат, зі знань на вміння. Слід зауважити, що традиційна форма передачі знань сама по собі не є чимось негативним, проте за наявності у сучасному світі швидких змін і безперервного старіння знань, традиційні форми навчання можуть бути успішними тільки при застосуванні їх разом з новітніми освітніми технологіями.

Останнім часом більше уваги приділяється впровадженню тренінгів в процес підготовки студентів закладів вищої освіти. Це обумовлено тим, що тренінг на відміну від традиційних форм передач знань та формування вмінь і якостей передбачає високу інтенсивність, мотивацію та відповідальність студентів, використання інтерактивних методів навчання та орієнтацію на розвиток навиків та компетенцій. Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більш орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю сутністю є формою передавання інформації та засвоєння

знань. Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання ініціалізують весь потенціал людини: рівень та обсяг видів компетенцій, які мають місце в професійній діяльності (професійні, аналітичні, системні, комунікативні та інші), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо.

Соціально-психологічний тренінг включає в себе сукупність активних методів навчання та передбачає групову форму роботи. Ефективність та практична значимість групової роботи для формування й розвитку особистісних та професійно важливих якостей майбутнього фахівця має певні переваги. А саме: тренінгові заняття дозволяють відобразити систему взаємозв'язків із реального життя учасників тренінгу, тому виконуючи певну вправу учасники мають можливість побачити і проаналізувати особливості спілкування та поведінки інших людей, а також самих себе; в ході групової роботи учасники ідентифікують себе з іншими, приймають на себе роль іншої людини, що сприяє покращенню її розуміння, отримуючи зворотній зв'язок від інших учасників тренінгу, виникає емоційний зв'язок та розвивається здатність до співпереживання; групова робота (групові дискусії) є ефективною для особистісних змін, оскільки учасники тренінгу діляться емоціями, думками та досвідом, а це сприяє виробленню нових форм поведінки.

Групові дискусії сприяють розвитку емпатії, за допомогою активних технік соціальної взаємодії, позитивно змінюють ставлення учасників один до одного. Під час проведення групових дискусій відбувається обговорення актуальних проблем, коли учасники висловлюють власні запитання та аналізують ідеї, думки, інших учасників.

Мета статті – обґрунтувати тренінг як один з найбільш ефективних соціально-психологічних шляхів формування професійної емпатії.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Для розробки програми ми опиралися на вже існуючі вправи, техніки та програми розвитку та соціально-психологічні тренінги розвитку емпатії зарубіжних та вітчизняних науковців В. Большакова, В. Савченко, Д. Лі, І. Ялома, І. Вачкова, Л. Журавльової, Л. Петровської, Н. Самоукіної, О. Алпатової, О. Главника, Т. Яценко. Так, наприклад, О. Юдіна розглядає тренінг як ефективний фактор розвитку емпатії майбутніх лікарів. М. Барна та Я. Сухенко впровадили власні програми тренінгу спрямовані на формування емпатії. Я. Сухенко вважає що емпатія сприяє розвитку саморегуляції практичного психолога.

Слід зазначити, що у процесі складання комплексної програми соціально-психологічного тренінгу формування професійної емпатії майбутніх рятувальників враховано чинники професійної діяльності майбутніх рятувальників, що сприятимуть розвитку емпатії. Це первинна здатність до

емпатії, досвід, повага до професії та самоповага рятувальника, регулярність та обов'язковість надання допомоги.

Важливого значення у системі підготовки фахівців з пожежної безпеки набуває поєднання цілого комплексу заходів: теоретико-практичної підготовки, максимальне наближення процесу навчання до умов діяльності в особливих умовах з використанням різних форм і методів навчання, а також розвиток якостей та властивостей особистості, які сприятимуть ефективному вирішенню професійних завдань.

Програма складається із 14 тренінгових занять, які включають в себе вправи та техніки для сприяння міжособистісному спілкуванню, групові дискусії, міні-лекції для поглиблення знань щодо проблеми емпатії та її важливості в особистісному та професійному зростанні, ігрові методи (ситуаційно-рольові, рольові ігри та ін.), психомалюнки, психогімнастика (руханки), релаксація, медитація та візуалізація, методи аутогенного тренування. Також до тренінгових занять включено відео із стихійних лих, катастроф, пожеж, надзвичайних та екстремальних ситуацій. Після перегляду відбувся психологічний аналіз ситуації, емоцій та переживань її учасників. Заняття розраховані на 1,5 – 2 години групової роботи.

Мета тренінгової програми: формування професійної емпатії майбутніх рятувальників.

Відповідно до мети програми соціально-психологічного тренінгу, нами було виокремлено такі завдання:

- 1) формування внутрішньої мотивації допомагаючої поведінки;
- 2) підвищення рівня емпатії в цілому;
- 3) розвиток навичок емпатійної поведінки та активного емпатійного слухання;
- 4) визначення та розвиток найбільш оптимальних (ефективних, адекватних) видів емпатійної взаємодії;
- 5) формування гуманістичної та альтруїстичної спрямованості по відношенню до іншої людини, що лежить в основі емпатії;
- 6) актуалізувати емпатійної установки та розвивати здатність до аналізу та оцінки ситуації;
- 7) формування навичок саморегуляції та самоконтролю в стресових ситуаціях;
- 8) активізація процесів самопізнання та самоаналізу, а також розвиток навичок рефлексії;
- 9) формувати позитивну орієнтацію безумовного прийняття себе та інших.

На початку необхідно обговорити відповідні правила, яких необхідно дотримуватись під час роботи в тренінговій групі. Окремі керівники соціально-психологічних тренінгів їх називають нормами або принципами. Потрібно пояснити учасникам що головне, щоб ми в нашій груповій роботі їх дотримувалися, оскільки без опори на них важко уявити ефективність тренінгу. Запропоновано до обговорення правила, яких ми дотримуватимемось впродовж періоду занять (зустрічей).

Правило 1. Конфіденційність. Мабуть найголовніше правило групової роботи. Кожен з нас хоче бути захищений, тому розраховує на те, що все сказане ним в групі так і залишиться в цій групі. Ми не обговорюємо за межами нашої групи те, що тут відбувалося. Цього правила необхідно дотримуватися, навіть з метою досягнення максимальної відкритості та створення довірливої атмосфери в групі.

Правило 2. «Власна думка» Кожен учасник має право на власну думку, на можливість її висловити. Проте, повинен поважати та приймати думку інших учасників.

Правило 3. «Я-звернення». Кожен учасник повинен говорити про себе і про свої переживання, без узагальнень рефлексії інших учасників.

Правило 4. «Тут і тепер». Все відбувається в теперішньому часі, усі питання і проблеми, які виникають, повинні вирішуватися в групі у момент їх виникнення або усвідомлення. Обговоренню підлягає тільки те, що відбувається «тут і зараз».

Правило 5. «СТОП». Кожен член групи має право відмовитися від участі в одній із вправ, а також відмовитися відповідати на те або інше питання членів групи.

Правило 6. «Активність». Психологічний тренінг належить до активних методів навчання і розвитку, тому активна участь усіх в тому, що відбувається на тренінгу, є обов'язковою. Кожен зобов'язаний на усіх заняттях активно висловлювати свої думки і виражати почуття. Більшість вправ вимагають включення та активної участі усіх членів групи. Необхідно пам'ятати, що від активності кожного члена групи залежить реалізація мети тренінгової роботи.

У вправах та техніках тренінгової програми враховано вікові особливості курсантів, умови ізоляції (проживання в казармі), гендерний аспект (у тренінгу брали участь лише чоловіки), особливості виховання. Було враховано також актуальні проблеми службової діяльності, у спілкуванні та міжособистісних стосунках, особливості професійного та особистісного становлення майбутніх рятувальників. У тренінг включено вправи які попри те, що сприяють формуванню професійної емпатії майбутніх рятувальників розвивають та закріплюють професійні навички. Загалом, зміст та структура

розробленої комплексної програми соціально-психологічного тренінгу в повній мірі відображає поставлену мету – формування професійної емпатії майбутніх рятувальників.

У вступній частині тренінгу основними завданнями було ознайомити учасників між собою та із правилами групової роботи, виявити рівень обізнаності учасників щодо проблеми емпатії, допомогти визначити суть поняття «емпатії», зрозуміти її важливість в житті та становленні фахівців допомагаючих професій, зацікавити учасників до активної взаємодії, створити атмосферу довіри один до одного, допомогти зламати деструктивні бар'єри в спілкуванні, краще пізнати себе й інших членів групи.

Основна частина тренінгу була направлена на усвідомлення важливості майбутньої професії, розуміння своїх сильних та слабких сторін в ній, розвиток вміння оцінити власні професійні якості та товариша, самомотивації професійного розвитку, розуміння власних почуттів та переживань, розвинути почуття власної значущості та здатність до рефлексії, вдосконалення емпатійних здібностей, формування професійної емпатії в поєднанні із підвищенням професійних навичок, формування здатності розуміти почуття та переживання інших людей, формування мотивації допомагаючої поведінки (здатності до емпатійних дій), розвиток співчуття до оточуючих, здатність піклуватися про потребуючих, розуміння причин злості на об'єкт емпатії з метою її подальшого блокування, підвищення впевненості та самооцінки, напрацювати вміння «тримати удар», гармонізація емоційного стану, визначити та зафіксувати основні способи керування своїми емоціями в особливих та екстремальних умовах для успішного формування стрес-долаючої поведінки, набуття навичок м'язового контролю, усвідомлення власних тілесних відчуттів.

Заклучна частина була спрямована на усвідомлення меж власної емпатійності та особливостей її прояву, розуміння позитивних змін які відбулися після проходження тренінгу та закріплення отриманого результату, розуміння цінності професійної діяльності рятувальників, підвищення мотивації покращення професійної кваліфікації, здійснити емоційну розрядку учасників, позитивне завершення тренінгу.

Кожне заняття має чітку структуру:

1. Рефлексія емоційного стану. Мала на меті надати розуміння щодо емоцій та переживань які переповнюють учасників тренінгу «тут і тепер». Кожен учасник ділиться своїми думками та враженнями, висловлює свої сьгоднішні очікування та переживання.

2. Оголошення мети заняття. Учасникам озвучується мета та основні завдання заняття.

3. Основна частина. Під час цієї частини заняття проводять вправи спрямовані на формування професійної емпатії та чинників її формування. Озвучується назва та мета вправи, хід виконання. Після проведення кожної вправи спеціального спрямування відбувається обговорення емоцій та переживань викликаних вправою.

4. Рефлексія заняття. Має на меті розуміти, які емоції та переживання переповнювали учасників тренінгу під час заняття. Це простір для отримання зворотного зв'язку, який має стати основою для узагальнення групового досвіду з вирішення проблем.

Розглянемо детальніше вправи спрямовані на формування загального рівня емпатії, це лекція-дискусія «Що таке емпатія і чи потрібна вона мені?» «Спільні дії», «Як вчиниш ти?», «Злість в емпатії». Метою лекції-дискусії «Що таке емпатія і чи потрібна вона мені?» є виявлення рівня обізнаності учасників щодо проблеми емпатії, розуміння її актуальності, зацікавлення учасників. Учасникам тренінгу було пояснено, що здатність до емпатії полягає у вмінні надати емоційну відповідь на переживання, думки та почуття об'єкта емпатії; емпатія – це емоційна здатність реагувати на сигнали, що передають емоційний досвід іншого; це поведінкова здібність, яка проявляється в допомагаючій, сприяючій та альтруїстичній поведінці у відповідь на переживання чи проблеми іншої людини. Необхідно розглянути проблему свідомого ризику, з яким часто зустрічаються рятувальники. Існує думка що бажання рятувальника допомогти людям у багатьох випадках переважає над страхом смерті, що дає можливість успішно виконувати професійне завдання. Що саме емпатія, у формі допомагаючої поведінки буде мобілізувати та спонукати їх до здійснення аварійно – рятувальних дій, спрямованих на порятунок потерпілих. Також курсанти усвідомили що емпатія сприяє розвитку альтруїстичного стилю поведінки та гуманних відносин загалом. Проте, впевнено можна говорити про те, що емпатійне співчуття та співпереживання є мотивацією діяльності представників допомагаючих професій.

Вправа «Спільні дії» спрямована на активізацію учасників, розвиток вміння налагоджувати ефективну взаємодію, розвиток і вдосконалення емпатійних здібностей, оскільки включення у спільні дії того чи іншого характеру спонукатиме учасників надавати необхідну допомогу один одному. Учасники тренінгової групи діляться на пари і після по команді починають імітувати спільну діяльність (за інструкцією). Кожні дві хвилини учасники повинні змінювати вид діяльності. Для обговорення пропонується ряд запитань, зокрема, чи вдалося досягнути спільних дій? Чи зручно ви себе почували? Чи вдалось Вам досягнути спільних дій (діяти злагоджено)? Чи важко Вам було за

необхідності, допомагати іншим учасникам? Що ви при цьому відчували? Яку стратегію ви обрали для досягнення мети?

Метою вправи «Як вчиниш ти?» є розвиток елементарного співчуття до оточуючих, здатність піклуватися про оточуючих яким потрібна підтримка. Учасникам було запропоновано ознайомитися із певними життєвими ситуаціями (за інструкцією) та розповісти про емоції викликані даними проблемами. Після цього кожен учасники повинен знайти вихід з тієї чи іншої ситуації, беручи активну участь у її вирішенні. Після завершення даної вправи необхідно провести обговорення, оскільки ситуації які розглядалися викликають сильні емоції, часто негативні. Також цікаво зрозуміти чому учасники обрали саме такі шляхи виходу.

Для того щоб засвоїти елементарні емпатійні здібності необхідно зрозуміти які емоції в емпатогенній ситуації в нас виникають і чому. Найчастіше люди відчують злість: невчасно потрібна наша допомога, задіяно занадто багато власних ресурсів, допомагаючи іншим можемо завдати шкоди собі, необхідність надати допомогу не виправдує ризики та ін.. Для того щоб зрозуміти причину злості на об'єкт емпатії та навчитись блокувати її в подальшому було використано вправу «Злість в емпатії». Учасники повинні пригадати або змоделювати коли Ви відчували злість до людини якій надавали допомогу (обрати із пропонуванних тренером). До обговорення варто включити такі запитання як чому Ви відчували саме злість в даній ситуації? Що Ви відчували після? Чи не було Вам соромно за те що злились на людину якій потрібна допомога?

З метою формування професійної емпатії майбутніх рятувальників було розроблено комплекс вправ «Надзвичайний» відеоролик», та «Емпатійні рятувальники» які чергувались через заняття. Не варто включати ці вправи в одне заняття, оскільки вони обидві викликають сильні емоційні переживання.

Вправа «Надзвичайний» відеоролик» спрямована на формування мотивації допомагаючої поведінки (емпатійних дій) через споглядання емпатогенної ситуації зі сторони. Також вправа дозволяє поглиблено ознайомити курсантів із особливостями і складнощами майбутньої професійної діяльності (споглядання на страждання, травматизацію та смертні випадки серед потерпілих та колег). Учасникам пропонується перегляд відеоролика (за інструкцією). До розгляду пропонується робота, проведена рятувальниками і аналіз можливих психологічних проблем які могли виникати при виконанні бойового завдання. Учасники тренінгової групи діляться емоціями, відчуттями та переживаннями які виникали у них при перегляді відеоролика. Також пропонується здійснити психологічний аналіз дій рятувальників в даному відеоролику, визначити яким чином у них проявлялась професійна емпатія, чи

виступала професійна емпатія мотивом надання допомоги і чи спостерігалась взагалі.

Формування професійної емпатії та стійкої мотивації надання допомоги в поєднанні із підвищенням професійних навичок забезпечила вправа «Емпатійні рятувальники». Специфіка вправи полягає у тому, що її проведення можливе лише на базі психолого-тренувального полігону Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Учасникам дається первинна оперативна інформація (за інструкцією). Майбутні рятувальники повинні пройти смугу перешкод, та в короткий термін знайти потерпілих (за інструкцією). Доцільно буде обговорити відчуття які виникали у курсантів при отриманні первинної інформації про наявність потерпілих, чи виникав у них страх перед можливою невдачею (умовна смерть потерпілих), які емоції відчували коли знайшли/не знайшли потерпілих, чи спостерігались психофізіологічні зміни, підвищення тривоги, тощо.

Фактори розвитку професійної емпатії виступають також мотивація професійного розвитку та досягнення успіху, тому було розроблено такі вправи як «Я – майбутній рятувальник», «Поганий рятувальник», «Професійний портрет товариша», «Професійний комплімент», «Професійне «Я» майбутнього рятувальника».

Метою вправ «Я – майбутній рятувальник» та «Поганий рятувальник» є розуміння важливості майбутньої професії, усвідомлення своїх слабкостей і недоліків, вміння «тримати удар», усвідомити свої недоліки в професійному становленні і у деяких вчинках; сформувати вміння коректно висловлювати та сприймати критику.

Вправа «Я – майбутній рятувальник» передбачає написання есе, у якому необхідно висвітлити свою думку щодо особливостей професії рятувальника, охарактеризувати якості якими має бути наділений рятувальник і які наявні в самого. Учасники тренінгу повинні зачитати свої есе, обговорити професійно важливі якості рятувальників, поділитись враженнями та думками щодо формування професійно важливих якостей.

Рольова гра «Поганий рятувальник» передбачає виконання таких ролей як «поганий рятувальник», «особи звинувачення» та «особи захисту». Згідно інструкції моделюється ситуація та здійснюється обговорення. Учасники, які виконували функції обвинувачення повинні були визначити негативні якості рятувальника та обґрунтувати їх вплив на професійну діяльність, а захисники повинні знайти контраргументи щодо негативного впливу тих чи інших якостей на професійну діяльність.

Набути вміння оцінити професійні якості товариша та розвинути здатність до самомотивації професійного розвитку допоможе вправа

«Професійний портрет товариша». За інструкцією, кожен учасник упродовж п'яти хвилин формує «професійний портрет» одного з членів групи. У «портреті» повинно бути не менше десяти професійних рис та особливостей характеру, манер поведінки, що характеризують саме цю людину. Під час обговорення інші учасники називають свої кандидатури, аргументуючи належність «професійного портрета». Той, хто впізнав себе в представленому портреті, також має право заявити про це і обґрунтувати свій висновок. Доцільно буде з'ясувати які почуття в учасників тренінгу ви викликали описи учасників.

Підвищенню впевненості в собі та самооцінки, гармонізації емоційного стану і розвитку позитивної концепції «Я-професіонал» сприятиме вправа «Професійне «Я» майбутнього рятувальника». Також дана вправа мотивуватиме майбутніх рятувальників до професійного розвитку. Кожен учасник повинен намалювати сонце так, як його малюють діти. На зображенні сонця написати власне ім'я або професійний псевдонім. Потім листок передається в праву сторону, іншому учаснику. Кожен наступний учасник який отримує листок, повинен домалювати промінець та написати професійну якість притаманну власнику.

Вправа «Професійний комплімент» допоможе налаштувати учасників тренінгу на позитив, підкреслити цінність майбутньої професійної діяльності рятувальників, вмотивувати на підвищення професійної кваліфікації. Учасники по колу повинні зробити комплімент щодо професійних якостей, вмінь та навичок іншому учаснику. На завершення вправи можна уточнити як учасники почувалися коли говорили чи отримували комплімент. Оскільки найчастіше люди соромляться отримуючи комплімент в свій бік. Така ситуація здебільшого виникає внаслідок недооцінення власних можливостей, знань, вмінь та навичок, відсутність впевненості в собі.

З метою оволодіння навичкам психофізичної саморегуляції, що дає можливість мобілізувати резервні сили організму та оптимально вирішувати професійні завдання пропонується до застосування ряд вправ, зокрема, «Розподіл м'язової енергії», «Мобілізуючий подих», «Баланс напруги – розслаблення», «Навики саморегуляції в стресовій ситуації», «Наповни тіло енергією», «4 стихії», «Концентрація на рахунку», «Концентрація на нейтральному предметі». Дані вправи дають можливість зрозуміти важливість вміння вчасно привести своє тіло та розум в стан «бойової готовності», а також засвоїти практичні навички для здійснення регуляції негативних емоційних станів в екстремальних умовах праці в короткий термін.

Висновки. Загалом, впровадження тренінгу сприяло формуванню професійної емпатії майбутніх рятувальників, а також розвитку інших

професійно важливих якостей, зокрема, готовність до ризику, мотивація досягнення успіху, високий рівень просторових уявлень, високий рівень нервово-психічної стійкості, впевненість, використання активних дій у стресових ситуаціях, підвищений рівень готовності до екстремальної діяльності. Оскільки при розробці тренінгу було враховано особливості професійного та особистісного становлення майбутніх рятувальників, актуальні проблеми службової діяльності, у спілкуванні та міжособистісних стосунках.

Література

1. Барна М.В. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку емпатійності майбутніх практичних психологів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №12. С. 50–66.
2. Вачков И.В. Введение в тренинговые технологии. Психологическое сопровождение выбора профессии. Под ред. Л.М. Митиной. М.: Психолого-социальный институт, 1998. С. 66 – 78.
3. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. 328 с.
4. Сухенко Я.В. Тренінг емпатії як спосіб саморегуляції практичного психолога. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2011. № 985. Вип. 48. С. 155 – 159.
5. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.
6. Юдіна О.М. Тренінг як фактор розвитку емпатійності майбутніх лікарів. *Матеріали других Ірпінських міжнар. наук.-пед. читань «Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти»*. 2004. С. 549–557.

Reference

1. Barna M.V. (2006). Prohrama sotsialno-psykholohichnoho treninhu z rozvytku empatiinosti maibutnykh praktychnykh psykhologiv. [*Program of social-psychological training on the development of empathy of future practical psychologists*]. *Praktychna psykhologhiia ta sotsialna robota*. №12. S. 50–66. [In Ukraine].
2. Vachkov Y.V. (1998). Vvedenye v trenynhovie tekhnolohyy. Psykholohycheskoe soprovozhdenye vibora professyy [*Introduction to training technology. Psychological support in choosing a profession*]. Pod red. L.M. Mytynoi. – M.: Psykholoho-sotsyalnyi ynstitut. S. 66 – 78. [In Russian].
3. Zhuravlova L.P. (2007). Psykholohiia empatii: monohrafiia. [*Psychology of empathy*]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I.Franka. 328 s. [In Ukraine].
4. Sukhenko Ya.V. (2011). Treninh empatii yak sposib samorehuliatcii praktychnoho psykhologa. [*Empathy training as a way of self-regulation by a*

practical psychologist]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina. – Seriia «Psykhologiiia». № 985 V.48. S. 155 – 159. [In Ukraine].

5. Shadrykov V.D. (1994). Deiatelnost y sposobnosty. [*Activities and abilities*]. M.: Lohos. 320 s. [In Russian].

Vavryniv O.S.

THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE COMPLEX PROGRAM OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING FORMING PROFESSIONAL EMPATHY OF FUTURE RESCUE

The article examines views on empathy, in particular, personal and professional. The role of empathy in the professions of assisting type, namely psychologists, physicians, social workers, emergency workers, is considered. Empathy has been found to act as a mediator in supportive activities and manifest itself in various forms, such as assistance, prosocial and altruistic behavior. Theoretically substantiated the content of the complex program of social-psychological training of formation of professional empathy of future rescuers. It is shown that the introduction of a comprehensive program of social and psychological training contributed to the formation of professional empathy of future rescuers, as well as the development of other professionally important qualities, in particular, the willingness to risk, the motivation for success, high levels of spatial ideas, high levels of nervous and psychic steadiness, active actions in stressful situations, increased level of readiness for extreme activity. Because the development of the training took into account the peculiarities of professional and personal formation of future rescuers, the actual problems of service, communication and interpersonal relationships.

Keywords: *empathy, professional empathy, support activities, future rescuers, training.*

Вавринів Олена Степанівна – викладач кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИСФУНКЦІЇ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

ORCID: 0000-0003-2354-4169

У статті розглянуто та проаналізовано проблему порушень обробки та інтеграції сенсорної інформації у дітей з розладами аутистичного спектра, звернено увагу на необхідність досліджень особливостей сенсорної сфери та її порушень у дітей з розладами аутистичного спектра на вітчизняній вибірці, описано та проаналізовано результати емпіричного дослідження дисфункції сенсорної інтеграції у дітей з розладами аутистичного спектра. Використано методи теоретичного аналізу сучасних досліджень за темою статті, анкетування батьків за допомогою адаптованих нами методик Сенсорний профіль (Коротка версія) (Вакуленко¹, 2020) та Сенсомоторний батьківський опитувальник (Вакуленко² 2020), методи оцінки даних за допомогою статистичних критеріїв. Для обчислення балів використовувалася програма Excel 2016, а для математико-статистичної обробки даних використовувалася статистична програма IBM SPSS Statistics 23. Представлено, описано та проаналізовано результати емпіричного дослідження дисфункції сенсорної інтеграції у дітей з розладами аутистичного спектра. Доведено, що для дітей з розладами аутистичного спектра характерні значні порушення обробки та інтеграції сенсорної інформації. Визначено, що в цілому вони демонструють високий рівень сенсорної дисфункції, високі значення за показником смакової/нюхової чутливості, сенсорного пошуку, слухової фільтрації та низького енергетичного ресурсу/надмірної втомлюваності. За показниками тактильної чутливості, рухової чутливості та чутливості зорової/слухової переважало типове виконання, тобто проблеми у цих сферах є менш вираженими. Виявлено, що найбільш вираженими показниками порушень дітей з аутизмом є слухова фільтрація та сенсорний пошук, а показник рухової чутливості у цієї категорії дітей майже не виражений та відповідає рівню нормотипової дитини.

Ключові слова: відчуття, сенсорні процеси, сенсорна інтеграція, дисфункція сенсорної інтеграції, розлади аутистичного спектра, аутизм.

Постановка проблеми. Велика кількість дітей має труднощі, пов'язані із обробкою та інтеграцією сенсорної інформації. Дослідження показують, що від

10 до 55 % дітей страждають від даних проблем. Ця оцінка збільшується до 40-88% для дітей з різними діагнозами. Серед дітей з аутизмом розлади обробки сенсорної інформації досить поширені і варіюються від 42% до 88% (Pfeiffer et al., 2011; Pfeiffer, May-Besson, & Bodison, 2017). Спеціалістами часто недооцінюються внутрішні ресурси дитини з аутизмом (базові структури психічної організації, такі як сенсорна інтеграція), розкриття яких робить можливою підготовку фундаменту її цілісного розвитку. Розвинена сенсорна інтеграція забезпечує ефективне функціонування у навколишньому просторі, здатність планувати власну діяльність та продуктивно взаємодіяти з іншими людьми (Скрипник, 2016).

Дослідження особливостей обробки сенсорної інформації у дітей, зокрема з аутизмом, адаптація зарубіжних методик та створення нового діагностичного інструментарію є актуальними завданнями вітчизняної науки та надає можливість допомоги дітям подолати перешкоди в розвитку та адаптуватися у суспільстві (Вакуленко, 2018).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теорія сенсорної інтеграції вперше була розроблена А.І. Аугес з метою зосередження уваги на неврологічній обробці сенсорної інформації. А.І. Дослідниця вперше описала дисфункцію сенсорної інтеграції як порушення в обробці сенсорної інформації, яка надходить з п'яти сенсорних аналізаторів (зір, слух, дотик, нюх, смак), а також вестибулярного апарату та пропріоцептивної системи (Вакуленко, 2018).

W. Dunn розробила модель обробки сенсорної інформації яка базується на знаннях нейронауки та біхевіоризму. Відповідно до моделі даної вченої, неврологічні пороги та поведінкові реакції утворюють континуум і взаємодіють один з одним. Перетин двох континуумів призводить до чотирьох моделей обробки відчуттів (реєстрації, пошуку, чутливості та уникнення), які вказують можливі інтерпретації поведінки дитини. Реєстрація описується як процес пропускання дитиною сенсорного стимулу (високий неврологічний поріг і пасивна відповідь). Пошук – процес активної реакції дитини з високим неврологічним порогом. Чутливість – процес обробки сенсорної інформації, при якому дитина помічає сенсорний стимул і пасивно на нього реагує, неврологічний поріг низький. Уникання – процес обробки сенсорної інформації, при якому дитину турбує чуттєвий стимул і вона його активно уникає (Brown & Dunn, 2010). У нашому дослідженні ми орієнтуємося саме на підхід W. Dunn, яка є автором адаптованої нами методики Сенсорний профіль (Коротка версія) (Вакуленко¹, 2020).

На даний час дисфункція сенсорної інтеграції у дітей з розладами аутистичного спектра є актуальним напрямком досліджень у світі. Зокрема, вивчаються проблеми сенсорної обробки та їх зв'язок із соціальними

труднощами у дітей з аутизмом (Kojovic, Ben Hadid, Franchini & Schaer, 2019), сенсорна дисфункція та її прояви у дітей з аутизмом та у дітей без розладу аутистичного спектра (Jussila et. al. 2019), сенсорні кореляти соціальної тривоги у підлітків з аутизмом та нейротипових дітей (Pickard, Hirsch, Simonoff & Harré, 2020), вплив сенсорної обробки на виконавчу та когнітивну функції у дітей з РАС в шкільному середовищі (Pastor-Cerezuela, Fernández-Andrés, Sanz-Cervera & Marín-Suelves, 2020).

Фактори обробки та інтеграції сенсорної інформації вважаються предикторами важливих результатів на заняттях, впливають на процес сну, розвитку мозку, гри, поведінки в цілому (Pfeiffer, May-Besson, & Bodison, 2017).

Мета статті – провести теоретичний аналіз сучасних досліджень та опис емпіричного дослідження порушень обробки та інтеграції сенсорної інформації у дітей з розладами аутистичного спектра на вітчизняній вибірці.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для розв'язання визначених завдань було використано такі методи дослідження: теоретико-методологічний аналіз (метод критичного аналізу, метод узагальнення, метод систематизації досліджуваної проблеми на основі осмислення першоджерел), кількісний та якісний аналіз, методи математичної статистики, тестування: Сенсорний профіль (коротка версія) (Вакуленко¹, 2020), Сенсомоторний батьківський опитувальник (Вакуленко² 2020).

Дослідження проводилося на базі БО «Школа-Сходинки для дітей з аутизмом» м. Києва, ГО «Дитина з майбутнім», інклюзивного дитячого табору «Космотабір» та Центру соціальної адаптації підлітків з інвалідністю «Open for you» від ГО батьків, що виховують дітей з інвалідністю «Бачити серцем» (м. Київ), ГО «Ми разом» - асоціація батьків дітей з аутизмом (м. Київ), ГО «Простір без обмежень» (м. Львів), «Сенсорія» (український виробник обладнання для сенсорної інтеграції), Реабілітаційного центру «Сенс» м. Черкаси, Inclusive friendly-Інклюзивно привітні (соціальний проект від ГО «Відчуй»), ЗОШ 236 м. Києва, Самбірської гімназії (м. Самбір, Львівська обл.), ДНЗ № 2 м. Самбора Львівської області, ДНЗ №13 м. Самбора Львівської області, ІРЦ Самбірської міської ради, ІРЦ Ірпінської міської ради, Центру раннього втручання м. Одеса, ІРЦ Ємільчинської ради Житомирської області, загалом у дослідженні взяли участь 505 респондентів віком 3-16 років (експериментальна група – 213 дітей з розладами аутистичного спектра; контрольна група – 303 нормотипових дітей).

Автором опитувальника є дослідниця W. Dunn. Сенсорний профіль (коротка версія) складається з 38 питань, які підраховуються за 5-бальною шкалою Лайкерта (1- Завжди, 2- Часто, 3- Іноді, 4 – Рідко, 5- Ніколи). Призначення цього діагностичного інструменту – виявляти та класифікувати

порушення сенсорні порушення у дітей. Крім загального показника порушень, методика має 7 підшквал: тактильна сензитивність; сензитивність смакова/нюхова; рухова сензитивність; сенсорний пошук; слухова фільтрація; низький енергетичний ресурс/підвищена втомлюваність; зорова/слухова сензитивність. Інтерпретуються всі підшкали окремо та загальний бал. Загальний бал є найчутливішим показником сенсорної дисфункції (Dunn, 1999).

Перевагою методики є легкість проведення, підрахунку підсумкових показників та інтерпретації; проведення займає близько 15-20 хвилин. Опитувальник забезпечує можливість як стандартизації шкальних оцінок, так і якісний аналіз дитячої поведінки на основі оцінки окремих пунктів. Відповіді на окремі пункти дають матеріал для обговорення з батьками специфіки порушень дитини. У наукових публікаціях містяться відомості про високу валідність (> 95%) і надійність (= 0.90) опитувальника (Садовская, 2011).

З метою створення адекватного психодіагностичного інструментарію для дослідження особливостей сенсорної сфери дітей як нормотипових, так і з розладами аутистичного спектра було здійснено адаптацію методики Сенсорний профіль (коротка версія) (оригінальна назва - Short Sensory Profile) на українській вибірці дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку. Нами було проаналізовано оригінальну методику, переведено її на українську мову та успішно адаптовано, апробовано та стандартизовано на вибірці українських нормотипових дітей та дітей з розладами аутистичного спектра, що доведено високим рівнем психометричних показників (Вакуленко¹, 2020).

Автором Сенсомоторного батьківського опитувальника є Dr. Lynn A. Balzer-Martin, PhD та ерготерапевт. Опитувальник розроблювався автором з метою скринінгового виявлення сенсорних порушень у дітей дошкільного віку (De Gangi & Balzer-Martin, 2000); (Balzer-Martin, 2008). Він складається з 17 питань, оцінка фіксується твердженням так/ні. При наявності більше 3 позитивних відповідей рекомендується комплексне цілеспрямоване обстеження (Садовская, 2011). Нами було здійснено адаптацію методики Сенсомоторний батьківський опитувальник (оригінальна назва - Sensorimotor History Questionnaire for Preschoolers) на вибірці українських дітей. Хоча опитувальник орієнтований на дошкільний вік, нами було здійснено спробу адаптації методики для дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку. Було проаналізовано оригінальну методику, переведено її на українську мову та успішно адаптовано, апробовано та стандартизовано на вибірці українських нормотипових дітей та дітей з розладами аутистичного спектра, що доведено високим рівнем психометричних показників (Вакуленко², 2020).

Для визначення взаємозв'язку між методиками був проведений кореляційний аналіз Пірсона за загальним балом, який показав високий показник двостороннього зв'язку між методиками для експериментальної та контрольної груп. Дані відображені у таблиці 1 (експериментальна група) та таблиці 2 – контрольна група.

Таблиця 1

Експериментальна група

Сенсорний профіль (коротка версія)	Кореляція Пірсона	1	-0,57**
	Знач. (двостороння)		,000
	N	217	217
Сенсомоторний батьківський опитувальник	Кореляція Пірсона	-0,57**	1
	Знач. (двостороння)	,000	
	N	217	217

** – Кореляція має значення на рівні 0,01 (двостороння).

Таблиця 2

Контрольна група

Сенсорний профіль (коротка версія)	Кореляція Пірсона	1	-0,656**
	Знач. (двостороння)		,000
	N	303	303
Сенсомоторний батьківський опитувальник	Кореляція Пірсона	-0,656**	1
	Знач. (двостороння)	,000	
	N	303	303

** – Кореляція має значення на рівні 0,01 (двостороння).

З таблиць ми можемо побачити негативну кореляцію з сильним рівнем вираженості та з високим рівнем значущості як у експериментальної групи, так і у контрольної.

Це свідчить про високий рівень взаємозв'язку між методиками (за методикою Сенсорний профіль (коротка версія) чим нижче показник, тим більшою є виражена сенсорна дисфункція, а за методикою Сенсомоторний батьківський профіль – навпаки, вищі бали свідчать про більш виражені сенсорні проблеми дитини).

Отже, ми можемо говорити про те, що і методика Сенсорний профіль (коротка версія) і методика Сенсомоторний батьківський опитувальник вимірюють одну і ту ж ознаку (конкурентна валідність) та можуть

використовуватися як взаємодоповнюючі у дослідженні дисфункції сенсорної інтеграції у дітей.

Таблиця 3

Результати експериментальної групи за методикою Сенсорний профіль W. Dunn (коротка версія)

Параметри	Середній загальний коефіцієнт	Типове виконання		Можливі відмінності		Виражені відмінності	
		N	%	N	%	N	%
Тактильна сензитивність	27	88	40,5	45	20,7	84	38,7
Сензитивність смакова/нюхова	11	70	32,2	33	15,2	114	52,5
Рухова сензитивність	12	118	54,3	42	19,3	57	26,2
Сенсорний пошук	20	34	15,6	27	12,4	156	71,8
Слухова фільтрація	15	7	3,2	23	10,6	185	85,2
Низький енергетичний ресурс/підвищена втомлюваність	24	63	29	21	9,6	99	45,6
Зорова/слухова сензитивність	17	86	39,6	48	22,1	83	38,2
Загальний бал	126	23	10,59	33	15,2	161	74,1

Вибірки були розділені на три групи відповідно до рівня вираженості досліджуваної риси - з урахуванням середнього сумарного балу, значень стандартних відхилень, а також мінімального і максимального набраного сумарного балу (типове виконання; можливі відмінності; виражені відмінності). Результати наведені у таблиці 3 (експериментальна група) та таблиці 4 (контрольна група).

Як ми бачимо з таблиць та рисунків, існує вагома різниця між експериментальною та контрольною групою за всіма показниками, окрім рухової сензитивності. Експериментальна група показала високий рівень порушень дисфункції сенсорної інтеграції за загальним показником, показником

смакової/нюхової сензитивності, сенсорного пошуку, слухової фільтрації та низького енергетичного ресурсу/надмірної втомлюваності.

Таблиця 4

**Результати контрольної групи за методикою Сенсорний профіль W. Dunn
(коротка версія)**

Параметри	Середній загальний коефіцієнт	Типове виконання		Можливі відмінності		Виражені відмінності	
		N	%	N	%	N	%
Тактильна сензитивність	30	202	66,6	50	16,5	51	16,8
Сензитивність смакова/нюхова	15	180	59,4	49	16,1	74	24,4
Рухова сензитивність	12	191	63	46	15,1	66	21,7
Сенсорний пошук	26	155	51,1	40	13,2	108	35,6
Слухова фільтрація	20	79	26	86	28,3	138	45,5
Низький енергетичний ресурс/підвищена втомлюваність	31	270	89,1	9	2,9	24	7,9
Зорова/слухова сензитивність	21	242	79,8	40	13,2	21	6,9
Загальний бал	155	165	54,4	62	20,4	76	25

За показниками тактильної сензитивності, рухової сензитивності та сензитивності зорової/слухової переважало типове виконання, тобто проблеми у цих сферах є менш вираженими. Контрольна група продемонструвала типове виконання за всіма показниками, окрім слухової фільтрації. Показник слухової фільтрації був найбільш вираженим і у експериментальній групі, що вказує на те, що це найвагоміші труднощі в обробці та інтеграції сенсорної інформації, які зустрічаються у дітей. Цікавим є те, що показник рухової сензитивності виявився майже ідентичним як у експериментальній, так і у контрольній групі (зокрема, однаковий загальний коефіцієнт (12) та однаковий розподіл між

вираженістю проявів). За допомогою статистичного аналізу з використанням критерію U Манна-Уїтні для незалежних вибірок було доведено значущість розбіжностей між вибірками за всіма показниками, окрім рухової сензитивності (див. Табл. 5). Отже, дані, отримані нами, можна вважати валідними та такими, що дійсно відображають картину порушень дисфункції сенсорної інтеграції у дітей з розладами аутистичного спектра.

Отримані результати візуалізовано на рисунках (особливості сенсорного профілю експериментальної групи – див. рис.1; особливості сенсорного профілю контрольної групи – див. рис. 2).



Рис. 1. Особливості сенсорного профілю дітей експериментальної групи

Для більшої надійності результатів ми дослідили особливості сенсорних систем дітей з аутизмом (експериментальна вибірка) та нормотипових дітей (контрольна вибірка) за адаптованою нами методикою

Сенсомоторний батьківський опитувальник. Отримано такі результати (див. Табл. 6).

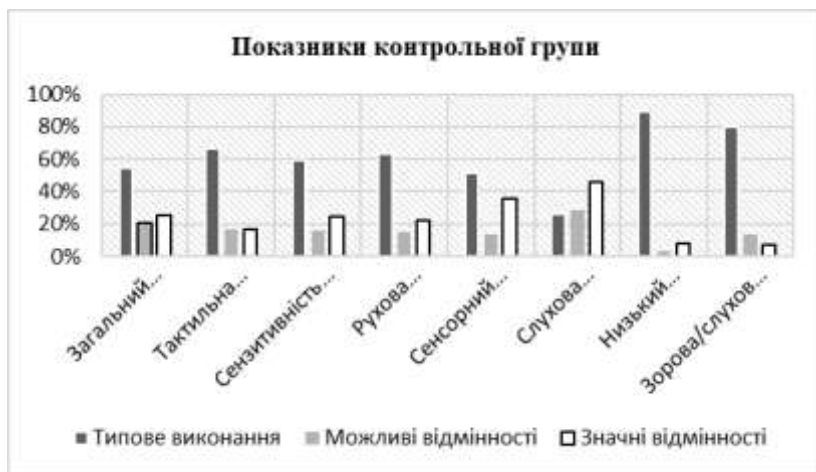


Рис. 2. Особливості сенсорного профілю контрольної групи

Таблиця 5

Порівняння експериментальної та контрольної груп

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значення	Рішення
1	Розподіл Загальний бал є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Уїтні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
2	Розподіл Тактильна сензитивність є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Уїтні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
3	Розподіл Смакова/нюхова сензитивність є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Уїтні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.

4	Розподіл Рухова сензитивність є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Уїтні для незалежних вибірок	,109	Нульова гіпотеза приймається.
5	Розподіл Сенсорний пошук є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Уїтні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
6	Розподіл Слухова фільтрація є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Уїтні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
7	Розподіл Низький енергетичний ресурс/Підвищена втомлюваність є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Уїтні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
8	Розподіл Зорова/слухова сензитивність є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Уїтні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
Виводяться асимптотичні значущості. Рівень значущості дорівнює 0,05.				

Таблиця 6

Результати експериментальної та контрольної груп за методикою «Сенсомоторний батьківський опитувальник»

			Рівень прояву вище середнього		Середній рівень прояву		Низький рівень прояву		Середній показник
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Експериментальна група	32	14,7	117	53,9	59	27,1	9	4,1	8
Контрольна група	5	2,3	31	14,2	96	44,2	171	78,8	3

Отримані результати візуалізовано на рисунках (див. Рис.3; Рис.4).

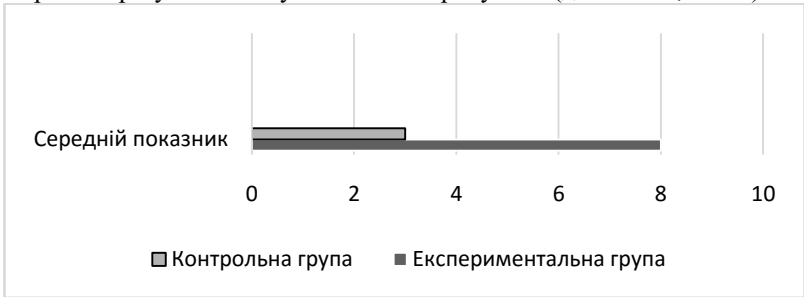


Рис. 3. Показники експериментальної та контрольної груп за середнім балом



Рис. 4. Показники експериментальної та контрольної груп за вираженістю ознаки

З таблиці і рисунків видно відмінності у вираженості ознаки дисфункції сенсорної інтеграції експериментальної та контрольної груп. В експериментальній групі переважає вираженість показника на рівні вище середнього, а в контрольній – низький рівень прояву. Отже, ми знову констатуємо, що для дітей з розладами аутистичного спектру характерні значні порушення сенсорної обробки та інтеграції.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Вивчення порушень сенсорної сфери і пов'язаних з ними етіологічних факторів при РАС в Україні все ще перебувають в зародковому стані і потребують подальших досліджень. Згідно завданням статті, нами було проаналізовано сучасні дослідження за тематикою статті, описано емпіричне дослідження дисфункції сенсорної інтеграції у дітей з РАС, було підтверджено, що для них характерні значні труднощі у обробці та інтеграції сенсорної інформації. Визначено, що в цілому вони демонструють високий рівень сенсорної дисфункції, а найбільш вираженими показниками порушень дітей з аутизмом є слухова фільтрація та сенсорний пошук, а показник рухової сензитивності у цієї категорії дітей майже не виражений та відповідає рівню нормотипової дитини. Наступним завданням ми вбачаємо визначення етіологічних та супутніх факторів у порушеннях обробки та інтеграції сенсорної інформації у дітей з розладами аутистичного спектра.

Література

1. Вакуленко Ю. В. Сенсорна дисфункція та її корекція у дітей з розладами аутичного спектру. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* №4, 2018. С. 277–281.
2. Вакуленко¹ Ю. В. Сенсорний профіль (коротка версія): адаптація на українській вибірці нормотипових дітей та дітей з розладами аутистичного спектра. *Український психологічний журнал: збірник наукових праць / головн. ред. І. В. Данилюк : КНУ імені Тараса Шевченка.* К., 2020. № 1 (13).
3. Вакуленко² Ю. В. Сенсомоторний батьківський опитувальник: адаптація на українській вибірці нормотипових дітей та дітей з розладами аутистичного спектра. *Психологія : реальність і перспективи : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету.* Вип. 14. / упоряд. : Р.В.Павелків, Н.В.Корчакова ; ред. кол. : Р. В. Павелків, В. І. Безлюдна, Н. В. Корчакова. Рівне : РДГУ, 2020.
4. Садовская Ю. Е. Нарушение сенсорной обработки и диспраксии у детей дошкольного возраста: диссертация доктора медицинских наук. М. 2011. 269 с.

5. Скрипник Т. В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання. №4 2016. С. 24–31.
6. Balzer-Martin LA. (2008). *In: The Out-of-Sync Child*. Kranowitz C.S..A skylight press book, 322.
7. De Gangi, G. & Balzer-Martin, L.A. (2000). Sensorimotor history questionnaire for preschoolers. In DeGangi, G. (Ed.), *Pediatric disorders of regulation in affect and behavior – a therapist's guide to assessment and treatment*. San Diego: Academic Press., 361-365.
8. Jussila, K., Junttila, M., Kielinen, M., Ebeling, H., Joskitt, L., Moilanen, I., & Mattila, M.-L. (2019). *Sensory Abnormality and Quantitative Autism Traits in Children With and Without Autism Spectrum Disorder in an Epidemiological Population*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi:10.1007/s10803-019-04237-0
9. Kojovic, Ben Hadid, Franchini, & Schaer. (2019). *Sensory Processing Issues and Their Association with Social Difficulties in Children with Autism Spectrum Disorders*. *Journal of Clinical Medicine*, 8(10), 1508. doi:10.3390/jcm8101508
10. Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M.-I., Sanz-Cervera, P., & Marín-Suelves, D. (2020). *The impact of sensory processing on executive and cognitive functions in children with autism spectrum disorder in the school context*. *Research in Developmental Disabilities*, 96, 103540. doi:10.1016/j.ridd.2019.103540
11. Pfeiffer, B. A., Koenig, K., Kinnealey, M., Sheppard, M., & Henderson, L. (2011). Effectiveness of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders: A pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(1), 76–85. doi:10.5014/ajot.2011.09205
12. Pfeiffer, B., May-Besson, T., & Bodison, S. (2017). State of the science of sensory integration research with children and youth. *American Journal of Occupational Therapy*, 72, 7201170010. doi:10.5014/ajot.2018.721003
13. Pickard, H., Hirsch, C., Simonoff, E., & Happé, F. (2020). Exploring the cognitive, emotional and sensory correlates of social anxiety in autistic and neurotypical adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. doi:10.1111/jcpp.13214
14. Brown, N. B., & Dunn, W. (2010). Relationship between context and sensory processing in children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 64(3), 474–483. <https://doi.org/10.5014/ajot.2010.09077>.
15. Dunn, W. (1999). *The Sensory Profile: User's manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

References

1. Vakulenko Yu. V. (2018) Sensorna dyʼfunkciya ta yiyi korekciya u ditej z rozladamy` auty`chnogo spektru [Sensory dysfunction and its correction in children with autism spectrum disorder]. *Naukovy`j visny`k Xersons`kogo derzhavnogo universy`tetu. Seriya: Psy`xologichni nauky` - Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 4, 277–281 [in Ukrainian].

2. Vakulenko¹ Yu. V. (2020) Sensornyi profil (korotka versiia): adaptatsiia na ukraïnskii vybirtsi normotypovykh ditei ta ditei z rozladamy autystychnoho spektra [Sensory Profile (short version): Adaptation to the normative sample of children and children with ASD]. *Ukrainskyi psykhologichnyi zhurnal: zbirnyk naukovykh prats / holovn. red. I. V. Danyliuk : KNU imeni Tarasa Shevchenka. – Ukrainian Psychological Journal: a collection of scientific works / major. ed. IV Danylyuk: Taras Shevchenko National University.* – 1(13). [in Ukrainian].

3. Vakulenko² Yu. V. (2020) Sensomotornyi batkivskyi opytuvalnyk: adaptatsiia na ukraïnskii vybirtsi normotypovykh ditei ta ditei z rozladamy autystychnoho spektra [Sensomotor parental questionnaire: adaptation in the Ukrainian sample of normotypic children and children with autism spectrum disorder]. - *Psykhohiia : realnist i perspektyvy : zbirnyk naukovykh prats Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu - Psychology: Reality and Perspectives: Collection of Scientific Papers of Rivne State Humanities University*, 14. [in Ukrainian].

4. Sadovskaja, Ju. E. (2011) *Narushenie sensornoj obrabotki i dispraksii u detej doskol'nogo vozrasta [Impairment of sensory processing and dyspraxia in preschool children]*. (Dis. doktora medicynskih nauk). Moskva - Moscow [in Russian].

5. Skry`pny`k T. V. (2016) Sensorna integraciya yak pidgruntia cilisnogo rozvy`tku ditej z auty`znom [Sensory integration as a basis for the holistic development of children with autism]. *Osobly`va dy`ty`na: navchannya i vy`xovannya - Special child: education and upbringing*, 4, 24–31. [in Ukrainian].

6. Balzer-Martin L.A. (2008). In: *The Out-of-Sync Child*. Kranowitz C.S..A skylight press book, 322.

7. De Gangi, G. & Balzer-Martin, L.A. (2000). Sensorimotor history questionnaire for preschoolers. In DeGangi, G. (Ed.), *Pediatric disorders of regulation in affect and behavior – a therapist's guide to assessment and treatment*. San Diego: Academic Press., 361-365.

8. Jussila, K., Junttila, M., Kielinen, M., Ebeling, H., Joskitt, L., Moilanen, I., & Mattila, M.-L. (2019). *Sensory Abnormality and Quantitative Autism Traits in Children With and Without Autism Spectrum Disorder in an Epidemiological Population*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi:10.1007/s10803-019-04237-0

9. Kojovic, Ben Hadid, Franchini, & Schaer. (2019). *Sensory Processing Issues and Their Association with Social Difficulties in Children with Autism Spectrum Disorders*. *Journal of Clinical Medicine*, 8(10), 1508. doi:10.3390/jcm8101508
10. Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M.-I., Sanz-Cervera, P., & Marín-Suelves, D. (2020). *The impact of sensory processing on executive and cognitive functions in children with autism spectrum disorder in the school context*. *Research in Developmental Disabilities*, 96, 103540. doi:10.1016/j.ridd.2019.103540
11. Pfeiffer, B. A., Koenig, K., Kinnealey, M., Sheppard, M., & Henderson, L. (2011). Effectiveness of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders: A pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(1), 76–85. doi:10.5014/ajot.2011.09205
12. Pfeiffer, B., May-Besson, T., & Bodison, S. (2017). State of the science of sensory integration research with children and youth. *American Journal of Occupational Therapy*, 72, 7201170010. doi:10.5014/ajot.2018.721003
13. Pickard, H., Hirsch, C., Simonoff, E., & Happé, F. (2020). Exploring the cognitive, emotional and sensory correlates of social anxiety in autistic and neurotypical adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. doi:10.1111/jcpp.13214
14. Brown, N. B., & Dunn, W. (2010). Relationship between context and sensory processing in children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 64(3), 474–483. <https://doi.org/10.5014/ajot.2010.09077>.
15. Dunn, W. (1999). *The Sensory Profile: User's manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Vakulenko Yu.V.

SENSORY PROFILE (SHORT VERSION): ADAPTATION ON UKRAINIAN SAMPLE OF TYPICAL CHILDREN AND CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

In the article the problem of processing and integration of sensory information in children with autism spectrum disorder is considered and analyzed. Attention is paid to the necessity of investigating the features of the sensory sphere and its disorders in children with autism spectrum disorder in the national sample, the results of empirical study of sensory processing disorder in children with autism spectrum disorder are described and analyzed. We used the methods of theoretical analysis of modern research on the topic of the article, the questionnaire of parents using our adapted methods Sensory profile (Short version) (Vakulenko¹ 2020) and Sensomotor parental questionnaire (Vakulenko² 2020), methods of data evaluation using statistical criteria. Excel 2016 was used to calculate the scores, and the

statistical program IBM SPSS Statistics 23 was used for mathematical and statistical processing. The results of an empirical study of sensory processing disorder in children with autism spectrum disorder are presented, described and analyzed. It has been shown that children with autism spectrum disorder are characterized by significant impairments in the processing and integration of sensory information. On the whole, they were found to exhibit high levels of sensory dysfunction, high values of taste / olfactory sensitivity, sensory search, auditory filtration and low energy / excessive fatigue. In terms of tactile, motor and visual / auditory sensitivities, typical performance prevailed, it means that problems in these areas are less signified. It is revealed that the most significant indicators of disorders of children with autism are auditory filtration and sensory search, and the indicator of motor sensitivity in this category of children is almost not expressed and corresponds to the level of a normotypical child.

Вакуленко Юлія Вігаліївна – аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

ORCID: 0000-0002-9011-8584

Мета: з'ясувати психологічні особливості негативних переживань молодших школярів та можливості формування толерантності завдяки комплексному підходу. **Метод:** Результативність висвітленої системно-цілісної методології щодо профілактики та корекції негативних переживань у молодших школярів доведено нами у попередніх публікаціях. Підґрунтям зазначеної методології є положення про негативні переживання в молодшому шкільному віці як системо-комплекс, що виразняється у взаємодії таких конструктів, а саме: когнітивний, мотиваційний, ціннісний. Виходячи з цього положення нами було розроблено цілісну систему профілактики та корекції негативних переживань в молодшому шкільному віці. Результативність задіяних заходів визначалася багатьма психодіагностичними модиками. Проте в нашій статті ми зосередимо увагу на проективній методиці «Казки доктора Луїзи Дюсс». **Результати:** розроблена та апробована нами психологічна програма супроводу формування толерантності до негативних переживань в молодшому шкільному віці створена на основі принципів комплексної рухової та когнітивної корекції, системно-компетентнісного підходів й спрямована на комплексну корекцію негативних переживань особистості молодшого шкільного віку. Психологічні корекція зосереджена на подолання негативних наслідків шкільного стресу, особистісної та ситуативної тривожності особистості цього вікового періоду. Цілісна програма профілактики та корекції негативних переживань особистості молодшого шкільного віку включає авторську розробку – програму комплексної корекції, котра уособлює в собі програмні елементи (відповідні вправи), які у поєднанні когнітивної, рухової, дихальної та емоційної активності сприяють корекції таких проявів. Окрім цього, залучення індивідуальних та групових форм й методів роботи, передування релаксаційних та нейродинамічних заходів, залучення вправ, що сприяють загальній мозковій активності та витривалості забезпечують основу щодо стресостійкості молодшого школяра. **Висновки:** передумовами реалізації програми формування толерантності до негативних переживань в молодшому шкільному віці варто визначити такі, а саме: корекційно-розвивальне навчання

сприяє оптимальному психічному та психологічному розвитку особистості зазначеного вікового періоду; спрямованість на розвиток соціально-психологічних властивостей особистості, які уможливають стресостійкість, уміння управляти власними емоціями та почуттями забезпечують формування толерантності до негативних переживань в молодшому шкільному віці і є суттєвою передумовою саморозвитку особистості молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *програма комплексної корекції, молодший шкільний вік, негативні переживання, толерантність до негативних переживань, профілактика та корекція негативних переживань.*

Постановка проблеми. Психічне життя людини поєднує в собі декілька функціональних аспектів, а саме: забезпечення необхідного рівню активності, прийом, опрацювання, збереження зовнішньої інформації, а також організація (програмування, регуляція, контроль) активної свідомої психічної діяльності, на думку О. Лурія.

Тобто, індивід формує плани, програми власних дій, слідкує за їх виконанням, співставляє результат власних дій з вихідними намірами й коректує помилки, що було скоєні.

Такі процеси підкорюються складним мозковим структурам, що розташовані у передніх відділеннях великих півкуль, попереду від передньої центральної звивини, лобові відділи головного мозку. Більш специфічну, але не менш вагомую роль відіграють задньолобові відділи, що відповідають суцесивну організацію складних дій, а провідну роль для функцій програмування та контролю мають передфронтальні відділи лобової області.

Мега статті – з'ясувати психологічні особливості негативних переживань молодших школярів та можливості формування толерантності завдяки комплексному підходу.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Передмоторні відділи відносяться до вторинних відділів кори й відіграють інтегративну роль у організації рухів та дій.

Лобові частки беруть активну участь у підвищенні стану активності, що супроводжує будь-яку свідому діяльність. Передфронтальні відділи кори мозку забезпечують складні форми програмування, регуляції, контролю свідомої діяльності людини. У випадку незрілості лобових часток мозку усі вищі психічні процеси й функції у дітей виявляють специфічний характер. Це пов'язано із такими чинниками: лобові частки беруть участь у регуляції станів активності. Встановлений щільний взаємозв'язок між лобовими частками й стовбуровою та таламічною ретикулярною формацією. У випадку незрілості лобових відділів

можу відбуватися порушення орієнтувального рефлексу та реакції активації; лобові частки щільно взаємопов'язані з корковим апаратом регуляції рухів й беруть участь у здійсненні довільних рухів та дій людини. Довільний рух та дії виникають на підґрунті намірів, що формуються під впливом соціальних факторів та мовлення. Мовлення відповідно формує окремі дії, співвідносячи їх з мотивом та відтворюючи схему рішення завдання, яке особистість перед собою ставить. У дітей довільні дії спочатку опосередковані вимогами дорослих. Поступово дії починають регулюватися дитиною: на початку її перцептивною діяльністю, потім зовнішнім мовленням, й, насамкінець, її внутрішнім мовленням, схемами, задумами. У дитини, в якій неповна сформованість лобних відділків можуть виявлятися такі труднощі: порушення вибіркової діяльності, заміна дій, що вимагаються додатковими; ехопраксіс або імпульсивність у діяльності; порушення підтримки заданої програми, її спрощення або втрата; функціонування лобових часток здійснює вплив на гностичні процеси. У випадку незрілості лобових часток у зоровому аналізаторі інформації можливо спостерігати порушення активної пошукової діяльності, коливання зорової уваги й дефекти регуляторної частини зорового сприйняття. Сприймання малюнків та сюжетних картинок виявляє фрагментованість та імпульсивний аналіз; незрілість лобних часток накладає певний відбиток на мнестичні процеси. Особливого утруднення набуває довільне запам'ятовування: через нестачу довільної активності об'єм запам'ятовування не збільшується під час заучування; незрілість лобових часток має вплив на інтелектуальні процеси в цілому. Ускладнюється аналіз умов завдання – «орієнтовна основа дії», етапи програмування дій та контролю його виконання також утруднюються. Такі специфічні особливості мають прояв у невербальному та вербальному мисленні: під час конструювання за взірцем; упродовж аналізу тексту; у процесі складання плану, алгоритму рішення будь-якого завдання; у розумінні логіко-граматичних структур; у вирішенні арифметичних завдань.

Лобні частки мозку досягають морфо-функціональної зрілості лише к 12-15 рокам. Власне вони відіграють провідну роль у довільній саморегуляції в цілому. Тому, упродовж діагностування негативних переживань молодших школярів, що пов'язані із академічною успішністю, шкільним життям необхідно звернути увагу власне на нейропсихологічний розвиток дитини й під час розбудови корекційної програми варто враховувати саме показники нейропсихологічного розвитку особистості.

Отже, розробка програм, планів та цілей, передбачення результату, самоконтроль й корекція – усе це умови адекватності діяльності. Реалізувати ці завдання дитина може за умов переходу від механічного виконання інструкції,

що пропонує дорослий до спільної діяльності й контролю над власною поведінкою.

Запропоновані теоретико-методичні принципи корекції негативних переживань, пов'язаних із психоемоційними порушеннями уособлено у вправах, що увійшли до програми психолого-педагогічного супроводу профілактики та корекції зазначених відхилень у молодших школярів.

Метод. Результативність задіяних формувальних заходів нами було апробовано у межах психологічного експерименту. Для здійснення експериментальних завдань було створено експериментальну групу, що поєднувала учнів 1, 2, 3, 4 класів по 10 осіб з кожного класу й контрольну групу, котра також складалася з учнів 1, 2, 3, 4 класів по 10 осіб з кожного класу.

Для визначення особливостей впливу корекційних заходів на стан емоційної сфери дитини, наявності агресії, її спрямованості і інтенсивності ми застосували методику «Казки доктора Луїзи Дюсс». Упродовж виконання проєктивної методики досліджуванам з експериментальної та контрольної групи необхідно було прослухати казку й продовжити її на свій розсуд. За результатами дослідження було здійснено якісний аналіз на об'єктивність узагальнень та визначення категорій. Кількісна обробка проводилася за допомогою контент-аналізу.

Проте, на початку впровадження формувальних заходів нами було здійснено контрольне вимірювання у контрольних та експериментальних групах, результати надано у таблицях.

Таблиця 1

Результати контрольних зрізів на вибірці контрольної групи учнів перших класів

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівні	Значення показників у відсотках (перший зріз)									
Високий	10	30	20	30	10	-	10	-	-	20
Середній	60	60	70	40	50	60	80	50	70	70
Низький	30	10	10	30	40	40	10	50	30	10
	Значення показників у відсотках (другий зріз)									
Високий	40	40	40	20	30	20	30	40	30	30
Середній	50	50	30	60	60	70	60	60	40	50
Низький	10	10	30	20	10	10	10	-	30	20

Примітка: шкали: 1. Напруженість емоційних проявів; 2. Егоцентризм; 3. Прагнення до домашнього захисту; 4. Почуття сімейної спільності; 5. Залежність; 6. Невпевненість; 7. Скритність; 8. Прагнення до самотності; 9. Агресія; 10. Прагнення до лідерства

Емпіричні дані контрольних зрізів контрольних груп яскраво свідчать про збільшення кількісного значення за показником «напруженість емоційних проявів» у учнів 1 класу, що відображено у високому рівні й зменшення кількісного значення за низьким рівнем.

Втім відбувається зменшення «егоцентризму» за високим й середнім рівнями. Проте, за показником «прагнення до домашнього захисту» відбувається збільшення частки осіб, які потребують такого захисту, що підтверджено другим контрольним зрізом.

Хоча, водночас, показник «почуття сімейної спільності» засвідчує зменшення такої потреби, що зафіксовано у другому зрізі. Й, спостерігається чітка тенденція серед школярів щодо «залежності», яка віддзеркалена у даних другого зрізу. Схожа ситуація закріплюється за показниками «невпевненість», «скритність».

Особливої уваги заслуговує показник «прагнення до самотності», що загрозливо збільшується під час другого зрізу. Тобто, першокласники усамітнюються, закриваються у своїх переживаннях, не намагаючись звернутись по допомозі через схильність до острахів, що підкреслено емпіричними даними попередніх шкал. Збільшується кількісний показник агресії, передусім, захисного характеру, що віднайшло відображення у високому рівні під час другого зрізу. Також спостерігається тенденція до лідерства, серед осіб, які відчувають власні переваги серед тих, хто більше страждає на негативні переживання.

Таким чином, емпіричні дані об'єктивно свідчать про необхідність цілеспрямованих заходів щодо корекції негативних переживань.

Далі звернемось до порівняльного аналізу, що виявляє ефективність формувальних заходів.

Отже, згідно з відповідями досліджуваних експериментальної групи, негативні переживання характеризуються сумом (сум – 10 % відповідей), у досліджуваних контрольної групи відповідно (сум – 40 % відповідей) нудьгою (в експериментальній групі 20 % відповідей, в контрольній 30 % відповідей), сварками (20 % відповідей в експериментальній групі, 50% в контрольній групі), журбою (30 % відповідей в експериментальній групі, 40 % в контрольній групі). Окрім цього, негативні переживання можуть спричинюватися поганим настроєм (30 % відповідей в експериментальній групі, 50% в контрольній групі),

відсутність відчуття щастя – 30 % досліджуваних в експериментальній групі, 60% в контрольній групі, відсутністю добрих стосунків з однокласниками, вчителями, батьками (20 % в експериментальній групі й 40 % в контрольній групі), одноманітністю (20 % в експериментальній групі й 40 % в контрольній групі). Супроводжують негативні переживання: страхи (10 % відповідей в експериментальній групі, 30 % в контрольній групі), хворобливий стан (20 % в експериментальній групі, 40 % в контрольній групі).

Таблиця 2

Результати загального аналізу емпіричних даних на вибірці учнів перших класів

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Середнє значення	1,7	1,0	1,1	1,3	1,2	1,33	1,2	1,2	1,2	1,20
Станд. відхил.	0,5	0,2	0,4	0,5	0,4	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4
Дов.інт.	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,17	0,2	0,1	0,2	0,1
Мін	1,5	0,9	1,0	1,1	1,1	1,16	1,1	1,1	1,1	1,1
макс.	1,9	1,1	1,3	1,4	1,4	1,50	1,4	1,4	1,4	1,4
Рівні	Значення показників у відсотках (експериментальна група)									
Високий	10	30	20	30	10	-	10	-	-	20
Середній	60	60	70	40	50	60	80	50	70	70
Низький	30	10	10	30	40	40	10	50	30	10
	Значення показників у відсотках (контрольна група)									
Високий	40	40	40	20	30	20	30	40	30	30
Середній	50	50	30	60	60	70	60	60	40	50
Низький	10	10	30	20	10	10	10	-	30	20

Примітка: шкали: Примітка: шкали: 1. Напруженість емоційних проявів; 2. Егоцентризм; 3. Прагнення до домашнього захисту; 4. Почуття сімейної спільності; 5. Залежність; 6. Невпевненість; 7. Скритність; 8. Прагнення до самотності; 9. Агресія; 10. Прагнення до лідерства

Аналіз відповідей свідчить про те, що негативні переживання, передусім, властиві людям (50 % досліджуваних визначилися саме так), тваринам (50%

досліджуваних погоджуються з цим). Негативні переживання спричинюються настроєм (40 %), асоціюються із порою року та погодою восени, в дощовий період найчастіше, 30 % досліджуваних відчувають смуток й бажання бути вдома, аніж у школі. У 20 % негативні переживання супроводжуються із сльозами, втім 20 % вважають, що негативні переживання віддзеркалюються на обличчі, 10% учнів зазначають, що негативні переживання пов'язані із ставленням батьків, а 10 % із ставленням однокласників, друзів. У 10 % досліджуваних негативні переживання пов'язані із поганим сном та самопочуттям.

Текстова інформація про психологічні властивості об'єкту, що досліджується, застосовується для вирішення низки завдань. Передусім, як один із засобів вербальної репрезентації образу подолання негативного переживання. Вільні асоціації й оповідання досліджуваних уможливають вільному обираючому теми, сфери життєдіяльності, наданню психологічних характеристик для зображень людей, котрі опановують власними негативними переживаннями.

Окрім цього, досліджувані використовують власний мовний стиль, структурувати уявлення про власні переживання. Все це дозволяє реконструювати структуру образу особистості яка опановує негативні переживання, репрезентовані у ситуації вільного оповідання.

За емпіричними даними, що надано впродовж аналізу результатів діагностування за контрольним зрізами після задіяння формувальних заходів у експериментальних групах й у контрольних групах, в котрих таких заходів не відбувалося ми здійснили загальний аналіз одержаних даних.

Таким чином, результати за шкалами проєктивних методик: «Кактус», «Казки Луїзи Дюсс» свідчать про значне зменшення негативних проявів переживань, пов'язаних із особистісною сферою, емоційною сферою й шкільним життям першокласників в цілому.

Так, показник високий рівень за шкалами: «Невпевненість», «Прагнення до самотності», «Агресія» відсутній у першокласників після задіяння формувальних заходів.

Навпаки, у учнів контрольної групи високий рівень за усіма шкалами присутній. Окрім цього, за шкалами: «Напруженість емоційних проявів», «Егоцентризм», «Агресія» високий рівень представлений 40% досліджуваних.

Тобто, формувальні заходи, що увійшли до програми психолого-педагогічного супроводу профілактики та корекції наслідків негативних переживань в молодшому шкільному віці виявилися ефективними.

За емпіричними даними, що уособлюють результати контрольних зрізів в контрольній групі зрозуміло, що за шкалою «Напруженість емоційних проявів» у учнів других класів контрольної групи відбувається збільшення якісного

показнику «високий рівень» з 30% до 40%, хоча й зменшення показнику «низький рівень» з 20 % до 10%, тобто спостерігається погіршення емоційного стану через психоемоційне напруження.

Таблиця 3

**Результати контрольних зрізів на вибірці контрольної групи учнів
других класів**

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівні	Значення показників у відсотках (контрольна група) перший зріз									
Високий	30	30	30	30	40	30	30	40	30	50
Середній	50	70	60	50	50	50	50	20	50	30
Низький	20	-	10	20	10	20	20	40	20	20
	Значення показників у відсотках (контрольна група) другий зріз									
Високий	40	30	30	20	40	30	40	50	40	40
Середній	50	50	40	50	40	60	50	50	40	50
Низький	10	20	30	30	20	10	10	-	20	10

Примітка: шкали: Примітка: шкали: Примітка: шкали: 1. Напруженість емоційних проявів; 2. Егоцентризм; 3. Прагнення до домашнього захисту; 4. Почуття сімейної спільності; 5. Залежність; 6. Невпевненість; 7. Скритність; 8. Прагнення до самотності; 9. Агресія; 10. Прагнення до лідерства

За шкалою «Егоцентризм» спостерігається збільшення якісного показнику «низький рівень» з відсутністю у першому зрізі до 20% упродовж другого зрізу. Наявність низького рівню егоцентризму у молодшому шкільному віці має негативні наслідки, що пов'язані із низькою самооцінкою.

За шкалою «Прагнення до домашнього захисту» відстежується зменшення якісного показнику «середній рівень» з 60% у першому зрізі до 40% у другому зрізі, а також збільшення «низького рівню» з 10% до 30%. З одного, боку зменшується оптимальний показник, проте збільшується частка дітей, які відчувають самотність, тому й не відчувають потреби у сімейній підтримці.

За шкалою «Почуття сімейної спільності» дещо схожа тенденція: збільшення якісного показнику «низький рівень» з 20% до 30% й зменшення «високого рівню» з 30% до 20%. Тобто діти відчужуються від власної родини, тому актуальна психокорекційна робота з приводу формування сімейних цінностей й самостійності на протиліву самотності.

За шкалою «Залежність» спостерігається зменшення показнику «середній рівень», що є оптимальним у цьому віці з 50% до 40% й збільшення «низького рівню» з 10% до 20%. Втім, якщо ця залежність не пов'язана із самостійністю або підтримкою родини, то може бути підґрунтям для подальшого залучення у групу ризику або асоціальних проявів.

За шкалою «Невпевненість» збільшується якісний показник «середній рівень» з 50% до 60% й зменшується «низький рівень» з 20% до 10%, тобто підвищується упевненість у собі через інші психологічні чинники, що не зареєстровано експериментатором.

За шкалою «Скритність» визначено збільшення якісного показнику «високий рівень» з 30% до 40% й зменшення «низького рівню» з 20% до 10%. У родинях, в котрих діти відчувають відсутність психологічної підтримки спостерігається самотність й скритність у дітей та підлітків (В.Астапов, Е.Малкова, 2011).

Й власне за шкалою «Прагнення до самотності» виявлено збільшення показнику «високий рівень» до 50% під час другого зрізу, а також «середнього рівню» й зменшення впритул до відсутності «низького рівню». Отже спостерігається тенденція до самотності у молодших школярів цієї групи й необхідність відповідних психологічних корекційних заходів.

За шкалою «Агресія» визначено збільшення показнику «високий рівень» за рахунок «середнього рівню». Тобто, результати контрольних зрізів свідчать про те, що агресія потребує корекції в молодшому шкільному віці.

За шкалою «Прагнення до лідерства» ми спостерігаємо позитивну тенденцію до збільшення «середнього рівню» й «високого рівню» та зменшення «низького рівню». Однак, негативними наслідками цієї тенденції є спрямованість до індивідуалізму та егоїзму.

Таким чином, результати контрольних зрізів у контрольній групі яскраво підтверджують наше припущення про те, що негативні переживання у молодших школярів мають відповідні наслідки, що здійснюють вплив на психічний розвиток особистості й психологічний клімат групи в цілому.

Результати порівняльного аналізу контрольних зрізів у експериментальній та контрольній групах представлено у таблиці 4.

За результатами формувальних заходів у досліджуваних експериментальної групи виявлено значне зменшення показнику «високий рівень» або навіть його відсутність за шкалами: «Напруженість емоційних проявів», «Прагнення до домашнього захисту», «Залежність», «Невпевненість», «Прагнення до самотності», «Агресія».

Таблиця 4

**Результати загального аналізу емпіричних даних на вибірці учнів
других класів**

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Середнє значення	1,9	1,2	1,3	1,3	1,4	1,3	1,3	1,1	1,4	1,2
Станд. відхил.	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,2	0,5	0,4
Дов.інт.	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,3
Мін	1,8	0,9	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	0,9	1,2	1,0
макс.	2,1	1,3	1,4	1,5	1,6	1,5	1,5	1,2	1,6	1,4
Рівні	Значення показників у відсотках (експериментальна група)									
Високий	-	10	-	30	-	-	10	-	-	20
Середній	70	70	90	70	50	50	70	60	50	60
Низький	30	-	10	-	50	50	20	40	50	20
	Значення показників у відсотках (контрольна група)									
Високий	40	30	30	20	40	30	40	50	40	40
Середній	50	50	40	50	40	60	50	50	40	50
Низький	10	20	30	30	20	10	10	-	20	10

Примітка: шкали: Примітка: шкали: Примітка: шкали: 1. Напруженість емоційних проявів; 2. Егоцентризм; 3. Прагнення до домашнього захисту; 4. Почуття сімейної спільності; 5. Залежність; 6. Невпевненість; 7. Скритність; 8. Прагнення до самотності; 9. Агресія; 10. Прагнення до лідерства

Проте, в учнів контрольної групи високий рівень за зазначеними шкалами присутній, а також доволі яскраво представлений за шкалами: «Прагнення до самотності» (50%), «Напруженість емоційних проявів» (40%), «Залежність» (40%), «Скритність» (40%), «Агресія» (40%) й «Прагнення до лідерства» (40%). Одержані результати є схожими із даними констатувального експерименту. В такий спосіб є необхідність щодо здійснення формувальних заходів в усіх класах цієї паралелі.

Результати порівняльного аналізу контрольних зрізів контрольних груп учнів третьих класів представлено у таблиці 5.

Таблиця 5

Результати контрольних зрізів на вибірці контрольної групи третьих класів

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівні	Значення показників у відсотках (перший зріз)									
Високий	30	30	20	20	30	20	30	40	30	40
Середній	50	50	60	60	50	50	50	20	40	40
Низький	20	20	20	20	20	30	20	40	30	20
	Значення показників у відсотках (другий зріз)									
Високий	40	30	30	20	40	30	40	50	40	40
Середній	50	50	50	50	40	60	50	50	40	50
Низький	10	20	20	30	20	10	10	-	20	10

Примітка: шкали: Примітка: шкали: Примітка: шкали: 1. Напруженість емоційних проявів; 2. Егоцентризм; 3. Прагнення до домашнього захисту; 4. Почуття сімейної спільності; 5. Залежність; 6. Невпевненість; 7. Скритність; 8. Прагнення до самотності; 9. Агресія; 10. Прагнення до лідерства

За емпіричними даними контрольних зрізів контрольної групи постає схожа, як у попередній групі (2-й клас) тенденція за шкалою «Напруженість емоційних проявів» у учнів третьих класів контрольної групи відбувається збільшення якісного показнику «високий рівень» з 30% до 40%, хоча й зменшення показнику «низький рівень» з 20 % до 10% або погіршення емоційного стану.

За шкалою «Егоцентризм» відбувається усталення емпіричних даних як у першому зрізі, так і у другому контрольному зрізі.

За шкалою «Прагнення до домашнього захисту» відстежується зменшення якісного показнику «середній рівень» з 60% у першому зрізі до 50% у другому зрізі, а також збільшення «високого рівню» з 20% до 30%. Також збільшується кількість осіб, котрі відчувають відчуження від родини, хоча деякі молодші школярі відчувають потребу у самостійності.

За шкалою «Почуття сімейної спільності» дещо схожа тенденція: збільшення якісного показнику «низький рівень» з 20% до 30% й зменшення

«середнього рівню» з 60% до 50%. Показник «високий рівень» залишається незмінним. Також варто зауважити щодо необхідності психопрофілактичної та корекційної роботи з приводу формування сімейних цінностей й самостійності напруження самотності.

За шкалою «Залежність» спостерігається зменшення показнику «середній рівень», що є оптимальним у цьому віці з 50% до 40% й збільшення «високого рівню» з 30% до 40%. Показник «низький рівень» залишається незмінним. Тобто, у молодших школярів цього віку залишається залежність, а тому й несамостійність.

За шкалою «Невпевненість» збільшується якісний показник «середній рівень» з 50% до 60% й збільшується «низький рівень» з 20% до 30% й значно збільшується «високий рівень» з 20% до 30%, тобто підвищується негативні прояви емоційних порушень.

За шкалою «Скритність» визначено збільшення якісного показнику «високий рівень» з 30% до 40% й зменшення «низького рівню» з 20% до 10%. На рівні невпевненості й відсутності психологічної підтримки з боку родини збільшення скритності призводить до негативних наслідків у психічному розвитку особистості й психологічному розвитку групи в цілому.

Й, власне, за шкалою «Прагнення до самотності» виявлено збільшення показнику «високий рівень» до 50% під час другого зрізу, а також «середнього рівню» й зменшення впритул до відсутності «низького рівню». Отже спостерігається тенденція, що зареєстрована у групі учнів других класів, до самотності й актуальність психологічних корекційних заходів.

За шкалою «Агресія» визначено збільшення показнику «високий рівень» з 30% до 40% й зменшення «низького рівню» з 30% до 20%. Тобто, результати контрольних зрізів свідчать про те, що агресія, агресивність потребують профілактики та корекції в молодшому шкільному віці.

За шкалою «Прагнення до лідерства» ми спостерігаємо позитивну тенденцію до збільшення «середнього рівню» й «високого рівню» та зменшення «низького рівню». Однак, негативними наслідками цієї тенденції є спрямованість до індивідуалізму та егоїзму.

Таким чином, результати контрольних зрізів у контрольній групі свідчать щодо необхідності та важливості профілактичних та корекційних заходів стосовно негативних переживань у молодших школярів. Власне цілеспрямовані заходи сприятимуть профілактиці та корекції переживань осіб цього вікового періоду.

За результатами формувальних заходів у досліджуваних третіх класів експериментальної групи виявлено значне зменшення показнику високий рівень або навіть відсутність за шкалами: «Напруженість емоційних проявів»,

«Егоцентризм», «Прагнення до домашнього захисту», а також «Залежність», «Агресія». У контрольній групі високий рівень за означеними шкалами представлений доволі високими кількісними показниками, а саме: «Напруженість емоційних проявів» (50%), всі інші шкали представлені на рівні 40%, окрім шкали «Почуття сімейної спільності» (30 %) учнів.

Таблиця 6

Результати загального аналізу емпіричних даних на вибірці учнів третіх класів

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Середнє значення	1,7	1,2	1,3	1,2	1,4	1,2	1,3	1,0	1,3	1,1
Станд. відхил.	0,5	0,4	0,5	0,4	0,5	0,4	0,5	0,3	0,5	0,3
Дов.інт.	0,3	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1
Мін	1,6	1,0	1,1	1,0	1,2	1,1	1,1	1,1	1,1	0,9
макс.	1,9	1,3	1,5	1,4	1,5	1,4	1,5	1,3	1,4	1,2
Рівні	Значення показників у відсотках (експериментальна група)									
Високий	-	-	-	40	-	-	10	-	-	30
Середній	80	90	90	60	40	70	80	50	60	60
Низький	20	10	10	-	60	30	10	50	40	10
	Значення показників у відсотках (контрольна група)									
Високий	50	40	40	30	40	40	40	40	40	40
Середній	40	50	40	50	50	50	60	50	30	40
Низький	10	10	20	20	10	10	-	10	30	20

Примітка: шкали: Примітка: шкали: Примітка: шкали: 1. Напруженість емоційних проявів; 2. Егоцентризм; 3. Прагнення до домашнього захисту; 4. Почуття сімейної спільності; 5. Залежність; 6. Невпевненість; 7. Скритність; 8. Прагнення до самотності; 9. Агресія; 10. Прагнення до лідерства

В експериментальній групі найяскравіше за показником низький рівень представлено шкалу «Залежність» (60%) досліджуваних відчувають себе незалежними після корекції негативних переживань. В контрольній групі з

низьким кількісним показником доволі представленими є шкали: «Агресія» (30%), а також «Прагнення до домашнього захисту», «Почуття сімейної спільності» по 20 % відповідно, «Прагнення до лідерства» (20%) й зовсім відсутній кількісний показник за цим рівнем у шкалі «Скритність».

Таким чином, задіяні формувальні заходи виявили ефективність й у третіх класах, більше того виявлено актуальну потребу щодо задіяння зазначених заходів в усіх третіх класах на паралелі з метою корекції наслідків негативних переживань у молодшому шкільному віці.

Проаналізуємо емпіричні дані учнів четвертих класів, що представлено у таблиці 7.

Таблиця 7

Результати контрольних зрізів на вибірці контрольної групи учнів четвертих класів

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівні	Значення показників у відсотках (перший зріз)									
Високий	30	40	40	30	40	40	40	50	50	30
Середній	60	40	50	60	30	40	50	40	50	60
Низький	10	20	10	10	30	20	10	10	-	10
	Значення показників у відсотках (другий зріз)									
Високий	40	30	30	20	30	30	50	40	40	40
Середній	50	50	50	60	60	60	50	40	30	50
Низький	10	20	20	20	10	10	-	20	30	10

Примітка: шкали: Примітка: шкали: Примітка: шкали: 1. Напруженість емоційних проявів; 2. Егоцентризм; 3. Прагнення до домашнього захисту; 4. Почуття сімейної спільності; 5. Залежність; 6. Невпевненість; 7. Скритність; 8. Прагнення до самотності; 9. Агресія; 10. Прагнення до лідерства

За емпіричними даними контрольних зрізів контрольної групи других класів за шкалою «Напруженість емоційних проявів відбувається збільшення якісного показнику «високий рівень» з 30% до 40%, хоча й зменшення показнику «середній рівень» й «низький рівень» або цілісне погіршення емоційного стану.

За шкалою «Егоцентризм» відбувається зменшення якісного показнику «високий рівень» з 40% до 30% й збільшення «середнього рівня» з 40% до 50%,

що свідчить про оптимізацію егоцентричності у молодших школярів у зв'язку із розвитком мислення. Однак, водночас зберігається якісний показник «низький рівень» або його усталення й необхідність корекції особистісних складових егоцентризму.

За шкалою «Прагнення до домашнього захисту» відстежується зменшення якісного показнику «високий рівень» з 40% у першому зрізі до 30% у другому зрізі, а також збільшення «низького рівню» з 10% до 20%. Тобто збільшується кількість осіб, котрі відчують потребу у родинному захисті, хоча збільшується кількість молодших школярів відчують потребу у самостійності.

За шкалою «Почуття сімейної спільності» дещо схожа тенденція: зниження якісного показнику «високий рівень» з 30% до 20% й збільшення «низького рівню» з 10% до 20%. Показник «середній рівень» залишається незмінним. Так, відбувається відходження від сімейної цілісності. Тому варто актуалізувати необхідність психопрофілактичної та корекційної роботи з приводу формування сімейних цінностей, як вагомого ресурсу розвитку особистості.

За шкалою «Залежність» спостерігається збільшення показнику «середній рівень», що є оптимальним у цьому віці з 30% до 60% й зменшення «високого рівню» з 40% до 30%. Показник «низький рівень» також зменшується з 30% до 10%, що не є позитивним стосовно розвитку самостійності. Тобто, у молодших школярів цього віку відбувається зменшення негативних проявів залежності, втім є необхідною цілеспрямоване формування самостійності особистості.

За шкалою «Невпевненість» збільшується якісний показник «середній рівень» з 40% до 60% й зменшується «високий рівень» з 40% до 30%, а також «низький рівень» з 20% до 10%, тобто зменшуються негативні прояви невпевненості, проте зменшення низького рівню цієї шкали свідчить про несамостійність молодших школярів цієї вікової категорії.

За шкалою «Скритність» визначено збільшення якісного показнику «високий рівень» з 40% до 50% й зменшення «низького рівню» з 10% до 0. Збільшення скритності призводить до негативних наслідків у емоційному розвитку особистості.

Й, власне, за шкалою «Прагнення до самотності» виявлено зменшення показнику «високий рівень» з 50% до 40% під час другого зрізу, а також збільшення «низького рівню» з 10% до 20% й усталення «середнього рівню». Отже, спостерігається тенденція, до усамітнення осіб цієї вікової категорії.

За шкалою «Агресія» визначено зменшення показнику «високий рівень» з 50% до 40% й зменшення «середнього рівню» з 50% до 30%, а також стрімке збільшення «низького рівня» з 0 до 30%. Тобто, результати контрольних зрізів свідчать про те, що негативні прояви агресії зменшуються через педагогічні

впливи, втім профілактичні й психокорекційні заходи не втрачають актуальності.

За шкалою «Прагнення до лідерства» ми спостерігаємо тенденцію до зменшення «середнього рівню» й усталення «низького рівню» та збільшення «високого рівню». Схильність до лідерства й тенденція до індивідуалізму має, як позитивні, так і негативні наслідки, власне для розвитку психоемоційної сфери молодших школярів.

Таким чином, результати контрольних зрізів у контрольній групі актуалізують потребу цілеспрямованих заходів стосовно формування емоційної стабільності та профілактики й корекції негативних переживань у молодших школярів.

Таблиця 8

Результати загального аналізу емпіричних даних на вибірці учнів четвертих класів

Шкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Середнє значення	1,8	1,2	1,1	1,4	1,3	1,2	1,1	1,1	1,3	1,1
Станд. відхил.	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,4	0,4	0,2	0,5	0,4
Дов.інт.	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2
Мін	1,6	1,1	0,9	1,2	1,1	1,1	0,9	0,9	1,1	0,9
макс.	1,9	1,4	1,3	1,6	1,5	1,4	1,3	1,1	1,5	1,3
Рівні	Значення показників у відсотках (експериментальна група)									
Високий	-	-	-	30	-	-	-	-	-	40
Середній	90	100	80	70	70	80	90	60	50	60
Низький	10	-	20	-	30	20	10	40	50	-
	Значення показників у відсотках (контрольна група)									
Високий	40	30	30	20	30	30	50	40	40	40
Середній	50	50	50	60	60	60	50	40	30	50
Низький	10	20	20	20	10	10	-	20	30	10

Примітка: шкали: Примітка: шкали: Примітка: шкали: 1. Напруженість емоційних проявів; 2. Егоцентризм; 3. Прагнення до домашнього захисту; 4.

Почуття сімейної спільності; 5. Залежність; 6. Невпевненість; 7. Скритність; 8. Прагнення до самотності; 9. Агресія; 10. Прагнення до лідерства

Особливості задіяння формувальних класів в експериментальній групі четвертих класів засвідчують, що представленість високого рівню є лише тільки за шкалами: «Почуття сімейної спільності» (30%), «Прагнення до лідерства» (40%). Хоча в контрольній групі високий рівень доволі яскраво простежується, особливо виражений за шкалами: «Скритність» (50%), а також «Напруженість емоційних проявів» (40%) й «Прагнення до самотності» (40%), «Агресія» (40%), «Прагнення до лідерства» (40%). Тобто, задіяні формувальні заходи виявляються ефективними у корекції негативних емоційних переживань. Так, в експериментальній групі вдалося підвищити низький рівень агресивності до 50% у досліджуваних. В контрольній групі низький рівень яскраво представлений лише за шкалою «Скритність» (40%). Цікавим є те, що в експериментальній групі завдяки формувальним заходам вдалося оптимізувати рівень егоцентризму до норми. Так, 100 % досліджуваних виявили середній рівень егоцентризму, хоча для початкової школи характерними є високий та середній рівень цієї властивості внаслідок розвитку мисленнєвої сфери й особистісної. Про це свідчить контрольна група, в якій егоцентризм представлений 30% високого рівня й 20% низького рівня. Механізми децентрації ще в стадії розвитку на цьому віковому етапі. Проте формувальні заходи сприяють ефективній корекції егоцентризму у молодших школярів.

Висновки. Таким чином, результати загального математичного аналізу об'єктивно свідчать на користь задіяним формувальним заходам. Профілактика та корекція завдяки засобам комплексної корекції емоційно-особистісної сфери молодших школярів сприяють позбавленню негативних наслідків переживань учнів початкової школи й організації позитивного ставлення до шкільного життя й самоприйняття особистістю цього вікового періоду.

Завдяки комплексному підходу до профілактики та корекції негативних переживань, розвитку толерантності до таких переживань у молодших школярів відбувається суттєве корегування рівню особистісної та ситуативної тривожності, а також зниження загальної тривожності у школі, переживання соціального стресу, фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження, страху ситуації перевірки знань, страху не відповідати очікуванням оточуючих, егоцентричності й агресивності, окрім цього спостерігається підвищення значення вагомих мотивів й цінностей: потреба власне у самовираженні, спільній взаємодії з однокланниками, вчителями, шкільним психологом, підвищення ціннісного ставлення до сімейних цінностей. В такий спосіб задіяні заходи сприяють підвищенню психологічної компетентності суб'єктів психолого-педагогічного процесу їх взаєморозумінню й продуктивності комунікації.

Література

1. Виготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. Соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т.3: Проблемы развития психики. С. 5 – 363.
2. Гейко Є.В. Психологічні особливості прояву егоцентризму особистості у мисленнєвій діяльності підлітків: *автореф. дис на здобуття ступеня канд. психол.наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»*. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. 2002. 20 с.
3. Завацька Н.Є. Психологічні основи соціальної реадaptaції особистості зрілого віку: *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи»* К., 2010. 44 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ, 1973. 431 с.
5. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 3-е изд. М.: Академический проект, 2000. 512 с.
6. Марусинець М.М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування. Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаніка. Івано-Франківськ; Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. 419 с.

References

1. Vigotskij L.S. (1983). Istorija razvitiya vy`sshikh psikhicheskikh funkcij [*The history of the development of higher mental functions*]. Sobr. Soch.: V 6 t. M.: Pedagogika. T.3: Problemy razvitiya psikhiki. S. 5 – 363. [in Russian].
2. Gejko Ye.V. (2002). Psikhologichni osoblivosti proyavu egocentrizmu osobistosti u mislennyevij diyalnosti pidlitkiv. [*Psychological peculiarities of manifestation of self-centered personality in the thinking activity of adolescents*]: avtoref. dis na zdobuttya stupenya kand. psikhol.nauk: specz. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psikhologiya». K.: NPU imeni M.P.Dragomanova. 20 s. [in Ukrainian].
3. Zavadska N.Ye. (2010). Psikhologichni osnovi soczialnoyi readaptaciyi osobistosti zrilogo viku. [*Psychological bases of social readaptation of a mature person*]: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya doktora psikhol. nauk: specz. 19.00.05 «Soczialna psikhologiya; psikhologiya soczialnoyi roboti» K. 44 s. [in Ukrainian].
4. Luriya A.R. (1973). Osnovy nejropsikhologii. [*Fundamentals of Neuropsychology*]. M.: Izd-vo MGU. 431 s. [in Russian].
5. Luriya A.R. (2000). Vy`sshie korkovye funkczii cheloveka i ikh narusheniya pri lokalnykh porazheniyakh mozga. [*Higher cortical functions of a person and their disorders in local brain lesions*]. 3-e izd. M.: Akademicheskij projekt. 512 s. [in Russian].
6. Marusinecz M.M. (2012). Profesijna refleksiya majbutnogo vchitelya pochatkovikh klasiv: teoriya i praktika formuvannya. [*Professional reflection of the future elementary school teacher: theory and practice of formation*]. Prikarpat. nacz. un-t im. V. Stefanika. Ivano-Frankivsk; Uman: PP Zhovtij O.O. 419 s. [in Ukrainian].

Good A.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORMATION OF TOLERANCE TO NEGATIVE EXPERIENCES IN YOUNGER PUPILS

Purpose: to find out the psychological features of negative experiences of younger students and the possibility of forming tolerance through a comprehensive approach. **Method:** The effectiveness of the enlightened system-holistic methodology for the prevention and correction of negative experiences in younger students has been demonstrated in previous publications. The basis of this methodology is the provision about negative experiences in younger school age as a system-complex, which is expressed in the interaction of such constructs, namely: cognitive, motivational, value. Based on this provision, we have developed a comprehensive system for the prevention and correction of negative experiences in young school age. The effectiveness of the measures taken was determined by many psychodiagnostic mods. However, in our article we will focus on the projective technique of «The Tales of Dr. Louise Duss». **Results:** We have developed and tested a psychological program to support the formation of tolerance for negative experiences in young school age, created on the basis of the principles of complex motor and cognitive correction, system-competence approaches and aimed at the complex correction of negative experiences of the younger school age. Psychological correction focuses on overcoming the negative effects of school stress, personality and situational anxiety on this age. A comprehensive program for the prevention and correction of negative experiences of the younger school age includes the author's development - a program of complex correction, which embodies the program elements (appropriate exercises), which in the combination of cognitive, motor, respiratory and emotional activity of such correction. In addition, the involvement of individual and group forms and methods of work, the prerequisite of relaxation and neurodynamic activities, the involvement of exercises that contribute to overall brain activity and endurance provide the basis for stress resistance of the younger student. **Conclusions:** prerequisites for the implementation of the program of formation of tolerance for negative experiences in younger school age should be defined as follows: correctional and developmental training contributes to the optimal mental and psychological development of the person of the specified age period; the focus on the development of social and psychological personality traits that enable stress resistance, the ability to manage their emotions and feelings ensure the formation of tolerance for negative experiences in younger school age and is a essential prerequisite for self-development of the younger school age personality.

Keywords: comprehensive correction program, junior school age, negative experiences, tolerance for negative experiences, prevention and correction of negative experiences.

Гуд Ганна Олександрівна – викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського, м. Бар, Вінницька область, Україна.

Дрозд Л.В.

КОРЕКЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

ORCID: 0000-0001-5406-2942

Мета статті – дослідити особливості соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями та на основі отриманих даних розробити зміст програми їх корекції. Розкрити основну мету, завдання, напрями, принципи та форми корекційної програми з формування соціально-часових уявлень, вміння планувати власне майбутнє у підлітків спеціальних закладів освіти. Основні завдання, які вирішувалися під час проведення занять – формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями самостійності у виборі та реалізації життєвих планів та встановлення перспектив майбутнього життя після закінчення навчального закладу, формування соціальних компетентностей для успішної інтеграції в соціум. Основні **методи** дослідження – спостереження, опитування, констатувальний та формувальний експеримент, метод аналізу тематичного відео фрагменту, метод планування та способи його реалізації (від провідної діяльності до власного життя). Запропоновано етапи проведення корекційних занять з формування соціально-часових уявлень та життєвого цілепокладання. **Результати:** уточнено вибір соціальних та часових об'єктів для цілепокладання та проектування під час пізнавальної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями; визначено основні демонстративні матеріали, доступні для розуміння підлітками різноманітних явищ та феноменів життєвого шляху людини; наведено методики, тренінгові вправи формування розуміння підлітками характеру взаємозв'язку між етапами життя людини та досягненнями на кожному етапі, вміння орієнтуватися у часових рамках подій, вміння проектувати та планувати власні життєві події. Статистично доведено, що після проведення програми корекційно-розвивальних занять значно збільшилася кількість підлітків з середнім та високим рівнем соціально-часових уявлень. Значно зменшився показник підлітків, які мали низький рівень уявлень про способи організації та проектування часу власного життя. **Висновки:** результати порівняльної діагностики засвідчують ефективність використання корекційних занять для формування соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальних закладів освіти.

Окреслено перспективи подальших наукових розробок, зокрема, питання формування життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями на основі соціально-часових уявлень.

Ключові слова: *інтелектуальні порушення, соціально-часова уява, життєвий шлях, психологічний час.*

Постановка проблеми. Актуальне завдання Нової української школи – формування в учнів соціальної компетентності, тобто готовності до самостійного життя во всіх сферах життєдіяльності (професійна, родинна, правова, економічна, соціально-політична). Особливі труднощі в досягненні цієї мети об'єктивно виникають у діяльності спеціальних освітніх закладів, у яких навчаються діти з інтелектуальними порушеннями. Це пов'язано з особливостями часових уявлень про майбутнє у таких дітей, з обмеженою нереалістичною уявою про доросле майбутнє та життєвий шлях людини. Так, підлітки з інтелектуальними порушеннями пов'язують власне майбутнє з відсутністю обмежень та обов'язків, при цьому не розуміють відповідальності за власне майбутнє, не уявляють самостійного життя, тому процес соціалізації у них протікає дуже складно (Іваненко, 216: 3-4).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Такі аспекти підготовки підлітків з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя, як економічна готовність (М. Федоренко), правова готовність (О. Ляшенко), моральна (І. Григор'єва), готовність до вибору професії (В. Бондар, Ю. Бистрова, К. Рейда), готовність до створення сім'ї (А. Іваненко) окремо вивчалися в спеціальній психології та корекційній педагогіці. Вченими розглядалися питання формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями (Я. Утьосов), соціально-нормативної поведінки (С. Єросова, В. Синьов), корекції різних соціальних дезадаптації (М. Москаленко, О. Проскурняк) та поведінкових девіацій як чинників порушень соціалізації: віктимної (А. Бистров), агресивної (Л. Руденко, Д. Шульженко), адиктивної (С. Медведєв, Т. Харченко), конфліктної поведінки (Ю. Бистрова). Особлива увага приділялася моральному вихованню підлітків з інтелектуальними порушеннями як запоруки успішної інтеграції в соціум та готовності до самостійного життя (І. Шишмінцев, 2017: 4–15).

Вчені зазначають, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не мають чіткої уяви про гідне життя, не розуміють життєві перспективи, не можуть уявити та деталізувати образ майбутнього для себе, вони не знають, чого бажають. Навіть коли називають бажані перспективи для себе, не можуть уявити, як можна досягнути мети. У підлітків з інтелектуальними порушеннями слабо розвинені вміння адекватно передбачати власне майбутнє, його

цілепокладання та планування. Навіть коли підлітки надавали опис свого майбутнього, вони не знали, як цього досягти (Yu. Bystrova, 2012). Це пов'язано з тим, що підлітки не мають та не розуміють зв'язку між пунктами життєвого плану та строками їх досягнення, реалізації. Соціально-часові рамки у підлітків з інтелектуальними порушеннями практично несформовані (Н. Москаленко, 2015: 20-21).

Отже, така ситуація загострює проблему пошуку шляхів соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями, формування у них якостей самостійності та активного засвоєння реалій незалежного існування в соціумі, соціальних компетентностей та знань і навичок життєвого цілепокладання. При створенні корекційної програми формування соціально-часових уявлень треба враховувати особливості та можливості підлітків з інтелектуальними порушеннями бачити себе в майбутньому, будувати життєві плани та задуми (О. Хохліна, 2018: 45-56).

Соціально-часове уявлення розглядалося у дослідженні як передумова узагальнення моральних цінностей та соціальних очікувань особистості, яка дозволяє їй формувати стійкі конкретні цілі та усвідомлювати мотиви їх досягнення (І. Попович, 2019: 34-38). Соціальні очікування не можливі без планування. План виникає в особистості лише тоді, коли людина міркує не лише про кінцевий результат, а обмірковує та починає шукати шляхи та способи його досягнення, об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які їй знадобляться. (Н. Москаленко, 2015: 20).

Соціальні очікування, проектування майбутнього, покладання цілей на основі соціально-часових уявлень, особистості – процес психічної регуляції поведінки, який забезпечується когнітивною, емоційною та поведінковою готовністю особистості до передбачуваного перебігу подій. Когнітивна, емоційна та поведінкова готовність супроводжується здатністю індивіда до соціальних контактів, дій, вчинків. Реалізація цієї готовності забезпечує перехід від біологічного до соціального, від індивіда до індивідуальності, до особистості, до суб'єкта (І. Попович, 2019: 58-61).

Зауважимо, що таке визначення соціально-часових уявлень як психолого-педагогічної категорії надає нам змогу поставити ще одне актуальне питання дослідження, а саме – формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями соціальних компетентностей – вміння свідомо та відповідально не тільки створювати життєвий задум, але й користуватися ним як конкретним практичним орієнтиром в життєдіяльності та реалізації соціальних очікувань (Н. Москаленко, 2015: 20-21).

Отже, із наведеного огляду наукових досліджень з проблеми дослідження можемо зробити висновок, у спеціальній психології питання

формування соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями як комплексної багатоаспектної готовності до самостійного життя після закінчення спеціального загальноосвітнього навчального закладу об'єктом окремого дослідження ще не були, тому потребують подальшого вивчення та забезпечення науковим підґрунтям та практичними розробками.

Мета статті – обґрунтувати та висвітлити доцільність використання програми корекції для формування у підлітків спеціальних закладів освіти соціально-часових уявлень.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз та узагальнення теоретичних даних з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення. Емпіричні – спостереження, опитування, констатувальний та формувальний експеримент, метод аналізу тематичного відео фрагменту, метод планування та способи його реалізації (від провідної діяльності до власного життя). Статистичні: кількісна та якісна обробка результатів дослідження, порівняльний аналіз за критерієм Стьюдента для доведення значущості відмінностей між двома вибірками (контрольній та експериментальній) після впровадження корекційної програми.

Методологічну основу дослідження склали: теорія соціалізації як процесу засвоєння особистістю моральних норм і соціально схваленої поведінки (Ю. Бистрова, В. Синьов, М. Шеремет та ін.); теорія саморегуляції діяльності і поведінки особистості (І. Попович, С. Максименко та ін.).

Основна мета програми корекції – формування соціально-часових уявлень підлітків з інтелектуальними порушеннями про психологічний час життя людини в соціумі (в ситуативному, біографічному та історичному масштабах). Реалізація

Основні завдання дослідження:

1. Формування та корекція уявлень про життєвий шлях людини, про соціальні об'єкти та явища, пов'язані з часовою перспективою життєдіяльності людини.
2. Формування та корекція уявлень про закони судьби людини, вмінням планувати життя, передбачати наслідки прийнятого рішення або зробленого вибору.
3. Формування прогностичних здібностей та соціальних очікувань.
4. Формування розуміння психологічного часу особистості (минуле, сьогодення, майбутнє).

Дослідження проводилося упродовж 2017-2019 навчальних років на базі Калінінської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, Рубіжанської спеціальної загальноосвітньої школи «Кришталік», Кременської

спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів. У дослідженні прийняли участь 113 підлітків (хлопці та дівчата) з інтелектуальними порушеннями (56 учнів контрольної та 57 учнів експериментальної групи).

На початку впровадження програми з метою виявлення особливостей сформованості соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями було розроблено та проведено констатувальний експеримент.

На сьогодні в корекційній педагогіці не існує науково обґрунтованого переліку соціально-часових об'єктів та явищ, котрі доцільно використовувати на корекційно-розвивальних заняттях з підлітками, що мають інтелектуальні порушення. Тому в якості експерименту для розгляду на корекційних заняттях нами було вибрано декілька соціальних об'єктів та явищ: події життя; ставлення до подій життя за критеріями «важливе – неважливе»; ставлення до подій життя за критеріями «приємне – неприємне»; настрої людини; відчуття людини; поведінка; оцінка події або характеру; наслідки поведінки для тебе самого та для інших; ставлення до людей та оцінка їх ставлення до тебе; характер людини; характер та доля.

Приклади соціально-часових уявлень підлітків з інтелектуальними порушеннями (вербальна інтерпретація поняття «доля»):

«Доля – це... коли ти йдеш далі, життя йде далі, все далі... (Яка може бути доля у людини?) Весела або сумна, щаслива або нещаслива. Щаслива – це коли одружився та діти. Весело жити судьба. Сумна судьба, коли нічого цікавого або сумне сталося на роботі або дома. Події веселі, коли народився хтось, дитина або кошеня, або цуценя».

«Доля – це то, що обов'язково відбудеться. (Яка може бути доля у людини?) Вона може бути складна або легка. Легка – коли добре все, гроші є. Складна – коли погано живеш. Погано жити – це мало заробляти, можна мало купити їжі. Щоб гарно жити, треба працювати».

Проведені на констатувальному етапі опитування та бесіди для виявлення соціально-часових уявлень показали, що підлітка з інтелектуальними порушеннями мають поверхові уявлення про проблеми дорослого життя, про роль людини у визначенні власного життєвого шляху, про відповідальність за життєвий вибір та його наслідки, про наслідки прийняття власного рішення, про проектування та планування майбутнього.

Виходячи із аналізу результатів констатувального експерименту за всіма наведеними критеріями, було виділено три узагальнені рівні сформованості у підлітків соціально-часових уявлень: високий, середній та низький (таблиця 1).

Так, низький рівень встановлено у половини респондентів (56,39 % в експериментальній та 53,79 % в контрольній групі). У цих підлітків виявлено

поверховність знань про власне майбутнє, уявлення випадкові, нестійкі, вони не мають реальних до досягнення планів, не мають уявлень про власну професію та сім'ю, не орієнтуються в майбутньому часі, не вміють навіть за допомогою дорослого проектувати майбутні професійні досягнення та життєві плани на декілька років вперед, усвідомлюють події минулого за випадковими, несуттєвими ознаками, не вміють порівнювати минуле та майбутнє, не бачать залежності сучасності від минулих подій.

Таблиця 1

Рівні сформованості життєвого соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Рівні сформованості	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	6,76 %	6,93 %
Середній	36,85%	39,28 %
Низький	56,39 %	53,79 %

Ці підлітки мають проблеми з поведінкою та не вміють переносити сформовані уявлення та норми міжособистісного спілкування в нові умови, практично не звертаються за допомогою, не вміють налагоджувати соціальні зв'язки, їм складно визначити елементарні характеристики або ознаки життєвої ситуації, успішності в професії або благополучного життя в майбутньому.

Середній рівень сформованості соціально-часових уявлень констатований у 36,85 % підлітків експериментальної групи та 39,28 % підлітків контрольної групи. У цих підлітків неповні знання про майбутнє життя. Вони вміють планувати власне майбутнє за допомогою дорослого та приймати його цілі як власні переконання, але ці цілі нестійкі, недостатньо конкретні, уявлення про майбутню професію та сім'ю мають фрагментарний характер, не мають чіткої мети в майбутньому. Час подій такі підлітки усвідомлюють частково, слабо налагоджують соціальні зв'язки, не розуміють, які саме зв'язки їм потрібні для досягнення мети.

Наявність високого рівня встановлено лише у незначній кількості підлітків з інтелектуальними порушеннями (6,76 % в експериментальній та 6,93 % в контрольній групі), що свідчить про сформованість у них повних знань про власне майбутнє та необхідність його планування. Такі підлітки знають, що таке план майбутнього, мають мету, знають, як послідовно її досягти, вміють планувати події, порівнювати свої досягнення в минулому та в сучасності, мають усвідомлене ставлення до майбутньої сім'ї та професії, знають про

необхідність налагодження соціальних зв'язків, знають, куди звертатися про допомогу в різних життєвих ситуаціях.

Отже, поверхові уявлення про майбутнє життя у більшості підлітків з інтелектуальними порушеннями (56,39 % в експериментальній та 53,79 % в контрольній групі) дали змогу виділити основні напрями програми корекції щодо формування соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями:

- навчити підлітків міркувати про власне життя;
- розвинути розуміння психологічного часу особистості;
- навчити проектуванню життєвих планів; навчити планувати свій час.

Програма передбачала проведення 16-ти занять. Заняття проводилися один раз на два тижні протягом навчального року. Форма проведення занять – корекційно-розвивальний психологічний тренінг тривалістю 35 хвилин. На тренінгу разом з міркуванням про майбутнє підлітки опанували нові м'які технології, зокрема, налагодження міжособистісних зв'язків соціальних контактів при плануванні, вміння працювати разом з іншими (розвиток спільної діяльності), вміння звертатися про допомогу до однолітків або дорослих.

При проведенні корекційно-розвивальних занять з формування соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями ми використовували правила управління власним часом та плануванням: вчили чітко та конкретно формулювати пункти плану власних дій (щоб запам'ятати – треба записати так, щоб було зрозуміло прочитати); вчили розстановці пріоритетів при виконанні дій та їх послідовності (спочатку – потім); правила жорстких (обов'язково виконати в певний час) та м'яких справ (можна переносити час виконання); правила розрахунку вільного часу.

Під час занять вирішувалися наступні завдання: формування уявлень про варіативність життєвого шляху; про залежність успішності життєвого шляху від можливостей підлітка; розвиток мотивації до успіху; корекція тривожності по відношенню до майбутнього; проектування та уточнення життєвих планів; моделювання минулого та майбутнього, розвиток уявлень про ситуативний, біографічний та історичний психологічний час життя особистості. Для семантичної диференціації вибиралися ситуації взаємодії із життя представників підліткового, юнацького, дорослого та похилого віку. При цьому більшість прикладів у відеосюжетах вибиралися із життя сучасної молоді.

Форми роботи під час корекційних занять – складання альбомів зі світлинами; заповнення щоденників; творчі роботи (драматизації, малювання) присвячені подіям минулого; складання планів (короткострокових та довгострокових); конструювання. Для уявлення життєвих ситуацій інших людей

та їх дій в цих обставинах використовувався метод аналізу тематичного відеофрагменту.

Ефективність корекційної програми доведено шляхом діагностики рівня сформованості соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями за виділеними у дослідженні критеріями (таблиця 2).

Таблиця 2

Рівні сформованості соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Рівні сформованості	Експериментальна група (хлопці та дівчата)		
	констатувальний експеримент	контрольний експеримент	t/p
Високий	6,76 %	35,09 %	2,8/0,01
Середній	36,85%	54,39 %	1,7/0,05
Низький	56,39 %	10,52 %	5,01/0,001

В експериментальній групі було визначено статистично значущі показники: значно збільшилася кількість підлітків з високим рівнем соціально-часових уявлень (від 6,76 % до 35,09 %). Значно зменшився показник підлітків, які мали низький рівень (від 56,39 % до 10,52 % (таблиця 2).

Особливо помітно підвищився рівень уявлень підлітків з інтелектуальними порушеннями про план майбутнього, про послідовність у плануванні та необхідність планування власного життя для досягнення будь-якої життєвої мети, про майбутню сім'ю та професію; підлітки навчилися проектуванню життєвих планів; плануванню свого часу, плануванню події на короткий (день, тиждень) та довгий (рік, 5 років) строк, порівнянню власних досягнень в минулому та в сучасності, плануванню досягнень в майбутньому; отримали та засвоїли знання про необхідність налагодження соціальних зв'язків, навчилися звертатися за допомогою та налагоджувати міжособистісні стосунки, оволоділи навиками соціально-нормативної поведінки.

Рівень сформованості соціально-часових уявлень у підлітків контрольної групи практично не змінився. Значного покращення у представлених показниках усіх рівнів не виявлено. Отже, дослідження показало, що соціально-часові уявлення у підлітків з інтелектуальними порушеннями не можуть бути сформовані без спеціальної роботи.

Висновки. Таким чином, в роботі на основі теоретичного аналізу літератури встановлено, що незважаючи на актуальність проблеми формування соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями, вона є недостатньо розробленою як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

З'ясовано, що підліткам означеної категорії властиві такі характеристики, як: поверховність знань про власне майбутнє, нестійкість, випадковість уявлень про власну долю, відсутність реальних планів, орієнтації в майбутньому часі, несформованість вмій проектування життєвих планів на декілька років вперед, неусвідомленість подій, визначення випадкових, несуттєвих ознак. Визначено напрями корекційного впливу на розвиток адекватних уявлень підлітків про власні можливості, формування їх готовності до самостійного життя, розвиток здібності до передбачення власного майбутнього, цілепокладання та планування дій для досягнення власної мети.

За основними критеріями було розроблено та впроваджено корекційну програму. Отримані після впровадження програми результати порівняльної діагностики засвідчили ефективність використання корекційних занять для формування соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальних закладів освіти. Подальшого дослідження потребують питання формування життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями на основі соціально-часових уявлень.

Література

1. Іваненко А. С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків: автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
2. Москоленко Н. В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 170 с.
3. Попович І. С. Психологія соціальних очікувань особистості: методологія, теорія і практика: навч.-метод. посіб. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 158 с.
4. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К.: Пед. Думка, 2018. 242 с.
5. Шишменцев І. М. Виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 21 с.
6. Bystrova Y. Psychological and pedagogical support of integrated education of persons with special needs in the institution for high education. *Aktualne problemy nowoczesnych nauk*. Vol. 26. Psychologia i socjologia : Przemyśl. Nauka i studia, 2012. С. 73-77.

References

1. Ivanenko A. S. (2016) Formuvannya uyavlen pro majbutnyu sim'yu u rozumovo vidstalih pidlitkiv: [Formation of ideas about the future family of mentally retarded adolescents] avtoreferat dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.08; Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. Kiyiv. 20 s. [in Ukrainian].
2. Moskolenko N. V. (2015) Podgotovka umstvenno otstalykh vospitannikov–sirot k samostoyatel'noy zhizni Dis. kand. ped. nauk [Preparation of mentally retarded students-orphan for independent living]. Moscow.170 p [in Russian]
3. Popovych I. S. (2019) Psykholohiia sotsialnykh ochikuvan osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: navch.-method. posib. [The Psychology of Social Science: Methodology, Theory, and Practice]. Kherson: OLDI-PLUS.158 s. [in Ukrainian].
4. Khokhlina O.P. (2018). *Psykhologo-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku* [Psychological and pedagogical foundations of the correctional orientation of labor education of students with intellectual disabilities]. Kyiv: Ped.Dumka. 242p. [In Ukrainian]
5. Shishmentsev I. M. (2017) Vihovannya kulturi lyudskih vzayemin u rozumovo vidstalih starshoklasnikiv zasobami ukraiyinskoyi literaturi : [Upbringing Culture of Human Relations of Mentally Retarded Senior Pupils by Means of Ukrainian Literature] avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. Kiyiv. 21 s. [in Ukrainian].
6. Bystrova Y. (2012) Psychological and pedagogical support of integrated education of persons with special needs in the institution for high education. *Aktualne problemy nowoczesnych nauk* materiały. Vol. 26. Psychologia i socjologia : Przemysł. Nauka i studia, C. 73-77 [in Polska].

Drozd L.V.

CORRECTION OF SOCIAL-TEMPORAL REPRESENTATIONS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

***Purpose:** the article discusses the features of the socio-temporal representations of children and adolescents with intellectual disabilities and a range of software and methodical providing them with compensation. We discuss goals, objectives, directions, principles and forms of construction of correction and development impact. Clarifies selection of social objects for the cognitive activity of learners with intellectual disabilities. Postulated the need to consider situational, biographical and historical measurements of psychological time a person's life. The concept of the meaningful nature cognition of the connection between the stages of the course of life is introduced. The article outlines the methodological and theoretical*

*principles of the noted Programme. Research **methods** – observation, survey, ascertaining and formative experiment, characterized by the use of the method of analysis of thematic video clip or movie, methods of implementation of the life plan guidance concept in correctional work as a specific practical marker in life. **Results:** the article suggests the particular stages of conducting classes for developing skills of setting life goals in children with intellectual disabilities. The authors also reveal the results of assessing the reasons for the underdevelopment of the life goal-setting skills in children with intellectual disabilities. The research highlights the major key-points and stages of correctional trainings; moreover, it acknowledges the conditions in which the correctional Programme will positively impact future goal-setting skills' development in children with intellectual disabilities. We give a methodical analysis of the preparation for viewing, browsing and movie discussion on the example of the film devoted to the problems of human life way psychology with developmental problems. The task of training “library” movies for children and youth films, representing a variety of events and phenomena of the human way of life. **Conclusions:** diagnostic results showed us the effectiveness of corrective exercises for the formation of socio-temporal representations in adolescents with intellectual disabilities. The article shows the prospects for further scientific development; we will study the formation of life goal-setting and socio-temporal representations of adolescents with intellectual disabilities.*

***Keywords:** intellectual disabilities, socio-temporal representations, way of life, psychological time.*

Дрозд Лідія Вікторівна – магістр психології, аспірант кафедри корекційної освіти, Херсонський державний університет.

POCZUCIE SZCZĘŚCIA STUDENTEK KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ I UKRAIŃSKIEJ UCZELNI: BADANIE PORÓWNAWCZE

ORCID: 0000-0001-8807-6402

We współczesnej literaturze psychologicznej dużo miejsca poświęca się tematowi szczęścia, który ciągle zyskuje zainteresowanie wśród badaczy. Wyniki licznych zagranicznych badań wykazują, że subiektywny dobrostan koreluje z wdzięcznością, samooceną, aktywnością, kreatywnością, sprzyja uczeniu się, osiąganiu sukcesów oraz pomyślnemu rozwojowi relacji społecznych i in. Jednak trudno znaleźć badania, które dotyczyłyby problematyki szczęścia w odniesieniu do studentów kierunków pedagogicznych, zwłaszcza w kontekście międzynarodowym. Artykuł wpisuje się w określoną problematykę, prezentując wyniki badania porównawczego subiektywnego dobrostanu studentek kierunków pedagogicznych polskiej i ukraińskiej uczelni. Główna problematyka badawcza koncentrowała się wokół pytania: jaki jest poziom szczęścia studentek kierunków pedagogicznych polskiej i ukraińskiej uczelni. Podstawą teoretyczną jest teoria subiektywnego dobrostanu Dienera. Badanie przeprowadzono wśród 100 studentek (50 Polek i 50 Ukrainek) za pomocą Skali Satysfakcji z Życia (SWLS) autorstwa Dienera, Emmonsa, Larsena i Griffin w adaptacji Juczyńskiego.

Słowa kluczowe: pedagogika, studentki, zdrowie psychiczne, subiektywny dobrostan, badanie porównawcze.

Wprowadzenie. Dobrostan psychiczny¹ jako jedno z czołowych zagadnień psychologii pozytywnej z czasem znalazł swych zwolenników w obszarze badań filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych. Problematyka dobrostanu psychicznego jest ważna przede wszystkim dlatego, że dominujące dotychczas w psychologii podejście badań niedoskonałości ludzkich przeszkadzało rozpoznaniu zdolności, talentów oraz pozytywnych zasobów jednostki (zob. Funke, Westerman [49]). Podobną myśl napotyamy w pracy Seligmana, Walker i Rosenhana [40, s. 747], zdaniem których: „Naszedł czas, by zwrócić się w drugą stronę psychologii – w

¹ W tym artykule termin „dobrostan psychiczny” używać się będzie zamiennie z terminem „szczęście”, jak proponuje to Czapiński (2017).

stronę pozytywną, która pomaga określić potencjał ochronny jednostki”. Istotne w tym kontekście wydaje się także stwierdzenie Seligmana [38, s. 20-21]: „Proponuję, żeby psychologia XXI wieku stała się nauką o mocnych stronach człowieka i osobistym spełnieniu”.

Dobrostan psychiczny młodych dorosłych jest jednym z aktualnych problemów zarówno w amerykańskim, jak i europejskim dyskursie naukowym. Najbogatsze badania porównawcze z określonej problematyki można odnaleźć w pracach amerykańskich badaczy (zob. Diener i Diener [11]). W polskiej literaturze psychologicznej międzynarodowe badanie porównawcze (kolumbijsko-polskie) na temat szczęścia z udziałem osób dorosłych przeprowadziła Przepiórka i wsp. [34]. Analiza ukraińskiej literatury naukowej z określonej problematyki nie wykazuje międzynarodowych badań porównawczych. Nie mniej ważnym jest problem dobrostanu psychicznego przyszłych nauczycieli, na co zwracają uwagę liczni naukowcy zagraniczni m. in. Kleinman, Asselin, Henrigues [23], O'Brien [30]. Warto zauważyć, że badania z udziałem pedagogów w polskim dyskursie naukowym są nieliczne i zdaniem Zaleskiej [47], większość z nich sięga lat dziewięćdziesiątych. Lappert podkreśla, że: „mimo masowego kształcenia się na kierunkach pedagogicznych, studenci rzadko są przedmiotem badań” (cyt. za: Zaleska [47, s. 87]). Należy również podkreślić, iż zarówno w polskim, jak i ukraińskim dyskursie naukowym nie odnajdujemy międzynarodowych badań porównawczych z udziałem studentów kierunków pedagogicznych, które dotyczyłyby problematyki dobrostanu psychicznego.

Zawód nauczyciela należy do zawodów o wysokich wymaganiach psychospołecznych (zob. Gajewski [14]; Hreciński, [17]; Rogińska, Gajda, [37]; Tucholska [45]). Według wyników badań Rogińskiej i Gajdy, polscy nauczyciele są zagrożeni wypaleniem zawodowym, co m. in. wiąże się ze zmianami warunków pracy, mianowicie, że: „(...) zmianą społeczno-gospodarczą skutkującą zmianą wartości uczniów, ostrą konkurencją w zawodzie, redukcją placówek oświatowych, zwiększoną presją ciągłego oceniania, koniecznością doksztalcenia się poza pracą, dążeniem do awansu zawodowego” [37, s. 46]. Podobnie pisze Gajewski [14, s. 187], zaliczając zawód nauczyciela do grupy zawodów „zagrożonych” zespołem wypalenia. W tym kontekście widzimy, jak ważne są zasoby osobiste sfery psychicznej, które w dużym stopniu wpływają na możliwość stawiania czoła licznym wyzwaniom mającym miejsce w pracy nauczyciela. Według Rogińskiej i Gajdy [37], zawód nauczycielski należy do zawodów najbardziej zagrożonych ryzykiem wypalenia zawodowego i wymaga obszernych działań profilaktycznych oraz prozdrowotnych. Stąd ważnym wydaje się pytanie dotyczące zdrowia psychicznego młodych dorosłych na początku kariery zawodowej, zanim podejmą się oni pracy nauczycielskiej. Należy podkreślić, iż ogromną rolę zarówno w przygotowaniu do zawodu nauczyciela, jak i jego

wykonywaniu odgrywa osobowość jednostki oraz posiadane przez nią zasoby i potencjały.

Na problematykę osobowości przyszłych nauczycieli oraz posiadanych przez nich cech zwracają uwagę liczni naukowcy zagraniczni, m. in. Adewale [2], Klassen i Tze [22]. Do podstawowych cech, które pomagają w wykonywaniu zawodu nauczyciela, Adewale [2] zalicza wiedzę przedmiotową, komunikację i zachowanie. Klassen i Tze [22] podkreślają rolę cech osobowości zaznaczając, iż cechy osobowości pozytywnie korelują ze skutecznością nauczania. Ciekawymi wydają się być poglądy Dienera i Biswas-Dienera [10], według których, zawód nauczyciela zalicza się do zawodów, które są źródłem poczucia dobrostanu. Diener i Biswas-Diener [10, s. 97] do najbardziej zadowolonych pracowników zaliczają duchownych, pedagogów, inżynierów, artystów, malarzy, menedżerów, psychologów oraz osób pracujących w sektorze usług finansowych. Zdaniem Olesia [31, s. 37], satysfakcja z życia w określonym środowisku fizycznym lub społecznym, jest jednym z wskaźników jakości życia. Klinkosz [24, s. 94] podkreśla, że: „trudno jest rozważyć zagadnienie satysfakcji z pracy, nie odwołując się do zadowolenia z życia – w rozumieniu poczucia ogólnego dobrostanu”. Podobnie twierdzi Jakimiuk [19], podkreślając, że satysfakcja zawodowa zależy m. in. od ogólnego dobrostanu psychicznego.

Dobrostan a zdrowie psychiczne jednostki. Dobrostan jest kluczową determinantą zdrowia psychicznego jednostki. ***Zdrowie psychiczne*** jest definiowane na wiele sposobów. Jednym ze współczesnych modeli zdrowia psychicznego jest funkcjonalny model Lehtinena [25], według którego zdrowie psychiczne jest rozpatrywane jako nierozdzielny komponent ogólnego zdrowia, odzwierciedlający równowagę między jednostką a społeczeństwem, na który wpływają czynniki biologiczne i psychologiczne, interakcje społeczne, struktury i zasoby społeczne oraz wartości kulturowe. Zdrowie psychiczne w koncepcji Lehtinena [25, s. 28] rozumiane jest jako: „dobrostan, zasoby indywidualne (samoocena, optymizm, poczucie wpływu na własne życie, poczucie koherencji), umiejętności nawiązywania i utrzymywania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych”. Ważną rolę w tym modelu przypisuje się czynnikom indywidualnym (m. in. dobrostanowi (*well-being*)), jako ważnym determinantom zdrowia psychicznego jednostki. Nawiązując do wypowiedzi Czapińskiego [9, s. 18]: „W subiektywnych teoriach szczęścia każdy człowiek traktowany jest jako ostateczny sędzia wartości własnego życia”. W literaturze naukowej odnajdujemy szereg definicji dobrostanu psychicznego. W pracy odwołujemy się do subiektywnej koncepcji szczęścia Dienera, Lucasa i Oishi’ego [12], dzieląc myśl Kaczmarka [21] oraz Trzebińskiej [44], iż ta teoria jest: 1) najczęściej wykorzystywana w badaniach naukowych; 2) pozwala na porównywanie danych empirycznych i wzbogacenie teorii; 3) może być wykorzystywana w

badaniach międzykulturowych. *Dobrostan psychiczny* jest definiowany jako: „(...) doświadczanie przyjemnych emocji, niski poziom negatywnych nastrojów i wysoki poziom zadowolenia z życia” (Diener i wsp. [12, s. 35]). Dotychczasowe rozważania naukowe dotyczące źródeł dobrostanu psychicznego nie są jednoznaczne. Diener i wsp. [12] mówią o tak zwanych stałych poziomach szczęścia do których ludzie powracają zarówno po pozytywnych, jak i negatywnych wydarzeniach życiowych. Tellegen (zob. Diener i wsp. [12]) w swoich badaniach udowodnił, że czynniki genetyczne w znacznym stopniu odpowiadają za istotność poczucia szczęścia. Lykken wraz z Tellegen (zob. Lykken [26]) na podstawie badań własnych wykazali, że zróżnicowania między ludźmi pod kątem szczęścia wiążą się z różnicami genetycznymi. Badania przeprowadzone na bliźniętach wykazały wysoki stopień zgodności subiektywnego dobrostanu. Warto zauważyć jednak, że różnorakie wydarzenia i warunki życiowe również wywierają istotny wpływ na dobrostan psychiczny. Lykken [26] pisał m. in. o tym, że cechy osobowości takie jak agresywność są zmienne w czasie w zależności od okoliczności. Podobnie jest z dobrostanem. Czapiński z kolei, na podstawie prac amerykańskich naukowców McCrae’ra, Costy i Zondermana wyciąga ostrożny (ze względu na małą ilość danych) wniosek, że: „(...) odczuwany poziom szczęścia jest względnie trwałą dyspozycją osobowości i w znikomym stopniu zależy od gromadzących się w ciągu życia człowieka doświadczeń” [9, s. 93]. Z powyższej analizy wynika, że na poczucie szczęścia składają się czynniki zarówno genetyczne, jak i środowiskowe. Lyubomyrski, Sheldon, Schkade [28] dochodzą do wniosku, iż szczęście zależy od trzech ważnych czynników: genów, czynników sytuacyjnych oraz własnych praktyk wywierających wpływ na szczęście. Aktywność własna według Sheldon i Lyubomirski [42], może mieć charakter poznawczy, behawioralny lub wolicjonalny. Wspomniani badacze podkreślają, że aktywności te są odporne na proces adaptacji i człowiek może świadomie urozmaicać swoje działania, które będą skutkować nowymi doświadczeniami, inaczej mówiąc, człowiek ma wpływ na własny dobrostan psychiczny. Z kolei znawca psychologii kultury Anolli [48], podkreśla ważność wpływu czynników środowiskowych i kulturowych na dobrostan jednostki. Według Anolli [48, s. 416]: „(...) należy wyraźnie wskazać ogromne znaczenie rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej oraz innych instytucji socjalizacji, ponieważ to one powodują oraz podtrzymują sytuacje dobrostanu psychicznego lub choroby. Takie sytuacje nie znajdują się w próżni – one są determinowane oraz dopełniane formą kulturową (tej kultury), do której należą uczestnicy sytuacji”. Podsumowując, czynniki genetyczne, społeczne oraz aktywność własna jednostki wywierają wpływ na poczucie jej dobrostanu.

Znaczenie dobrostanu we wczesnej dorosłości. W niniejszej pracy przyjmuję się, iż okres wczesnej dorosłości znajduje się w granicach pomiędzy 18-20. a 30-35.

rokiem życia (zob. Brzezińska, Appelt, Ziołkowska [6]). Przejście z wieku adolescencji do wczesnej dorosłości jest ważnym i jednocześnie bardzo trudnym etapem życia człowieka. Wczesna dorosłość często określana jest jako okres „piętrzących się trudności” (Malina [29]), które wiążą się z realizacją zadań rozwojowych tego wieku. Stąd, dla młodych dorosłych niezbędne wydaje się być posiadanie zasobów osobistych, które będą sprzyjać realizacji podjętych przez jednostkę zadań rozwojowych. Zadania rozwojowe – według Maliny – „są to takie aktywności, które człowiek musi podjąć, by mógł nastąpić jego dalszy rozwój” [29, s. 17]. Odwołując się do prac naukowych Gurby [15], Maliny [29] oraz Olesia [32], można stwierdzić, że do najważniejszych zadań rozwojowych tego wieku zalicza się wybór partnera życiowego oraz ścieżki zawodowej, które z kolei będą określać dalszy rozwój osobowości. Brzezińska, Appelt, Ziołkowska [6] podkreślają, iż te dwie podstawowe sfery życia są bardzo ważne na wspomnianym etapie, ponieważ stanowią podstawowe źródło satysfakcji z życia człowieka. Z kolei: „Niewypełnienie zadań rozwojowych lub ich realizacja w niewłaściwym czy niepełnym zakresie uniemożliwia wejście w kolejne stadium rozwojowe, hamuje pełny udział jednostki w życiu społecznym, czyniąc ją tym samym nieszczęśliwą” [29, s.18].

Jak podkreślają liczni naukowcy zagraniczni, poczucie szczęścia studentów sprzyja uczeniu się oraz przekłada się na osiągnięcia edukacyjne (Quin, Duckworth [35]), samoocenę (Diener, Diener [11]) oraz sprzyja sukcesom w pracy nauczycieli (Diener i Biswas-Diener [10]).

Należy również dodać, iż wiele państw ma problem z przyciąganiem i zatrzymywaniem skutecznych nauczycieli (zob. Corcoran, O’Flaherty [7]). Słusznie podkreślają Corcoran i O’Flaherty [7, s. 7], że: „Rozwój i rozumienie psychologicznych profili przyszłych pedagogów pomoże w lepszym przygotowaniu nauczycieli do wymagań zawodu – a stąd w przyciąganiu, wspieraniu oraz zatrzymywaniu nauczycieli”. To z kolei, z jednej strony, pozytywnie wpłynie na jakość kształcenia nauczycieli, z drugiej zaś, będzie sprzyjać świadomemu oraz odpowiedzialnemu podejściu studentów do wykonywania zawodu nauczyciela.

Ważnymi wydają się być sygnalizowane wyżej badania porównawcze, szczególnie zaś te dotyczące problematyki szczęścia młodych dorosłych w odniesieniu do przygotowania do zawodu nauczycielskiego w państwach Europy Środkowo-Wschodniej (Polska i Ukraina). W literaturze naukowej nie ma badań, które zestawiałyby ze sobą kultury polską i ukraińską pod kątem szczęścia w stosunku do podobnego zawodu, wieku, płci.

Jak podkreślają badacze Hofstede, Hofstede, Minkov [16, s. 278], szczęście czy dobrostan psychiczny (*well-being*), zalicza się do uniwersalnie cenionych wartości. Wspomniani naukowcy twierdzą, że niektóre narody radzą sobie lepiej pod kątem szczęścia, zauważając, że wysoki poziom szczęścia odnotowuje się nie tylko w

krajach zamożnych, ale i biednych. Misho (zob. Hofstede, Hofstede, Minkov [16]), próbując odnaleźć odpowiedź na pytanie, co łączy biedne i bogate kraje pod kątem szczęścia, doszedł do wniosku, że korelatem i prognostykiem szczęścia na poziomie każdego kraju jest poczucie kontroli nad życiem i czas wolny. Szczęście, poczucie kontroli nad życiem i czas wolny są ze sobą mocno skorelowane i tworzą jeden wymiar, rozpatrywany jako otwartość na przyjemność (*indulgence*) vs wstrzemięźliwość (*restraint*) (IVR). Raport z badań nad szczęściem, zawarty w pracy Hofstede, Hofstede, Minkov [16, s. 282-285], wykazał, że Polska, spośród 93 państw świata, zajęła 67.-69. miejsce, z kolei Ukraina zajęła miejsce 90.

Celem badania jest określenie różnic w zakresie wymiarów zdrowia, m. in. poczucia szczęścia studentek kierunków pedagogicznych dwóch kultur – polskiej i ukraińskiej. Badanie ma charakter eksploracyjny i nie zakłada z góry hipotez badawczych. Jest próbą odpowiedzi na pytania: 1) Jaki jest poziom szczęścia prezentują studentki kierunków pedagogicznych polskiej i ukraińskiej uczelni? 2) Czy istnieją różnice istotnie statystyczne w poziomie szczęścia studentek kierunków pedagogicznych polskiej i ukraińskiej uczelni?

Metoda. W badaniu zastosowano Skale Satysfakcji z Życia – SWLS, autorstwa Dienera, Emmons, Larsona, Griffin w adaptacji Juczyńskiego. Według Juczyńskiego [20, s. 128]: „Ocena satysfakcji z życia jest wynikiem porównania własnej sytuacji z ustalonym przez siebie standardami. Jeżeli wynik porównania jest zadowalający, to jego skutkiem jest odczucie satysfakcji”. Skala zawiera pięć stwierdzeń, które odnoszą się do dotychczasowego życia osób badanych. Zadanie badanych polega na ustosunkowaniu się na siedmiostopniowej skali (gdzie 7 punktów wskazuje na całkowitą zgodę, a 1 punkt – niezgodę) do każdego stwierdzenia. Wyniki sięgają od 5 do 35 punktów. Ogólny wynik w tej skali oznacza stopień satysfakcji z życia badanych, przy czym im wyższy wynik w tej skali uzyskują osoby badane, tym wyższe poczucie z satysfakcji życia.

Osoby badane. W badaniu wzięło udział 100 studentek drugiego oraz trzeciego roku kierunków nauczycielskich polskiej i ukraińskiej uczelni państwowych: 50 polskich studentek pedagogiki oraz 50 ukraińskich studiujących filologię polską (kierunek nauczycielski). Uczestnikami badania były kobiety, co wiąże się z tym, że zarówno w polskim, jak i ukraińskim społeczeństwie zawód nauczyciela wykonują przeważnie kobiety. Grupy nie różniły się ilościowo oraz były podobne pod kątem wieku. Średnia wieku – 22 lata. Znajomość języka polskiego ukraińskich studentek pozwoliła na przeprowadzenie badań bez adaptacji skali SWLS na język ukraiński. Badanie miało dobrowolny oraz anonimowy charakter.

Analiza statystyczna. Analizę statystyczną przeprowadzono za pomocą programu SPSS 22. W statystycznej analizie danych zastosowano procedurę *Test-t dla*

prób niezależnych. Obliczono średnią, odchylenie standardowe oraz istotność różnic w skali SWLS.

Interpretacja wyników. Na pierwszym etapie analizy wyników badań ustalono poziom dobrostanu psychicznego (satysfakcji z życia) osób badanych.

Tab. 1

Średnia wyników dobrostanu psychicznego uwzględniające czynnik kulturowy

Statystyki dla grup					
	GRUPA	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
SWLS	Ukrainki	50	20,88	5,31	0,75
	Polki	50	22,22	6,26	0,88

Wyniki surowe skali SWLS w odniesieniu do polskich norm stenowych zamieszczonych w podręczniku Juczyńskiego [20] wyglądają następująco: grupie ukraińskich studentek odpowiada 5 sten, grupie polskich studentek 6 sten. Obydwa steny (5 i 6) traktować należy jako wyniki przeciętne. Średnie w skali SWLS studentek z Polski i Ukrainy wskazują na podobny poziom szczęścia.

Tab. 2

Test dla prób niezależnych

Test t dla prób niezależnych										
		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich						
		F	Istotność	t	df	Istotność dwustronna	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
									Dolna granica	Górna granica
SWLS	Założono równość wariancji	0,008	0,931	-1,154	98	0,251	-1,34000	1,16161	-3,64517	0,96517
	Nie założono równości wariancji			-1,154	95,496	0,252	-1,34000	1,16161	-3,64593	0,96593

Z powyższej tabeli odczytujemy, iż wynik testu Leven'a jest nieistotny statystycznie ($F = 0,008$; $p > 0,05$), co wskazuje na jednorodność wariancji. Założono równość wariancji: $t(98) = 1,15$; $p > 0,05$. Podsumowując, analiza porównań wykazuje, iż różnica w skali SWLS nie jest istotna statystycznie. Narodowość nie różnicuje poczucia szczęścia młodych dorosłych.

Na pytanie dlaczego Polacy i Ukraińcy mają podobny poziom szczęścia, można odpowiedzieć w następujący sposób. Dobrostan psychiczny pełni szereg ważnych funkcji, gdzie do najważniejszych z nich można zaliczyć funkcję motywacyjną. Według Czapińskiego [8, s. 236]: „Nie tylko a może raczej nie tyle stanowi wynik doświadczeń życiowych i działań, co w znacznej mierze decyduje o owych doświadczeniach i działaniach oraz ich rezultatach”. Dość podobne wyniki w skali SWLS można wyjaśnić tym, iż studentki realizują swoje cele, rozwijają zdolności, zainteresowania, kompetencje oraz potrzeby edukacyjne co z kolei rzutuje na poczucie szczęścia. Potwierdzenie tego odnajdujemy w wywiadzie jednego z czołowych badaczy poczucia szczęścia, holenderskiego profesora Veenhovena z Uniwersytetu Erazma, który zaznacza: „Porównując różne kraje, odkryliśmy pozytywne relacje pomiędzy wykształceniem a szczęściem. Jesteśmy szczęśliwi w nowoczesnych społeczeństwach wymagających od ludzi edukacji” (zob. Acosta, Hutchison [1, s. 114-115]). Podobną myśl odnajdujemy w pracy Ahuvia [3, s. 324], gdzie osiągnięcie własnych celów, m. in. rozwój osobisty, bliskie relacje społeczne, wniesienie wkładu w dobro publiczne oraz utrzymywanie dobrego stanu zdrowia, wiąże się z wyższym poziomem subiektywnego dobrostanu. Sheldon, Ryan i Reis [43] stwierdzili, że ludzie są najbardziej szczęśliwi wtedy, gdy podejmują rozmaite działania ze względu na nie same (dla rozrywki i dobrej zabawy). Warto dodać jeszcze, że badacze Reis i wsp. [36] twierdzą, iż poczucie szczęścia zależy od znalezienia wartości w codziennej aktywności, nie tylko od realizacji długoterminowych celów. Podobnie pisze Seppälä [41] o korzyściach z życia w chwili obecnej zamiast nieustannego myślenia o kolejnych sprawach. Diener i wsp. [12] uważają, że poczucie szczęścia wiąże się z realizacją celów lub zaangażowaniem w interesujące działania. Zdaniem Csikszentmihalyi [50], aktywność umysłowa daje poczucie przepływu (*flow*). Csikszentmihalyi [50] twierdzi, iż większości ludziom udało się przeżyć w trudnych warunkach zagrażających życiu (obóz, więzienie) dzięki aktywności umysłowej oraz stawianiu celów (o czym również pisał Frankl [13]). Baumeister [4] zauważa, że poczucie szczęścia zależy od aktywności własnej jednostki.

O ważności poczucia szczęścia podkreślają w swoich pracach liczni zagraniczni naukowcy, wskazując, iż poczucie szczęścia pozytywnie koreluje z wdzięcznością (Park, Peterson, Seligman [33]); samooceną (Diener, Diener [11]); aktywnością (Baumeister [4]); Lyubomyrski, Sheldon, Schkade [28]); kreatywnością

(Diener, Biswas-Diener [10]); sprzyja uczeniu się (Quin, Duckworth [35]); osiągnięciu sukcesów (Lyubomyrski, King, Diener [27]), pomyślnym rozwojem relacji społecznych (zob. Czapiński [8]) oraz pozytywnym oddziaływaniem szczęścia na życie zawodowe i osobiste (Seppälä [41]).

Wnioski.

W artykule został podjęty jeden z bardzo ważnych tematów – temat szczęścia młodych dorosłych w odniesieniu do studentów kierunków nauczycielskich. Dobrostan psychiczny nauczycieli stanowi podstawę skutecznego nauczania i wychowania uczniów. Studentki kierunków pedagogicznych w przyszłości będą edukować innych, stąd, oczekuje się od nich posiadania wysokiego dobrostanu psychicznego oraz wiedzy z zakresu znaczenia dobrostanu psychicznego w życiu zawodowym i osobistym, a także sposobów jego rozwijania i doskonalenia.

Odwołując się do wyników badań własnych, można zauważyć, iż studentki kierunków pedagogicznych dwóch państw Europy Środkowo-Wschodniej – Polski i Ukrainy – posiadają wyniki średnie. Wyniki badań wykazują, że poziom dobrostanu Ukraińców nie jest taki niski, jak o tym piszą w swojej pracy Hofstede, Hofstede, Minkov [16]. Otrzymane wyniki skłaniają do dalszej eksploracji badań na większych próbach, przy użyciu również dodatkowych narzędzi badawczych.

Przeciętne wyniki wskazują na zapotrzebowanie na wzmacnianie oraz rozwój zasobów osobistych oraz potencjałów jednostki. Zdaniem Veenhoven [46, s. 434], poziom szczęścia można systematycznie zwiększać, m. in. za pomocą edukacji. Ważnym zadaniem wydaje się być nie tylko popularyzacja wiedzy psychologicznej wśród studentów kierunków pedagogicznych, uświadamianie studentom znaczenia zdrowia psychicznego oraz jego skutków zarówno w pracy zawodowej, jak i życiu osobistym, ale również stwarzanie studentom warunków oraz możliwości poznania i rozwijania własnych zasobów osobistych, m. in. szczęścia.

Liczni naukowcy zagraniczni, tacy jak Ben-Shahar [5], Kleinman, Asselin i Henrigues [23], O'Brien [30], podkreślają ważność wprowadzenia kursu psychologii pozytywnej do szkół wyższych, zwłaszcza dla studentów kierunków pedagogicznych. Wspomniani naukowcy (zob. Kleinman, Asselin i Henrigues [23]) udowodnili, iż przedmiot psychologii pozytywnej wprowadzony w program kształcenia pedagogów daje pozytywne skutki – wzrasta dobrostan studentów. Kurs psychologii pozytywnej, zdaniem autora niniejszego artykułu, również powinien być wprowadzony do programu kształcenia pedagogów Europy Środkowo-Wschodniej. W aktualnym kontekście zapotrzebowania na podnoszenie poziomu jakości nauczania w szkołach, kluczowe znaczenie wydają się mieć zasoby osobiste przyszłych nauczycieli, gdyż to one mają znaczący wpływ na jakość pracy nauczyciela. Warto byłoby zwracać uwagę na posiadane zasoby osobiste przyszłych nauczycieli, skutkujące sukcesem lub brakiem sukcesu w pracy pedagoga.

Istotne jest także, budowanie u studentów świadomości znaczenia dobrostanu psychicznego w sytuacjach edukacyjnych. Według Anolli [48], dobrostan psychiczny jednostki zależy od rodziców, nauczycieli, rówieśników, ponieważ to oni stają się głównymi osobami, które stwarzają warunki do samorealizacji, innymi słowy, przyczyniają się do poczucia szczęścia. Podobną myśl na temat roli rodziców oraz pedagogów w poczuciu szczęścia dzieci napotykaemy w pracy Ben-Shahara [5]. Niemniej ważnym jest problem wprowadzania pozytywnej psychologii do szkół ogólnokształcących (zob. Ben-Shahar [5]; Huppert [18]; O'Brien [30]; Seligman i wsp. [39]), co zdaniem Seligmana i wsp. [39], w przyszłości skutkować będzie obniżeniem depresji wśród młodych ludzi oraz zwiększeniem zadowolenia z życia.

Literatura

1. Acosta R. M. Najszczęśliwsze dzieci na świecie, czyli wychowanie po holendersku. Warszawa: Świat Książki, 2018.
2. Adewale O. S. Teaching Personality as a Necessary Construct for the Effectiveness of Teaching and Learning in Schools: An Implication for Teacher Development in the Era of Globalization. *Journal of Education and Human Development*. 2013. Vol. 2 (2), pp. 15-23. Źródło elektroniczne: http://jehdnet.com/journals/jehd/Vol_2_No_2_December_2013/2.pdf (dostęp: 27.07.2019).
3. Ahuvia A. C. Indywidualizm - kolektywizm a kultury szczęścia: teoretyczne rozważanie nad związkiem między kulturą i subiektywnym dobrostanem w przekroju międzynarodowym; J. Czapiński (red.), Psychologia pozytywna. Warszawa: PWN, 2015, s. 319-356.
4. Baumeister R. F. Wyczerpywanie się ego i funkcja wykonawcza Ja; A. Tesser, R. B. Felson, J. M. Suls (red.), Ja i tożsamość. Gdańsk: GWP, 2004, s.18-42.
5. Ben-Shahar T. W stronę szczęścia. Poznań: Rebis, 2009.
6. Brzezińska A. I., Appelt K., Ziolkowska B. Psychologia rozwoju człowieka. Sopot: GWP, 2016.
7. Corcoran R. P., O'Flaherty J. Personality Development during Teacher Preparation. *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7, pp. 1-10. doi: [10.3389/fpsyg.2016.01677](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01677). Źródło elektroniczne: https://www.researchgate.net/publication/309752295_Personality_Development_during_Teacher_Preparation (dostęp: 27.07.2019).
8. Czapiński J. Czy szczęście popłaca? Dobrostan psychiczny jako przyczyna pomysłowości życiowej. Psychologia pozytywna. Warszawa: PWN, 2015, s. 235-254.

9. Czapiński J. Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odsłona teorii cebulowej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2017.
10. Diener E., Biswas-Diener R. Szczęście: odkrywanie bogactwa psychicznego. Sopot: Smak Słowa, 2010.
11. Diener E., Diener M. Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 68 (4), pp. 653-663.
12. Diener E., Lucas R. E., Oishi S. Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia; J. Czapiński (red.), Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka. Warszawa: PWN, 2015, s. 35-50.
13. Frankl V. Człowiek w poszukiwaniu sensu. Warszawa: Czarna Owca, 2009.
14. Gajewski S. Obraz siebie a zespół wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich; W. Okła, S. Tucholska (red.), Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej. Problemy człowieka zdrowego. Lublin: TN KUL, 2006, s. 185-201.
15. Gurba E. Wczesna dorosłość; J. Trempała. (red.), Psychologia rozwoju człowieka. Warszawa: PWN, 2011, s. 287-311.
16. Hofstede G., Hofstede G., Minkov M. Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. New York, Chicago, San Francisco, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, New Dehli, San Juan, Seoul, Singapore, Sydney, Toronto: McGraw-Hill, 2010.
17. Hreciński P. Wypalenie zawodowe nauczycieli. Warszawa: Difin SA, 2016.
18. Huppert F. A. Psychologia pozytywna w ujęciu populacyjnym: znaczenie kampanii społecznych we wzmacnianiu dobrostanu i zapobieganiu zaburzeniom; P. A. Linley, S. Joseph (red.), Psychologia pozytywna w praktyce. Warszawa: PWN, 2007, s. 442-465.
19. Jakimiuk B. Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2019.
20. Juczyński Z. Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia. Warszawa: PTP, 2009.
21. Kaczmarek Ł. D. Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowanie intencjonalne. Wydawnictwo: Zysk i S-ka, 2016.
22. Klassen R. M., Tze V. M. C. Teacher's self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Education Research Review*. 2014. Vol. 12, pp. 59-76.
23. Kleinman K. E., Asselin C., Henriques G. Positive Consequences: The Impact of an Undergraduate Course on Positive Psychology. *Psychology*. 2014. 5, pp.

2033-2045. Źródło elektroniczne: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.518206> (dostęp: 27.07.2019).

24. Klinkosz W. Motywacja osiągnąć osób aktywnych zawodowo. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.

25. Lehtinen V. Building up good mental health. Jyväskylä: Gummerus Printing, 2008.

26. Lykken D. Wrodzony potencjał szczęścia: jak i dlaczego ludzie różnią się pod względem odczuwanego dobrostanu (przełożył J. Suchecki); J. Czapiński (red.), Psychologia pozytywna. Warszawa: PWN, 2015, s. 257-283.

27. Lyubomirsky S., King L., & Diener E. (2005), Ten Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855. Źródło elektroniczne: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803> (dostęp: 27.07.2019).

28. Lyubomirsky S., Sheldon K. M., Schkade D. Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*. 2005. Vol. 9 (2), pp. 111-131.

29. Malina A. Wczesna dorosłość w cyklu życia człowieka: współczesne problemy z realizacją zadań rozwojowych młodych dorosłych. Bydgoszcz: WUKW, 2014.

30. O'Brien C. Sustainable Happiness and Well-Being: Future Directions for Positive Psychology. *Psychology*. 2012. Vol. 3, № 12 A, pp. 1196-1201. Źródło elektroniczne: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.312A177> (dostęp: 27.07.2019).

31. Oleś P. Jakość życia w zdrowiu i chorobie. J. Toczkołowski (red.), Jak świata mniej widzę: zaburzenia widzenia a jakość życia. Lublin: TN KUL, 2002, 37-49.

32. Oleś P. Psychologia człowieka dorosłego. Warszawa: PWN, 2011.

33. Park N., Peterson C., Seligman M. E. P. Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2004. Vol. 23 (5), 603-619.

34. Przepiórka A., Szcześniak M., Verhelst T., Straffi E. System wartości a różne drogi do szczęścia. Porównawcze badanie kolumbijsko-polskie. *Psychologia Społeczna*. 2014. Tom 9, nr 3 (30), s. 323-337.

35. Quinn P. D., Duckworth A. L. Happiness and Academic Achievement: Evidence for Reciprocal Causality. The Annual Meeting of the American Psychological Society. – 2007. – January, 1-7. Źródło elektroniczne: https://www.researchgate.net/profile/Angela_Duckworth2/publication/237751866_Happiness_and_Academic_Achievement_Evidence_for_Reciprocal_Causality/links/558fc09508ae1e1f9bacf98d/Happiness-and-Academic-Achievement-Evidence-for-Reciprocal-Causality.pdf (dostęp: 27.07.2019).

36. Reis H. T., Roscoe J., Ryan R. M., Sheldon K. M., Shelly L. G. Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2000. Vol. 26 (4), pp. 419-435. Źródło elektroniczne: <https://lemonsandcrane.co.uk/resources/RISE%20dailywellbeing.pdf> (dostęp: 09.08.2019).
37. Rogińska T., Gaida W. A. Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 2012.
38. Seligman M. E. P. Psychologia pozytywna. Psychologia pozytywna. – Warszawa: PWN, 2015, s. 18-32.
39. Seligman M. E. P., Ernst R. M., Gillham J., Reivich K. & Linkkins M. Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*. 2009. 35, 293-311. Źródło elektroniczne: <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563> (dostęp: 27.07.2019).
40. Seligman M. E. P., Walker W. F., Rosenhan D. L. (2017), Psychopatologia. Poznań: Zysk i S-ka.
41. Seppälä E. Droga do szczęścia. Jak nauka o szczęściu pomoże ci osiągnąć sukces. Warszawa: Czarna Owca, 2017.
42. Sheldon K. M., Lyubomirski S. Trwały wzrost poczucia szczęścia: perspektywy, praktyki i zalecenia. Psychologia pozytywna w praktyce. Warszawa: PWN, 2007, s. 87-111.
43. Sheldon K. M., Ryan R., Reis H. T. What Makes for a Good Day? Competence and Autonomy in the Day and in the Person. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1996. Vol. 22 (12), 1270-1279. Źródło elektroniczne: <https://langleygroupinstitute.com/wp-content/uploads/Sheldon-Ryan-Reis-1996-What-Makes-for-a-Good-Day-Competence-and-Autonomy-in-the-Day-and-in-the-Person.pdf> (dostęp: 09.08.2019).
44. Trzebińska E. Psychologia pozytywna. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
45. Tucholska S. Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009.
46. Veenhoven R. Szczęście jako cel polityki społecznej: zasada największego szczęścia. Psychologia pozytywna w praktyce. Warszawa: PWN, 2007, s. 413-441.
47. Zaleska A. Między potrzebą domknięcia poznawczego a kreatywnością. Obraz studentów pedagogiki. Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2010, s. 87-118.
48. Анолли Л. Психология культуры. X.: Гуманитарный Центр, 2016.
49. Функе Х. Ю., Вестерманн Ю. Что есть хорошего во мне? Позитивная психология для счастливой жизни. X.: Издательство Гуманитарный Центр, 2017.

50. Чиксентмігаї М. Потік. Психологія оптимального досвіду. Х.: Клуб Сімейного Дозвілля, 2017.

References

1. Acosta R. M. (2018), *Najszczęśliwsze dzieci na świecie, czyli wychowanie po holendersku* [The happiest children in the world, or upbringing in Dutch]. Warszawa: Świat Książki. (In Polish).

2. Adewale O. S. (2013), Teaching Personality as a Necessary Construct for the Effectiveness of Teaching and Learning in Schools: An Implication for Teacher Development in the Era of Globalization, *Journal of Education and Human Development*, Vol. 2 (2), 15-23. Źródło elektroniczne: <http://jehdnet.com/journals/jehd/Vol 2 No 2 December 2013/2.pdf> (dostęp: 27.07.2019).

3. Ahuvia A. C. (2015), Indywidualizm - kolektywizm a kultury szczęścia: teoretyczne rozważanie nad związkiem między kulturą i subiektywnym dobrostanem w przekroju międzynarodowym [Indywidualizm/collectivism and cultures of happiness: A theoretical conjecture on the relationship between consumption, culture and subjective well-being at the national level]. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna* [Positive Psychology]. Warszawa: PWN, pp. 319-356. (In Polish).

4. Baumeister R. F. (2004), Wyczerpywanie się ego i funkcja wykonawcza Ja [Ego depletion and the executive function of the self]. W: A. Tesser, R. B. Felson, J. M. Suls (red.), *Ja i tożsamość* [Self and Identity]. Gdańsk: GWP, pp. 18-42. (In Polish).

5. Ben-Shahar T. (2009), *W stronę szczęścia* [Happier: Learn the Secret to Daily Joy and Lasting Fulfillment]. Poznań: Rebis. (In Polish).

6. Brzezińska A. I., Appelt K., Ziolkowska B. (2016), *Psychologia rozwoju człowieka*. [Psychology od Development]. Sopot: GWP. (In Polish).

7. Corcoran R. P., O'Flaherty J. (2016), Personality Development during Teacher Preparation. *Frontiers in Psychology*. Vol. 7, 1-10. doi: [10.3389/fpsyg.2016.01677](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01677). Źródło elektroniczne: https://www.researchgate.net/publication/309752295_Personality_Development_during_Teacher_Preparation (dostęp: 27.07.2019).

8. Czapiński J. (2015), Czy szczęście popłaca? Dobrostan psychiczny jako przyczyna pomysłowości życiowej [Does happiness pay off? Mental well-being as a cause of life ingenuity]. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna* [Positive Psychology]. Warszawa: PWN., pp. 235-254. (In Polish).

9. Czapiński J. (2017), *Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odsłona teorii cebulowej* [Psychology of happiness. Who, when, why loves life and what results from it, i.e. the new version of onion theory]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar. (In Polish).

10. Diener E., Biswas-Diener R. (2010), *Szczęście: odkrywanie bogactwa psychicznego* [Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth]. Sopot: Smak Słowa. (In Polish).
11. Diener E., Diener M. (1995), Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 68 (4), 653-663.
12. Diener E., Lucas R. E., Oishi S. (2015), Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia [Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction]. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* [Positive psychology. The science of happiness, health, strength and virtues]. Warszawa: PWN, pp. 35-50. (In Polish).
13. Frankl V. (2009), *Człowiek w poszukiwaniu sensu* [A man in search of meaning]. Warszawa: Czarna Owca. (In Polish).
14. Gajewski S. (2006), Obraz siebie a zespół wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich [Self-image and burnout syndrome in high school teachers]. W: W. Okła, S. Tucholska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej. Problemy człowieka zdrowego* [Selected issues of clinical psychology. Healthy man's problems]. (s. 185-201). Lublin: TN KUL. (In Polish).
15. Gurba E. (2011), Wczesna dorosłość [Early Adulthood]. W: J. Trempała. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* [Developmental Psychology]. Warszawa: PWN, pp. 287-311. (In Polish).
16. Hofstede G., Hofstede G., Minkov M. (2010), *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New York, Chicago, San Francisco, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, New Delhi, San Juan, Seoul, Singapore, Sydney, Toronto: McGraw-Hill.
17. Hreciński P. (2016), *Wypalenie zawodowe nauczycieli* [Professional burnout in teachers]. Warszawa: Difin SA. (In Polish).
18. Huppert F. A. (2007), Psychologia pozytywna w ujęciu populacyjnym: znaczenie kampanii społecznych we wzmacnianiu dobrostanu i zapobieganiu zaburzeniom [Positive psychology in terms of population: the role of social campaigns in strengthening well-being and preventing disorders]. W: P. A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce* [Positive Psychology in Practice]. Warszawa: PWN, pp. 442-465. (In Polish).
19. Jakimiuk B. (2019), *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia* [Professional relations and personal achievements as factors of teacher's job satisfaction and their individual experiences]. Lublin: Wydawnictwo KUL. (In Polish).
20. Juczyński Z. (2009), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia* [Measurement tools in health promotion and psychology]. Warszawa: PTP. (In Polish).

21. Kaczmarek Ł. D. (2016), *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowanie intencjonalne* [Positive psychological interventions. Well-being and intentional behavior]. Wydawnictwo: Zysk i S-ka. (In Polish).
22. Klassen R. M., Tze V. M. C. (2014), Teacher's self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis, *Education Research Review*, Vol. 12, 59-76.
23. Kleinman K. E., Asselin C., Henriques G. (2014), Positive Consequences: The Impact of an Undergraduate Course on Positive Psychology. *Psychology*, 5, 2033-2045. Źródło elektroniczne: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.518206> (dostęp: 27.07.2019).
24. Klinkosz W. (2013), *Motywacja osiągnięć osób aktywnych zawodowo* [Motivation of the achievements of professionally active people]. Lublin: Wydawnictwo KUL. (In Polish).
25. Lehtinen V. (2008), *Building up good mental health*. Jyväskylä: Gummerus Printing.
26. Lykken D. (2015), Wrodzony potencjał szczęścia: jak i dlaczego ludzie różnią się pod względem odczuwanego dobrostanu [Happiness: The nature and nurture of Joy and contentment]. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna* [Positive Psychology]. Warszawa: PWN, pp. 257-283. (In Polish).
27. Lyubomirsky S., King L., & Diener E. (2005), Ten Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855. Źródło elektroniczne: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803> (dostęp: 27.07.2019).
28. Lyubomirsky S., Sheldon K. M., Schkade D. (2005), Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change, *Review of General Psychology*, Vol. 9 (2), 111-131.
29. Malina A. (2014), *Wczesna dorosłość w cyklu życia człowieka: współczesne problemy z realizacją zadań rozwojowych młodych dorosłych* [Early adulthood in the human life cycle: contemporary problems with the implementation of developmental tasks of young adults]. Bydgoszcz: WUKW. (In Polish).
30. O'Brien C. (2012), Sustainable Happiness and Well-Being: Future Directions for Positive Psychology, *Psychology*, Vol. 3, № 12 A, 1196-1201. Źródło elektroniczne: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.312A177> (dostęp: 27.07.2019).
31. Oleś P. (2002), Jakość życia w zdrowiu i chorobie. W: P. Oleś, S. Steuden, J. Toczolowski (red.), *Jak świata mniej widzę: zaburzenia widzenia a jakość życia* [How I see the world less: blurred vision and quality of life]. Lublin: TN KUL, pp. 37-49. (In Polish).
32. Oleś P. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego* [Introduction to the Psychology of Personality]. Warszawa: PWN.

33. Park N., Peterson C., Seligman M. E. P. (2004), Strengths of character and well-being, *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 23 (5), 603-619.
34. Przepiórka A., Szcześniak M., Verhelst T., Straffi E. (2014), System wartości a różne drogi do szczęścia. Porównawcze badanie kolumbijsko-polskie [Value system and different paths to happiness. Comparative Colombian-Polish study]. *Psychologia Społeczna* [Social Psychology], tom 9, nr 3 (30), 323-337. (In Polish).
35. Quinn P. D., Duckworth A. L. (2007), Happiness and Academic Achievement: Evidence for Reciprocal Causality. The Annual Meeting of the American Psychological Society, January, 1-7. Źródło elektroniczne: https://www.researchgate.net/profile/Angela_Duckworth2/publication/237751866_Happiness_and_Academic_Achievement_Evidence_for_Reciprocal_Causality/links/558fc09508ae1e1f9bacf98d/Happiness-and-Academic-Achievement-Evidence-for-Reciprocal-Causality.pdf (dostęp: 27.07.2019).
36. Reis H. T., Roscoe J., Ryan R. M., Sheldon K. M., Shelly L. G. (2000), Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 26 (4), 419-435. Źródło elektroniczne: <https://lemosandcrane.co.uk/resources/RISE%20dailywellbeing.pdf> (dostęp: 09.08.2019).
37. Rogińska T., Gaida W. A. (2012), *Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej*. [Strategies for dealing with mental stress in work]. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski. (In Polish).
38. Seligman M. E. P. (2015), Psychologia pozytywna [Positive Psychology]. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna* [Positive Psychology]. Warszawa: PWN, pp. s. 18-32. (In Polish).
39. Seligman M. E. P., Ernst R. M., Gillham J., Reivich K. & Linkkins M. (2009), Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311. Źródło elektroniczne: <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563> (dostęp: 27.07.2019).
40. Seligman M. E. P., Walker W. F., Rosenhan D. L. (2017), *Psychopatologia* [Psychopathology]. Poznań: Zysk i S-ka. (In Polish).
41. Seppälä E. (2017), *Droga do szczęścia. Jak nauka o szczęściu pomoże ci osiągnąć sukces* [The Happiness Track]. Warszawa: Czarna Owca.
42. Sheldon K. M., Lyubomirski S. (2007), Trwały wzrost poczucia szczęścia: perspektywy, praktyki i zalecenia [Sustainable happiness increases: perspectives, practices and recommendations] (s. 87-111). W: P. A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce* [Positive Psychology in Practice]. Warszawa: PWN. (In Polish).

43. Sheldon K. M., Ryan R., Reis H. T. (1996), What Makes for a Good Day? Competence and Autonomy in the Day and in the Person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 22 (12), 1270-1279. Źródło elektroniczne: <https://langleygroupinstitute.com/wp-content/uploads/Sheldon-Ryan-Reis-1996-What-Makes-for-a-Good-Day-Competence-and-Autonomy-in-the-Day-and-in-the-Person.pdf> (dostęp: 09.08.2019).

44. Trzebińska E. (2008), *Psychologia pozytywna* [Positive Psychology]. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. (In Polish).

45. Tucholska S. (2009), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań* [Teacher burnout. Psychological analysis of the phenomenon and its personality determinants]. Lublin: Wydawnictwo KUL. (In Polish).

46. Veenhoven R. (2007), Szczęście jako cel polityki społecznej: zasada największego szczęścia. [Happiness as a goal of social policy: the principle of greatest happiness.] W: P. A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce* [Positive Psychology in Practice]. Warszawa: PWN, pp. 413-441. (In Polish).

47. Zaleska A. (2010), Między potrzebą domknięcia poznawczego a kreatywnością. Obraz studentów pedagogiki [Between the need for cognitive closure and creativity. Image of pedagogy students]. W: M. Karwowskiego, A. Gajdy. (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. [Creativity (not only) in the classroom]. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, pp. 87-118. (In Polish).

48. Anolli Ł. (2016), *Psychologia kultury* (Pieriewoda. Kisielëwa). Char'kow: Gumanitarnyj Cent / [Psychologia della kultura].

49. Funkie Ch. Ju., Wiestiermann Ju. (2017), *Czto jest choroszego wo mnie? Pozitiwnaja psichologija dla szczastliwoj żyzni*. Char'kow: Izdatielstwo Gumanitarnyj Centr / [Das Gute im Blick. Mit der Positiven Psychologie zu einem glucklicheren Leben].

50. Cziksientmigai M. (2017), *Potik. Psichologiiia optimalnogo doswidu*. Char'kiw: Klub Simiejnogo Dozwilla / [Flow: The Psychology of Optimal Experience].

Durkalewych I.

A SENSE OF HAPPINESS IN POLISH AND UKRAINIAN TEACHING CANDIDATES: COMPARATIVE STUDY

In the modern psychological literature, a lot of space is devoted to the topic of happiness, which is constantly gaining interest among researchers. The results of numerous foreign studies show that subjective well-being correlates with gratitude, self-esteem, activity, creativity, facilitates learning, achieving successes, successful development of social relations, and more. However, it is difficult to find research that

would address the issue of happiness in relation to the students of pedagogical faculties, especially in an international context. The article tackles those issues, presents the results of a comparative study of the subjective well-being of the students of pedagogical faculties in Polish and Ukrainian universities. The main research is focused on the question: what is the level of happiness in the students of pedagogical faculties of the Polish and Ukrainian universities. The theoretical basis is Diener's theory of subjective well-being. The study was conducted among 100 female students (50 Polish and 50 Ukrainian), using the Life Satisfaction Scale (SWLS) by Diener, Emmons, Larsen and Griffin in the adaptation of Juczyński.

Keywords: pedagogy, students, mental health, subjective well-being, comparative study

Дуркалевич І.

ПОЧУТТЯ ЩАСТЯ СТУДЕНТОК ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПОЛЬСЬКОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ВУЗІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

У сучасній психологічній літературі багато місця приділяється темі щастя. Результати численних зарубіжних досліджень показують, що існує кореляційний зв'язок між суб'єктивним благополуччям та вдячністю, самооцінкою, активністю, творчістю, навчанням, досягненням успіхів та успішному розвитку соціальних взаємин і ін. Однак важко віднайти дослідження, які б порушували питання щастя студентів педагогічних спеціальностей, особливо в міжнародному контексті. Стаття вписується в окреслену проблематику, представляючи результати порівняльного дослідження благополуччя студентів педагогічних спеціальностей польських та українських вищих навчальних закладів. Основна дослідницька проблема була зосереджена на питанні: яким є рівень щастя студентів педагогічних спеціальностей польських та українських університетів. Теоретичне підґрунтя статті становить теорія суб'єктивного благополуччя Дінера. Дослідження проведено за участю 100 студенток (50 польок та 50 українок), з використанням Шкали Задоволеності Життям (SWLS) Дінера, Еммонса, Ларсена та Гріффіна в адаптації Ючинського.

Ключові слова: педагогіка, студенти, психічне здоров'я, суб'єктивне благополуччя, порівняльне дослідження.

Durkalevych Iryna – dr nauk humanistycznych w zakresie psychologii, wykładowca psychologii w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Stanisława Pigońa, Polska.

*Завацька Н.Є. (ORCID: 0000-0001-8148-0998),
Блинова О.Є. (ORCID: 0000-0003-3011-6082),
Попович І.С. (ORCID: 0000-0002-1663-111X),
Боярин Л.В. (ORCID: 0000-0003-4636-5577),
Піддубняк С.В.*

ЗАСОБИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ СУЇЦИДОНЕБЕЗПЕЧНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТАХ

У статті виокремлено основні підходи до вивчення проблеми суїцидонебезпечних станів особистості: психоаналітичний, згідно з яким причини такої поведінки вбачаються у негативному ставленні особистості до зовнішнього світу, недоліки якого викликають агресивні дії і надалі змінюють свій напрям із зовнішнього на внутрішній; анатомо-морфологічний, за яким конституція тіла визначає риси характеру людини, а найбільш схильними до аутоагресії та суїциду є мезоморфи; гуманістично-феноменологічний, з методом психологічної автопсії, за яким таку поведінку розглядають з точки зору і в контексті феноменології; когнітивний, за яким в основі суїцидонебезпечних станів особистості знаходяться когнітивні спотворення, як-то дихотомічне мислення, схильність до глобалізації, наявність ригідних когнітивних схем та соціально-психологічний, згідно з яким суїцидонебезпечний стан є складним особистісним комплексом, що функціонує на різних рівнях, а структуру суїцидонебезпечного патерну особистості складають характерологічний, самооціночний, інтерактивний та соціально-перцептивний субблоки. Розроблено й апробовано диференційовану соціально-психологічну програму корекції суїцидонебезпечних станів особистості та її саморегуляції у міжособистісних конфліктах в умовах сучасного соціуму, побудовану на принципах еквівалентності, системності, перспективності, диференційованого прогнозування, динамічності та на засадах екзистенційно-гуманістичного, особистісно-орієнтованого, когнітивно-поведінкового, ресурсного і рефлексивного підходів. Ефективність розробленої програми доведена підвищенням здатності до регуляції емоційних проявів, зниженням показників соціальної інтроверсії, тривожності, депресивності, внутрішньої конфліктності; зростанням самоповаги та самоцінності; розвитком навичок саморефлексії та самопізнання, підсиленням життєвої активності та самореалізації; збільшенням інтернальності; зміною життєвих планів та

перспектив у бік особистісного зростання, саморозвитку та прийняття відповідальності за своє життя; підвищенням спроможності протистояти обставинам та керувати своїм життям з використанням ефективних механізмів психологічного захисту та конструктивних стратегій копінг-поведінки.

Ключові слова: *особистість, суїцидонебезпечні стани особистості, суїцидальний ризик, міжособистісна взаємодія, конфлікти, психологічна корекція.*

Постановка проблеми. Соціальні, культурні, політичні, економічні трансформації сучасного соціуму, наслідки екологічних катастроф, військових дій, терористичних актів, міграційні процеси та зміни образу життя обмежують можливості соціальної адаптації осіб різних вікових груп та впливають на стан психічного здоров'я населення, і, у першу чергу, на найбільш незахищену його частину – молодь. За таких умов зростають стани дезадаптації з відчуттям невпевненості, незахищеності, втрати опори і сенсу існування, які виражаються в нервово-психічних й психосоматичних розладах, аутоагресивній поведінці, і її крайній формі – суїциді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники тривалий час прагнули концептуалізувати і розробити ефективні стратегії превенції та інтервенції суїциду (А. Адлер, Р. Мей, К. Меннінгер, К. Роджерс, Г. Саллівен, В. Франкл, З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг та ін.). При цьому, дослідження аутоагресивної поведінки здебільшого виконані у межах робіт медичного та медико-психологічного профілю. Зокрема, розроблено концепцію суїцидальної поведінки (А. Амбрумова, С. Бородін, Г. Старшенбаум, В. Тихоненко та ін.), що розглядається як наслідок соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах пережитого нею мікросоціального конфлікту; розкрито психічні стани і загальні характеристики особистості, схильної до аутоагресивної поведінки (Ф. Березін, Н. Гаранян, Л. Герасименко, Р. Ісаков, Г. Пілягіна, О. Погорілко, А. Скрипніков та ін.). Останнім часом дослідники аутоагресії (О. Бондаренко, Я. Гошовський, О. Ляшенко, В. Москалець, О. Сідоров, Р. Федоренко, С. Шамкова, Е. Шнейдман та ін.) вказують на необхідність розробки і втілення ефективних превентивних засобів не лише проявів суїцидальної поведінки, але й суїцидальних тенденцій як активної (внутрішньої) форми аутоагресивної поведінки, що включає як суїцидальні наміри, так й мимовільні вчинки, які безпосередньо передують їх втіленню в життя та призводять до активних дій. Наслідками цього процесу є значні психічні деструкції та втрати у соціальній сфері, адже саме на молодь суспільство покладає важливу роль у своєму поступовому розвитку (Letiucha,&Petrov & Zavatskyi, 2019).

Мета статті – розкрити засоби соціально-психологічної корекції суїцидонебезпечних станів особистості та її саморегуляції у міжособистісних конфліктах.

Вклад основного матеріалу і результатів дослідження. Основними принципами побудови соціально-психологічної програми корекції суїцидонебезпечних станів особистості та її саморегуляції у міжособистісних конфліктах виступали: *принцип еквівалентності*, який полягає в тому, що процес психокорекції рівноцінно включає цілісну систему соціальних відносин, при якій і середовище, і сама особистість, що змінюється, на рівних умовах беруть участь у визначенні реконструкції власних засад; *принцип системності*, який полягав у тому, що процес психокорекції був спрямований не тільки на самих досліджуваних, а й на цілісну систему їх соціальних відносин, суб'єктами яких вони були; *принцип перспективності*, згідно з яким створення позитивної та адекватної картини майбутнього слугувало стимулом для саморозвитку та самореалізації відповідно до постійно оновлюваного життєвого контексту; *принцип диференційованого прогнозування*, який полягав у визначенні змістовних і формальних аспектів корекційних заходів відповідно до рівня суїцидального ризику респондентів та його індикаторів, різновиду їх поведінки; *принцип динамічності*, згідно з яким вся процедура психокорекції розглядалася як поетапний пролонгований процес, що передбачав раціональну послідовність заходів формувального впливу та моніторинг динаміки змін у рівнях суїцидального ризику та конфігураціях змістовних характеристик досліджуваних (Popovych & Blynova & Zhuravlova & Toba & Tkach & Zavatska, 2020).

Робота здійснювалася на засадах екзистенційно-гуманістичного, особистісно-орієнтованого, когнітивно-поведінкового, ресурсного та рефлексивного підходів, які мотивують до усвідомлення здатності щодо прийняття відповідальності за своє життя, зміни стереотипів мислення в напрямку переструктуризації катастрофічних оцінок і думок, орієнтацію на самоконтроль, підвищення самореалізації.

Соціально-психологічна програма корекції суїцидонебезпечних станів особистості та її саморегуляції у міжособистісних конфліктах складалася з орієнтаційно-діагностичного, корекційно-відновлювального, контрольного етапів та передбачала активізацію психологічних механізмів саморегуляції поведінки: відреагування почуттів, прийняття відповідальності за своє життя, самопізнання, як аналіз власних індивідуальних психологічних особливостей, усвідомленість індивідуального буття, підвищення самоцінності та самоповаги натомість пануванню стереотипів, актуалізацію потреб та мотивації до самовдосконалення, реорганізацію соціальних зв'язків.

Засвідчено позитивні зміни у конфігураціях змістовних характеристик особистісної диференціації суїцидонебезпечних станів особистості та її саморегуляції у міжособистісних конфліктах та зниження суїцидального ризику за всіма його індикаторами (емоційними, когнітивними, соціальними) за показниками констатувального (I етап) та формувального (II етап) експерименту. Зміни зафіксовано на статистично значущому рівні (див. табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка змін у конфігураціях змістовних характеристик особистісної диференціації суїцидонебезпечних станів особистості та її саморегуляції у міжособистісних конфліктах досліджуваних

Показники	I етап	II етап	G-критерій знаків (стандартизована статистика)
Соціальна інтроверсія	5,73	4,32	-2,845**
Закритість/відкритість	7,67	6,5	-2,412*
Внутрішня конфліктність	7,17	6	-2,667**
Самовпевненість	4,33	5,75	2,846**
Самокерівництво	4,33	5,67	3,175**
Самоприйняття	9	11,25	2,846**
Інтернальність у сфері досягнень	-1,76	3,3	2,846**
Інтернальність у сфері сімейних стосунків	-3,18	1,69	2,836**
Інтернальність у сфері міжособистісних стосунків	-0,24	4,68	2,578**
Цілі життя	19,25	20,83	2*
Процес життя	19,17	20,96	19,75*
Результативність життя	18,79	21,01	19,25*
Локус контролю – Я	13,25	16,17	3,015**
Локус контролю – життя	14,29	15,11	3,012**
Самоконтроль	35,75	39,58	2,475**
Прийняття відповідальності	4,5	5,75	3,015**
Втеча-уникання	7,61	6,49	-2,414*
Планування вирішення проблеми	5,92	6,64	3,015**
Позитивна переоцінка	8,74	7,53	3,126**

*Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$*

Встановлено, що у досліджуваних експериментальної групи покращився емоційний стан: зменшилися показники тривожності та депресії. Відбулися істотні зрушення у самосприйнятті. Взаємодія та особливості спілкування у групах призвели до підвищення відповідальності. Відбулося зростання показників відчуття сили «Я», спроможності протистояти обставинам та керувати своїм життям, спонтанності емоційних проявів та здатності до самоповаги. Позитивні зрушення супроводжувалися підвищенням якості адаптивних індивідуально-типологічних (переважно когнітивно-стильових) особливостей (копінг-компетентність, самоповага, інтернальність локус контролю та ін.) (Zavatskyi & Piletska & Zavatska & Semenov & Blyskun & Vlynova & Yaremchuk & Popovych, 2020).

Результати формувального етапу дослідження підтвердили позитивну динаміку змін у конфігураціях змістовних характеристик особистісної диференціації суїцидонебезпечних станів особистості та її саморегуляції у міжособистісних конфліктах, що дозволяє зробити висновок про доцільність використання диференційованої соціально-психологічної програми корекції як ефективного засобу надання психологічної допомоги.

Висновки. Виокремлено основні підходи до вивчення проблеми суїцидонебезпечних станів особистості: психоаналітичний, згідно з яким причини такої поведінки вбачаються у негативному ставленні особистості до зовнішнього світу, недоліки якого викликають агресивні дії і надалі змінюють свій напрям із зовнішнього на внутрішній; анатомо-морфологічний, за яким конституція тіла визначає риси характеру людини, а найбільш схильними до аутоагресії та суїциду є мезоморфи; гуманістично-феноменологічний, з методом психологічної автопсії, за яким таку поведінку розглядають з точки зору і в контексті феноменології; когнітивний, за яким в основі суїцидонебезпечних станів особистості знаходяться когнітивні спотворення, як-то дихотомічне мислення, схильність до глобалізації, наявність ригідних когнітивних схем та соціально-психологічний, згідно з яким суїцидонебезпечний стан є складним особистісним комплексом, що функціонує на різних рівнях, а структуру суїцидонебезпечного патерну особистості складають характерологічний, самооцінний, інтерактивний та соціально-перцептивний субблоки. Розроблено й апробовано диференційовану соціально-психологічну програму корекції суїцидонебезпечних станів особистості та її саморегуляції у міжособистісних конфліктах в умовах сучасного соціуму, побудовану на принципах еквівалентності, системності, перспективності, диференційованого прогнозування, динамічності та на засадах екзистенційно-гуманістичного, особистісно-орієнтованого, когнітивно-поведінкового, ресурсного і рефлексивного підходів. Ефективність розробленої програми доведена підвищенням здатності до регуляції емоційних проявів, зниженням показників

соціальної інтроверсії, тривожності, депресивності, внутрішньої конфліктності; зростанням самоповаги та самоцінності; розвитком навичок саморефлексії та самопізнання, підсиленням життєвої активності та самореалізації; збільшенням інтернальності; зміною життєвих планів та перспектив у бік особистісного зростання, саморозвитку та прийняття відповідальності за своє життя; підвищенням спроможності протистояти обставинам та керувати своїм життям з використанням ефективних механізмів психологічного захисту та конструктивних стратегій копінг-поведінки.

Література

1. Letiucha, L., Petrov, O., & Zavatskyi, V. (2019). Concept UNIVERSITY: Comparative Characteristics of Lexicographic and Psycholinguistic Portrait. *PSYCHOLINGUISTICS*, 26(2). Retrieved from <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-2-208-223>.

2. Popovych, I., Blynova, O., Zhuravlova, A., Toba, M., Tkach, T. & Zavatska, N. (2020). Optimización del desarrollo y psicorrección de expectativas sociales de estudiantes de filología extranjera. *Revista Inclusiones*. Vol: 7 num Especial, 82-94. <https://www.revistainclusiones.com/gallery/3%20vol%207%20num%20especial22%20enemar2020ncl.pdf>

3. Zavatskyi, V. Yu., Piletska, L. S., Zavatska, N. Ye., Semenov, O. S., Blyskun, O. O., Blynova, O. Ye., Yaremchuk, V. V. & Popovych, I. S. (2020). Systematic Rehabilitation of Student Youth with Post-Traumatic Stress Disorders under Conditions of the Armed Conflict in Eastern Ukraine. *Revista ESPACIOS*, Vol. 41(№6). Page 20. Retrieved from: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/20410620.html>

4. Zavatskyi, Vadym; Zavatska, Nataliia; Spitska, Liana (2017). Peculiarities of coping behavior of young people and their anticipation skills in post-traumatic situations // SCIENCE AND EDUCATION, Issue 7, Published 2017, Page 136-141. (Web of Science) DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-7-22>

5. Zavatskyi, V. Yu., Piletska, L. S., Zavatska, N. Ye., Semenov, O. S., Blyskun, O. O., Blynova, O. Ye., Yaremchuk, V. V. & Popovych, I. S. (2020). Systematic Rehabilitation of Student Youth with Post-Traumatic Stress Disorders under Conditions of the Armed Conflict in Eastern Ukraine. *Revista ESPACIOS*, Vol. 41(№6). Page 20. Retrieved from: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/20410620.html>

References

1. Letiucha, L., Petrov, O., & Zavatskyi, V. (2019). Concept UNIVERSITY: Comparative Characteristics of Lexicographic and Psycholinguistic Portrait.

PSYCHOLINGUISTICS, 26(2). Retrieved from <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-2-208-223>.

2. Popovych, I., Blynova, O., Zhuravlova, A., Toba, M., Tkach, T. & Zavatska, N. (2020). Optimización del desarrollo y psicorrección de expectativas sociales de estudiantes de filología extranjera. *Revista Inclusiones*. Vol: 7 num Especial, 82-94. <https://www.revistainclusiones.com/gallery/3%20vol%207%20num%20especial22%20enemar2020ncl.pdf>

3. Zavatskyi, V. Yu., Piletska, L. S., Zavatska, N. Ye., Semenov, O. S., Blyskun, O. O., Blynova, O. Ye., Yaremchuk, V. V. & Popovych, I. S. (2020). Systematic Rehabilitation of Student Youth with Post-Traumatic Stress Disorders under Conditions of the Armed Conflict in Eastern Ukraine. *Revista ESPACIOS*, Vol. 41(№6). Page 20. Retrieved from: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/20410620.html>

4. Zavatskyi, Vadym; Zavatska, Nataliia; Spitska, Liana (2017). Peculiarities of coping behavior of young people and their anticipation skills in post-traumatic situations // SCIENCE AND EDUCATION, Issue 7, Published 2017, Page 136-141. (Web of Science) DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-7-22>

5. Zavatskyi, V. Yu., Piletska, L. S., Zavatska, N. Ye., Semenov, O. S., Blyskun, O. O., Blynova, O. Ye., Yaremchuk, V. V. & Popovych, I. S. (2020). Systematic Rehabilitation of Student Youth with Post-Traumatic Stress Disorders under Conditions of the Armed Conflict in Eastern Ukraine. *Revista ESPACIOS*, Vol. 41(№6). Page 20. Retrieved from: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/20410620.html>

Zavatska N.Ye., Blynova O.Ye., Popovych I.S., Boyarin L.V., Piddubniak S.V.

MEANS OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF SUICIDABLE STATUS OF PERSONALITY AND ITS SELF-REGULATION IN INTER-PERSONALITY CONFLICTS

The article outlines the main approaches to the study of the problem of suicidal states of personality: psychoanalytic, according to which the reasons for such behavior are seen in the negative attitude of the person to the outside world, the disadvantages of which are aggressive actions and further change their direction from the outside to the inside; anatomical and morphological, according to which the constitution of the body determines the traits of a person's character, and the most prone to autoaggression and suicide are mesomorphs; humanistic-phenomenological, with the method of psychological autopsy, according to which such behavior is viewed from the point of view and in the context of phenomenology; cognitive, on which the basis of suicidal states of the person are cognitive distortions, such as dichotomous thinking, the tendency to globalization, the presence of rigid cognitive circuits and

socio-psychological, according to which the suicidal state is a complex level, complex functional structure, suicidal pattern of personality are characterized by character, self-esteem, interactive and socially perceptive sub-blocks. The differentiated socio-psychological program of correction of suicidal states of personality and its self-regulation in interpersonal conflicts in the conditions of modern society is developed and tested. , resource and reflective approaches. The effectiveness of the developed program is proved by the increase of the ability to regulate emotional manifestations, decrease of indicators of social introversion, anxiety, depression, internal conflict; increasing self-esteem and self-worth; development of self-reflection and self-knowledge skills, enhancement of life activity and self-realization; increased internality; changing life plans and perspectives towards personal growth, self-development and taking responsibility for one's life; increasing the ability to withstand circumstances and manage their lives through the use of effective psychological protection mechanisms and constructive coping behavior strategies.

Keywords: *personality, suicidal states of personality, suicidal risk, interpersonal interaction, conflicts, psychological correction.*

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

Попович Ігор Степанович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету;

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету;

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

Піддубняк Сергій Васильович – кандидат психологічних наук, м. Київ.

**Кетлер-Митницька Т.С. (ORCID: 0000-0002-1665-4282),
Сергеев С.Г. (ORCID: 0000-0003-2762-8052)**

ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне виявлення особливостей рефлексії майбутніх психологів у контексті професійного мислення та саморегуляції. Надано опис методики емпіричного дослідження особливостей рефлексії майбутніх психологів. Наведено дані щодо закладу вищої освіти та кількості магістрантів-психологів, які взяли участь у дослідженні. Охарактеризовано психодіагностичні методики, використані для вивчення особливостей рефлексії, професійного мислення та саморегуляції майбутніх психологів. У статті обґрунтовано значущість рефлексії як професійно важливої властивості майбутніх психологів, необхідної для ефективного здійснення фахової діяльності. Стисло розкриті наукові підходи до визначення характеристик рефлексії, зокрема її поняття та сутності як механізму, стану, процесу та властивості. Зазначено основні напрямки сучасних досліджень рефлексії. Розведено та охарактеризовано особистісну рефлексію та рефлексію професійної діяльності, розкрито їх специфіку у контексті видів та проблематики діяльності психолога. Проаналізовано значення рефлексії як чинника професійного мислення та здатності до саморегуляції майбутніх психологів. В результаті діагностичної роботи встановлено, що у групі опитаних майбутніх психологів найкраще розвинена здатність до регуляції, на середньому рівні – рефлексивність, недостатньо розвинене професійне мислення, зокрема – здатність до прогнозування. Виявлено характер взаємозв'язку зазначених показників шляхом застосування критерію лінійної кореляції К. Пірсона. Встановлено існування статистично достовірних взаємозв'язків між загальним рівнем рефлексивності, здатністю до прогнозування та програмуванням, що підтвердило значущість рефлексії для становлення професійного мислення та здатності до саморегуляції майбутніх психологів. На підставі отриманих даних зроблено висновок про необхідність цілеспрямованого формування рефлексії майбутніх психологів з метою стимулювання їх професійного мислення.

Ключові слова: рефлексія; рефлексивність; професійне мислення; здатність до саморегуляції; майбутні психологи.

Постановка проблеми. У контексті переорієнтації сучасної вищої освіти на позиції студентоцентризму з урахуванням потреб роботодавців у компетентних, ініціативних фахівцях, здатних ефективно працювати в умовах соціально-економічних перетворень, значно підвищилися вимоги до особистісного компоненту професійної підготовки. Одним із важливіших внутрішніх чинників особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців Г. Баллом, І. Бехом, С. Максименком, М. Савчиним та іншими науковцями визнається рефлексія, яка зумовлює розвиток самосвідомості, самовизначення, емоційного інтелекту, саморегуляції та інших професійно важливих властивостей студентів. Особливої значущості формування рефлексії набуває у контексті підготовки майбутніх психологів, оскільки зміст професійної діяльності цих фахівців передбачає усвідомлення та аналіз власних думок, емоцій, станів та цінностей. Постійне відслідковування їх модальності та динаміки необхідне для попередження внутрішньоособистісних конфліктів, деструкцій, спроможних призвести до викривлення впливів на особистість клієнта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з великим психологічним словником, рефлексія (від англ. reflection) це розумовий процес, спрямований на усвідомлення, розуміння та аналіз власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, стосунків тощо. Змістовно та функціонально рефлексія пов'язана із самоспостереженням, ретроспекцією, самосвідомістю (Мещеряков, Зинченко, 2009: 569). У науково-психологічній літературі рефлексію зазвичай розглядають як: механізм комунікативних процесів, внутрішньо особистісних змін тощо (перебудова власної свідомості, поведінки на основі їх переосмислення); стан (рефлексування, занурення у власні думки та переживання); процес (самоаналіз, самопізнання, самодослідження); властивість (рефлексивність, здатність до рефлексії). Усі прояви рефлексії вважаються значущими для забезпечення психічного здоров'я, життєстійкості та успішності різних видів діяльності особистості (Савченко, Александрова, Олійник, 2017: 100).

Рефлексія розглядалася науковцями у контексті:

- самосвідомості, самопізнання, самооцінювання (Гуткіна, 1983);
- кризи особистісної ідентичності, пов'язаної із свідомим прийняттям соціальних ролей та співвіднесення їх з власними принципами та поглядами, які уточнюються та коректуються у період юності; рефлексія розглядається як механізм розв'язання такої кризи, шлях осмислення власних світоглядних позицій, життєвого та професійного самовизначення (Ериксон, 1968);

- професійного мислення, зокрема його саморегуляції (Пов'якель, 2009) та розвитку за рахунок засвоєння значень та смислів теоретико-методологічних засад професійної діяльності (О. Леонтьєв, 2003);

- міжособистісного спілкування, соціальної перцепції, надання та отримання зворотного зв'язку (Степанов, Семенов, 1985) тощо.

Науковці розрізняють особистісну рефлексію та рефлексію професійної діяльності. Перша передбачає аналіз себе як суб'єкта професійної діяльності, рівня вияву у себе професійно значущих особистісних якостей. Рефлексія професійної діяльності – це усвідомлення передумов ефективної фахової діяльності, цінностей та перспектив, особливостей професійної взаємодії та позицій її суб'єктів. Більшість видів діяльності психолога потребують високого рівня розвитку рефлексії, наприклад, налагодження рефлексивної діяльності в процесі групової психотерапії та психологічного тренінгу, забезпечення рефлексивного зворотного зв'язку під час психологічного консультивання тощо (Легендзевич, Малинович, 2015: 101–103).

На думку Л. Магур, рефлексія виявляється в теоретичному пізнанні світу, аналізі особливостей власного мислення та світосприйняття, виконанні ролей як суб'єкта, так й об'єкта пізнання. Специфіка рефлексивно-перцептивних вмінь психолога, зумовлена змістом його професійної діяльності, полягає в одночасній оцінці власних індивідуально-психологічних особливостей та пізнанні особистості клієнта. Професійна рефлексія психологів побудована на системі знань про можливі причини труднощів спілкування, обґрунтовані вченими особистісні типи та риси тощо. Необхідність гнучко орієнтуватися у непередбачуваних ситуаціях, усвідомлювати зміни спонтанної поведінки клієнтів та своїх реакцій на неї, швидко реагувати на нову інформацію в форматі «тут і зараз» висуває високі вимоги до рефлексивних умінь психолога-практика, проблема формування яких під час професійної підготовки досі залишається не розв'язаною (Магур, 2014: 150–151). Н. Шевченко відзначила значення рефлексії психолога-професіонала для усвідомлення меж власної компетентності, готовності до засвоєння нового досвіду та активної співпраці з колегами (Шевченко, 2013).

На основі узагальнення наукових джерел ми дійшли висновку, що рефлексію майбутніх психологів доцільно розглядати у нерозривній єдності з такими професійно важливими властивостями, як професійне мислення та саморегуляція. Як чинник професійного мислення психологів, рефлексія (рефлексивність) забезпечує: розмірковування, розуміння причинно-наслідкового зв'язку подій, адекватне їх сприймання, оцінювання та критичне переосмислювання результатів своїх дій (Савченко, Александрова, Олійник, 2017); аналіз власної поведінки у конкретній професійній ситуації, розгляд своїх

впливів у співвідношенні з особливостями клієнта; мета мислення, тобто обмірковування особливостей своєї мисле діяльності як фахівця (Гура, 2015: 72); вдале планування та утворення цілей, точне прогнозування результатів професійної діяльності (Пов'якель, 2009: 104).

У контексті саморегуляції рефлексія майбутніх психологів забезпечує: осмислення та конкретизацію труднощів, проблемно-конфліктних ситуацій, що вимагають розв'язання (Легендзевич, Малинович, 2015); продуктивність стилів саморегуляції, зменшення часу вирішення завдання та прийняття рішення, кількості помилок при розв'язанні завдання, здатність до самокорекції (Пов'якель, 2009: 104); розгляд себе в якості об'єкта вивчення та вдосконалення, дієво-перетворювальне ставлення до себе, формулювання умовиводів, спрямованих на врегулювання перебігу власних емоцій та пізнавальних процесів (Савченко, Александрова, Олійник, 2017).

Мета статті – теоретичне обґрунтування та емпіричне виявлення особливостей рефлексії майбутніх психологів у контексті професійного мислення та саморегуляції. *Завдання:* 1) стисло розкрити наукові підходи до визначення сутності та характеристик рефлексії, її значущості для становлення професійного мислення та саморегуляції психологів; 2) емпірично виявити особливості рефлексії, професійного мислення та саморегуляції майбутніх психологів; 3) встановити характер взаємозв'язку зазначених показників.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Емпіричне дослідження особливостей рефлексії майбутніх психологів проводилося протягом 2018-2019 н.р. на базі Класичного приватного університету (м. Запоріжжя). В експерименті взяли участь 19 студентів першого курсу магістратури. В основу дослідження покладене припущення, що рефлексія майбутніх психологів пов'язана як з їх професійним мисленням, так і з саморегуляцією поведінки.

До психодіагностичного інструментарію дослідження включено три опитувальника. Метою методики визначення рівня рефлексивності А. Карпова, В. Понамарьової (Особистісна та професійна рефлексія: психологічний практикум, 2012) є вимірювання ретроспективної рефлексії діяльності, рефлексії теперішньої та майбутньої діяльності, спілкування та взаємодії з іншими людьми, загального рівня рефлексивності. Тест «Здатність до прогнозування» (Регуш, 2003) використовують для оцінки здатності до антиципації – передбачення перебігу подій на основі виявлення причинно-наслідкових зв'язків за рахунок аналітичності та глибини мислення. Методика «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» (Моросанова, 2000) спрямована на діагностику регуляторних процесів та якостей (планування, моделювання, програмування,

оцінка результатів, гнучкість, самостійність), які уточнюють механізми саморегуляції діяльності психолога.

За допомогою зазначених методик емпірично виявлено особливості рефлексії, мислення та саморегуляції майбутніх психологів (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні рефлексії, мислення та саморегуляції майбутніх психологів

Показники	Рівні (%)		
	Високий	Середній	Низький
Ретроспективна рефлексія діяльності	21	53	26
Рефлексія теперішньої діяльності	5	85	10
Рефлексія майбутньої діяльності	21	79	10
Рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми	16	52	32
Загальний рівень рефлексивності	16	68	16
Здатність до прогнозування	26	21	37
Планування	26	59	15
Моделювання	21	74	5
Програмування	37	63	0
Оцінка результатів	15	70	15
Гнучкість	52	48	0
Самостійність	63	37	0

Як видно з табл. 1, особливості рефлексії, мислення та саморегуляції майбутніх психологів полягають у рівнях їх прояву. Встановлено переважання середнього рівня всіх показників рефлексивності; найбільше опитаних, а саме по 21 %, виявили високий рівень за показниками «ретроспективна рефлексія діяльності» та «рефлексія майбутньої діяльності», що свідчить про спрямованість студентів на аналіз минулого досвіду з метою успішного працевлаштування. Приблизно третина майбутніх психологів (32 %) має низький рівень рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми, тобто нездатна до глибокого аналізу характеру взаємостосунків з клієнтами та колегами. Викликає стурбованість переважання низького рівня такого

інтегративного показника професійного мислення, як здатність до прогнозування (37 % опитаних), що свідчить про нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків при здійсненні фахової діяльності, неспроможність до аналізу наявних тенденцій динаміки стану клієнтів та неготовність до передбачення результатів свого професійного впливу на їх психологічне здоров'я. Разом з тим, виявлено домінування високих рівнів за такими показниками саморегуляції, як «гнучкість» (52 %) та «самостійність» (63 %), за якими жодний студент не виявив низького рівня. Це свідчить про сформованість здатності опитаних майбутніх психологів до регулятивної автономності, самостійного планування та організації навчально-професійної діяльності, готовності до її оперативної перебудови у зв'язку зі зміною значущих умов та виомог.

Характер взаємозв'язків рефлексії з професійним мисленням та саморегуляцією майбутніх психологів встановлено за рахунок обчислення коефіцієнтів кореляції за формулою К. Пірсона (рис. 1).

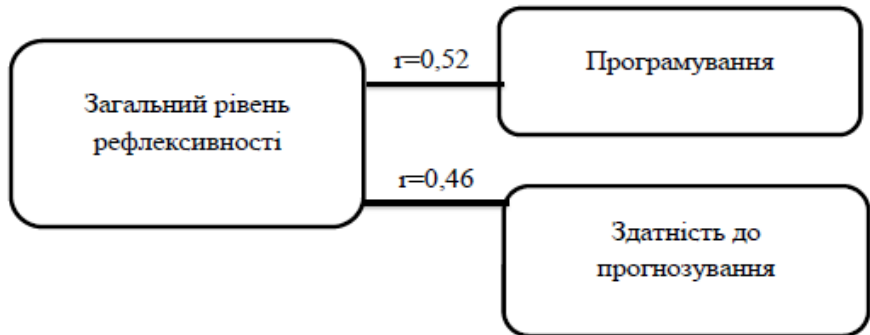


Рис. 1. Взаємозв'язок загального рівня рефлексивності, програмування та здатності до прогнозування

Як видно з рис. 1, найбільш значущий кореляційний зв'язок виявлено між показниками загального рівня рефлексивності та програмування ($r=0,50$, $p \leq 0,01$), здатності до прогнозування ($r=0,46$, $p \leq 0,01$). Це означає, що особистість, схильна до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей як в минулому, так в сьогоденні й майбутньому, також здатна до ретельного

обмірковування своїх дій щодо реалізації намічених цілей та до передбачення наслідків власних вчинків, володіє аналітичним, гнучким, ґрунтовним мисленням. Таким чином, результати емпіричного дослідження засвідчили існування статистично значущих кореляцій між рефлексією, здатністю до прогнозування та саморегуляції майбутніх психологів.

Висновки.

1. В результаті огляду наукових джерел виявлено, що рефлексія майбутніх психологів є професійно значущою властивістю, яка передбачає як розвиненість професійного мислення (здатність до прогнозування, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, логічність, обґрунтованість, послідовність тощо), так і сформованість саморегуляції діяльності, тобто здатність усвідомлювати свої стани, почуття, реакції та керувати ними для підвищення ефективності професійних впливів.

2. Емпірично встановлено, що у групі опитаних майбутніх психологів найкраще розвинена здатність до регуляції, на середньому рівні – рефлексивність, недостатньо розвинене професійне мислення, зокрема – здатність до прогнозування, що свідчить про необхідність його цілеспрямованого формування.

3. Кореляційний аналіз виявив, що показники рефлексії (зокрема загальний рівень рефлексивності) мають статистично значущі зв'язки з показниками професійного мислення (здатності до прогнозування) та саморегуляції (програмування). Отже, емпіричне дослідження підтвердило, що рефлексія майбутніх психологів тісно пов'язана як з особливостями їх професійного мислення (а саме – із здатністю виявляти наявні закономірності та на їх основі прогнозувати тенденцію перебігу майбутніх подій), так і з саморегуляцією дій та станів, спроможністю відстежувати та свідомо змінювати їх.

Перспектива подальших наукових розвідок полягає в експериментальній перевірці ефективності цілеспрямованого формування рефлексії майбутніх психологів для розвитку їх професійного мислення та саморегуляції.

Література

1. Большой психологический словарь Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд. Москва : АСТ, Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

2. Гура Т. Є. Особливості генези професійного мислення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : психологічні науки.

Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2015. № 1. 216 с. С. 70–80.

3. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». Москва, 1983. 24 с.

4. Легендзевич Г. Я., Малинович Л. М. Формування рефлексивних умінь майбутніх психологів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2015. Вип. 1. С. 99–108.

5. Леонтьев А. Н. Современные проблемы обучения и психического развития. *Психология в вузе*. 2003. № 1–2. С. 232–241.

6. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум. Сост. Г. С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2012. 135 с.

7. Магур Л. М. Розвиток здатності до рефлексії майбутніх психологів засобами активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 45 (69). С. 150–154.

8. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 118–127.

9. Пов'язкель Н. І. Стильова сфера саморегуляції в розвивальному просторі культури професійного мислення майбутнього психолога. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2009. Вип. 1. С. 100–114.

10. Ругуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург : Речь, 2003. С. 291–297.

11. Савченко О. В., Александрова О. Г., Олійник Н. О. Метакогнітивний рівень організації рефлексивної активності особистості. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія : Психологія. 2017. Вип. 23. С. 99–108.

12. Степанов С. Ю., Семенов И. И. Психология рефлексии: проблемы, исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 31–40.

13. Шевченко Н. Ф. Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. № 1(5). С. 95–101.

14. Erik H. Erikson. Identity, youth and crisis. New York : W. W. Norton Company, 1968. 336 p.

References

1. *Bolshoi psikhologicheskii slovar [Great psychological dictionary]* (2009). Pod red. B.G. Meshcheriakova, V.P. Zinchenko. 4-e izd. Moskva : AST, Sankt-

Peterburg : Praim-Evroznak [in Russian].

2. Hura T.Ye. (2015). Osoblyvosti genezy profesiinoho myslennia maibutnikh psykholohiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Features of the genesis of professional thinking of future psychologists in the process of professional training]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii : psykholohichni nauky – A collection of scientific papers of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: psychological sciences*. Khmelnytskyi : Vydavnytstvo NADPSU, 2015, 1, 70–80 [in Ukrainian].

3. Gutkyina N.Y. (1983). *Lychnostnaia refleksyia v podrostkovom vozraste [Personal reflection in adolescence]*: avtoref. dyss. ... kand. psykol. nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohycheskaia y vozrastnaia psykholohyia». Moskva, 24 [in Russian].

4. Lehendzeych H.Ya., Malynovych L.M. (2015). Formuvannia refleksyvnykh umin maibutnikh psykholohiv [Formation of reflexive skills of future psychologists]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnurishnykh sprav. Serii psykholohichna – Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs. The series is psychological*, 1, 99–108 [in Ukrainian].

5. Leontev A.N. (2003). Sovremennye problemy obucheniiia i psikhicheskogo razvitiia [Modern problems of training and mental development]. *Psikhologiiia v vuze – Psychology at the university*, 1–2, 232–241 [in Russian].

6. *Lichnostnaia i professionalnaia refleksiiia: psikhologicheskii praktikum [Personal and professional reflection: a psychological practicum] (2012) / Sost. G.S. Piankova; Krasnoiar. gos. ped. un-t im. V.P. Astafeva. Krasnoiarsk [in Russian]*.

7. Mahur L.M. (2014). Rozvytok zdatnosti do refleksii maibutnikh psykholohiv zasobamy aktyvnoho sotsialno-psykolohichnogo piznannia (ASPP) [Development of the future psychologists' ability to reflect by means of active social and psychological cognition (ASPC)]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnogo universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 12: Psykolohichni nauky – Scientific journal of MP Dragomanov National Pedagogical University. Series 12: Psychological Sciences*. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 45 (69), 150–154 [in Ukrainian].

8. Morosanova V.I., Konoz E.M. (2000). Stilevaia samoregulatsiia povedeniia cheloveka [Style self-regulation of human behavior]. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*, 2, 118–127 [in Russian].

9. Poviakel N.I. (2009). Stylova sfera samorehuliatcii v rozvyvalnomu prostori kultury profesiinoho myslennia maibutnoho psykholoha [Style sphere of self-regulation in the developmental space of the culture of future psychologist' professional thinking]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment – International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management*, 1, 100–114 [in Ukrainian].

10. Regush L.A. (2003). *Psikhologiiia prognozirovaniia: uspekhi v poznanii budushchego* [Psychology of forecasting: successes in the knowledge of the future]. Sankt-Peterburg : Rech, 291–297 [in Russian].

11. Savchenko O.V., Aleksandrova O.H., Oliinyk N.O. (2017). Metakohnityvnyi riven orhanizatsii refleksyvnoi aktyvnosti osobystosti [Metacognitive level of organization of personality's reflexive activity]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Serii : Psykholohiia – Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series: Psychology*, 23, 99–108 [in Ukrainian].

12. Stepanov S.Iu., Semenov I.I. (1985). Psikhologiiia refleksii: problemy, issledovaniia [Psychology of reflection: problems, research]. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*, 3, 31–40 [in Russian].

13. Shevchenko N.F. (2013). Doslidzhennia profesiinoi spriamovanosti maibutnikh psykhologiv [Investigation of the future psychologists' professional orientation]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia» – Bulletin of the Alfred Nobel Dnipropetrovsk University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 1(5), 95–101 [in Ukrainian].

14. Erik H. Erikson. (1968). Identity, youth and crisis. New York : W. W. Norton Company [in English].

Ketler-Mytnytska T., Sergeev S.

FEATURES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' REFLECTION

*The purpose of the article is to provide theoretical substantiation and empirical identification of future psychologists' reflection features in the context of professional thinking and self-regulation. **Methods.** The description of the empirical study of reflection features of future psychologists is given. The data on the institution of higher education and the number of undergraduate psychologists participated in the study are given. Psychodiagnostic techniques used to study the features of future psychologists' reflection, professional thinking and self-regulation are characterized. **Results.** The article substantiates the importance of reflection as a professionally important property of future psychologists, necessary for the effective implementation of professional activity. Scientific approaches to defining the characteristics of reflection, in particular its concept and essence as a mechanism, state, process and property, are briefly revealed. The main directions of modern research of reflection are stated. Personal reflection and reflection of professional activity are differentiated and characterized, their specificity is revealed in the context of types and problems of psychologist's activity. The importance of reflection as a factor of future psychologists' professional thinking and ability to self-regulate is analyzed. As a result of the diagnostic work, it was found that the group of interviewed future psychologists had the best developed ability to regulate, at the average level -*

*reflexivity, poorly developed professional thinking, in particular - the ability to predict. The nature of the correlation of these indicators was revealed by applying K. Pearson's linear correlation criterion. A statistically significant relationship was established between common level of reflectivity, prediction and programming ability, which confirmed the importance of reflection for the development of future psychologists' professional thinking and the ability to self-regulate. **Conclusions.** On the basis of the obtained data, it is concluded that purposeful formation of future psychologists' reflection to stimulate their professional thinking is appropriate.*

Keywords: *reflection; reflexivity; professional thinking; ability to self-regulate; future psychologists.*

Кетлер-Митницька Тетяна Сергіївна – старший викладач кафедри природничо-наукових дисциплін комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради;

Сергєєв Сергій Геннадійович – кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри природничо-наукових дисциплін комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ ФАХІВ

ORCID: 0000-0001-6989-1778

Метою дослідження є визначити відмінностей в ціннісних орієнтаціях у групі респондентів раннього дорослого віку. У статті розглянуті підходи сучасних вивчень у розгляданні проблематики морально-психологічних проблем в різних напрямках вивчення особистості. Основна увага приділяється процесу становлення особистості, яка розуміється як духовно-моральний розвиток. Відзначено, що змістоутворююча активність може бути вектором ціннісної спрямованості особистості, що характеризує основоположні орієнтації груп людей на ті чи інші цінності, а розгортання змістоутворюючої активності, пов'язане з побудовою внутрішньої ієрархії особистісних цінностей (смислів), також вказали про відмінності соціальної моралі й особистісної моральності (та відповідних норм). В результаті емпіричного дослідження ми виявили, що досліджувані в групах відрізняються один від одного ціннісними детермінантами особистості і поведінковими особливостями.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, моральна стійкість, змістоутворююча активність, моральна свідомість, соціальна мораль, особистісна моральність.

Постановка проблеми. Розробка проблеми психологічного здоров'я та вкорінення в науковому лексиконі цього терміну дає додаткову можливість науковцям і практикам у галузі психології зробити акцент на вивченні етичних детермінант особистості як суб'єкта життя. З нашої точки зору, моральний аспект є системоутворюючим фактором психологічного здоров'я особистості. Центральним у цих підходах є процес становлення особистості, який розуміється як духовно-моральне зростання.

Найважливішими орієнтирами в розробці проблеми психологічного здоров'я можна вважати моральну і етичну психологію, які активно розвиваються останнім часом. Але бурхливе зростання кількості досліджень, пов'язаних з моральною проблематикою, став можливим не лише завдяки усвідомленню сучасними психологами життєву необхідність таких досліджень, але і постійній увазі до моральних проблем класиків вчених психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Видатні психологи Л. В. Анциферова, К. І. Божович із співробітниками, Б. З. Братусь, А. В. Брушлинський із співробітниками, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, В. І. Слободчиков, Т. А. Флоренська, В. Є. Чудновський, Є. В. Шорохова, С. Р. Якобсон та ін. внесли серйозний внесок у збереження інтересу до духовно-моральної проблематики. Цей інтерес не тільки зберігся, але й посилюється останнім часом. Доречним тут буде згадати дослідження в соціальній та економічній психології А. Л. Журавльова, Н. О. Журавльової, Смельянової, А. Б. Купрейченко, А. Е. Воробйової, В. О. Семенова та ін; в психології праці – Л. Р. Дикої, Е. П. Єрмолаєвої та ін; в психології розвитку – Є. А. Сергієнко із співробітниками; в галузі розробки проблем посттравматичного стресу – Н. Ст. Тарабриної, Н. Є. Харламенкової з співробітниками; в загальній психології, методології та історії психології – К. О. Абульханової, М. І. Воловикової із співробітниками, А. А. Гостева, В. А. Кольцової із співробітниками, Л. М. Попова із співробітниками, О. Є. Серової, В. І. Слободчикова, В. О. Сосніна, А. В. Шувалова, А. В. Юркевича та ін; в психотерапії – М. Ю. Колпакової, Т. Ю. Коренюгиної та ін; в дослідженні проблем виховання дітей і молоді – Н. Я. Большунової, А. С. Чернишова та ін. Відзначимо, що останнім часом більшу кількість психологічних досліджень присвячено вивченню різних питань моральної і етичної психології, а так само вивчення проблем совісті, духовно-морального розвитку особистості. Дослідження різних питань, пов'язаних з морально-психологічними проблемами в різних галузях психології, вивчення ролі і місця духовно-моральних аспектів у бутті людини вносять істотний внесок у розробку проблеми психологічного здоров'я.

Так, А. А. Волочков Є. Р. Єрмоленко стверджують, що змістоутворююча активність може бути вектором ціннісної спрямованості особистості, що характеризує основоположні орієнтації груп людей на ті чи інші цінності [3]. Вектор ціннісної спрямованості особистості скорочує безліч можливих ступенів свободи, прояви активності суб'єктом, тим самим, виконуючи системоутворюючу функцію. Як зазначає В. О. Ключко, «в полі ясного свідомості завжди потрапляє те, що має для людини актуальний зміст і цінність. Завдяки цьому свідомість людини виявляється сконцентрованим не на будь-якому фрагменті «об'єктивної реальності», а на виділеному смислово актуальному «напруженому» секторі простору життя [6].

Проведене раніше дослідження Ю. А. Калугіним показало, що третій етап розгортання змістоутворюючої активності, пов'язаний з побудовою внутрішньої ієрархії особистісних цінностей (смислів), може бути представлений у векторах ціннісної спрямованості особистості: «спрямованості

на осмислення життя», «спрямованості на світ», «спрямованості на себе» [5]. Більш того, вектор ціннісної спрямованості особистості може мати два протилежних напрямки і відображати основні варіанти сенсу життя: «спрямованість на пошук сенсу життя» або «спрямованість на гедонізм», «спрямованість на самоактуалізацію», або «спрямованість на самоствердження», «спрямованість на збереження і прояв власної індивідуальності», або «спрямованість на конформізм» [5]. Для розрізнення типів ціннісної спрямованості особистості і типів з різними варіантами сенсу життя пропонується позначити останні як типи смисложиттєвої спрямованості особистості.

Г. О. Балл зазначав, що рівень моральної свідомості (не лише масового, а й елітарного) суттєво відстає від вимог часу, а стан осмислення етичних проблем заслуговує на критичну оцінку, оскільки в цій сфері недостатньо раціональних, зважених підходів, а переважають крайнощі [2].

У цьому контексті Г. О. Балл говорить про відмінності соціальної моралі й особистісної моральності (та відповідних норм). Залежно від рівня свого розвитку людина може «не дійти» до моралі, підтримуваної якоюсь спільністю, а може і «перерости» цю мораль. В останньому випадку людина найчастіше віддає перевагу (свідомо чи інтуїтивно) нормі особистісної моральності. Необхідність особистої моральності є найбільш очевидною щодо нестандартних ситуацій, у яких правові, а також прийняті людиною моральні норми не дають задовільних рішень, або пропонують рішення, несумісні один з одним. Тоді виникають проблеми вибору і моральної творчості в контексті вирішення ціннісних колізій [1].

Метою статті є емпіричне вивчення особливостей ціннісних орієнтацій у студентів моряків і психологів раннього дорослого віку.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У нашому дослідженні брали участь 83 респондента у віці від 18-23 років. Згідно вікової періодизації Л. С. Виготського і Д. Б. Ельконіна, дана вікова група відноситься до раннього дорослого віку.

З метою отримання якісного і кількісного аналізу емпіричного дослідження, нами було використано 4 методики дослідження: «ціннісні орієнтації особистості» М. Рокіча, методика на рівень стресостійкості і методика дослідження моральної стійкості, дослідження міжособистісних відносин Лірі в модифікації Л. М. Собчик.

На рис. 1 продемонстровано порівняльні данні по переважним термінальним цінностям у моряків та психологів.

З отриманих даних емпіричного дослідження в групі моряків ми встановили такі пріоритетні в ранньому дорослому віці термінальні цінності або

цінності-цілі: здоров'я, розваги, матеріально забезпечене життя. Ці цінності - цілі є фізіологічними ресурсами, мотиваційними ресурсами особистості, особистісними ресурсами стійкості та соціальними ресурсами.

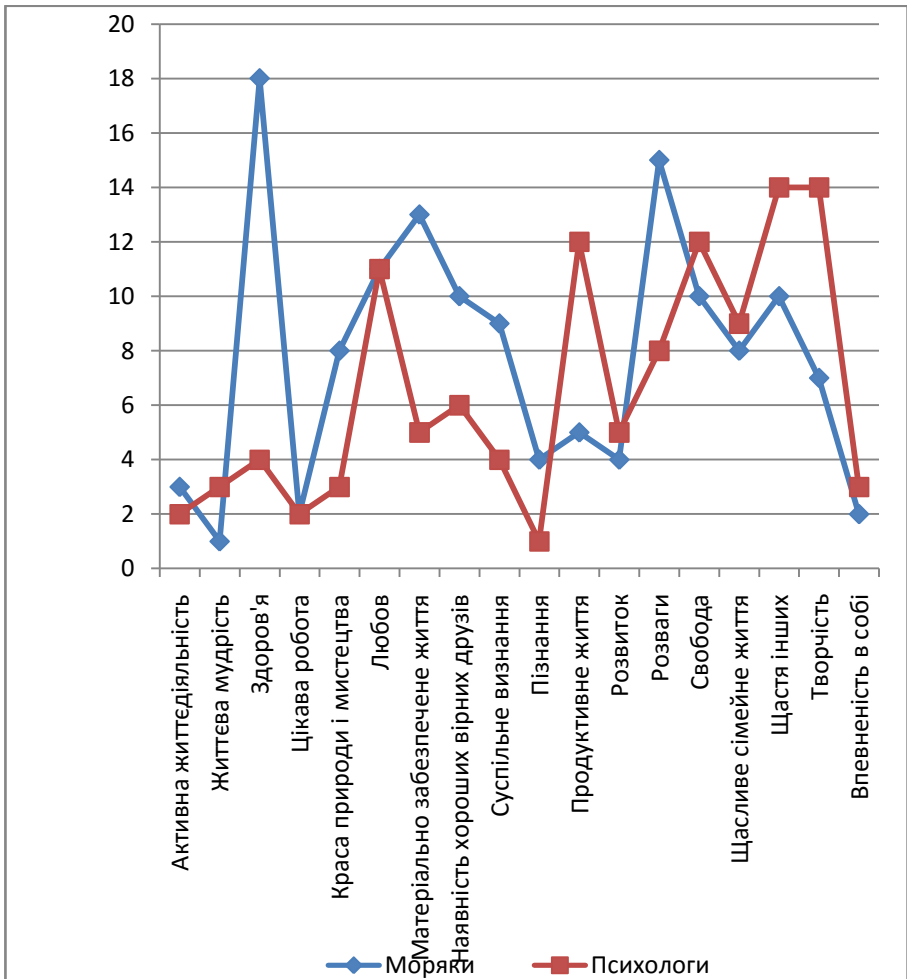


Рис. 1. Частота зустрічальності термінальних цінностей у моряків та психологів

Примітка: по шкалі ординат позначені місця цінностей у системі ціннісних орієнтацій від самого значущого 1 до пункту самому не значимого 18-му пункту.

Так, цінність здоров'я відносять до ядра аксіологічній системи орієнтації особистості, на цій підставі можна констатувати факт, про те, що у респондентів ранньої дорослості ця цінність займає першу позицію. Сміслові навантаження даної цінності для молоді несе в собі наступний контекст, молоді оцінює здоров'я в ключі особистої привабливості для протилежної статі, а також як спосіб створення сім'ї.

Наступною цінністю в ієрархії виступає розваги, згідно з дослідженнями дана цінність представляють як можливість відвідування клубів, кінотеатрів, кафе та інше.

Так, третій в ієрархії цінностей виступає матеріально забезпечене життя. Дана цінність визначає спрямованість на фінансово забезпечене життя в перспективі.

До домінуючих термінальних цінностей були віднесені цінності, що зайняли перші місця в ієрархії по частоті зустрічальності.

Як видно з рис 1., домінуючими термінальними цінностями у психологів домінують: творчість, щастя інших, свобода та продуктивне життя.

Щодо цінності «творчість», вважається, що сучасній молоді необхідно оволодіти творчими вміннями, стратегіями і тактиками як інструментарієм у професійній та інших видах діяльності.

Наступною цінністю в ієрархії виступає щастя інших, дана цінність свідчить про зацікавленість особистості в емоційному благополуччі оточуючих її людей.

Свобода як цінність досягнення сприймається студентами- психологами в ключі наступних визначень: «свобода - це можливість вибирати», «спосіб самовираження», «здатність і вміння не залежати від інших (держави, батьків)», «засіб перевірки себе, своєї можливості зробити щось без будь-чиєї допомоги».

Цінність «продуктивне життя» є особливо важливою в період ранньої дорослості. У цей період людина віддає багато часу своїй роботі, включається в рішення всіх виробничих проблем, вважаючи при цьому, що професійна діяльність є головним змістом життя. Людині в цьому віці властиво максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей необхідних для гармонізації життя.

В ході аналізу емпіричних даних по усій вибірці в ключі термінальних ціннісних орієнтацій ми встановили пріоритетність у виборі цінностей. Так, основними цінностями для раннього дорослого віку виступають: здоров'я, краса

природи і мистецтва, любов, матеріально забезпечене життя, наявність хороших і вірних друзів, суспільне визнання, свобода, задоволення, щасливе сімейне життя, щастя інших та творчість. Відомо, що моральні цінності (вихованість, чесність) відносяться до важливих поряд з відповідальністю та совісністю (І. Бех, І. Булах), скромністю, прагненням до самовдосконалення, життєрадісністю, відкритістю, вірністю, ввічливістю, акуратністю, організованістю, щирістю, чуйністю, принциповістю (О. Іващенко).

Отримані дані з методики спрямованої на дослідження рівня стресостійкості та моральної стійкості особистості ми виявили, що у вибірці моряків переважає високий рівень стресостійкості і моральної стійкості. Ці дані можуть свідчити про те, що респонденти з групи моряків стійкі в своїх моральних уявленнях і схильні до досягнення цілей незважаючи ні на які перешкоди.

У групі психологів ми так само виявили переважання високого рівня стресостійкості, проте моральна стійкість знаходиться на середньому рівні. Отримані дані можуть свідчити нам про деяку нестійкість ціннісних орієнтацій особистості в даній групі випробуваних, проте в даній групі виражена високий рівень стресостійкості.

За результатами раніше проведеного дослідження за допомогою модифікованої методики Лірі (Л. М. Собчик) в даних групах були отримані наступні дані: у групі досліджуваних моряків домінуючими є наступні шкали: владно-лідуючий та відповідально-великодушний типи міжособистісних відносин. У групі психологів домінують покірно-сором'язливий та відповідально-великодушний типи.

Виходячи з цього, ми можемо допустити, що у групі досліджуваних моряків домінують наступні характерологічні та поведінкові властивості, які відрізняють їх від іншої групи: нетерпимість до критики та переоцінка власних можливостей, дидактичний стиль висловлювань, імперативна потреба командувати іншими, риси деспотизму та високий рівень домагань, індивідуальність, імпульсивність, відокремленість, неконформність, спонтанність, експансивність, такі властивості нервової системи, як динамічність нервових процесів по відношенню до збудження, надчутливість до критичних зауважень на свою адресу. У свою чергу, високий рівень моральної стійкості і стресостійкості, а також переважання таких цінностей як здоров'я, розваги, матеріально забезпечене життя свідчить нам про стійкість ціннісних орієнтацій, спрямованості на розвагу, матеріально забезпечене життя при вираженій стресостійкості.

У групі психологів домінують наступні поведінкові та характерологічні властивості, які значно відрізняють їх від групи моряків, а саме: перевага

болісно–сором'язливих інтровертних, пасивних, вельми педантичних в питаннях моралі і совісті, покірних, невпевнених в собі, з підвищеною схильністю до рефлексії, з помітною перевагою мотивації уникнення неуспіху і низькою мотивацією досягнення, зниженою самооцінкою. У свою чергу дані поведінкові прояви у взаємозв'язку з такими цінностями як творчість, щастя інших, свобода та продуктивне життя, а також при високому рівні стресостійкості і середньому рівні моральної стійкості, свідчать нам, про те що дані поведінкові особливості пластичні і мінливі в своєму прояві.

Висновки. На підставі теоретичного аналізу літератури з проблеми психологічного здоров'я та етичних детермінант особистості нами було використано 4 методики дослідження: «ціннісні орієнтації особистості» М. Рокіча, методика на рівень стресостійкості і методика дослідження моральної стійкості, дослідження міжособистісних відносин Лірі в модифікації Л. М. Собчик.

При дослідженні термінальних ціннісних орієнтацій пріоритетними для раннього дорослого віку виступають: здоров'я, краса природи і мистецтва, любов, матеріально забезпечене життя, наявність хороших і вірних друзів, суспільне визнання, свобода, задоволення, щасливе сімейне життя, щастя інших та творчість. Домінуючими інструментальними цінностями у моряків є: цінність здоров'я, матеріально забезпечене життя, краса природи і мистецтва, щастя інших та розваги. У психологів домінують: творчість, щастя інших, свобода, розвиток і любов.

Виходячи з отриманих даних, ми можемо допустити, що в групі досліджуваних моряків домінують такі ціннісні спрямованості як прагнення до матеріально забезпеченого майбутнього, розваги, а також здорове тіло. Отримані дані з методики на рівень стресостійкості і моральної стійкості особистості ми виявили, що у вибірці моряків переважає високий рівень стресостійкості, а так само високий рівень моральної стійкості, також домінують октанти владно–лідуючий та відповідально–великодушний типи міжособистісних відносин.

В групі психологів пріоритетними є інші спрямованості, які відрізняють їх від групи моряків. Так, у психологів в пріоритеті творча спрямованість особистості, щасливе життя оточуючих їх людей, свобода у всіх її проявах, а так само особистісний розвиток і любов до оточуючих і себе. Так само було виявлено що домінують покірно–сором'язливий та відповідально–великодушний типи, переважання високого рівня стресостійкості, проте моральна стійкість знаходиться на середньому рівні, що може свідчити про нестійкість ціннісних орієнтацій особистості, але при цьому виражена висока стресостійкість.

Таким чином, ми можемо констатувати той факт, що досліджувані в групах відрізняються один від одного за вищевказаним ціннісними детермінантами особистості і поведінковими особливостями.

Література

1. Балл Г.А. Раціогуманістична орієнтація в аналізі взаємозв'язку добра і зла в соціальній поведінці. *Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. праць*. Вип. 2. К.; Полтава, 2011. С. 22-34
2. Балл Г.А. Психологические трудности реализации этических составляющих смысла жизни. *Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XVII симпозиума*. Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. М.: ФГНУ «Психологический Институт РАО», 2012. С. 58–60
3. Васильева О.С. Экспериментальное исследование внутренней картины здоровья в юношеском возрасте. *Известия ЮФУ. Технические науки*. №14. Том 69. 2006. С. 316 – 324.
4. Волочков А.А., Ермоленко Е.Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности. *Психологический журнал*. 2004. №2 С. 17-27.
5. Калугин А.Ю. Смыслообразующая активность субъекта и типов ценностной направленности личности. *Вестник ПГУ*. 2014. №4 С. 46-51.
6. Ключко В.Е. Закономерности движения психологического познания: проблема ценностей и смысла в призме трансспективного анализа. *Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. Сер. Интеграция академической и университетской психологии*. Под ред. В.В. Знакова, Г.В. Залевского. М., 2008. С. 41–61.
7. Сокурская Л.Г., Пименова О.А. Свобода как ценность студенческой молодежи: особенности социологического измерения. Электронный ресурс: http://elar.ufu.ru/bitstream/10995/40911/1/978-5-321-02081-4_2012_028.pdf
8. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности. Дис. .. к.н. М., 2005.

References

1. Ball G.A. (2011). Raciogumanistichna orientacija v analizi vzajemov'jazku dobra i zla v social'nij povedinici. *Eстетика и этика педагогической дии: зб. наук. прац'*. Vip. 2. K.; Poltava. S. 22-34
2. Ball G.A. (2012). Psihologicheskie trudnosti realizacii jeticheskikh sostavljajushhih smysla zhizni. *Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme: Jelektronnyj sbornik materialov XVII simpoziuma*. Pod red. G.A. Vajzer,

N.V. Kisel'nikovoj, T.A. Popovoj. M.: FGNU «Psihologicheskij Institut RAO. S. 58–60

3. Vasil'eva O.S. (2006). Jeksperimental'noe issledovanie vnutrennej kartiny zdorov'ja v junosheskom vozraste. *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki.* №14. Tom 69. S. 316 – 324.

4. Volochkov A.A., Ermolenko E.G. (2004). Cennostnaja napravlennost' lichnosti kak vyrazhenie smysloobrazujushhej aktivnosti. *Psihologicheskij zhurnal.* №2 S. 17-27.

5. Kalugin A.Ju. (2014). Smysloobrazujushhaja aktivnost' subekta i tipov cennostnoj napravlennosti lichnosti. *Vestnik permskogo universiteta.* №4. S. 46-51.

6. Klochko V.E. (2008). Zakonomernosti dvizhenija psihologicheskogo poznanija: problema cennostej i smysla v prizme transspektivnogo analiza. *Cennostnye osnovanija psihologicheskoy nauki i psihologija cennostej. Ser. Integracija akademicheskoy i universitetskoj psihologii.* Pod red. V.V. Znakova, G.V. Zalevskogo. M., S. 41–61.

7. Sokurjanskaja L.G., Pimenova O.A. (2012). Svoboda kak cennost' studencheskoj molodezhi: osobennosti sociologicheskogo izmerenija. Jelektronnyj resurs: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/40911/1/978-5-321-02081-4_2012_028.pdf

8. Fesenko P.P. (2005). Osmyslennost' zhizni i psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti. – Dis. ... k.n. M.

Makarova I.V.

FEATURES OF VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF DIFFERENT FACULTIES

The purpose of our study is to identify differences in value orientations in the group of young adults. The article deals with the approaches of modern studies in the consideration of problems of moral and psychological problems in different directions of the study of personality. The focus is on the process of becoming a person, which is understood as spiritual and moral development. It is noted that meaningful activity can be a vector of value orientation of the person, characterizing the fundamental orientations of groups of people for certain values, and the deployment of meaningful activity, connected with the construction of internal hierarchy of personal values (meanings of personality) morality (and relevant norms). As a result of empirical research, we have found that the groups studied differ in value determinants of personality and behavioral characteristics.

Keywords: value orientations, moral stability, content-forming activity, moral consciousness, social morality, personal morality.

Макарова Ірина Володимирівна – фахівець центру об'єктивного структурованого клінічного іспиту, Одеській національний медичний університет.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СПОСОБІВ ВИМІРЮВАННЯ САМООЦІНКИ В ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Мета – оглянути провідні інструменти вимірювання самооцінки в дорослому віці та теоретичні концепції, на яких вони базуються. **Методи.** В статті представлені методи вивчення самооцінки у дорослому віці, що найчастіше використовуються у вітчизняній психології. Розкриваються базові теоретичні принципи кожного підходу, дається їх критичний аналіз. **Результати.** Пояснене співвідношення понять та критеріїв, використаних для опису самооцінки. Окреслені методологічні проблеми, що супроводжують емпіричне дослідження самооцінки та самоставлення. Констатовано, що самоставлення розглядається як прояв особистісного сенсу – відношення мети діяльності до її мотиву, представлене суб'єкту у формі емоцій. Власне «Я», презентоване людині у вигляді певних властивостей, рис, особливостей поведінки, також має особистісний сенс, що відображає, наскільки ті чи інші особливості дозволяють задовольнити її потреби. **Висновки.** Аналіз популярних методів діагностики самооцінки дозволив виділити основні теоретико-методологічні підходи: самооцінка як усвідомлене самоставлення, розуміння когнітивних та емоційних компонентів самосвідомості, уявлення особистості про себе; самооцінка як стійка особистісна риса, що зумовлює загальну активність та рівень домагань людини, самооцінка як динамічний стан, що виконує функцію регуляції поведінки, самооцінка як міра розходження між реальним та ідеальним «Я». Відзначено, що в рамках кожного підходу дослідники виділяють специфічні компоненти самооцінки і взаємозв'язки між ними. Різноманітність підходів впливає на різноманіття методик. Методи, засновані на вербальних самозвітах, забезпечують кількісний підхід, можливість порівняння та співставлення результатів, однак апелюють до усвідомлених аспектів самоставлення і обмежують респондента заданими рамками підібраних тверджень та варіантів відповідей. Проективні методики пов'язані з проблемою інтерпретації показників. Методи непрямих оцінок частково усувають ці недоліки.

Ключові слова: самооцінка, самоставлення, самосвідомість, Я-образ, методики вимірювання самооцінки.

Постановка проблеми. Діагностика самосвідомості найчастіше спрямовується на виявлення та оцінку її найголовнішого продукту – уявлень

людини про себе як носія певних якостей. Самосвідомість як процес передбачає не тільки пізнання себе (безперервний перцептивний та розумовий моніторинг власних станів та діяльності), а й певне ставлення до себе: своїх думок, вчинків, переживань, фізичних і духовних можливостей, тобто *процес самооцінювання*. В найзагальнішому вигляді самооцінка представляє цінність, якою індивід наділяє себе та окремі сторони власної особистості [2]. Самооцінка разом з іншими уявленнями про себе (здібності, риси характеру, мотиви) є базовим, центральним елементом Я-концепції. У свою чергу, Я-концепція не просто виступає головним результатом та продуктом самосвідомості – вона багато в чому обумовлює поведінку людини: направленість та успішність діяльності, стиль міжособистісної взаємодії, рішення в ситуаціях вибору, життєве самовизначення, тощо. Самооцінка, відображуючи ступінь задоволення собою, створює основу для сприйняття власного успіху або неуспіху, для постановки цілей та домагань певного рівня. Адекватне або неадекватне ставлення до себе забезпечує розумну впевненість в собі або веде до постійного внутрішнього конфлікту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Самооцінка є одним з найбільш ґрунтовно досліджених елементів самосвідомості (Р. Бернс, Е. Еріксон, К. Роджерс; І. С. Кон, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова та багато інших), в тому числі експериментально. Доведено, що рівень самооцінки зумовлює загальну активність особистості (А. І. Ліпкіна), впливає на інтенсивність переживання проблем, ризик виникнення психічних розладів та порушень поведінки (S. Coopersmith, Н. В. Kaplan). Більшість дослідників погоджується, що основу самооцінки складає система знань про себе і світогляду, норм та цінностей, особистісних смислів, прийнятих людиною. Вона формується на базі оцінок інших людей, результатів власної діяльності та ідеальних образів. І. С. Кон пояснює самооцінку як когнітивні схеми, що узагальнюють минулий досвід особистості і організують, структурують нову інформацію щодо певних аспектів «Я» [5]. Разом з тим вчені підкреслюють – далеко не все, що людина реально пізнає про себе і що проявляється у самоставленні, може бути ясно усвідомленим (В. В. Столін, Р. С. Панталеєв). Це становить важливу методологічну проблему, що виникає при вивченні самосвідомості.

Незважаючи на давню історію в психології, проблема самооцінки досі залишається актуальною та містить ряд протиріч, що потребують вирішення. Серйозну проблему представляє термінологічна невизначеність. Дослідники по-різному трактують поняття самооцінки: вона може розумітися як установка, як оціночна або ціннісна категорія, як емоційне або когнітивне утворення, як стійка особистісна риса чи динамічний стан. Різне розуміння поняття тягне за собою

відмінності в принципах дослідження. Родовим терміном, що відображає в найбільш загальному вигляді відношення людини до себе, виступає поняття «самоставлення». Деякі вітчизняні психологи називають самооцінкою будь-яке судження людини про себе: свій вік, здоров'я, характер, здібності, плани, переживання, тощо [2]. При аналізі праць західних авторів виникає питання, наскільки терміни self-image (Я-образ), self-attitude (самоустановка), self-esteem (самоповага), self-worth (відчуття власної гідності), self-value (самоцінність) відображають прийняте у вітчизняній психології розуміння самооцінки [13].

Говорячи про самооцінку, зазвичай її характеризують за різними параметрами: рівнем (завищена, середня або занижена); за відповідністю (адекватна або неадекватна), за стійкістю (стійка-мінлива, гнучка-ригідна). Уявлення про себе, що лежать в основі самооцінки, можуть відображувати образ «Я» в минулому або майбутньому, відноситись до різних сфер: соціальне «Я», духовне «Я», фізичне «Я» та ін.

В контексті надання психологічної допомоги важливо розуміти, в якій сфері життя людина переживає незадоволеність собою або неспроможність, в чому вона бачить головну цінність власного існування, на які ідеали орієнтується в самооцінці, на чому базується її самоповага, як вона презентує власне «Я» в публічному просторі. Всі ці аспекти самосвідомості відображаються в різних діагностичних методах та інструментах. Використання того чи іншого інструменту в практиці психологічної допомоги або в теоретичному дослідженні обумовлює розуміння як психологічного змісту самооцінки, так і відповідних процесів самосвідомості, що лежать в її основі.

Мета статті – оглянути провідні інструменти вимірювання самооцінки в дорослому віці та теоретичні концепції, на яких вони базуються.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

Методологія та методи. В роботі було здійснено систематизацію методик для дослідження питання, щодо вимірювання самооцінки в дорослому віці. Найбільш популярною в сучасній західній психології є *Шкала самооцінки М. Розенберга* (Rosenberg Self-Esteem Scale, 1972) – вона застосовується в чверті робіт, що стосуються проблем самоставлення. Опитувальник складається 10 питань (5 позитивних і 5 негативних), на які потрібно дати відповідь за 4-бальною шкалою від «повністю згоден» до «повністю не згоден». Він виявляє позитивні або негативні установки, спрямовані на власне «Я», ступінь розвитку почуття самоповаги, відчуття власної цінності [15]. Методика багаторазово піддавалася психометричному аналізу і отримала численні емпіричні підтвердження. Вона перекладена російською мовою (часто фігурує під назвою «Тест самоповаги»), широко використовується в практиці та дослідженнях. Але слід пам'ятати, що дані про відповідну адаптацію та стандартизацію відсутні [4].

У психології найбільш відомою та розтиражованою є *концепція самоставлення В. В. Століна*, в основі якої – традиційне розуміння «Я-образу» як *установки*, що складається з трьох компонентів: когнітивного (знань про себе), афективного (переживань щодо себе) та похідного від них поведінкового (готовність до дій щодо себе). Самоставлення розглядається як прояв особистісного сенсу – відношення мети діяльності до її мотиву, представлене суб'єкту у формі емоцій. Власне «Я», презентоване людині у вигляді певних властивостей, рис, особливостей поведінки, також має особистісний сенс, що відображає, наскільки ті чи інші особливості дозволяють задовольнити її потреби. Таким чином, уявлення про себе можуть мати негативний (що перешкоджає досягненню мотиву) або позитивний (що сприяє досягненню мотиву) особистісний зміст. На цій основі В. В. Столін сформулював багаторівневу концепцію самосвідомості. У змісті «Я-образу» автор виділив дві складові: 1) знання про загальні риси і характеристики, які об'єднують суб'єкта з іншими людьми – система самоідентичності, 2) знання, що виділяють суб'єкта в порівнянні з іншими людьми, складають його унікальність та неповторність [10].

Вертикальна будова самосвідомості розкрита на трьох рівнях, визначених рівнями активності людини, яка одночасно є біологічним організмом, соціальним індивідом і особистістю. Процеси та продукти самосвідомості обслуговують активність на кожному рівні, забезпечуючи зворотний зв'язок інформації про «внесок» суб'єкта у власну активність. Оскільки характер активності і провідні потреби на кожному з рівнів різні, відповідно різняться процеси та підсумкові продукти самосвідомості:

- *на рівні організму* формується схема тіла та самопочуття – підсумок процесів, що відображають стан внутрішніх органів, м'язів, активації організму в цілому; це біологічний аналог самоставлення, що представляє ступінь задоволення потреб організму в самозбереженні, цілісності, фізичному благополуччі, функціональному стані;

- *на соціальному рівні* «Я-образ» утворює систему самоідентичностей (статеву, вікову, етнічну, громадянську та ін.), в рамках яких суб'єкт порівнює себе з суспільними еталонами та іншими людьми; потреба у прийнятті, визнанні, приналежності до спільноти забезпечується засвоєнням соціальних норм, правил, приписів, ролей, що відбивається в самоставленні як перенесення всередину ставлень інших: прийняття або відкидання;

- *на рівні особистості* активність викликається потребою в самореалізації і втілюється за допомогою орієнтації на власні здібності, можливості, мотиви; в «Я-образі» провідне місце займає диференціальна складова «Я-концепції», яка забезпечує самовизначення особистості [11].

На основі емпіричних досліджень В. В. Столін встановив, що самоствавлення є структурно-складним утворенням, котре включає в себе як загальне почуття за чи проти самого себе, так і більш специфічні параметри: (в перших дослідженнях було виявлено 10 факторів, що визначали 99,8 % загального розподілу оцінок). На основі виявленої факторної структури був створений стандартизований самозвіт *«Опитувальник самоствавлення»*, вперше оприлюднений в 1985 р., який досі найчастіше використовується в практичних консультаціях та наукових дослідженнях [4].

Опитувальник В. В. Століна складається з 62 тверджень, сформульованих автором на основі описаних вище уявлень про структуру самоствавлення. Респондентам пропонується два варіанти відповіді «згоден» чи «не згоден». Методика виявляє три рівня самоствавлення:

1. Конкретний рівень внутрішніх дій на адресу самого себе або готовності до таких дій, представлений за допомогою семи шкал: самовпевненість («У мене досить здібностей і енергії втілити в життя задумане»), очікуване ставлення інших людей («Навряд чи я викликаю симпатію у знайомих»), самоприйняття («В цілому мене влаштовує те, ким я є»), самокерівництво («На жаль, якщо я і сказав щось, це не означає, що саме так я і буду поступати»), самозвинувачення («Якщо я і ставлюся до когось-небудь з докором, то перш за все до себе»), самоінтерес («Якби моє друге Я існувало, то для мене це був би найнудніший партнер по спілкуванню»), саморозуміння («Іноді я сам себе погано розумію»).

2. На функціональному рівні самоствавлення диференційоване за допомогою чотирьох загальних факторів: самоповага, аутосимпатія, самоінтерес і очікуване ставлення до себе.

Самоповага емоційно і змістовно об'єднує самовпевненість, віру в свої сили, здібності, енергію, можливість самостійно контролювати власне життя, внутрішню послідовність, розуміння самого себе.

Аутосимпатія відображає дружнє або вороже ставлення до власного «Я», баланс самоприйняття та самозвинувачення. На позитивному полюсі шкали: схвалення себе, довіра до себе і позитивна самооцінка, на негативному полюсі – бачення в собі переважно недоліків, низька самооцінка, готовність до самозвинувачення та самоосуду.

Самоінтерес відображає міру близькості до самого себе: інтерес до власних думок і почуттів та впевненість у своїй цікавості для інших.

Очікування позитивного або негативного ставлення до себе з боку навколишніх. Людина, що очікує антипатії до себе (заперечення внутрішніх чеснот, неприйняття своєї зовнішності), чекає її як від більшості сторонніх людей, так і від небагатьох осіб, любов яких їй важлива. При цьому вона ніби приймає постульовану нею антипатію інших і не бажає собі добра по-

справжньому. Себе така людина вважає унікальною, несхожою на інших, отже не ставить перед собою завдання на збільшення самоповаги [10].

3. Глобальне самоставлення відображає внутрішньо недиференційоване почуття «за» і «проти» самого себе.

Опитувальник має підтверджену ретестову надійність та валідність, стандартизований на виборці з 260 осіб.

В. В. Столін наголошує, що людина активно захищає самоставлення. Завдяки багатомірності його структури можливо одночасно підтримувати глобальне самоставлення на високому рівні при негативній виразності окремих його аспектів. Наприклад, низька самоповага компенсується підвищенням симпатії до себе, а підвищення симпатії «купується» ціною збереження низької самоповаги. Часто суб'єкт жертвує істинністю свого «Я-образу» для того, щоб не допустити явної, усвідомленої, антипатії до себе. Відомий феномен компенсації – захист самооцінки за допомогою прикрашання себе в сферах, що лежать поза зоною актуального самовияву (R. Baumeister, E. Jones, 1978). Тактика знецінення полягає в тому, що людина робить предметом самосприйняття не тільки власні негативні якості, а й оцінку цих якостей: самоповага не втрачається, якщо в суб'єктивній ієрархії цінностей важливі такі риси як «чесність перед собою», «самокритичність» (H. Kaplan, 1980). Підтримка стабільного самоставлення забезпечує постійність стратегій стосовно самого себе [11; 14]. Таким чином, механізми захисту самоставлення є важливим об'єктом психодіагностики.

С. Р. Панталеєв критично переосмислив модель самоставлення В. В. Століна, вказав на її недоліки. Найбільший сумнів викликала теза про рівний внесок окремих компонентів у глобальне самоставлення. На думку С. Р. Панталеєва, самоставлення представляє являє собою ієрархічно-динамічну систему, в якій в кожен момент часу та чи інша модальність може виступати в якості ядерної структури системи, займати провідне місце в ієрархії інших аспектів самоставлення і фактично визначати зміст і вираженість узагальненого самоставлення [8]. Ця модель лягла в основу опитувальника *«Методика вивчення самоставлення»*² (МИС), що містить 110 питань з варіантами відповіді «вірно» чи «невірно», спрямованих на оцінку 9 шкал, об'єднаних в 3 фактори:

² В збірках психодіагностичних методик для практичних психологів та інтернет-ресурсах часто фігурує «Опитувальник самоставлення Р. С. Панталеєва, В. В. Століна», що складається з 57 тверджень. Його першоджерело та теоретичний базис нам не вдалося ідентифікувати

1. *Самоповага* об'єднує значення шкал відкритість (внутрішня чесність), самовпевненість, самокерівництво та «дзеркальне Я» (очікуване ставлення з боку інших). Цей фактор виражає оцінку власного «Я» по відношенню до нормативних критеріїв: моральності, цілеспрямованості, соціального схвалення.

II. *Аутосимпатія* включає шкали самоцінність, самоприйняття і самоприв'язаність (ригідність Я-образу, небажання змінюватись), що відображають емоційне ставлення людини до свого «Я».

III. *Внутрішня невпорядкованість* об'єднує дві шкали, що фіксують внутрішню конфліктність та самозвинувачення. Ці показники відображають негативне самоставлення, не залежне від аутосимпатії і самоповаги, свідчать про дезадаптацію особистості і потребу в психологічній допомозі.

Підтверджено високі показники валідності і надійності методики [8].

Окремим аспектом, важливим для вивчення дорослих активних людей є *діагностика самоефективності* – центральної та стабільної характеристики особистості, що впливає на соціальну поведінку і проявляється в тому «як люди відчувають, думають і діють» [9]. Самоефективність означає переконаність людини в тому, що вона має потенційні здібності та здатна діяти таким чином, що це призведе до бажаних результатів (успіху).

У психологічній діагностиці самооцінки та самовідношення за допомогою стандартизованих самозвітів слід пам'ятати про артефакти та *чинники, які спотворюють результати опитування* [1; 4; 11].

- Соціальна бажаність певних рис, особливо у сферах, де існують еталони думок або способів дії. З іншого боку – бажання бачити та розвивати в собі соціально-цінні якості є одним із реальних устремлень особистості, що відповідно відображується в її самооцінці, отже соціальну бажаність рис можна вважати не артефактом, а характеристикою «Я-концепції» [11, с. 351].

- Тактика самопрезентації та аспекти поведінки особистості, спрямовані на встановлення і підтримку певного образу в очах інших. Зазвичай у публічному просторі людина не просто повідомляє те, що про себе думає, але активно «подає себе», намагаючись справити враження, яке узгоджується з її особистістю в цілому, з ситуацією і партнером по спілкуванню.

- Сфера саморозкриття, різниця у суб'єктивній значущості окремих складових «Я-образу» та «Я-концепції».

- Можливість усвідомлення людиною ставлення до себе, що потребує певного рівня рефлексії, інтелектуального розвитку.

- Установка давати позитивні або негативні відповіді на питання, захисна позиція, очікування та установки щодо діагноста, тощо.

- Актуальний емоційний та фізичний стан індивіда.

- Ситуація тестування: ідентифікація або анонімність відповідей, вплив результатів на подальшу долю опитуваного, обмеження, що містить форма відповідей на питання, контекст діагностичної процедури, інструкції, способи підрахунку відповідей та багато іншого.

Непряме виявлення самооцінки відбувається у процедурах, коли суб'єкт дає оцінку власних якостей не усвідомлюючи, які саме характеристики внутрішньої реальності він оцінює. Таким інструментом для визначення глобальної самооцінки є *Кольоровий тест ставлення* О. М. Еткінда та С. Ф. Бажина (Цветовой тест отношений, ЦТО). Метод ґрунтується на тезі про прямий взаємозв'язок між колірними асоціаціями, які виникають у людини при взаємодії з різними елементами навколишньої та внутрішньої дійсності, і її ставленням до цих елементів. Це дозволяє, оминаючи захисні і вербальні механізми свідомості, побачити неусвідомлювані компоненти ставлення [12]. Універсальність, широка сфера застосування кольорово-асоціативного експерименту, компактність та простота, ігровий підхід, що не викликає захисних реакцій та тривожності, дозволяють виявити найбільш «болючі» аспекти в системі відносин індивіда. Для вимірювання самоставлення респонденту пропонують проранжувати набір кольорів в тому ступені, в якому вони характеризують його самого, а потім проранжувати ті самі кольори по ступеню їх привабливості, приємності. Розрахована кореляція між цими двома рядами значень і є мірою самооцінки. При діагностиці дорослих можна також інтерпретувати безпосереднє значення кольору, як воно використовується в тесті Люшера [11].

Схожа процедура використовується в *методиці кількісного вимірювання самооцінки С. А. Будасі*, запропонованій в 1972 р. Респонденту пропонується список 48 слів – властивостей особистості: обережність, педантичність, принциповість, доброта, грубість і т.д., серед яких він обирає 20 якостей ідеальної людини, потім ранжує їх за ступенем бажаності для себе (Ідеальне, еталонне «Я») та за ступенем «характерності» для себе (Реальне «Я»). Коефіцієнт рангової кореляції між отриманими рядами значень вказує на нормальну, завищену або занижену самооцінку [3]. Метод заснований на уявленні про те, що розбіжність реальної та ідеальної Я-концепції є нормальною закономірністю. Розузгодження між реальним і ідеальним «Я» може бути як джерелом серйозних внутрішніх конфліктів, так і джерелом саморозвитку особистості. Сам по собі характер виборів містить цінну діагностичну інформацію, що стосується змісту Я-концепції, переліку бажаних та значущих особистісних рис.

Використання *проективних технік* дозволяє побачити неусвідомлені компоненти самоставлення, приховані захисними механізмами, в тому числі –

«небажану» самооцінку, що суперечить соціально-прийнятими нормам та взірцям [11]. Найчастіше для такого аналізу використовується методика малювання людини К. Махвер (1949), малюнок «Дім. Дерево. Людина» Дж. Бука, методика «Неіснуюча тварина». Ряд авторів пропонують стандартні оціночні шкали, які полегшують інтерпретацію графічних особливостей малюнків. Для визначення самооцінки мають діагностичне значення розмір малюнка та його орієнтація на аркуші, відносний розмір та розташування фігурки в ряду інших персонажів (наприклад, у малюнку родини), використання певних типажів (король або каліка), інші деталі [6]. Однак дослідження самооцінки за допомогою проєктивних технік стикається з низкою методичних і теоретичних проблем: складністю вибору емпіричних категорій, які забезпечували б достатню однозначність і надійність при кодуванні індивідуальних даних; залежність інтерпретацій від досвіду, інтуїції та поглядів інтерпретатора, відсутність несуперечливого теоретичного обґрунтування інтерпретацій.

Наразі деякі практичні психологи висловлюють думку про те, що самооцінка представляє собою непостійний конструкт, адже вона постійно видозмінюється та вдосконалюється [7]. Саме так самооцінка виконує функцію регуляції поведінки і діяльності, співвідносить потреби і домагання людини та її можливості. Отже, концепції, що представляють самооцінку і самоставлення як стійкої особистісної риси вступають у протиріччя з іншими концепціями, що представляють зазначене поняття як стан. В цьому випадку самоставлення наділяється властивостями ситуативності, динамічності, реактивності. Д. О. Астрецов відзначає, що для дослідження ситуативної зміни самоставлення допустимо використовувати існуючі опитувальники, змінюючи інструкцію [1].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Складні і багатогранні продукти самосвідомості складно охопити будь-якою одною методикою. Аналіз популярних методів діагностики самооцінки дозволив виділити основні теоретико-методологічні підходи:

- самооцінка як усвідомлене самоставлення, розуміння когнітивних та емоційних компонентів самосвідомості, уявлення особистості про себе;
- самооцінка як стійка особистісна риса, що зумовлює загальну активність та рівень домагань людини,
- самооцінка як динамічний стан, що виконує функцію регуляції поведінки,
- самооцінка як міра розходження між реальним та ідеальним «Я».

В рамках кожного підходу дослідники виділяють специфічні компоненти самооцінки і взаємозв'язки між ними. Різноманітність підходів впливає на різноманіття методик. Методи, засновані на вербальних самозвітах,

забезпечують кількісний підхід, можливість порівняння та співставлення результатів, однак апелюють до усвідомлених аспектів самоставлення і обмежують респондента заданими рамками підібраних тверджень та варіантів відповідей. Проективні методики пов'язані з проблемою інтерпретації показників. Методи непрямих оцінок частково усувають ці недоліки.

Використання тих чи інших діагностичних інструментів вимагає розуміння природи характеристик, котрі вивчаються, а також суперечливих моментів, що супроводжують їх дослідження. Необхідно знати, які саме процеси самосвідомості актуалізуються конкретною діагностичною процедурою, які чинники здатні вплинути на результати. Діагностичні дані інтерпретуються в контексті теоретичних уявлень про механізми самооцінки, будову «Я-образу» і процесу самосвідомості в цілому.

Література

1. Астрецов Д. А. Методологические подходы к изучению самоотношения в психологии. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2015. Т. 8, № 1. С. 62–78.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. 3-е изд. СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. 672 с.
3. Будасси С. А. Моделирование личности в группе : на вероятностных структурах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.00. Москва, 1972. 123 с.
4. Бурлачук Л. Ф. Словарь – справочник по психодиагностике. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 688 с.
5. Кон И. С. Проблема «Я» в психологии. *Психология самосознания* : Хрестоматия по социальной психологии личности / под ред. Д. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2007. С. 45–96.
6. Лебедева Л. Д., Никонорова Ю. В., Тараканова Н. А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. СПб. : Речь, 2016. 336 с.
7. Павлова Е. Подходы к изучению Образа-Я в психологической науке. URL : <https://www.b17.ru/blog/43816/> (дата обращения: 17.03.2019)
8. Пантеев С. Р. Методика исследования самоотношения. Москва : Смысл, 1993. 32 с.
9. Ромек В. Г., Ральф Ш., Маттиас Е. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*. 1996. № 7. С. 71-77.
10. Столин В. В. Самосознание личности. Москва : Изд-во Московского университета, 1983. 288 с.
11. Столин В. В., Пантеев С. Р. Психодиагностика самосознания. Общая психодиагностика. СПб. : Речь, 2006. 440 с.

12. Эткинд А. М., Бажин Е. Ф. Цветовой тест отношений. СПб.: ИМАТОН, 2000. 19 с.

13. Ackerman C. E. What is Self-Worth and How Do We Increase it? (publication from 04-07-2019). URL : <https://positivepsychology.com/self-worth/> (Last accessed: 17.03.2019).

14. Baumeister R. F., Jones E. E. When self-presentation is constrained by the target's knowledge: Consistency and compensation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1978. Vol. 36(6), P. 608–618.

15. Rosenberg M. Self-Esteem Scale. *Measures of Social Psychological Attitudes* / Ed. J. P. Robinson, P. R. Shaver. Ann Arbor: Institute for Social Research, 1972. P. 98–101.

References

1. Astretsov, D.A. (2015). *Metodologicheskie podhody k izucheniju samootnosheniya v psihologii* [Methodological Approaches to the Study of Self-Attitude in Psychology]. *Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija-Theoretical and Experimental Psychology*, 8, 1, 62-78 [in Russian].

2. Meshriakov B.G., Zinchenko V.P (ed. by) (2007). *Bol'shoj psihologicheskij slovar'* [Big Psychological Dictionary] (3rd Ed.). Prime-Euroznak, St. Petersburg [in Russian].

3. Budassi, S.A. (1972). *Modelirovanie lichnosti v gruppe : na verojatnostnyh strukturah* [Modeling Personality in a Group: on Probabilistic Structures]. Thesis for PhD in Psychology: 19.00.00. Moscow [in Russian].

4. Burlachuk, L.F. (2007). *Slovar' – spravochnik po psihodiagnostike* [Dictionary - Guide to Psychodiagnostics]. (3rd Ed.). Piter, St. Petersburg [in Russian].

5. Kon, I.S. (2007). *Problema «Ja» v psihologii* [The Problem of “I” in Psychology]. *Psihologija samosoznaniya - Psychology of Self-Consciousness: A Reader on Social Psychology of the Person* / Ed. by D. Raihorodskiy. BAKHRAKH-M, Samara, 45-96 [in Russian].

6. Lebedeva, L.D., Nikonorova, Yu.V., Tarakanova, N.A. (2016). *Jenciklopedija priznakov i interpretacij v proektivnom risovanii i art-terapii* [Encyclopedia of Signs and Interpretations in Projective Drawing and Art Therapy]. Rech, St. Petersburg [in Russian].

7. Pavlova, E. (2019). Podhody k izucheniju Obraza-Ja v psihologicheskoy nauke [Approaches to the Study of the “I-Image” in Psychological Science]. URL : <https://www.b17.ru/blog/43816/> (Last accessed: 17.03.2019).

8. Pantileev, S.R. (1993). *Metodika issledovanija samootnosheniya* [Methodology of the Study of Self-Attitude]. Smysl, Moscow [in Russian].

9. Romek, V., Ralph Sch., Matthias J. (1996). *Russkaja versija shkaly obshhej samojeffektivnosti R. Shvarcera i M. Erusalema* [Russian version of the general self-efficacy scale R. Schwarzer and M. Erusalem]. *Inostrannaja psihologija*-Foreign psychology, 7, 71-77 [in Russian].
10. Stolin, V.V. (1983). *Samosoznanie lichnosti [Self-Consciousness of Personality]*. Publisher of the Moscow University, Moscow [in Russian].
11. Stolin, V.V., Pantileev, S.R., Bodalev, A.A. (2006) *Psihodiagnostika samosoznanija. Obshhaja psihodiagnostika* [Psychodiagnosis of Self-Consciousness. General psychodiagnosis]. Rech, St. Petersburg [in Russian].
12. Etkind, A.M., Bazhin, E.F. (2000). *Cvetovoj test otnoshenij [Color Test of Relations]*. IMATON, St. Petersburg [in Russian].
13. Ackerman, C. E. (2019). What is Self-Worth and How Do We Increase it? (publication from 04-07-2019). URL : <https://positivepsychology.com/self-worth/> (Last accessed: 17.03.2019).
14. Baumeister, R. F., Jones E. E. (1978). When self-presentation is constrained by the target's knowledge: Consistency and compensation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(6), 608–618.
15. Rosenberg, M. (1972). Self-Esteem Scale. Measures of Social Psychological Attitudes / ed. J. P. Robinson, P. R. Shaver. Ann Arbor: Institute for Social Research, 98–101.

Menzhega K.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL ANALYSIS OF WAYS TO MEASURE SELF-ESTEEM IN ADULT AGE

*The purpose of the article is to review the leading tools for measuring self-esteem in adulthood and the theoretical concepts on which they are based. **Methods.** The article presents the methods of studying self-esteem in adulthood, most commonly used in native psychology. The basic theoretical principles of each approach are revealed, their critical analysis is given. **Results.** The interrelation of concepts and criteria used to describe self-esteem has been explained. Methodological problems accompanying empirical study of self-esteem and self-expression have been outlined. It has been stated that self-expression is considered to be the manifestation of personal essence - the relation of the purpose of activity to its motive, presented to the subject in the form of emotions. Personal "self", realised in the form of certain properties, traits, behavioral features, also has a personal expression that reflects to what extent these features affect the satisfaction of needs. **Conclusions.** The analysis of popular methods of diagnostics of self-esteem allowed to distinguish the basic theoretical and methodological approaches: self-esteem as conscious self-expression, understanding of cognitive and emotional components of self-consciousness, the*

conception of self; self-esteem as a stable personality trait, which determines the overall activity and level of human demands, self-esteem as a dynamic state that performs the function of regulating behavior, self-esteem as a sign of difference between the real and ideal "self". It has been noted that within each approach, researchers identify specific self-esteem components and connection between them. The diversity of approaches determines the diversity of techniques. Methods based on verbal self-reports provide a quantitative approach, the possibility to compare and collate results, but they appeal to the conscious aspects of self-expression and limit the respondent to the given framework of selected statements and answer options. Projective techniques are accounted by the problem of interpreting indicators. Indirect estimation methods partially eliminate these shortcomings.

Keywords: *self-esteem, self-expression, self-image, methods of measuring self-esteem.*

Менжега Катерина Василівна – здобувач вищої освіти кафедри практичної психології Інституту післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка..

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У СІМ'ЯХ ІЗ РІЗНИМИ СТИЛЯМИ ВИХОВАННЯ

ORCID: 0000-0002-0225-8115

У статті розглянуто психологічні особливості девіантної поведінки підлітків у сім'ях із різними стилями виховання. Представлено та проаналізовано результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між девіантною поведінкою та стилями сімейного виховання з подальшою статистичною обробкою даних. **Методи.** При дослідженні використано методи математичної статистики (кореляційний аналіз за Пірсоном) та наступні психодіагностичні методики: «Особистісна агресивність і конфліктність» (Є. Ільїн, П. Ковальов); «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич; методика РОД (Е. Ейдемільер і В. Юстицькіс). **Результати.** Теоретичний аналіз даної проблеми показав, що девіантна поведінка особистості є результатом складної взаємодії соціальних і психологічних факторів, дія яких, у свою чергу, переломлюється через систему взаємин особистості. Було визначено, що для девіантної поведінки характерним є відхилення від найбільш важливих соціальних норм, що завадає шкоди суспільству або власне особистості, а також супроводжується її соціальною дезадаптацією. Визначено, що існують різні підходи до вивчення девіантної поведінки. Девіантна поведінка є надзвичайно складною формою соціальної поведінки особистості, яка детермінується системою взаємопов'язаних факторів. З'ясовано, що причиною виникнення девіантної поведінки можуть бути окремі стилі сімейного виховання такі як непослідовний, змішаний стиль виховання, неузгодженість і суперечливість установок батьків на процес виховання. За результатами емпіричного дослідження та кореляційного аналізу з'ясовано, що існує взаємозв'язок між девіантною поведінкою та стилями сімейного виховання. Таким чином, чим більше будуть домінувати такі стилі як «гіпопротекція», «ігнорування потреб дитини», «надмірність санкцій», «нестійкість стилю виховання», почуття вини, тривоги та напруженості, тим більше буде проявлятися агресивність, схильність до наркотичної та алкогольної залежності. **Висновки.** Узагальнено основні підходи щодо виникнення девіантної поведінки. З'ясовано, що існує взаємозв'язок між девіантною поведінкою та стилями сімейного виховання.

***Ключові слова:** девіантна поведінка, стилі виховання, підлітки, агресивність, конфліктність, наркотична залежність, алкогольна залежність.*

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що проблема девіантної поведінки була об'єктом досліджень багатьох учених, починаючи ще з часів античності, сьогодні інтерес до неї все більше зростає, оскільки, вона набула впродовж останніх десятиріч значного розповсюдження, особливо серед неповнолітніх та молоді. Дедалі більше зростає число підлітків з девіантною поведінкою, що проявляється в асоціальних, конфліктних та агресивних вчинках, деструктивних і аутодеструктивних діях, відсутності інтересу до навчання, адиктивних тенденцій тощо. У той же час зростає кількість неблагополучних сімей, безробітних батьків, розлучень. Одним із факторів, що впливає на формування девіацій, може виступати стиль сімейного виховання. Саме тому, актуальним стає дослідження психологічних особливостей девіантної поведінки підлітків у сім'ях із різними стилями виховання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження науковців різних галузей проблеми девіантної поведінки дає змогу виокремити біологічний (Ч.Ломброзо, У.Шелдон), психологічний (З.Фрейд, Е.Еріксон), соціологічний (Е.Дюркгейм, Р.Мертон), культурологічний (М.Селлін, М.Міллер) підходи, при визначенні причин виникнення та поширення даного явища. Розгорнуте пояснення девіацій вперше дав Б. Дюркгейм. За Дюркгеймом, основною причиною девіацій є аномія, буквально, «відсутність регуляції», «безнормність (Усова, 2010).

В сучасній науковій літературі існують різні визначення девіантної поведінки. Так, Я. Гілінський під девіантною поведінкою розуміє такі дії індивіда, які не співпадають із встановленими у даному суспільстві нормами (стереотипами, зразками) (Кудрявцев В.Н., 1989).

В. Меделевич розуміє під девіантною поведінкою окремі вчинки чи систему вчинків, які суперечать прийнятим в суспільстві нормам і правилам та проявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації чи у вигляді ухиляння від морального або естетичного контролю над власною поведінкою (Комлев, 2006).

Значний вклад у дослідження проблеми девіантної поведінки вніс Ю. Клейберг, який пропонує своє розуміння терміна «девіантна поведінка», що відображає його психологічну сутність, тобто девіантна поведінка розглядається як специфічний спосіб зміни соціальних норм та очікувань, що виражається за допомогою демонстрації ціннісного ставлення до них.

Змановська вважає, що девіантна поведінка – це стійка поведінка особистості, для якої характерним є відхилення від найбільш важливих

соціальних норм, що завдає шкоди суспільству або власне особистості, а також супроводжується її соціальною дезадаптацією (Коннор Д., 2005).

Найбільшого розповсюдження набули класифікації стилів сімейних взаємовідносин, які беруть свій початок ще в роботах К. Левіна. При цьому виокремлюють три стилі взаємовідносин: індивідуалістичний (вседозволеність), авторитарний, демократичний (Вольнова, 2012).

А. Лічко і Е. Ейдемільер виокремлюють такі стилі виховання, особливо несприятливі для розвитку особистості (Емельянова, 2008): потуральна гіперпротекція, гіпопротекція, домінуюча гіперпротекція, підвищена моральна відповідальність, неприйняття, емоційне відкидання.

Сучасні дослідники А. Реан, Г. Крайг та інші для характеристики відносин між батьками та підлітками використовують поняття «стиль батьківської поведінки». Під цим вони розуміють поведінку, переважно зосереджену на турботі про дитину, її захисті, догляді за нею. І. Кон вважає, що немає ні одного соціального чи психологічного аспекту поведінки підлітків, який би не залежав від сімейних умов сьогодні чи в минулому.

Мета статті – розкрити психологічні особливості девіантної поведінки підлітків в сім'ях із різними стилями виховання.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження проводилися на базі Хустської спеціалізованої школи I-III ст. №3. Вибірку склали учні 8-9 класів у кількості 63 особи.

Використано методи математичної статистики (кореляційний аналіз за Пірсоном). Методики: методика «Особистісна агресивність і конфліктність» Є. Ільїн, П. Ковальов); методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич; методика РОД (Е. Ейдемільер і В. Юстицькіс).

Здійснивши емпіричне дослідження девіантної поведінки підлітків у сім'ях із різним стилем виховання, спочатку проаналізуємо результати дослідження за методиками:

В результаті проведеної методики «Особистісна агресивність і конфліктність» (Є. Ільїн, П. Ковальов) нами були отримані наступні показники:

За шкалою позитивної агресивності яскрава вираженість ознаки спостерігається у 51% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить тридцять два учні.

За шкалою негативної агресивності яскрава вираженість ознаки спостерігається у 17% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить одинадцять учнів. Загальний показник конфліктності – яскрава вираженість ознаки спостерігається у 24% від загальної

кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить п'ятнадцять учнів.

Отже, проаналізувавши результати даної методики, ми можемо помітити, що у досліджуваних, які складають вибірку переважає показник позитивної агресивності, перевагою якої є ініціатива до подолання труднощів, боротьба. Найменшу кількість досліджуваних виявлено з показником негативної агресивності. Дані результати можуть свідчити про те, що в учнів, які проходили дослідження досить низький рівень агресивності та конфліктності.

Середні показники результатів дослідження зображено на рисунку 1.

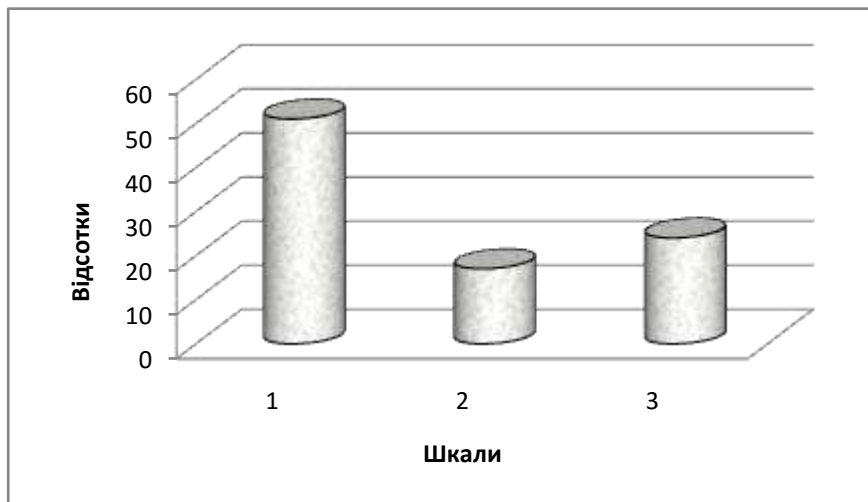


Рис. 1. Середні показники дослідження за методикою «Особистісна агресивність і конфліктність» (Є. Ільїн, П. Ковальов) у відсотковому значенні

Примітки: 1 – позитивна агресивність; 2 – негативна агресивність; 3 – загальний показник конфліктності.

В результаті проведеної методики «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич (дана методика дозволяє виявити наркотичну та алкогольну залежність), нами були отримані наступні показники: за шкалою наркотичної залежності показник норми яскраво виражений у 70% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить сорок

чотири учні. Ознака тенденції яскраво виражена у 14% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить дев'ять учнів. Ознака підвищеної схильності яскраво виражена у 11% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить сім учнів. Ознака високої ймовірності яскраво виражена у 5% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить три учні.

За шкалою алкогольної залежності показник норми яскраво виражений у 68% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить сорок три учні. Ознака тенденції яскраво виражена у 13% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить вісім учнів. Ознака підвищеної схильності яскраво виражена у 13% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить вісім учнів. Ознака високої ймовірності яскраво виражена у 6% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить чотири учні.

Середні показники результатів дослідження зображено на рисунку 2.

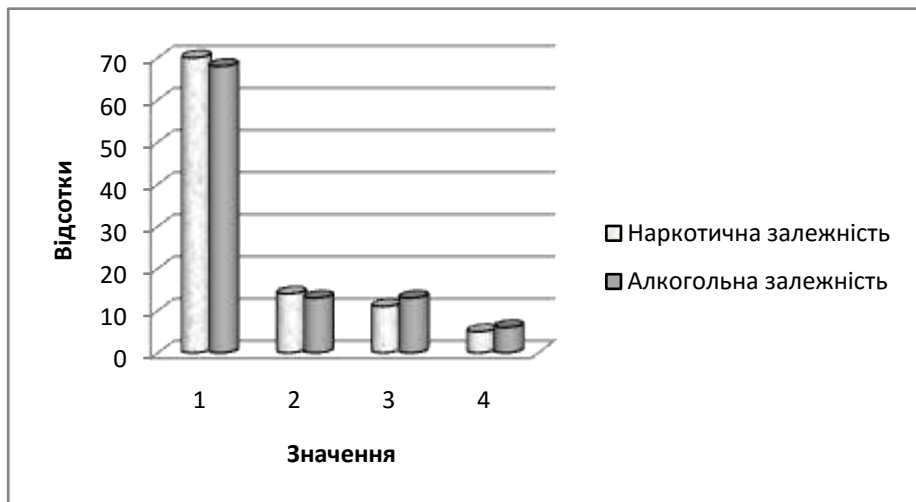


Рис. 2. Середні показники дослідження за методикою «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич у відсотковому значенні

Примітки: 1 – Норма; 2 – Ознака тенденції; 3 – Ознака підвищеної схильності; 4 – Ознака високої ймовірності.

Отже, проаналізувавши результати даної методики, ми можемо помітити, що у досліджуваних, які складають вибірку по шкалі наркотичної та алкогольної залежності переважає показник норми. Найменше виражена ознака високої ймовірності до вживання наркотичних речовин та алкоголю.

Дані результати можуть свідчити про те, що у переважній кількості учнів, які проходили дослідження немає схильності до формування наркотичної та алкогольної залежності.

В результаті проведеної методики «РОД» (Е. Ейдеміллер і В. Юстицкіс) нами були отримані наступні показники:

1. Г+ – Гіперпротекція. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 70% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить сорок чотири учні.

2. Г- – Гіпопротекція. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 30% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить дев'ятнадцять учнів.

3. У+ – Потурання. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 62% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить тридцять дев'ять учнів.

4. У- – Ігнорування потреб дитини. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 38% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить двадцять чотири учні.

5. Т+ – Надмірність вимог-обов'язків. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 24% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить п'ятнадцять учнів.

6. Т- – Недостатність вимог-обов'язків дитини. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 27% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить сімнадцять учнів.

7. З+ – Надмірність вимог-заборон. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 32% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить двадцять учнів.

8. З- – Недостатність вимог-заборон до дитини. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 68% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить сорок три учні.

9. С+ – Надмірність санкцій. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 29% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить вісімнадцять учнів.

10. С- – Мінімальність санкцій. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 71% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить сорок п'ять учнів.

11. Н – Нестійкість стилю виховання. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 30% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить дев'ятнадцять учнів.

12. РРЧ – Розширення сфери батьківських почуттів. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 29% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить вісімнадцять учнів.

13. ПДК – Перевага в підлітку дитячих якостей. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 30% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить дев'ятнадцять учнів.

14. ВН – Виховна невпевненість батьків. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 27% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить сімнадцять учнів.

15. ФУ – Фобія втрати дитини. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 33% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить двадцять один учень.

16. РНЧ – Нерозвиненість батьківських почуттів. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 27% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить сімнадцять учнів.

17. ПНК – Проекція на дитину власних небажаних якостей. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 54% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить тридцять чотири учні.

18. ВК – Винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання. За даною шкалою яскрава вираженість ознаки спостерігається у 51% від загальної кількості досліджуваних, які склали дану вибірку. У даний показник входить тридцять два учня.

Отже, проаналізувавши результати даної методики, ми можемо помітити, що у досліджуваних, які складають вибірку переважають показники

по шкалі С- (Мінімальність санкцій). Дані результати говорять про те, що у більшості досліджуваних батьки вважають за краще або зовсім обходитися без покарань, або застосовують їх у край рідко. Вони сподіваються на заохочення, сумніваються в результативності будь-яких покарань.

Найменше виражені шкали: Т (Недостатність вимог-обов'язків дитини). У цьому випадку батьки дають мінімальну кількість обов'язків у родині. ВН (Виховна невпевненість батьків). В цьому випадку відбувається перерозподіл влади в сім'ї між батьками і підлітком на користь останнього. НРЧ (Нерозвиненість батьківських почуттів).

Середні показники результатів дослідження зображено на рис. 3.



Рис. 3. Середні показники дослідження за методикою «РОД» (Е. Ейдемільлер і В. Юстицькіс) у відсотковому значенні

Примітки: 1. Г+ – Гіперпротекція; 2. Г- – Гіпопротекція; 3. У+ – Потурання; 4. У- – Ігнорування потреб дитини; 5. Т+ – Надмірність вимог-обов'язків; 6. Т- – Недостатність вимог-обов'язків дитини; 7. З+ – Надмірність вимог-заборон; 8. З- – Недостатність вимог-заборон до дитини; 9. С+ – Надмірність санкцій; 10. С- – Мінімальність санкцій; 11. Н – Нестійкість стилю виховання; 12. РРЧ – Розширення сфери батьківських почуттів; 13. ПДК – Перевага в підлітку дитячих якостей; 14. ВН – Виховна невпевненість батьків; 15. ФУ – Фобія втрати дитини; 16. РНЧ – Нерозвиненість

батьківських почуттів; 17. ПНК – Проекція на дитину власних небажаних якостей; 18. ВК – Винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання.

Наступний етап дослідження спрямований на встановлення кореляційних зв'язків між девіантною поведінкою та стилями сімейного виховання. Для встановлення взаємозв'язку ми використали коефіцієнт кореляції Пірсона. Показники методик були оброблені за допомогою програми статистичної обробки даних SPSS. Результати кореляційного аналізу наступні:

Позитивний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «гіперпротекція» (Методика РОД) ($r = 0,769^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати позитивна агресивність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «гіперпротекція».

Негативний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «гіпопротекція» (Методика РОД) ($r = -0,783^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати позитивна агресивність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «гіпопротекція».

Позитивний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «потурання» (Методика РОД) ($r = 0,743^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати позитивна агресивність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «потурання».

Негативний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «ігнорування потреб дитини» (Методика РОД) ($r = -0,641^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати позитивна агресивність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «ігнорування потреб дитини».

Негативний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «надмірність вимог-заборон» (Методика РОД) ($r = -0,739^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати позитивна агресивність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «ігнорування потреб дитини».

Позитивний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «недостатність вимог-заборон до дитини» (Методика РОД) ($r = 0,743^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати позитивна агресивність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «недостатність вимог-заборон до дитини».

Негативний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «надмірність санкцій» (Методика РОД) ($r = -0,302^*$; $p < 0,05$). Це означає, що чим більше буде домінувати позитивна агресивність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «надмірність санкцій».

Позитивний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «мінімальність санкцій» (Методика РОД) ($r = 0,718^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати позитивна агресивність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «мінімальність санкцій».

Негативний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «нестійкість стилю виховання» (Методика РОД) ($r = -0,601^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати позитивна агресивність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «нестійкість стилю виховання».

Негативний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «розширення сфери батьківських почуттів» (Методика РОД) ($r = -0,663^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати позитивна агресивність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «розширення сфери батьківських почуттів».

Негативний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та почуттям вини у сімейних стосунках (Методика «Аналіз сімейної тривоги» (Е. Ейдемільер і В. Юстицкіс)) ($r = -0,552^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати позитивна агресивність, тим менше вираженим буде почуття вини у сімейних стосунках.

Негативний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та почуттям тривоги у сімейних стосунках (Методика «Аналіз сімейної тривоги» (Е. Ейдемільер і В. Юстицкіс)) ($r = -0,545^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати позитивна агресивність, тим менше вираженим буде почуття тривоги у сімейних стосунках.

Негативний кореляційний зв'язок між позитивною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та почуттям напруженості у сімейних стосунках (Методика «Аналіз сімейної тривоги» (Е. Ейдемільер і В. Юстицкіс)) ($r = -0,763^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше

буде домінувати позитивна агресивність, тим менше вираженим буде почуття напруги у сімейних стосунках.

Негативний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «гіперпротекція» (Методика РОД) ($r = -0,694^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «гіперпротекція».

Позитивний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «гіпопротекція» (Методика РОД) ($r = 0,826^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «гіпопротекція».

Негативний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «потурання» (Методика РОД) ($r = -0,672^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «потурання».

Позитивний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «ігнорування потреб дитини» (Методика РОД) ($r = 0,684^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «ігнорування потреб дитини».

Позитивний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «надмірність вимог-заборон» (Методика РОД) ($r = 0,740^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «ігнорування потреб дитини».

Негативний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «недостатність вимог-заборон до дитини» (Методика РОД) ($r = -0,768^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «недостатність вимог-заборон до дитини».

Позитивний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «надмірність санкцій» (Методика РОД) ($r = 0,399^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «надмірність санкцій».

Негативний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «мінімальність санкцій» (Методика РОД) ($r = -0,732^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «мінімальність санкцій».

Позитивний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «нестійкість стилю виховання» (Методика РОД) ($r = 0,681^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «нестійкість стилю виховання».

Позитивний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та стилем сімейного виховання «розширення сфери батьківських почуттів» (Методика РОД) ($r = 0,752^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «розширення сфери батьківських почуттів».

Позитивний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та почуттям вини у сімейних стосунках (Методика «Аналіз сімейної тривоги» (Е. Ейдемільер і В. Юстицькіс)) ($r = 0,770^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим більше вираженим буде почуття вини у сімейних стосунках.

Позитивний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та почуттям тривоги у сімейних стосунках (Методика «Аналіз сімейної тривоги» (Е. Ейдемільер і В. Юстицькіс)) ($r = 0,631^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим більше вираженим буде почуття тривоги у сімейних стосунках.

Позитивний кореляційний зв'язок між негативною агресивністю (Методика «Особистісна агресивність і конфліктність») та почуттям напруженості у сімейних стосунках (Методика «Аналіз сімейної тривоги» (Е. Ейдемільер і В. Юстицькіс)) ($r = 0,787^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати негативна агресивність, тим більше вираженим буде почуття напруги у сімейних стосунках.

Негативний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич») та стилем сімейного виховання «гіперпротекція» (Методика РОД) ($r = -0,841^{**}$, $-0,818^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та

наркотична залежність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «гіперпротекція».

Позитивний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) та стилем сімейного виховання «гіпопротекція» (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) ($r = 0,873^{**}$, $0,844$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та наркотична залежність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «гіпопротекція».

Негативний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) та стилем сімейного виховання «потурання» (Методика РОД) ($r = -0,815^{**}$, $-0,743$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та наркотична залежність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «потурання».

Позитивний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) та стилем сімейного виховання «ігнорування потреб дитини» (Методика РОД) ($r = 0,747^{**}$, $0,662^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та наркотична залежність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «ігнорування потреб дитини».

Позитивний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) та стилем сімейного виховання «надмірність вимог-заборон» (Методика РОД) ($r = 0,838^{**}$, $0,761^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та наркотична залежність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «ігнорування потреб дитини».

Негативний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) та стилем сімейного виховання «недостатність вимог-заборон до дитини» (Методика РОД) ($r = -0,857^{**}$, $-0,825$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та наркотична залежність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «недостатність вимог-заборон до дитини».

Позитивний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) та стилем сімейного виховання «надмірність санкцій» (Методика РОД) ($r = 0,380^{**}$, $0,362^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та наркотична залежність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «надмірність санкцій».

Негативний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) та стилем сімейного виховання «мінімальність санкцій» (Методика РОД) ($r = -0,816^{**}$, $-0,817^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та наркотична залежність, тим менше виражений буде стиль сімейного виховання «мінімальність санкцій».

Позитивний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) та стилем сімейного виховання «нестійкість стилю виховання» (Методика РОД) ($r = 0,776^{**}$, $0,763^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та наркотична залежність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «нестійкість стилю виховання».

Позитивний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) та стилем сімейного виховання «розширення сфери батьківських почуттів» (Методика РОД) ($r = 0,873^{**}$, $0,797^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та наркотична залежність, тим більше виражений буде стиль сімейного виховання «розширення сфери батьківських почуттів».

Позитивний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) та почуттям вини у сімейних стосунках (Методика «Аналіз сімейної тривоги» (Е. Ейдемільер і В. Юстицькіс)) ($r = 0,735^{**}$, $0,700^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та наркотична залежність, тим більше вираженим буде почуття вини у сімейних стосунках.

Позитивний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) та почуттям тривоги у сімейних стосунках (Методика «Аналіз сімейної тривоги» (Е. Ейдемільер і В. Юстицькіс)) ($r = 0,642^{**}$, $0,646^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та наркотична залежність, тим більше вираженим буде почуття тривоги у сімейних стосунках.

Позитивний кореляційний зв'язок між алкогольною та наркотичною залежністю (Методика «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевич) та почуттям напруженості у сімейних стосунках (Методика «Аналіз сімейної тривоги» (Е. Ейдемільер і В. Юстицькіс)) ($r = 0,900^{**}$, $0,884^{**}$; $p < 0,01$). Це означає, що чим більше буде домінувати алкогольна та наркотична залежність, тим більше вираженим буде почуття напруги у сімейних стосунках.

Висновки. Отже, в результаті кореляційного аналізу встановлено, що існує взаємозв'язок між девіантною поведінкою та стилями сімейного виховання. Таким чином, чим більше будуть домінувати такі стилі як

«гіпопротекція», «ігнорування потреб дитини», «надмірність санкцій», «нестійкість стилю виховання», почуття вини, тривоги та напруженості, тим більше буде проявлятися агресивність, схильність до наркотичної та алкогольної залежності.

Чим більше будуть домінувати такі стилі як «гіперпротекція», «потурання», «недостатність вимог-заборон до дитини» та «мінімальність санкцій», тим менше буде проявлятися агресивність, схильність до наркотичної та алкогольної залежності.

Колом питань розглянутих у даній статі проблема психологічних особливостей девіантної поведінки підлітків із різним стилем виховання не вичерпана. Перспективними напрямками наукових досліджень можуть бути поглиблення теоретичних та емпіричних даних щодо даної проблематики.

Література

1. Вольнова Л.М. Зміст і напрями соціально-педагогічної профілактики девіантних проявів у поведінці важковиховуваних підлітків. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2012. № 3–4. С. 60-70

2. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 336 с.

3. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 288 с.

4. Комлев Ю.Ю., Сафиуллин Н.Х. Социология девиантного поведения: Учебное пособие. Казань: КЮИ МВД России, 2006. 222с.

5. Кудрявцев В.Н., Бородин С.В. Социальные отклонения. М. : Юрид. лит., 1989. 368 с.

6. Усова Е.Б. Психология девиантного поведения. Минск: Изд-во МИУ, 2010. 180 с.

References

1. Volnova L.M. (2012) Zmist i napriami socialno-pedagogichnoi profilaktiki deviantnih proiaviv u povedinci vazhkovihovuvanih pidlitkiv [*Content and directions of social-pedagogic prevention of deviations in behavior of difficult adolescents*]. Socialna robota v Ukraini: teoriia i praktika. 2012. 3–4: 60-70 [in Ukrainian].

2. Emelianova E. V. (2008) Psihologicheskie problemy sovremennoho podrostantka i ih reshenie v treninge. [*Psychological problems of modern adolescent and their solutions in training*]. Sankt-Peterburg: Rech. [in Russian].

3. Konnor D. (2005) Agressiia i antisocialnoe povedenie u detei i podrostantkov. [*Aggression and antisocial behavior among children and adolescents*]. SPb. : praim-EVROZNAK. [in Russian].

4. Komlev Yu. Yu., Safiullin N. H. (2006) *Sociologiya deviantnogo povedeniia: Uchebnoe posobie. [Sociology of deviant behavior: Training manual]*. Kazan: KJUL MVD Rossii. [in Russian].

5. Kudriavcev V. N., Borodin S. V. (1989) *Socialnye otkloneniia. [Social deviations]*. M.: Yurid. lit. [in Russian].

6. Usova E. B. (2010) *Psikhologiya deviantnogo povedeniia. [Psychology of deviant behavior]*. Minsk: Izd-vo MIU. [in Russian].

Mykhaylyshyn U.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN THE FAMILIES WITH DIFFERENT PARENTING STYLES

The article is devoted to psychological features of deviant behavior of adolescents in the families with different styles of parenting. The results of empirical study, including statistical data processing, of interrelation between deviant behavior and the styles of family parenting are presented. Research Methods: The methods of mathematical statistics (Pearson correlation analysis) as well as the following psychological testing: "Personality Aggression and Conflict" by E. Ilin and P. Kovalev; "Propensity to Dependent Behavior" by V. Mendelevich; "Analysis of Family Relations" (AFR) by E. Eydemiller, V. Yustitskis) were used. Results: Theoretical analysis of the problem demonstrates that deviant behavior of personality is the result of a complex interaction of social and psychological factors, which, in their turn, are considered through the prism of a system of relationships of personality. There is specified that deviant behavior characterizes discrepancy with the most important social norms. Deviant behavior damages society, harms personality, and is followed up by its social disadaptation. Different approaches to understanding deviant behavior are defined. Deviant behavior is a highly complex form of social behavior of personality which is determined by a system of interrelated factors. Certain styles of parenting, such as inconsistent and mixed parenting styles, maladjustment and contradiction of parental attitudes to upbringing process, are defined as the possible causes of deviant behavior. The results of empirical research and correlation analysis suggest strong relationship between deviant behavior and parenting styles. Therefore, it signifies that the more styles of parenting like "hyper-protecting", "neglectful parenting", "excessive sanctions", "inconsistent parenting" as well as guilt, anxiety, and agitation dominate, the more aggression, alcohol and drug addiction will be demonstrated. Conclusions. Different approaches to studying the causes of deviant behavior are generalized.

Key words: deviant behavior, parenting styles, adolescents, aggression, conflict, drug addiction, alcohol addiction.

Михайлишин Уляна Богданівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

ORCID: 0000-0002-5085-8895

В статті обґрунтовуються теоретико-методологічні засади професійної реадaptaції безробітних з категорії внутрішньо переміщених осіб, пропонує розглядати ситуацію вимушеної еміграції в межах таких теоретичних напрямів: з урахуванням стресу та пошуку шляхів його подолання; з точки зору соціальної ідентифікації; у соціокультурному контексті. Він доводить доцільність розроблення системи реадaptaційних заходів на основі застосування таких методологічних підходів, як-от: гуманістичний, екзистенціальний, психодинамічний, когнітивно-біхевіористичний, модальний. Наголошується, що упровадження гуманістичного підходу дасть змогу інтегрувати кризовий досвід внутрішньо переміщених осіб і використати наявний потенціал для їхньої самоактуалізації, зокрема і професійної. Доведено, що основою екзистенціального підходу є терапія, побудована на міжособистісних стосунках пацієнта і психотерапевта, на взаємних відкриттях, пошуку індивідуального підходу до кожної людини, зважаючи на її особистісні риси і життєву ситуацію. Аналізуючи особливості когнітивно-біхевіористичного напрямку у психотерапії, показано, що вся поведінка людини є научуваною, а відтак, її можна навчити низці стратегій для розвитку поведінкових змін з метою подолання кризових ситуацій. Визначено, що психодинамічна терапія передбачає зосередження уваги на внутрішніх передумовах травматичних переживань вимушених мігрантів, концентрування не лише на симптомах, а на пошуку причин, які їх визивають, а відтак, у процесі психотерапевтичної допомоги безробітним з переліку внутрішньо переміщених осіб доцільно звертатися також до позасвідомих факторів досвіду особистості, її внутрішнього конфлікту. Доведено, що мультимодальний підхід у психологічній допомозі особистості в ситуації безробіття внаслідок вимушеної внутрішньої міграції передбачає синтез напрацювань інших підходів і базується переважно на спостереженні за симптоматикою. Визначено фактори, що впливають на вибір методологічного підходу, зокрема: досвід і система роботи психотерапевта, особистісні якості клієнта, глибина стресової ситуації, стресогенний досвід тощо.

Ключові слова: безробітні, методологічний підхід, психотерапія, гуманістичний, психодинамічний екзистенціальний, когнітивно-біхевіористичний.

Постановка проблеми. Унаслідок внутрішньополітичної кризи у нашій державі з'явилася нова категорія населення – внутрішньо переміщені особи, які потребують підтримки з боку держави, громадських і волонтерських організацій. Відтак, актуалізувалася проблема соціальної та психологічної адаптації цієї групи населення та їхньої інтеграції в нові соціокультурні умови. Процес адаптації особистості до нових умов життя пов'язується з кардинальною перебудовою психологічних якостей особистості, поведінки й діяльності суб'єкта адаптації у відповідь на вимоги нового соціального оточення та зміни самого середовища в процесі задоволення адаптивної потреби вимушеного мігранта з метою їх повноцінної взаємної діяльності та розвитку (Константинов, 2004). Психологічні проблеми та психічні розлади вимушених мігрантів мають комплексний характер, торкаючись всіх основних сфер особистості: емоційної, когнітивної, поведінкової, мотиваційно-потребової, комунікативної. Порушення в різних сферах психічного здоров'я мігрантів, можуть призвести до проблем особистості загалом (Блинова, 2020). Як відомо, однією з основних сфер життєдіяльності людини є професійна, оскільки вона пов'язана з самореалізацією, матеріальним благополуччям, соціальним статусом, а відтак, безробіття є кризовим станом для внутрішньо переміщених осіб, який у сукупності з іншими чинниками може мати психотравматичні наслідки.

Отже, постає необхідність створення системи соціального і психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб з метою подолання стресових станів і сприяння їхній соціальній реадaptaції загалом і професійній зокрема в нових умовах. Проте розроблення практичних аспектів потребує, насамперед, визначення теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні аспекти соціально-психологічних процесів перебували в центрі уваги вчених З. Кісарчук, Н. Чепелевої, Н. Федуніної, О. Бурмістрової, С. Уварової, Н. Хрустальнової. Особливості соціальної реадaptaції вимушених емігрантів загалом і професійної зокрема вивчають О. Блинова, І. Дроздова, В. Константинов. Певний науковий інтерес у контексті проблеми дослідження представляють наукові праці, присвячені професійній реадaptaції окремих соціальних груп населення, наприклад, осіб, які повернулися з місць позбавлення волі (Т. Татидінова, В. Трубікова), учасників бойових дій (Н. Дмитрієва, Л. Шестопалова). Водночас залишаються недостатньо

розробленими як теоретико-методологічні, так і практичні аспекти професійної реадaptaції безробітних, що належать до внутрішньо переміщених осіб.

Мета статті – обґрунтувати теоретико-методологічні засади професійної реадaptaції безробітних з переліку внутрішньо переміщених осіб.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. О. Блинова під вимушеною еміграцією, на відміну від добровільної, розуміє відсутність позитивної мотивації для переміщення, а також зміну умов проживання, за якої стає неможливою нормальна життєдіяльність чи виникає реальна загроза безпеці за відсутності перспективи нормалізації ситуації (Блинова, 2020). Дослідники наголошують, що в ситуації вимушеної міграції високим є ризик виникнення психічно нестабільних станів чи розладів, зниження самооцінки та рівня домагань. Загалом адаптація до нового соціокультурного середовища є складним стресогенним процесом, під час якого стираються межі між нормою та патологією: те, що у звичайних життєвих обставинах розглядають як порушення психічного здоров'я, у ситуації вимушеної міграції може бути нормальною реакцією людини (Федунина та Бурмистрова, 2005). Відтак, особистість почасти не може подолати цей кризовий стан самостійно, вона потребує комплексної допомоги, до якої мають бути залучені органи державної влади, представники місцевої громади, громадських організацій, а також психологи.

Л. Орбан-Лембрик у межах дослідження соціальної адаптації виділяє три основні наукові підходи: з урахуванням стресу та пошуку шляхів його подолання (міграцію розглядають як ситуацію стресу, вивчають моделі стресових ситуацій і варіанти виходу з них); з точки зору соціальної ідентифікації (увага сконцентрована на сприйнятті себе й оточення на основі отриманої інформації); у соціокультурному контексті (увага приділяється психології міжкультурних контактів, формуванню умінь і навичок, які сприяють адаптації в новому середовищі) (Орбан-Лембрик, 2008). Проте описані дослідником теоретичні аспекти не дають повноцінного уявлення про механізми дії психотравматичних факторів у ситуації безробіття внутрішньо переміщених осіб і способи розв'язання цього питання. Відтак, проблема потребує більш глибокого обґрунтування в контексті основних методологічних підходів, представники яких пропонували власне бачення шляхів подолання стресових станів з метою сприяння соціальній реадaptaції загалом і професійній зокрема.

Одним із основних є гуманістичний підхід (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей та ін.), представники якого вважають, що всі люди, незалежно від раси, статі й коефіцієнта інтелекту, мають право прагнути до самоактуалізації, а отже, важливою є увага до емоційної сфери особистості і факторів, що на неї впливають (Кісарчук, 2014). У цьому контексті ситуацію вимушеної міграції загалом і безробіття внутрішньо переміщених осіб зокрема варто розглядати як

екстремальний стан, який є переломним моментом для самореалізації людини. Н. Хрустальова зазначає: «Екстремальний стан, пов'язаний з інтенсивним зовнішнім викликом, що містить загрозу життю і здоров'ю людини, ставить перед нею завдання переживання нового, незвичного для неї досвіду» (Хрустальова, 2018). С. Уварова наголошує, що такий виклик спрямований насамперед на задоволення елементарних потреб з піраміди А. Маслоу, тому досить часто блокує потенційні можливості для самореалізації, проте подекуди це дає особистості шанс розкритися з іншого боку в ситуації подолання кризи (Уварова, 2019), відкрити в собі приховані ресурси, побачити альтернативу, а відтак, знайти іншу сферу для професійної самореалізації. У контексті цього підходу метою соціально-психологічної допомоги є відновлення цілісності людини та її гармонійних відносин з навколишнім світом. На нашу думку, доцільним є застосування гуманістичного підходу в роботі з безробітними з переліку внутрішньо переміщених осіб, оскільки він дасть змогу інтегрувати їхній кризовий досвід і використати його потенціал для самоактуалізації.

Представники екзистенціального підходу зосереджують увагу на бутті особистості у світі в межах антиномії його справжнього / несправжнього прояву в контексті життєдіяльності людини. У кризових (межових чи екстремальних) ситуаціях, на думку екзистенціалістів, цей справжній характер людського буття має проявити себе. Теоретики екзистенціалізму вважають, що екстремальні чи межові ситуації дають змогу людині вийти за межі повсякденного життя і в умовах смертельної загрози усвідомити власну екзистенцію, а отже, здобути екзистенційну свободу. Саме до таких ситуацій належить і внутрішня міграція, оскільки вона пов'язана з низкою кризових станів, появою екзистенційного світовідчуття, ситуацією життєвого вибору, подекуди із загрозою для життя. На думку І. Ялома, одного з теоретиків екзистенціальної психотерапії, кризовий стан дає змогу досягнути чотири «кінцеві даності» – смерть, свободу, ізоляцію та безсенсовість (Ялом, 1999), для подолання яких особистість задіює захисні механізми. Цей дослідник був послідовним противником деіндивідуалізованого, бюрократичного, формального підходу в психотерапії, особливо різко він виступав проти «короткострокової діагностично орієнтованої терапії», оскільки така терапія, на його думку, зумовлена економічними факторами, ґрунтується на вузьких, формальних діагнозах, одностороння, це – «терапія для всіх», без урахування особливостей і нюансів. Він вважає, насамперед, що для кожної людини потрібно «винаходити» нову психотерапію, оскільки в кожного є своя, унікальна історія, власні тривоги та переживання. Основою для цієї системи психотерапевтичних заходів мають стати взаємини пацієнта і психотерапевта, взаємний обмін одкровеннями (Ялом, 1999). З цієї точки зору екзистенціальний підхід не може стати ефективним для комплексного розв'язання проблеми

професійної реадaptaції внутрішньо переміщених осіб, оскільки вона в 2014–2015 роках набула масового характеру й потребує розроблення уніфікованої системи корекційних заходів, проте цей підхід може бути використаний в індивідуальній роботі із представниками зазначеної категорії населення для подолання кризових станів.

Прихильники когнітивно-біхевіористичного підходу ставляться до стресу як неспецифічної реакції організму в умовах проблемної адаптації до нових умов. Класична концепція біхевіоризму спирається на концепт «стимул-реакція», тобто дає змогу вивчити психічний стан людини через її поведінку. Теоретики небіхевіоризму до зазначеної схеми ввели додаткові складові, що призвело до становлення когнітивно-біхевіористичного напрямку у психотерапії, представники якого вважали, що вся поведінка є наукуваною, а на вчинки людини впливають як внутрішні, так і зовнішні фактори (Уварова, 2019). Вони відстоювали думку, що клієнтів можна навчити низці стратегій для розвитку поведінкових змін, зокрема: самоспостереженню, постановці цілей, управлінню ймовірностями, когнітивному реструктуруванню, соціальній підтримці, контролю стимулів, стрес-менеджменту, запобіганню загостренням (Кісарчук, 2014). У результаті, люди стають більш уважними до внутрішніх та зовнішніх чинників та своїх реакцій на них. Тобто, якщо людина оцінює ситуацію як загрозливу, то виникають адаптаційні реакції – стратегії поведінки, спрямовані на подолання стресового стану. Н. Хрустальова зазначає, що стресові чинники доцільно систематизувати за розміром негативного впливу і часом, якого вимагає їх подолання. Дослідниця визначає мікростресори (повсякденні труднощі), макростресори (кригічні життєві події) та хронічні стресори й хронічні субтравматичні стресори (тривалі, затяжні життєві ситуації) (Хрустальова, 2018). Відтак, у межах цього підходу безробіття внутрішньо переміщених осіб, як і вимушену еміграцію в цілому, розглядають через поняття «стрес» та похідні від нього. Згідно з теорією біхевіоризму, симптоми повторного переживання травми та фізіологічні прояви збудження розглядаються як умовні емоційні реакції, які виникають у відповідь на стимул зовнішнього середовища, а симптоми, які первісно були викликані травмою, на наступних етапах є наслідком спроб людини подолати її. Поступово ці прагнення починають проявлятися в обставинах, які не пов'язані з травмою і згодом стають функціонально автономними та зумовлюють появу неадаптивної поведінки (Кісарчук, 2014).

Отже, у межах біхевіористичної терапії увага зосереджується не на самій травмі, а на неадаптивній поведінці, яка є її наслідком. При цьому відсутність негативних поведінкових проявів людини в соціумі розглядається як погашена умовна емоційна реакція, а відтак, фахівці мають застосовувати

техніки актуалізації травматичного досвіду з метою створення можливостей для психологічної роботи з симптомами повторного переживання травми (Hayes, Follette & Follette, 1996).

Переживання внаслідок дії стресових факторів у межах когнітивно-біхевіористичного підходу розглядаються як хвороблива неефективна поведінка. Отже, терапія має здійснюватися шляхами, що є адекватними для таких поведінкових форм та їхнього когнітивного забезпечення. Метою психологічної допомоги в контексті біхевіористичного підходу стає навчання людини нових форм поведінки, більш ефективних, адаптивних та обґрунтованих, тоді як метою психологічної допомоги в когнітивному відгалуженні цього підходу зазвичай стає гармонізація порушеної екстремальною подією картини світу людини (Уварова, 2019). Оскільки терапію в когнітивно-біхевіористичному підході здійснюють на симптоматичному рівні, то вона є ефективною в експрес-режимі, результати легко піддаються безпосередньому зовнішньому контролю. Це підтверджує доцільність застосування когнітивно-біхевіористичного підходу для професійної реадаптації безробітних, що належать до внутрішньо переміщених осіб.

Психодинамічний підхід є найбільш давнім з-поміж досліджуваних у статті: він був апробований у процесі надання психологічної допомоги ще в часи Першої світової війни. Водночас, тоді ж було виявлено і деякі обмеження цього методологічного підходу, основне з яких стосувалося неможливості охопити оперативною аналітичною допомогою широкі верстви населення. Проте розвиток психодинамічних уявлень про стан травми і стресогенні ситуації відбувається і на сучасному етапі, зокрема Г. Кристал на основі аналізу робіт З. Фрейда визначає дві парадигми психічної травми, а саме: 1) модель нестерпної ситуації з акцентом на афективних станах; 2) модель динаміки неприйнятних імпульсів (справжній травматичний момент – той, коли Я приймає рішення про відмову від неприйнятної думки) (Krystal, 1968). У цілому дослідник зазначає, що ті явища, які сучасні дослідники розглядають і лікують як травму, насправді є лише частиною більш складного феномена: «Визнання існування неминучої небезпеки і капітуляція перед нею знаменують початок травматичного стану, а з ним і початок травматичного процесу, який, якщо він не буде перерваний, закінчується психогенною смертю» (Krystal, 1968). У контексті нашого дослідження таке твердження видається цілком слушним, оскільки безробіття внутрішньо переміщених осіб є складовою комплексної проблеми, яка потребує системного підходу. Нам імпонує те, що психодинамічна терапія передбачає зосередження уваги на внутрішніх передумовах травматичних переживань, концентрування не лише на симптомах, а на пошуку причин, які його визивають. Окрім того, фахівці звертаються і до

позасвідомих факторів досвіду особистості, адже йдеться не стільки про особливості впливу стресогенного стимулу, скільки про внутрішній конфлікт з цього приводу.

Особливістю психодинамічної терапії є індивідуальний підхід, робота з унікальним життєвим досвідом і актуальним станом людини. До основних недоліків психодинамічного підходу у справі подолання психотравматичних наслідків внутрішньої еміграції належить повільність роботи терапевта, яка стає певною перешкодою в процесі надання експрес-допомоги, а особливо в ситуації масових звернень за психологічною допомогою. Звичайно, на певному етапі виник такий вид психотерапевтичної підтримки, як групаналіз, проте він потребує попереднього пророблення індивідуальної проблематики та не передбачає масової експрес-допомоги взагалі.

Мультимодальний підхід до психологічної допомоги особистості в ситуації безробіття внаслідок вимушеної внутрішньої еміграції передбачає синтез напрацювань інших підходів. Варто підкреслити, що дієвість застосування цього підходу зумовлена, передусім, врахуванням індивідуальних особливостей людини, її внутрішніми ресурсами подолання кризи, а також механізмами опанування себе у стресовому стані.

Вихідною точкою терапії в межах зазначеного підходу є спостереження за симптомами, які виникають у людини внаслідок внутрішньої міграції, це допомагає визначити пріоритетні для неї способи подолання кризового стану (емоційна, когнітивна, соціальна чи інші сфери, які можуть стати основою для подолання наслідків травми). Зауважимо, що однією з переваг мультимодального підходу є доступність у використанні: його можуть застосовувати навіть ті, хто не має спеціальної психологічної підготовки з психології подолання кризи (учителі, соціальні працівники, волонтери тощо). У цілому представники цього підходу використовують симптоматичне лікування, хоча й ураховують особливості індивідуального досвіду людини в ситуації вимушеної міграції.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Відтак, ситуація вимушеної міграції загалом і безробіття зокрема для внутрішньо переміщених осіб є стресовою, вона пов'язана з виникненням низки психотравматичних станів, які особистість почасти не може подолати самостійно. Це потребує комплексної допомоги органів державної влади, представників громадських і волонтерських організацій, а насамперед, психологів. Аналіз теоретико-методологічних засад професійної реадaptaції безробітних з переліку внутрішньо переміщених осіб дав змогу визначити основні методологічні підходи, на основі яких може здійснюватися психотерапевтична робота із зазначеною категорією населення: гуманістичний, екзистенціальний,

когнітивно-біхевіористичний, психодинамічний, модальний. Доцільність застосування підходу залежить від низки чинників, зокрема: досвіду й системи роботи психотерапевта, особистісних якостей клієнта, глибини стресової ситуації, стресогенного досвіду тощо.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні практичних аспектів реалізації зазначених підходів у практиці роботи з безробітними з переліку внутрішньо переміщених осіб.

Література

1. Блинова О. С. Соціально-психологічні засади адаптації вимушених мігрантів. URL: <http://www.appsycho.org.ua/data/jrn/v9/i9/10.pdf>. (дата звернення: 03.02.2020).
2. Константинов В. В. Зависимость успешности социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов к новым условиям жизни от типа проживания: дис. канд. психол. наук / Самарс. гос. пед. ун-т. Самара, 2004. 165 с.
3. Кристал Г. Травма и аффекты. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2002. №3. URL: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=articleid=1723>. (дата звернення: 02.02.2020).
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Вплив міграційних процесів на поведінкові прояви особистості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2008. Вип. 13. Ч. 1. С. 3–15.
5. Хрусталёва Н. С. Психология экстремальных и кризисных ситуаций: учебник. СПб.: Изд. Санкт-Петерб. ун-та, 2018. 748 с.
6. Кісарчук З. Г. Теорія і технології застосування сучасних підходів до психотерапії у вітчизняних соціокультурних умовах: монографія. Київ, Кіровоград: Імек-ЛТД, 2014. 248 с.
7. Уварова С. Г. Концептуальна модель психологічної допомоги особистості в умовах суспільної кризи. *Психологія і особистість*. 2019. № 1 (15). С. 225–243.
8. Федуніна Н. Ю., Бурмистрова Е. В. Психическая травма. К истории вопроса. *Московский психотерапевтический журнал*. 2005. №2. С. 164–190.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Москва: Независимая фирма «Класс», 1999. 576 с.
10. Hayes S. C., Follette W. C., Follette V. M. Behavior therapy: A contextual approach. *Gurman A.S., Messer S.B. Essential psychotherapies: Theory and practice*. New York: Guilford Press, 1996. P. 128–181.
11. Krystal H. Massive psychic trauma. New York: International Universities Press, 1968. P.327–348.

References

1. Blinova A. E. (2020). Sotsial'no-psykholohichni zasady adaptatsiyi vymushenykh mihrantiv. [Socio-psychological bases of adaptation of forced migrants]. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/10.pdf>. [in Ukrainian].
2. Konstantinov V. V. (2004). Zavisimost' uspeshnosti sotsial'no-psykholohicheskoy adaptatsii vynuздennykh migrantov k novym usloviyam zhizni ot tipa prozhivaniya. [Dependence of the success of the socio-psychological adaptation of forced migrants to new living conditions on the type of residence]. dis. kand. psikholog. nauk / Samars. gos. ped. un-t. Samara. 165. [in Russian].
3. Crystal G. (2002). Travma i affekty. [Injury and affects]. *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikoanaliza*. 3. URL: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=articlekid=1723>. [in Russian].
4. Orban-Lembrick L. E. (2008). Vplyv mihratsiynykh protsesiv na povedinkovi proyavy osobystosti. [The influence of migration processes on the behavioral manifestations of personality]. *Zbirnyk naukovykh prats': filozofiya, sotsiologiya, psykholohiya*. Vyp. 13. CH. 1. 3–15. [in Ukrainian].
5. Khrustalyova N. S. (2018). *Psikhologiya ekstremal'nykh i krizisnykh situatsiy: uchebnik*. [Psychology of extreme and crisis situations: a textbook]. SPb.: Izd. Sankt-Peterb. un-ta [in Russian].
6. Kissarchuk Z. G. (2014). *Teoriya i tekhnolohiyi zastosuvannya suchasnykh pidkhodiv do psykhoterapiyi u vitchyznyanykh sotsiokul'turnykh umovakh: monohrafiya*. [Theory and technologies of application of modern approaches to psychotherapy in domestic socio-cultural conditions: monograph]. Kyiv, Kirovohrad: Imek-LTD [in Ukrainian].
7. Uvarova S. G. (2019). Kontseptual'na model' psykholohichnoyi dopomohy osobystosti v umovakh suspil'noyi kryzy. [Conceptual model of psychological assistance to the individual in the conditions of social crisis]. *Psykholohiya i osobystist'. № 1 (15)*. 225-243. [in Ukrainian].
8. Fedunina N. Yu., Burmistrova E. V. (2005). Psikhicheskaya travma. K istorii voprosa. [Psychological trauma. To the history of the issue]. *Moskovskiy psykhoterapevticheskyy zhurnal*. 2. 164-190. [in Russian].
9. Yalom I. (1999). *Ekzistentsial'naya psykhoterapiya*. [Existential psychotherapy]. Moskva: Nezavisimaya firma «Klass» [in Russian].
10. Hayes S. C., Follette W. C., Follette V. M. (1996). Behavior therapy: A contextual approach. Gurman A.S., Messer S.B. Essential psychotherapies: Theory and practice. New York: Guilford Press, P. 128-181.
11. Krystal H. (1968). Massive psychic trauma. New York: International Universities Press, P. 327-348.

Panov M.S.

PROFESSIONAL READAPTATION OF THE INTERNALLY DISPLACED PERSONS: METHODOLOGICAL PRINCIPLES

The author of the article substantiates the theoretical and methodological principles of professional readaptation of the unemployed from the category of internally displaced persons, coming up with the idea to consider the situation of forced emigration within the frameworks of following theoretical aspects: taking into account the stress and searching the ways to cope with it; in terms of social identification; in the sociocultural context. The author makes a point of the feasibility to elaborate a system of readaptation measures based on the application of such methodological approaches as: humanistic, existential, psychodynamic, cognitive-behavioral, modal. The author holds that the implementation of a humanistic approach will make it possible to integrate the crisis experience of the internally displaced persons and to use the existing potential for their self-actualization, including the professional one. It is argued that the basis of existential approach is therapy, based on the interpersonal relations of the patient and psychotherapist, on mutual revelations, the search for a personalized approach taking into account his or her personal traits and reality situation. Having analyzed the features of the cognitive-behavioral approach in psychotherapy, the author concludes that all aspects of human behavior are learnable and therefore it can be taught a number of strategies for the development of behavioral changes aimed at overcoming crisis situations. The author of the article elucidates that psychodynamic therapy involves focusing on the internal prerequisites of the forced migrants' traumatic experiences, focusing not only on the symptoms, but on identifying the causes leading to them, and thus in the process of psychotherapeutic assistance to the unemployed from the category of internally displaced persons it is expedient to refer to the unconscious factors of the personal experience, to its mental conflict. The author shows that in the unemployment situation due to forced internal migration, the multimodal approach to individual's psychological assistance involves the synthesis of other approaches and primarily relies on the symptom observation. The factors that influence the choice of methodological approach are determined, in particular: experience and psychotherapist's system of work, the client's personal qualities, the depth of stressful situation, the stressful experience, etc.

Keywords: *unemployed, methodological approach, psychotherapy, humanistic, psychodynamic, existential, cognitive-behavioral.*

Панов Микита Сергійович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ЖИТТЄВОГО
ВИБОРУ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ**

ORCID: 0000-0002-5517-6754

Показано, що поняття «життєвий вибір» є складним, багатозначним і багатоаспектним за змістом – це переломний момент на життєвому шляху людини, який має свою структуру і внутрішні тенденції, що свідчать про спрямованість людини, рівні її розвитку, способи відносин з іншими людьми і взаємодії зі світом. Життєвий вибір вписує людину в певний соціальний контекст, сприяючи самовизначенню, а, в результаті, самоздійсненню. Наголошується, що вибір варіанту життя набуває особливого значення в період ранньої дорослості в ситуації життєвого самовизначення. Вибір варіанту життя обумовлюється психологічними детермінантами, в якості яких виступають: рівень інтелектуального розвитку, система життєвих сенсів, смисложиттєві орієнтації та зміст самоставлення людини. Оптимальність вибору варіанта життя пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку людини. Негативні аспекти самоставлення і недостатня сформованість смисложиттєвих орієнтацій можуть привести до вибору неоптимальних варіантів життя.

Ключові слова: особистість, життєвий вибір, період ранньої дорослості.

Постановка проблеми. Проблема життєвого вибору, творення молодою людиною себе і свого майбутнього займає особливе місце в соціально-психологічних дослідженнях. З даною проблемою тісно пов'язані питання свободи і обмежень у виборі життєвого шляху, пошуку сенсу життя, усвідомлення свого життєвого призначення, визначення своїх життєвих можливостей і перспектив, вибудовування відносин зі світом, людьми, самим собою тощо. Ці питання, які людина ставить і вирішує з покоління в покоління, наразі, в суперечливих умовах інтенсифікації соціальних і соціокультурних перетворень, посилення політичних рухів, зростання інформаційних потоків, збільшення цифровізації всіх сфер життя і діяльності знаходять нові і дуже значущі аспекти. Ситуації потужних соціальних потрясінь і політичних амбіцій породжують альтернативні погляди і уявлення про життєвий шлях: з одного боку, визнання унікальності людини, абсолютну цінність її особистості, а з

іншого, судження про втрату людиною суб'єктності, про знеособленість її існування. В даному контексті по-новому постає питання про те, як сприймає сучасна людина свою свободу – свободу життєвого вибору, прийняття на себе відповідальності за цей вибір.

Інтенсивні зміни не можуть не відбитися на змісті і характері життя і діяльності людини, на проектуванні самої себе, свого майбутнього. Стан розгубленості при втраті або реорганізації звичних життєвих орієнтирів може стати однією з причин кризи смисложиттєвого пошуку та життєвого вибору (Бастракова, 2016).

Мета статті – розкрити соціально-психологічну специфіку життєвого вибору в період ранньої дорослості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Поняття «життєвий вибір» є складним, багатозначним і багатоаспектним за змістом – це переломний момент на життєвому шляху людини, який має свою структуру і внутрішні тенденції, що свідчать про спрямованість людини, рівні її розвитку, способи відносин з іншими людьми і взаємодії зі світом. Життєвий вибір вписує людину в певний соціальний контекст, сприяючи самовизначенню, а, в результаті, самоздійсненню.

Вибір є своєрідним показником того, заради чого людина живе, до чого прагне, як саме досягає цілей, вирішує завдання і яких саме цінностей дотримується. Поняття життєвий вибір дозволяє описати життєвий шлях людини в системі взаємозв'язку, взаємозумовленості, послідовності і цілісності його життя. Вибір – це відповідальне за наслідками дія, життєвий вибір – це дія, що вписує людину в певний контекст буття.

У сучасній психологічній науці спостерігається тенденція до вивчення людини в контексті її відносин з навколишньою дійсністю, в зв'язку з цим предметом наукового пізнання стають життєвий шлях, життєвий вибір, життєві перспективи, життєві стратегії, сенс життя. Згідно Б. Ананьєву, становлення і розвиток людини як сучасника епохи залежить від історичного часу, в якому вона живе. Сама історія є основним партнером в життєвій драмі людини, а суспільні події стають віхами її життєвого шляху. О. Асмолов зазначає, що найбільш явно людина проявляється як індивідуальність в ситуаціях вибору, а історія її життєвого шляху – це послідовний ланцюг прийнятих і відхилених альтернатив. Людина сприймає своє рішення як щось скоєне, що виходить з внутрішньої необхідності, і повністю несе відповідальність за вибір. Актуальними донині є уявлення С. Рубінштейна про зовнішні і внутрішні умови життєвого вибору; основні теоретичні положення А. Брушлинського про джерело активності людини при виборі життєвого шляху; погляди М. Гінзбурга на природу, механізми та специфіку життєвого вибору. К. Абульханова-

Славська і Т. Березіна розрізняють закони існування об'єктивної необхідності і закони духовного здійснення людиною своєї сутності, на які спирається людина, вибираючи свій життєвий шлях. К. Абульханова-Славська, О. Коржова, О. Осницький говорять про людину як суб'єкт життєвого шляху, здатну через прояв таких суб'єктних властивостей, як активність, ініціативність, самостійність і відповідальність, перетворювати своє життя і робити вибори, що сприяють самореалізації. К. Абульханова-Славська вважає, що якість людини як суб'єкта проявляється в здатності вибрати оптимальний спосіб організації життя.

Ф. Василюк розглядає вибір як особливу внутрішню діяльність людини з конструювання смислових критеріїв для зіставлення наявних життєвих альтернатив у внутрішньому плані з урахуванням психологічних особливостей людини. Оптимальний вибір життєвого шляху передбачає побудову уявної картини взаємозв'язку життєвих подій з психологічними особливостями людини і екстраполяцію цієї картини в майбутнє. Ф. Василюк підкреслює, що людина в разі уникнення або невміння зробити вибір приречена на незручності і страждання, як власні, так і оточуючих її людей. Людина повинна не тільки сама здійснювати вибір, але і не ухилятися від відповідальності за нього.

Проблема адаптації та самореалізації людини в житті традиційно розглядається в рамках конфлікту індивідуальних потреб і соціальних вимог. Ряд дослідників пропонують розрізняти потреби адаптації та потреби самореалізації в житті. Так, Р. Ахмеров пропонує розділяти два типи «життєвих програм особистості», умовно позначаючи їх як «зовнішня» і «внутрішня». Метою зовнішньої програми є соціально-психологічна адаптація до соціуму, а мета внутрішньої програми – самореалізація. Ю. Шрейдер вказує на два способи існування людини: один відповідає за необхідність виживання і відтворення життя, інший виявляється в прагненні до свободи людського духу і моральності. Вибір способу існування залишається за самою людиною. Н. Логінова стверджує, що людина сама творить своє життя в пропонованих їй і створених нею обставин. Те, як саме вона це робить, залежить, перш за все, від її особливостей - властивостей особистості і знань, однак є проявом цілісної структури особистості. Згідно Н. Логінової, життєвий вибір є відповіддю людини на ті, чи інші обставини і події. Ініційовані самою людиною життєві вибори в більшості випадків підкоряються її індивідуально-психологічним характеристикам, проте в певних обставинах людина може зробити вибір наперекір їм.

У концепції варіанту життя В. Дружиніна існують незалежні від індивіда, винайдені людством і відтворені в часі варіанти життя. Включення людини в варіант життя відбувається несвідомо з метою адаптації в соціальній реальності відповідно до її вимог, що призводить до типізації її психологічного

образу і багато в чому визначає її подальший життєвий шлях. Її особистісний потенціал при цьому може бути не реалізований, індивідуальні життєві цілі не досягнуті. В. Дружинін розуміє варіант життя як цілісну психологічну характеристику індивідуального буття, яка визначається типом ставлення людини до життя. Варіанти життя існують незалежно від людини, мають зовнішнє, по відношенню до неї, походження і формуються соціальною системою. Вчений описав вісім варіантів життя. Людина включається в «варіант життя» з метою адаптації в соціальній системі, тим самим, здійснюючи вибір однієї з форм соціально-прийнятної організації життя. При цьому психологічний образ людини типізується, і він перетворюється в представника певного «життєвого типу».

Життя як передмова. Справжнє життя тільки попереду, і, коли життя добігає кінця, людина розуміє: час минув. Проживаючи «підготовче життя», людина відчуває тягар повсякденного існування і бажання, щоб все швидше закінчилося. Продовження підготовки до справжнього життя призводить до деформації як самої людини, так і тих, хто активно цьому продовженню сприяє. Життя як творчість. Людина, що знаходиться в творчому стані, віддається на волю психічній реальності, стаючи пасивним учасником життя. Якщо творчий стан перетворюється в процес і захоплює основну частину життя, внутрішня робота душі відволікає людину від зовнішньої сторони буття. Реалії навколишнього світу для неї стають випадковими і необов'язковими, тому вона байдужа до справ сім'ї, громадським і службовим обов'язків, Життя як досягнення. Людина, яка прагне до досягнень, нав'язує себе навколишньому світу: адже будь-яка мета лежить поза ним. Мета, як передбачуваний і бажаний результат дії, вимагає постійної напруги сил. Досягнення мети знецінює її, і на горизонті маячить нова, ще більш приваблива мета. Життя стає гонитвою за горизонтом. Життя як сон. Це відчуття нереальності того, що «зовнішнє» життя і одночасно відчуття реальності єдино бажаного «внутрішнього» життя. У людини відсутнє прагнення до породження нового, свідомість зникає повністю і відсутня внутрішня активність. Спектр варіантів «відходу» величезний: від алкоголізму до Інтернет-залежності. Перебування у світі ілюзій, або у віртуальному світі. Життя за правилами. Життя, підпорядковане правилам, регламенту, ритуалу, зовнішньому сценарію, надзвичайно зручне, оскільки людині не потрібно думати про свої перспективи, будувати плани, сумніватися. Людина позбавлена тягара вибору: в кожній ситуації вона знає, як чинити, а якщо не знає, то їй підкажуть авторитетні люди. Існування людини максимально спрощується, оскільки потрібно знати про існування правил, завчити правила і бездоганно їх виконувати. Це найбільш стійка форма буття людей. Життя - трата часу. Людина надана сама собі, її не гніять турботи, борг і відповідальність.

Позаду, в минулому низка одноманітних днів і років. Час відчувається як нескінченне сьогодні, не заповнене ні дією, ні думкою, ні подіями. Основне переживання - нудьга. Життя проти життя. Життя перетворюється в постійну війну з самим життям, як джерелом страждань. Страждання можна знищити двома шляхами: зруйнувати зовнішній світ або умертвити самого себе. «Екзистенційний конструктор», або життя як предмет творчості. Три ролі гідні людини: рятувальника, захисника і творця. Художник, вчений, учень і вчитель, мати і батько, друг і подруга відтворюють і оновлюють життя. Захисник - поліцейський, солдат, пожежник та сторож захищають і оберігають життя від зовнішніх загроз. Рятувальник - лікар, психолог, священник підтримують і продовжують фізичне і духовне життя. Єдиний сенс індивідуального буття в поєднку з безглуздістю існування - продовження життя людства.

В. Дружинін також розводить поняття «самоздійснення» і «самоствердження», які інтерпретуються ним як потреби різного порядку. Самоствердження розглядається як потреба адаптації в соціумі, а потреба самоздійснення як потреба духовного порядку, пережита як прагнення прожити своє власне життя і здійснити самого себе за своєю природою. А. Шишова вказує, що проблема вибору варіанта життя знаходиться в тісному взаємозв'язку з питанням про зовнішню і внутрішню детермінацію життя. До зовнішніх детермінант відносяться соціально-економічні умови життя, традиції, норми моралі і т. д. В якості внутрішніх детермінант розглядаються наявні в особистості психологічні утворення.

Вибір варіанту життя набуває особливого значення в період ранньої дорослості в ситуації життєвого самовизначення. Вибір варіанту життя обумовлюється психологічними детермінантами, в якості яких виступають: рівень інтелектуального розвитку, система життєвих сенсів, смисложиттєві орієнтації та зміст самостварення людини.

Оптимальність вибору варіанта життя пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку людини. Негативні аспекти самостварення і недостатня сформованість смисложиттєвих орієнтацій можуть привести до вибору неоптимальних варіантів життя.

Дослідники розглядають сенс життя в якості психологічного утворення, що здійснює регуляцію життєвого шляху людини. Сенс життя належить людині як суб'єкту життя і обумовлює її здатність до самодетермінації і саморегуляції. В об'єктивному, онтологічному плані сенс життя розглядається як головне життєве ставлення людини, що додає єдину смислову спрямованість індивідуальним життєвим шляхом.

У дослідженнях відзначається, що можливість вибору варіантів реалізації особистісного потенціалу в будь-яких зовні детермінованих умовах

життя забезпечується інтелектом. Основною функцією інтелекту в діяльності вибору є створення найбільшого числа альтернатив можливого майбутнього і визначення меж своїх екзистенціальних можливостей.

У роботах В. Століна, С. Пантілєєва життєвий вибір розглядається крізь призму ставлення людини до самої себе. Основою самоставлення є процес, в якому власне Я, особистісні риси і якості оцінюються людиною по відношенню до мотивів, що виражає потреба в самореалізації. Особливості самоставлення як підструктури самосвідомості людини зумовлюють становлення мотивації і формування почуття відповідальності за своє власне життя. С. Пантілєєв вказує, що побудова і зміст самоставлення може бути розкритий тільки в контексті реальних життєвих відносин суб'єкта і діяльності, за якою стоять мотиви, пов'язані з самореалізацією суб'єкта як особистості. І. Чеснокова вважає, що здатність адаптуватися може здійснюватися тільки на основі досить стійкого і адекватного знання себе і ставлення до себе, що дозволяє постійно застосовувати свої реальні можливості до вимог життєвої ситуації.

Уявлення про варіанти адаптації, самовизначення і самореалізації в соціумі відносяться не тільки до теперішнього часу життя, але мають тимчасову перспективу і ретроспективу. В. Ковальов ввів поняття трансперспективи, що розуміється як психологічне утворення, в якому генеруються минуле, сьогодення і майбутнє людини. Кожна людина в будь-який момент теперішнього часу свого життя може оглядати його в будь-якому напрямку, на будь-якому етапі, бачити минуле і майбутнє в їх взаємозв'язку зі справжнім [23]. А. Комлев вважає, що включення людини в життя відбувається в «точці біфуркації», життєвої невизначеності і необхідності здійснення життєвого вибору. Діяльність, що лежить в основі вибору шляху життя, є аналітико-синтетичною за своєю природою, оскільки забезпечується інтелектом. Рівень інтелектуального розвитку виступає як одна з неодмінних умов ефективності життєвого вибору і побудови життєвого шляху. Згідно А. Комлеву, життєвий вибір - це суб'єктивний процес і результат вмотивованого ранжування і переваги однієї з об'єктивно існуючих можливостей вирішення проблеми на основі притаманної людині ментальності, що незмінно супроводжується потоком почуттів, вольових зусиль і знань.

Н. Соболева розуміє життєвий вибір як деякий переломний момент життєвого шляху, коли людина виступає як справжній суб'єкт свого життя. Основою для здійснення життєвого вибору виступає система цінностей, що відображає моральну позицію людини - носія цих цінностей. Н. Паттуріна під життєвим вибором розуміє «вибір людиною особливостей свого існування». Володіючи загальними, характерними для інших виборів характеристиками, життєвий вибір, проте, має власний зміст. До загальних характеристик Н.

Паттуріна відносить такі, як моральний, творчий, дієвий компоненти, відносну стабільність і відносну усвідомленість, а також визначеність завдання особистісного і духовного зростання. До власних характеристик відносяться: бачення людиною власного життя і свого положення в ньому, внутрішній шлях розвитку, бачення реальної ситуації в конкретний момент часу.

І. Муртазіна під життєвим вибором розуміє переломний момент на життєвому шляху людини, продиктований нагальною потребою активної діяльності з перетворення ситуації, що склалася, надання переваги одній із можливих альтернатив на основі властивої людині системи цінностей і смислів. Л. Кравченко розглядає життєвий вибір як поворотну подію на життєвому шляху людини, яка змінює її життя, задаючи їй той чи інший напрямок. Життєвий вибір має свою специфічну структуру і внутрішні тенденції, що свідчать про спрямованість особистості, способи її взаємодії зі світом і рівні розвитку. У структурі життєвого вибору Л. Кравченко виділяє два компоненти: змістовно-смысловий (цінності, що визначають вибір) і інструментальний (спосіб прийняття рішення і його реалізації). Згідно Т. Шамоніної, осмислення життєвого шляху є особливою свідомою діяльністю людини з побудови ставлення до світу, інших людей і самої себе через наділення сенсом фактів і подій життєвого шляху, історії сім'ї та роду, історії народу. Людина, осмислюючи життєвий шлях, приходить до аналізу і інтеграції подій і фактів власного життя, історії сім'ї та роду, історії народу (автобіографічного, сімейно-родового і суспільно-історичного аспектів). На думку Т. Шамоніної, інтеграція автобіографічного, сімейно-родового і суспільно-історичного аспектів в осмисленні життєвого шляху людини мають вікові особливості.

Таким чином, необхідно підкреслити, що наразі в психологічній науці не існує єдиного і однозначного визначення поняття вибір. У психології поняття вибір часто використовується як пояснювальний конструкт, а не як предмет глибокого наукового дослідження. Властива цьому слову багатозначність, стосується його перетину з такими поняттями, як нахил, перевага, припущення, рішення, які часто сприймаються і вживаються як синоніми. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних психологів дозволяє зробити висновок про те, що феномен життєвого вибору став предметом системного наукового вивчення відносно недавно. Проблематика робіт, присвячених життєвому вибору, включає в себе досить багато аспектів і напрямків дослідження.

Література

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 678 с.
2. Осницкий А. К. Психологические механизмы самосотоятельности. М.; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. 232 с.

3. Логинова Н. А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности. Алматы, 2001. 172 с.
4. Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕРСЕ, 2005. 135 с.
5. Калитеевская Е. Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков. *Вопросы психологии*. 2007. № 2. С. 68–80.
6. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 338 с.

References

1. Rubinshtein S. L. (2004). *Osnovy obshchei psikhologii. [Fundamentals of General Psychology]*. Sankt-Peterburg: Piter. 678 s.
2. Osnitskii A. K. (2010). *Psikhologicheskie mekhanizmy samosotoiatelnosti. [Psychological mechanisms of self-activity]*. M.; Obninsk : IG-SOTsIN. 232 s.
3. Loginova N. A. (2001). *Psikhobiograficheskiy metod issledovaniia i korreksii lichnosti. [Psychobiographical method of research and personality correction]*. Almaty. 172 s.
4. Druzhinin V. N. (2005). *Varianty zhizni: Ocherki ekzistsentsialnoi psikhologii. [Variants of life: Essays on existential psychology]*. M.: PERSE. 135 s.
5. Kaliteevskaia E. R. (2007). *Smysl, adaptatsiia i samodeterminatsiia u podrostkov. [Sense, adaptation and self-determination in adolescents]*. *Voprosy psikhologii*. № 2. S. 68–80.
6. Kuzmina E. I. (2007). *Psikhologiya svobody: teoriia i praktika. [Psychology of Freedom: Theory and Practice]*. Sankt-Peterburg: Piter. 338 s.

Pobokina G.M.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL SPECIFICITY OF LIFE CHOICE IN THE PERIOD OF ADULTS

It is shown that the concept of "life choice" is complex, meaningful and multifaceted in content - it is a turning point in a person's life path, which has its structure and internal tendencies, which indicate the orientation of the person, the levels of his development, ways of relations with other people and interaction. with the world. Life choices place a person in a particular social context, promoting self-determination and, as a result, self-fulfillment. It is emphasized that the choice of life option is of particular importance during the early adulthood in a situation of vital self-determination. The choice of a variant of life is conditioned by the psychological determinants, in which they act: the level of intellectual development, the system of life senses, the sense of life orientation and the content of self-esteem of the person. Optimality of choice of a variant of life is connected with the level of intellectual development of the person. Negative aspects of self-esteem and lack of sense-of-life orientation can lead to the choice of suboptimal life options.

Keywords: *personality, life choices, early adulthood.*

Побокіна Галина Миколаївна – старший викладач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля.

АДАПТАЦІЯ ТА ПСИХОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДИКИ «ОСОБИСТІСНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ» В. УРБАНОВИЧ

ORCID: 0000-0002-7345-6901

Метою статті є адаптація методики «Особистісної і соціальної ідентичності» В. Урбанович до вибірки дослідження студентської молоді та її психометричний аналіз. **Методи.** Для досягнення мети було проведено дескриптивний аналіз (M – середнє арифметичне значення; SD – стандартне відхилення) з подальшим розрахунком надійності за внутрішньою узгодженістю за критерієм альфа Кронбаха. **Результати.** проведений психометричний аналіз методики «Особистісної і соціальної ідентичності» В. Урбанович показав, що сім шкал із восьми підтвердили свою надійність за внутрішньою узгодженістю, це шкали Служба (робота), Матеріальне положення, Здоров'я, Сім'я, Оточення, Майбутнє, Суспільство. Шкала Внутрішній світ її надійність за внутрішньою узгодженістю не підтверджено. Її перетворено у додаткову шкалу, яка отримала назву Особистісний розвиток і показала гранично припустимий рівень надійності за внутрішньою узгодженістю. **Висновки.** Методика «Особистісної і соціальної ідентичності» В. Урбанович підтвердила свою надійність за внутрішньою узгодженістю і може бути використана для проведення дослідження та подальших розрахунків за шкалами: Служба (робота), Матеріальне положення, Здоров'я, Сім'я, Оточення, Майбутнє, Суспільство.

Ключові слова: особистісна ідентичність, соціальна ідентичність, служба (робота), матеріальне положення, здоров'я, сім'я, оточення, майбутнє, суспільство.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення для людини важливим є розуміння себе як цілісної, гармонійно сформованої особистості у сучасному суспільстві. Це обумовлено глобальними змінами різних сфер життєдіяльності, соціальними, економічними змінами у суспільстві, що сприяють виникненню внутрішньо особистісних, міжособистісних проблем розвитку та адаптації до нових соціальних умов. Вони впливають на процес формування особистісної та соціальної ідентичності. Виходячи з вище зазначеного, виникає необхідність дослідження розвитку та становлення «Я-особистості» у молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес до проблеми ідентичності особистості у нових соціальних умовах обумовлено необхідністю людини постійно змінюватися власне «Я», творчо сприймати та переосмислювати суспільні зміни, вміти самовдосконалюватися, адаптуватися до нових умов життєдіяльності.

А.В. Мікляєва вважає, що соціальна ідентичність – це «феномен, який виникає на основі усвідомлення особистістю своєї приналежності до різних соціальних груп, в які людина включається в життєдіяльності» (Мікляєва, 2011: 126). Саме у включеності особистості у взаємодії з соціальним оточенням та соціальною реальністю відбувається осмислення, об'єктивне сприйняття суспільних змін, що сприяє формуванню соціальної ідентичності.

Науковець П.І. Гнатенко трактує особистісну ідентичність як «набір характеристик, які роблять людину подібною собі і відрізняють від інших» (Гнатенко, 1999:67). Людина розуміє свою індивідуальність, відмінність через взаємодію та співвідношення з іншими членами суспільства, що в свою чергу, сприяє становленню особистісної ідентичності.

Тому дослідженні особистісної та соціальної ідентичності у студентській молоді є актуальною проблемою і потребує подальшого вивчення.

Метою статті є адаптація методики «Особистісної і соціальної ідентичності» В. Урбанович до вибірки дослідження студентської молоді та її психометричний аналіз.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

Методологія та методи.

На основі узагальнення теоретичних джерел метою визначення особистісної та соціальної ідентичності була обрана методика «Особистісна і соціальна ідентичність» В. Урбанович (Малкіна-Пых, 2005; Губеладзе, 2015). Дозволяє виявити, в яких сферах у людини виникає розлад з самим собою і з соціальним оточенням. Опитувальник дозволяє здійснити аналіз особистісної і соціальної ідентичності за наступними позиціями (шкалами): служба (робота); матеріальне положення; внутрішній світ; здоров'я; сім'я; оточення; майбутнє; суспільство.

Кожній позиції відповідає 12 тверджень опитувальника. Позитивна відповідь на кожне твердження оцінюється в один бал і в цілому підвищує показник особистісної і соціальної ідентичності, відчуття самої тожності (чим вище бал – тим вище показник особистісної і соціальної ідентичності, почуття самодостатності).

Шкала «Служба (робота)»: високі значення вказують на те, що особистість має чітке бачення змісту своєї роботи і її мети. Впевнена у виборі своєї діяльності. Отримує задоволення від виконання теперішньої служби

(роботи). Вважає, що необхідно зробити так, щоб служба (робота) у найближчий час відповідала вимогам особистісної життєвої позиції, духовним інтересам. Бачить соціальну значущість виконуваної роботи. Низькі значення свідчать про відсутність чіткого бачення змісту своєї роботи і її мети, не впевнені у виборі своєї діяльності. Не задоволені виконанням теперішньої служби (роботи). Роботане відповідає очікуванням. Не бачить соціальної значущості своєї праці.

Шкала «Матеріальне положення». Високі значення свідчать, що особистість має чітке уявлення про своє матеріальне становище. Вміє дотримуватися рамок свого бюджету, розуміє, що необхідно зробити для покращення матеріального становища. Цілеспрямована і активна у покращенні свого матеріального забезпечення. Низькі значення: не має чіткого уявлення про своє матеріальне становище, витрачає більше коштів ніж мають, не розуміє як покращити своє матеріальне становище.

Шкала «Внутрішній світ». Високі значення вказують на те, що людина постійно займається особистісним розвитком: регулярно читає пресу і цікавиться новинами. Має план самоудосконалення і притримується його втілення. Розуміє як реалізувати свої потреби, враховуючи особистісні можливості. Низькі значення: не бачить сенсу у саморозвитку, байдужа до подій, що відбуваються у суспільстві.

Шкала «Здоров'я». Високі значення свідчать, що станом здоров'я людина задоволена, слідує за своїм раціоном, веде здоровий спосіб життя, має особистий план фізичного удосконалення і наполеглива в його реалізації. Низькі значення: станом здоров'я не задоволена, не підтримує здоровий спосіб життя.

Шкала «Моя родина». Високі значення вказують на значущість родинних стосунків: особистість піклується про взаємовідносини між членами родини, сімейні традиції. Вміє створювати надійні та благополучні умови для сім'ї та родичів. Низькі значення: стосунки у родині не мають значення. Важко створювати надійні та гармонійні стосунки у взаємовідносинах з членами сім'ї та родичами.

Шкала «Відносини з оточуючими». Високі значення свідчать про те, що людину цікавить думка і точка зору оточуючих, а також чужі турботи і проблеми. Піклується про підтримку дружніх відносин з оточуючими. Впевнена, що особистісна думка цікава для інших. Вміє слухати у процесі спілкування і взаємодії. До оточуючих відноситься толерантно. Піклується про підтримку дружніх відносин. Вважає, що має достатньо друзів та знайомих і стосунки взаємні. Низькі значення: людина байдужа до думки і точки зору інших людей. Не вважає за потрібне підтримувати дружні відносини з оточуючими та мати друзів.

Шкала «Майбутнє». Високі значення, свідчать, що людина знає свої головні цілі в житті. Послідовно і наполегливо прагне до їх досягнення і розуміє, коли ці цілі здійсняться. Враховує можливості і перепони на шляху досягнення мрій. Прагнення до досягнення поставлених цілей – є суттєвою складовою життєдіяльності. Низькі значення: не має цілей у житті. Часто цілі бувають нереальними, важко досяжними. Не прагне чогось досягати у процесі життєдіяльності.

Шкала «Я і суспільство». Високі значення свідчать, що людину задовольняє статус у суспільстві, практично все влаштовує в оточуючому соціальному середовищі, оптимістично сприймає сьогодення. Вважає, що має достатньо можливостей, які дозволяють впливати на розвиток процесів у сучасному суспільстві. Приділяє достатньо часу і уваги роздумам над проблемами сучасного суспільства. Розуміє, у якому напрямку розвивається суспільство, де проживає. Приймає цінності, на яких базується сучасне суспільство. Вважає, що знайшло своє місце у суспільстві. Низькі значення: не задоволена статусом у суспільстві та тим, що відбувається в оточуючому середовищі. Не цікавить те, що відбувається у сучасному суспільстві. Песимістично сприймає сьогодення. Не приймає цінності, на яких базується сучасне суспільство. Вважає, що не знайшла своє місце у суспільстві.

Результати та дискусії.

Для психометричного аналізу методики особистісної і соціальної ідентичності Урбанович для кожної шкали (Служба (робота), Матеріальне положення, Внутрішній світ, Здоров'я, Сім'я, Оточення, Майбутнє, суспільство) було проведено дескриптивний аналіз (M – середнє арифметичне значення; SD – стандартне відхилення) з подальшим розрахунком надійності за внутрішньої узгодженістю (Cronbach, 1951).

Проведено аналіз першої шкали – шкали Служба (робота). Тут і надалі в методиці відповіді «Ні» кодувались як «0», відповіді «Так» кодувались як «1». Описові статистики для даної шкали наведені у таблиці 1.

З даної таблиці видно, що в шкалі відсутні пункти, що виявили максимальний «ефект підлоги» (частка варіантів відповіді «1» > 95%) і максимальний «ефект стелі» (частка варіантів відповіді «0» > 95%). Що стосується окремих пунктів шкали, то найчастіше негативні відповіді надано на пункти 33. *Я буду працювати (служити) в цій сфері діяльності через 10 років та 73. Позитивні і негативні сторони моєї нинішньої роботи (служби) цілком зрівноважені і компенсовані.* Тоді як позитивні відповіді давались на пункти: 1. *Я маю чітке уявлення про суть моєї роботи і її метою та 49. У майбутньому я знайду в собі достатньо наснаги та мотивації, спираючись головним чином на свій особистий потенціал.*

Описові статистики для пунктів шкали Служба (робота) методики особистісної і соціальної ідентичності Урбанович

Параметр	M	SD
Пункт 1	0,898	0,303
Пункт 9	0,805	0,397
Пункт 17	0,748	0,435
Пункт 25	0,761	0,427
Пункт 33	0,655	0,476
Пункт 41	0,668	0,472
Пункт 49	0,814	0,390
Пункт 57	0,690	0,463
Пункт 65	0,668	0,472
Пункт 73	0,642	0,481
Пункт 81	0,770	0,422
Пункт 89	0,805	0,397

Таким чином, стосовно професійної ідентичності можна зазначити наступне: у досліджених визначається відносний дефіцит збалансованості різних компонентів та сприйняття перспектив у власній діяльності. Проте вони дуже добре розуміють зміст власної роботи та покладаються на особистісні ресурси при мотивуванні себе на професійну діяльність.

Статистика надійності показує достатній рівень надійності для шкали Служба (робота) за внутрішньою узгодженістю за критерієм альфа Кронбаха ($\alpha = 0,740$). Шкалу можна залишити у наявному складі пунктів для подальших розрахунків.

Наступну шкалу, яку проаналізовано – це шкала Матеріальне положення. Описові статистики для даної шкали наведені у таблиці 2.

З даної таблиці видно, що в цій шкалі також відсутні пункти, що виявили максимальний «ефект підлоги» (частка варіантів відповіді «1» > 95%) і максимальний «ефект стелі» (частка варіантів відповіді «0» > 95%).

Що стосується окремих пунктів шкали, то найчастіше негативні відповіді давалась на пункти: 26. *Для того щоб підтримати своє матеріальне становище, я часто беру в борг* та 74. *Я можу покладатися на допомогу оточуючих в поліпшенні мого матеріального становища*. Тоді як позитивні відповіді давались на пункти: 2. *Я маю чітке уявлення про свій нинішній*

матеріальний стан та 90. Я можу бути максимально цілеспрямованим, активним і наполегливим у поліпшенні свого матеріального становища.

Таблиця 2

Описові статистики для пунктів шкали Матеріальне положення методики особистісної і соціальної ідентичності Урбанович

Параметр	M	SD
Пункт 2	0,845	0,363
Пункт 10	0,535	0,500
Пункт 18	0,726	0,447
Пункт 26	0,128	0,335
Пункт 34	0,695	0,462
Пункт 42	0,527	0,500
Пункт 50	0,743	0,438
Пункт 58	0,726	0,447
Пункт 66	0,642	0,481
Пункт 74	0,425	0,495
Пункт 82	0,819	0,386
Пункт 90	0,889	0,314

Отримані результати свідчать, що ідентифікуючись зі своїм матеріальним станом, досліджувані намагаються не покладатись на допомогу інших. В свою чергу, їхні матеріальні цілі характеризуються чіткістю у плануванні та стабільністю в реалізації.

Статистика надійності показує граничний рівень надійності для шкали Матеріальний стан за внутрішньою узгодженістю за критерієм альфа Кронбаха ($\alpha = 0,604$). Шкалу можна залишити у наявному складі пунктів для подальших розрахунків.

Наступну шкалу, яку проаналізовано – це шкала Внутрішній світ. Описові статистики для даної шкали наведені у таблиці 3.

З даної таблиці видно, що в цій шкалі також відсутні пункти, що виявили максимальний «ефект підлоги» (частка варіантів відповіді «1» > 95%) і максимальний «ефект стелі» (частка варіантів відповіді «0» > 95%).

Що стосується окремих пунктів шкали, то найчастіше негативні відповіді давалась на пункти: 11. Я регулярно читаю пресу і цікавлюся новинами та 27. Я відвідую навчальні заходи і спеціальні курси. Тоді як позитивні відповіді

давались на пункти: 3. *Я постійно розвиваю себе різними способами* та 83. *Я знаю свої внутрішні можливості*.

Таблиця 3

Описові статистики для пунктів шкали Внутрішній світ методики особистісної і соціальної ідентичності Урбанович

Параметр	M	SD
Пункт 3	0,819	0,386
Пункт 11	0,283	0,452
Пункт 19	0,416	0,494
Пункт 27	0,376	0,485
Пункт 35	0,681	0,467
Пункт 43	0,571	0,496
Пункт 51	0,686	0,465
Пункт 59	0,664	0,473
Пункт 67	0,770	0,422
Пункт 75	0,664	0,473
Пункт 83	0,876	0,330
Пункт 91	0,726	0,447

Таким чином, можна зробити висновок, що ідентифікація зі своїм внутрішнім світом у досліджених відбувається переважно не шляхом зацікавленості актуальними подіями та відвідуванням розвиваючих заходів, а шляхом саморефлексії та перманентного саморозвитку.

Статистика надійності показує недостатній рівень надійності для шкали Внутрішній світ за внутрішньою узгодженістю за критерієм альфа Кронбаха ($\alpha = 0,489$). Отже дана шкала потребує подальшої модифікації.

Модифікуючи дану шкалу, нами було видалено з її складу п'ять пунктів і залишено сім:

3. Я постійно розвиваю себе різними способами.

35. Я беру участь в різноманітній спільній діяльності, яка сприяє моєму особистісному розвитку.

43. У мене є план особистісного розвитку.

51. Я наполегливий в реалізації плану мого особистісного розвитку.

59. Час від часу я вдосконалюю план мого особистісного розвитку.

67. Я знаю, як мені реалізувати потреби в особистісному розвитку.

75. Я знаю, як управляти своєю душевним станом.

Сформована з цих пунктів шкала використовувалась у якості додаткової і отримала назву «Особистісний розвиток», адже переважна більшість її тверджень була присвячена особистісному розвитку людини. Статистика надійності показує гранично припустимий рівень надійності для шкали Особистісний розвиток за внутрішньою узгодженістю за критерієм альфа Кронбаха ($\alpha = 0,604$).

Далі було проаналізовано шкалу Здоров'я цієї методики. Описові статистики для даної шкали наведені у таблиці 4.

Таблиця 4

Описові статистики для пунктів шкали Здоров'я методики особистісної і соціальної ідентичності Урбанович

Параметр	M	SD
Пункт 4	0,642	0,481
Пункт 12	0,496	0,501
Пункт 20	0,518	0,501
Пункт 28	0,460	0,500
Пункт 36	0,474	0,500
Пункт 44	0,779	0,416
Пункт 52	0,836	0,371
Пункт 60	0,637	0,482
Пункт 68	0,779	0,416
Пункт 76	0,589	0,493
Пункт 84	0,668	0,472
Пункт 92	0,642	0,481

З даної таблиці видно, що в цій шкалі також відсутні пункти, що виявили максимальний «ефект підлоги» (частка варіантів відповіді «1» > 95%) і максимальний «ефект стелі» (частка варіантів відповіді «0» > 95%).

Що стосується окремих пунктів шкали, то найчастіше негативні відповіді давалась на пункти: 28. *Я сплю достатньо часу щодня* та 36. *Моє харчування є достатнім, регулярним і збалансованим*. Тоді як позитивні відповіді давались на пункти: 52. *Я людина, що не курить* та 68. *Я достатньо рухаюся протягом дня*.

Відповідно ідентичність стосовно власного здоров'я характеризується розумінням дефіциту здорового сну та повноцінного харчування, проте неприпустимістю тютюнокуріння та гіподинамії.

Статистика надійності показує граничний рівень надійності для шкали Здоров'я за внутрішньою узгодженістю за критерієм альфа Кронбаха ($\alpha = 0,600$). Шкалу можна залишити у наявному складі пунктів для подальших розрахунків.

Далі було проаналізовано шкалу Сім'я цієї методики. Описові статистики для даної шкали наведені у таблиці 5.

Таблиця 5

Описові статистики для пунктів шкали Сім'я методики особистісної і соціальної ідентичності Урбанович

Параметр	М	SD
Пункт 5	0,792	0,407
Пункт 13	0,938	0,242
Пункт 21	0,642	0,481
Пункт 29	0,642	0,481
Пункт 37	0,907	0,291
Пункт 45	0,805	0,397
Пункт 53	0,836	0,371
Пункт 61	0,867	0,340
Пункт 69	0,832	0,375
Пункт 77	0,708	0,456
Пункт 85	0,929	0,257
Пункт 93	0,916	0,278

З даної таблиці видно, що в цій шкалі також відсутні пункти, що виявили максимальний «ефект підлоги» (частка варіантів відповіді «1» > 95%) і максимальний «ефект стелі» (частка варіантів відповіді «0» > 95%).

Що стосується окремих пунктів шкали, то найчастіше негативні відповіді давалась на пункти: 21. *Я приділяю достатньо часу своїй родині та 29. У членів моєї сім'ї є спільні інтереси.* Тоді як позитивні відповіді давались на пункти: 13. *Я розумію значення сім'ї для себе та 85. Я прагну до встановлення хороших взаємин зі своїми батьками і родичами.*

Відповідно, ідентичність стосовно власної родини характеризується розумінням нестачі часу на спілкування з родиною та необхідністю пошуку спільних інтересів. При цьому досліджуваними розуміється високе значення сім'ї для себе та родини, підтримання комунікації зі своїми батьками і родичами.

Статистика надійності показує достатній рівень надійності для шкали Сім'я за внутрішньою узгодженістю за критерієм альфа Кронбаха ($\alpha = 0,644$). Шкалу можна залишити у наявному складі пунктів для подальших розрахунків.

Далі було проаналізовано шкалу Оточення цієї методики. Описові статистики для даної шкали наведені у таблиці 6.

Таблиця 6

Описові статистики для пунктів шкали Оточення методики особистісної і соціальної ідентичності Урбанович

Параметр	М	SD
Пункт 6	0,668	0,472
Пункт 14	0,469	0,500
Пункт 22	0,739	0,440
Пункт 30	0,894	0,309
Пункт 38	0,929	0,257
Пункт 46	0,774	0,419
Пункт 54	0,925	0,264
Пункт 62	0,934	0,249
Пункт 70	0,845	0,363
Пункт 78	0,752	0,433
Пункт 86	0,642	0,481
Пункт 94	0,602	0,491

З даної таблиці видно, що в цій шкалі також відсутні пункти, що виявили максимальний «ефект підлоги» (частка варіантів відповіді «1» > 95%) і максимальний «ефект стелі» (частка варіантів відповіді «0» > 95%).

Що стосується окремих пунктів шкали, то найчастіше негативні відповіді давалась на пункти: 14. *Мене цікавлять чужі турботи і проблеми* 94. *Я вважаю, що оточуючі мають потребу в мені*. Тоді як позитивні відповіді давались на пункти: 38. *Я вмію цінувати тих людей, з ким спілкуюся* 62. *Я дбаю про підтримку дружніх відносин*.

Відповідно, ідентичність стосовно власного оточення характеризується відносним зниженням цікавості до турбот і проблем інших та недостатнім розумінням цінності власної допомоги в очах інших. При цьому досліджуваними цінуються інші партнери по спілкуванню та дружні відносини з ними.

Статистика надійності показує граничний рівень надійності для шкали Оточення за внутрішньою узгодженістю за критерієм альфа Кронбаха ($\alpha = 0,606$). Шкалу можна залишити у наявному складі пунктів для подальших розрахунків.

Далі було проаналізовано шкалу Майбутнє цієї методики. Описові статистики для даної шкали наведені у таблиці 7.

Таблиця 7

Описові статистики для пунктів шкали Майбутнє методики особистісної і соціальної ідентичності Урбанович

Параметр	M	SD
Пункт 7	0,779	0,416
Пункт 15	0,752	0,433
Пункт 23	0,553	0,498
Пункт 31	0,624	0,485
Пункт 39	0,686	0,465
Пункт 47	0,562	0,497
Пункт 55	0,854	0,354
Пункт 63	0,841	0,367
Пункт 71	0,770	0,422
Пункт 79	0,721	0,449
Пункт 87	0,681	0,467
Пункт 95	0,712	0,454

З даної таблиці видно, що в цій шкалі також відсутні пункти, що виявили максимальний «ефект підлоги» (частка варіантів відповіді «1» > 95%) і максимальний «ефект стелі» (частка варіантів відповіді «0» > 95%).

Що стосується окремих пунктів шкали, то найчастіше негативні відповіді давалась на пункти: 23. *Я знаю, коли приблизно здійсняться мої життєві цілі (відповідно до моїм життєвим планом)* та 47. *Я знаю критичні пункти («вузькі місця») на шляху до досягнення моїх життєвих цілей.* Тоді як позитивні відповіді давались на пункти: 55. *Я знаю, що мені потрібно і в якій мірі для досягнення моїх життєвих цілей* та 63. *Під час руху до моїх головних життєвих цілей я покладаюся головним чином на себе.*

Таким чином, ідентичність стосовно майбутнього характеризується відносним зниженням власної рефлексії стосовно цілепокладання та здійснення

життєвих планів. В свою чергу, вони покладаються на себе під час руху до життєвих цілей та знають, що їм потрібно під час їхнього досягнення.

Статистика надійності показує достатній рівень надійності для шкали Майбутнє за внутрішньою узгодженістю за критерієм альфа Кронбаха ($\alpha = 0,702$). Шкалу можна залишити у наявному складі пунктів для подальших розрахунків.

І наостанок було проаналізовано шкалу Суспільство цієї методики. Описові статистики для даної шкали наведені у таблиці 8.

Таблиця 8

Описові статистики для пунктів шкали Служба (робота) методики особистісної і соціальної ідентичності Урбанович

Параметр	M	SD
Пункт 8	0,766	0,425
Пункт 16	0,850	0,358
Пункт 24	0,584	0,494
Пункт 32	0,487	0,501
Пункт 40	0,615	0,488
Пункт 48	0,540	0,500
Пункт 56	0,633	0,483
Пункт 64	0,385	0,488
Пункт 72	0,372	0,484
Пункт 80	0,690	0,463
Пункт 88	0,500	0,501
Пункт 96	0,589	0,493

З даної таблиці видно, що в цій шкалі також відсутні пункти, що виявили максимальний «ефект підлоги» (частка варіантів відповіді «1» > 95%) і максимальний «ефект стелі» (частка варіантів відповіді «0» > 95%).

Що стосується окремих пунктів шкали, то найчастіше негативні відповіді давалась на пункти: 64. *У мене цілком достатньо можливостей, що дозволяють впливати на розвиток процесів в сучасному суспільстві та 72. Я приділяю достатньо часу і уваги роздумам над проблемами сучасного суспільства.* Тоді як позитивні відповіді давались на пункти: 8. *Мене цілком влаштовує мій соціальний статус в суспільстві та 16. Моя професія досить шанована в суспільстві.*

Отже, формування суспільної ідентичності характеризується відчуттям дефіциту власного впливу на суспільні події та недостатності рефлексійних подій. В свою чергу, досліджувані виявляють задоволення соціальним статусом та ставленням суспільства до власної професії.

Статистика надійності показує достатній рівень надійності для шкали Суспільство за внутрішньою узгодженістю за критерієм альфа Кронбаха ($\alpha = 0,611$). Шкалу можна залишити у наявному складі пунктів для подальших розрахунків.

Висновки. Проведений психометричний аналіз методики «Особистісної і соціальної ідентичності» В. Урбанович дозволив визначити, що сім шкал із восьми підтвердили свою надійність за внутрішньою узгодженістю, це шкали Служба (робота), Матеріальне положення, Здоров'я, Сім'я, Оточення, Майбутнє, Суспільство. Стосовно шкали Внутрішній світ її надійність за внутрішньою узгодженістю не підтверджено. Її перетворено у додаткову шкалу, яка отримала назву Особистісний розвиток і показала гранично припустимий рівень надійності за внутрішньою узгодженістю.

Література

1. Гнатенко П.И. Идентичность: философский и психологический анализ: [монография]. К.: Арт-Пресс, 1999. 466с.
2. Губеладзе И.Г. Сільська молодь у місті: пошук ідентичності: монографія. К.: Міленіум, 2015. С.216-220.
3. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Эксмо, 2005. С. 146-149. Справочник практического психолога.
4. Микляева А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: [монография]. М.: Весь мир, 2011. 304с.
5. Cronbach L.J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 1951. № 16. P. 297-334

References

1. Gnatenko P.I. (1999) *Identichnost': filosofskij i psihologicheskij analiz: [monografija]*. [Identity: philosophical and psychological analysis]. K.: Art-Press. 466s. [in Russian].
2. Hubeladze I.H. (2015) *Sil'ska molod u misti: poshuk identychnosti: monohrafiia*. [Rural youth in the city: the search for identity]. K.: Milenium. S.216-220. [in Ukrainian].
3. Malkina-Pyh I.G. (2005) *Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnih situacijah*. [Psychological assistance in crisis situations]. M.: Jeksmo. S. 146-149. (Spravochnik prakticheskogo psihologa). [in Russian].

4. MikljaevaA.V. (2011) Social'naja identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mehanizmy formirovaniya: [monografija]. [*Social personality identity: content, structure, formation mechanisms*]. M.: Ves' mir. 304s.[in Russian].

5. CronbachL.J. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of tests . *Psychometrika*. № 16. P. 297-334.

Svitlana Revenko

ADAPTATION AND PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE METHODOLOGY OF “PERSONAL AND SOCIAL IDENTITY” V. URBANOVYCH

*Social Identity" by V. Urbanovich to the sample of students' youth research and its psychometric analysis. **Methods.** Descriptive analysis (*M* is the arithmetic mean; *SD* is the standard deviation) was used to achieve this goal, with the further calculation of reliability using internal Cronbach's alpha criterion. **Results.** The conducted psychometric analysis of the methodology of "Personal and social identity" V. Urbanovich has shown that seven scales out of eight confirmed their reliability in internal consistency, these scales are Service (work), Financial status, Health, Family, Environment, Future, Society. The reliability of the scale Inner world by internal consistency is not confirmed. It has been transformed into an additional scale, called Personal Development, and has shown a maximum acceptable level of internal consistency. **Conclusions.** The methodology of "Personal and social identity" V. Urbanovich has confirmed its reliability by internal consistency and can be used for research and further calculations on scales: Service (work), Financial status, Health, Family, Environment, Future, Society.*

Keywords: personal identity, social identity, service (work), financial status, health, family, environment, future, society.

Ревенко Світлана Павлівна – провідний фахівець соціально-психологічної служби Херсонського державного університету.

РАБОТА С ПАМЯТЬЮ И ВООБРАЖЕНИЕМ В КОНТЕКСТЕ КОРРЕКЦИИ И ТЕРАПИИ ДИССОЦИАТИВНОЙ ПСИХОТРАВМЫ

Ретроспективный анализ является одним из базовых методов и обязательных условий психокоррекции и психотерапии. В исследовании прошлого анализанда ключевое значение принадлежит памяти. Начало разработки ретроспективного анализа как метода положили специалисты французской психологической школы: Б.Мореля и Ж.Шарко, Т.Рибо, П.Жане, А.Льебо, Л.Леви-Брюль, Г.Лебон, Г.Тард. В теории психоанализа З.Фрейд соединил это с принципами возрастного развития, сделав ретроспективный анализ базовым методом психотерапии. Это неизбежно актуализировало интерес психотерапевтов к закономерностям процессов памяти, особенно к вопросам достоверности запоминания и взаимосвязи припоминания и воображения. Особое значение в исследовании этих задач принадлежит К.Г.Юнгу и его концепции активного воображения, и Ф.Бартлетту и его концепции активных «схем» памяти. Результаты и их обсуждение. В рамках метода глубинных трансформаций (МГТ), метод активного воображения К.Г.Юнга развивается в виде внутреннего диалога. Это разновидность рефлексии, которая инициируется под влиянием внешнего диалога с аналитиком, в ходе которого аналитик возвращает анализанду его перенос, погружая его в состояние феноменологической эпохе – воздержания от всех суждений о предмете вне воспринимающего его сознания анализанда. В ходе практического применения метода внутреннего диалога мы получаем экспликацию синкретичных бессознательных имаго, в которых соединяются воспоминания об объективных событиях прошлого и глубинная творческая трансформация внутренних переживаний, связанных с этими событиями, которая в свою очередь происходит под влиянием глубинных бессознательных комплексов (альтер-Эго). И разница между образами памяти и образами воображения оказывается всё более условной в зависимости от того, насколько субъективно значимым было данное переживание и в констелляции с какими аффективно заряженными комплексами бессознательного оно оказалось. Соотнося это с концепцией динамически-активных «схем» памяти Ф.Бартлетта, мы выделяем такую разновидность альтер-Эго как антэ-Эго – относящиеся к прошлому отцеплённые травматические комплексы, констеллированные комплексами уровня коллективного бессознательного (архетипами), которые препятствуют осознанному припоминанию

диссоциативных травматических переживаний в силу снижения уровня осознания в моменты их манифестации. И роль активного воображения здесь становится неотменимой, поскольку с его помощью при поддержке аналитика у анализанда есть возможность не только припоминания диссоциативных травматических переживаний прошлого, но и их трансформации через преобразующее влияние символов, как это описано в трудах К.Г.Юнга и его соратников, и как это сейчас развивается в рамках МГТ.

***Ключевые слова:** ретроспективный анализ, память, активное воображение, внутренний диалог, онтогенез, диссоциативная психотравма, отцеплённый травматический комплекс, «схема» памяти, антэ-Эго.*

Постановка проблемы. Ретроспективный анализ является одним из базовых методов и обязательных условий психокоррекции и психотерапии, с того самого момента, как она появилась в своём институциональном статусе, т.е. с появлением фрейдовского психоанализа. Ещё до исследований З.Фрейда специалисты французской психологической школы уделяли пристальное внимание изучению психогенезиса в работе со своими пациентами. Начиная с Б.Мореля и Ж.Шарко, далее, в исследованиях Т.Рибо, П.Жане, А.Льебо, Л.Левин-Брюля, Г.Лебона, Г.Тарда основательно исследуется роль социального окружения в норме и патологии онтогенеза, особенности становления психики в разных культурах, влияние социокультурных факторов на структуру нормы и патологии психики и т.д. [13, 3, 9, 5, 4]. В теории психоанализа З.Фрейд сформулировал эту задачу в контексте основных закономерностей возрастного развития, сделав, таким образом «психологическую историю» личности, онтогенез, важнейшим предметом исследования психотерапевта [11].

Цель статьи – раскрыть особенности работы с памятью и воображением в контексте коррекции и терапии диссоциативной психотравмы.

Изложение основного материала и результатов исследования.

Задачи. Естественно, что в исследовании прошлого анализанда первостепенным и обязательным условием является максимальное задействование такого психического процесса, как память. Психология памяти – одна из старейших в структуре общей психологии и степень её разработанности также одна из наиболее основательных. Это является важнейшей помощью для валидного осуществления ретроспективного анализа, поскольку особенности запоминания и воспроизведения информации, их связь с типологическими особенностями и спецификой онтогенеза помогают психотерапевту и психологу-консультанту правильно ориентировать анализанда в процессе восстановления картин его прошлого.

Методы исследования. Едва ли нуждается в подробном изложении классика психологии памяти, представленная трудами Г.Эббингауза, С.С.Корсакова, А.Бергсона, Д.Уотсона etc [12]. Однако классически-структуралистская, картезианская модель памяти, представленная в этих исследованиях, имеет ограниченную применимость для задач психотерапии и психокоррекции, базирующихся на глубинно-психологическом подходе. Защитные механизмы (и в первую очередь вытеснение), под действием которых неприемлемые для сознания воспоминания изолируются от сферы Эго, действуют автоматически, что создаёт существенные препятствия для воспоминаний, необходимых для задач ретроспективного анализа. Предпринимаемое прямым волевым усилием припоминание в такой ситуации чаще всего приводит лишь к усилению внутреннего конфликта и проблематики, с которой обратился анализанд, что было установлено ещё З.Фрейдом и далее исследовалось его дочерью Анной [10]. В настоящее время в разных школах глубинной психологии разработаны разные методы, позволяющие обходить влияние сопротивлений, осуществлять диагностику и побуждать анализанда к абреакции. В юнгианской психологии таким методом является активное воображение, основные принципы которого К.Г.Юнг изложил в своей работе «Трансцендентная функция» [14]. В постъюнгианской традиции этот метод получил серьёзное развитие. В частности, в рамках метода глубинных трансформаций (МГТ), он получил своё продолжение в виде внутреннего диалога [7]. Это разновидность рефлексии, которая инициируется под влиянием внешнего диалога с аналитиком, в ходе которого аналитик возвращает анализанду его перенос, погружая его в состояние феноменологической эпохе – воздержания от всех суждений о предмете вне воспринимающего его сознания анализанда. Погружение анализанда в состояние глубокой интроспекции даёт ему возможность воспринимать акты его психической активности в отрыве от их внешне-событийного контекста. Таким образом, Эго анализанда погружается в тот уровень чистой феноменологии, о котором писал Э.Гуссерль, что он «имеет дело исключительно с переживаниями, постигаемыми в интуиции и анализируемыми в чистой сущностной всеобщности, но не с эмпирически апперцепируемыми как реальными фактами» [2]. Предметно-психологическим содержанием этого процесса становится возвратная имагинация (редукция символов), в ходе которой восприятие анализанда переходит от более осознанных, рационально постигаемых имаго к менее осознанным, более иррациональным, архаичным, интуитивно постигаемым. При этом признаком достоверности того, что процесс редукции символов действительно реверсивен в вертикальном измерении от Эго к все более глубоким уровням бессознательного, является усиление синкретичности интроспективно

воспринимаемых имаго с постепенным переходом их от состояния когерентности к состоянию субстанциональности. На уровне вербальных признаков в высказываниях анализанда происходит отделение модуса вербализуемого имаго-символа от диктума и сосредоточение на своем отношении к некоему событию прошлого или настоящего (например, психотравме) дистанцированно от самого факта.

И здесь мы видим, что синкретичность редуцируемых смыслов-имаго по сути представляет собой синкретичность образов памяти и образов воображения. Действительно, в ходе практического применения метода внутреннего диалога мы получаем экспликацию синкретичных бессознательных имаго, в которых соединяются воспоминания об объективных событиях прошлого и глубинная творческая трансформация внутренних переживаний, связанных с этими событиями, которая в свою очередь происходит под влиянием глубинных бессознательных комплексов (альтер-Эго). Иными словами, даже если мы имеем дело с вытесненными переживаниями прошлого из уровня личного бессознательного (продуктами онтогенеза), то разница между образами памяти и образами воображения будет всё более условной в зависимости от того, насколько субъективно значимым было данное переживание и в констелляции с какими аффективно заряженными комплексами бессознательного оно оказалось. Если же цели коррекционно-терапевтического процесса предполагают погружение на уровни родового и коллективного (архаического) бессознательного, то эти переживания, выходящие за пределы онтогенеза и относящиеся к уровням патрибо- и филогенеза, характеризуются тем паралогическим уровнем синкретизма, который Л.Леви-Брюль в своих исследованиях определил как признак магического мышления [5].

Результаты. Приведём в качестве иллюстрации примеры из групповой работы по терапевтически-развивающей программе «Диалоги с Жюстиной», разработанной в Ассоциации глубинной психологии «Теурунг». Данная программа направлена на диагностику и преодоление раннего опыта диссоциативных психотравм и дисгармоний личностного развития, инициируемых сформировавшимся в детской психике отщеплённым травматическим аффективным комплексом «Садист-Страдалец» [6]. Одним из начальных этапов работы для участников группы является ретроспективный анализ-травмограмма, в ходе которого мы стремимся выявить наиболее аффективно насыщенные психотравмы детства и те архетипические комплексы, которые в результате этого оказали влияние на формирование диады «Садист-Страдалец». Инструментом диагностики является авторская проективная методика, основанная на методе активного воображения К.Г.Юнга, называемая «Лабиринты памяти». Под влиянием релевантно подобранных

видеостимулов испытуемые погружаются в состояние трансцендентной функции, в котором взаимодействие их сознания с аффективно-травматическими воспоминаниями детства направляется групповым аналитиком как внутреннее психодраматическое действие, разворачивающееся в символическом Доме Боли, который представляется как кукольный дом, каждая комната в котором хранит воспоминание о той или иной травме. Странствие по комнатам Дома Боли становится процессом активного воображения и одновременно припоминания вытесненных и отщеплённых травматических переживаний, которые воспроизвести в сознании иным способом весьма проблематично.

1. *Вижу в Доме Боли спальню. Там сидит старуха, которая превращается в молодую девушку. Я её обнимаю, она кусает меня, вся забрызгана моей кровью, облизывается. Я её целую, она раздается передо мной и смотрит на меня с восхищением. Вспоминаю, как в возрасте 5 лет я был наказан за выдумки и истории о воспитательнице в детском саду. Меня переводят в другую группу. Там дети меня бьют, я ощущаю бессильную злость. Вспоминаю похороны прабабушки, которые я воспринял очень глубоко и злость на сверстников, которые веселились и дурачились на её похоронах. В тот момент я ощущал, что я гораздо старше и мудрее их, я ощущал свою духовность и мне было стыдно от этого. Я ощущаю слабость и беспомощность.*

2. *Дом Боли в виде замка Дракулы. В главном зале вижу себя в образе эротичной, соблазнительной вампирицы и испытываю огромное возбуждение от самой себя. Рядом со мной огромная кукла, холодная, стерильная, бесчувственная. Она похожа на мою мать. Я мучаю её, таская за собой в ошейнике, как рабыню. Вспоминаю, как в возрасте 8-12 лет мама обижалась на то, что я не соглашалась с её мнением. Мой старший брат игнорировал и высмеивал меня. Мать наказывает меня за то, что у меня слишком глубокий и завораживающий взгляд. Мне стыдно за пьянство отца и я ощущаю себя виноватой за него. Далее воспоминания более взрослого периода, попытки самоубийства сначала отца, потом брата. Страх, стыд и вина. Заигрывания мужа с другими женщинами, моя месть ему: я обесцениваю его способности, его начинают преследовать неудачи.*

3. *Спальня в Доме Боли. Там на постели лежит голая кукла, похожая на меня. Она злая и мстительная. Я связываю её канатом, выношу на улицу, привязываю к ней камень и бросаю с моста в реку. Вспоминаю, как в 7 лет отец кричал мне, чтобы я сохла, бил меня очень сильно, я боялась, что он меня убьёт. Как мать жалела, что родила меня и говорила, что лучше бы меня не было, унижала меня, заставляя выполнять грязную работу и не позволяла общаться со сверстниками. Как я сбежала из дому и хотела где-то потеряться и умереть, чтобы не возвращаться домой. Вспоминаю, как меня изнасиловал парень, в которого я влюбилась в школе.*

4. *Вижу Дом Боли как ночной клуб в Одессе, на сцене которого танцует красивая розовая кукла-куртизанка. Я, в рваной одежде, выбегаю на сцену и бью её дубиной по голове. Затем я сжигаю её на костре, после чего от неё остаётся тёмная жижа. Я закапываю её в землю, но у меня остаётся ощущение, что работа недоделана.*

Вспоминаю, как в 5 лет невыносимо страдала от ссор родителей и хотела умереть, чтобы они помирились. 12 лет, смерть бабушки, боль от утраты. Драки с отцом, отчаянная ярость. Избиения матерью. Взрослые воспоминания. Выкидыши, обвинения себя в эгоистичности. Чувство вины из-за нелюбви к детям. Агрессия мужа, драки с ним из-за попыток подчинить меня.

5. В Доме Боли уютный зал. Вижу себя в роскошном сексуальном наряде, рядом со мной человекоподобная кукла. Заманиваю её к окну, толкаю вниз. Ощущение облегчения. Вспоминаю возраст 10-11 лет, когда соседи отравили мою любимую собаку, боль от утраты, ненависть. Воспоминания более взрослых периодов: драки родителей, возмущение их безразличием и нелюбовью ко мне. Боль и недоумение из-за пьянства отца. Продажа родителями квартиры из-за долгов брата, ярость и жалость к ним.

6. Дом Боли, в нём фотостудия, кровать, на ней лежит взрослая тоненькая бесполовая кукла, с бесконечным шелковым шарфом на шее. Она окутывает меня этим шарфом и соблазняет. Я начинаю соблазнять её в ответ, она кружится в танце и отдаляется от меня. Я просыпаюсь на поляне в лесу, испытываю ощущения завершения, лёгкости и свободы. Воспоминания 5 лет. Отец знакомит меня со своей новой женой, мама обвиняет меня в предательстве за любовь к отцу. 6 лет, на дне рождения я наказана за разбитую мальчишкой куклу, злость и непонимание. 7-10 лет, мама бьёт меня резиновым шлангом за двойки. 12 лет, я изгой в классе, желание убежать от всех. 17-25 лет: мама дарит фамильное кольцо невесте брата, обида и обделённость; боль от провала при поступлении в педучилище, безразличие родителей к моей боли; мать говорит, что лучше бы меня не было на свете; попытка самоубийства отца; неудачное первое замужество, пренебрежение и грубость со стороны мужа.

7. В Доме Боли огромная комната в чёрно-белых тонах, свечи, я стою в центре белой пентаграммы, нарисованной на полу. Кукла-убийца с ножом и игрушечным медвежонком в руках пытается меня убить. Я ораю, разбиваю, она успевает меня ранить ножом. Я разрываю на куски её и медвежонка. Вспоминаю, что когда мне было 4 года, отец кричал на мать и я заступилась за неё, но мама меня оттолкнула. 8 лет, мама бьёт меня за плохие оценки в школе, но я не поддаюсь, она запрещает мне все игры и развлечения. 12-15 лет, мать игнорирует мою женственность, запрещает мне быть красивой. Обвиняет меня в том, что отец пьёт. Вспоминаю её ненависть ко мне, когда она умерла.

Следует отметить, что в работе этой группы методике «Лабиринты памяти» предшествовал этап дескриптивного биографического анализа прошлого, в ходе которого испытуемые путём произвольного припоминания старались восстановить в памяти наиболее травматические события прошлого, однако результаты были значительно менее содержательными как фактологически, так и эмоционально.

Обсуждение результатов. Логичным в данном контексте является вопрос: необходимо ли для эффективности коррекционно-терапевтического процесса дифференцировать воспоминания от воображений? И существуют ли вообще воспоминания, «очищенные» от трансформационного влияния

воображения? Для достоверного ответа на это вопрос обратимся к исследованиям Ф.Бартлетта, который исследовал именно динамические и трансформационные аспекты памяти и пришёл к выводу, что «отдаленное» припоминание является не повторным возбуждением бесчисленных застывших, безжизненных и фрагментарных следов, а «воображаемой реконструкцией», зависящей от «установки» человека во время припоминания и использующей только несколько примечательных подробностей, которые в самом деле припоминаются, причем активная окружающая обстановка, которая контролирует человеческое припоминание, определяется нашими «интересами» [8]. Рассматривая следы памяти не как пассивно-статические, а как динамически-активные феномены, Ф.Батлетт обозначил их понятием «схема», вкладывая в него «активную организацию прошлых реакций или прошлых переживаний» [1]. Исследуя содержание этих «схем», он пришёл к выводу о том, что эффективное запоминание всегда является специализированным: в смешанной, диффузной массе долговременной памяти припоминание всегда означает извлечение из прошлого актуального в данный момент жизненного опыта в «правильной форме» - т.е. не в той форме, в которой они были запечатлены когда-то, а в той, которая актуальна для ответа на возникшую сейчас проблему. То есть, припоминание всегда является трансформацией, изменением образа памяти для актуальных задач настоящего. По мнению Ф.Бартлетта, причиной этого является само содержание памяти, которая представляет собой самоорганизующийся массив жизненного опыта, различные составляющие которого влияют друг на друга.

Выводы. Память меняет сама себя и наше сознание меняет память, подвергая её пересмотру каждый раз, когда мы обращаемся к ней для решения актуальных проблем, поскольку извлечённая из памяти «схема» после её использования, возвращается обратно в хранилище воспоминаний уже изменённой. Обстоятельства, с которыми мы встречаемся в настоящем, никогда не бывают полностью идентичными событиям прошлого и, самое главное, они никогда не совпадают с потребностями и интересами прошлого. Однако, интересы, переживания, качества прошлого присутствуют в памяти структурированными определённым образом. Эти альтернативные центры организации и идентичности прошлого в рамках данной программы мы обозначаем термином «антэ-Эго» - предшествующее Я, и в методике «Лабиринты памяти» образ куклы, которую видит в Доме Боли испытуемый - это визуализация того травматического антэ-Эго, которое сформировалось как отщеплённый травматический комплекс в результате диссоциативной детской психотравмы. Примечательно, что как раз такие отщеплённые травматические комплексы, констеллированные с комплексами уровня коллективного бессознательного (архетипами) и отличаются высокой ригидностью, и мало

изменяются, даже будучи манифестированными в сознании. Данные наших исследований позволяют предположить, что причиной этого является как раз их бессознательность – то диссоциирующее действие, которое они оказывают на сознание при их активизации. Таким образом, осознанное припоминание таких переживаний прошлого затруднительно не только в силу действия защитных механизмов, но и в силу снижения уровня осознания в моменты их манифестации. И роль активного воображения здесь поистине неопределима, поскольку с его помощью при поддержке аналитика у анализанда есть возможность не только припоминания диссоциативных травматических переживаний прошлого, но и их трансформации через преобразующее влияние символов, как это было описано в трудах К.Г.Юнга и его соратников, и как это сейчас развивается в постъюнгианской традиции в целом и в рамках МГТ в частности.

Литература

1. Бартлетт Ф. Человек запоминает. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 93-102.
2. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. Пер. с нем. А. В. Михайлова. М.: ДИК, 1999. 336 с.
3. Иллариошкин С. Н. Жан-Мартен Шарко – основоположник современной клинической неврологии. *Анналы клинической и экспериментальной неврологии*. 2016. Т. 10, вып. 4. С. 67-74.
4. Лебон Г., Тард Г. Психология толпы. М.: КСП+, 1998. 416 с.
5. Леви-Брюль Л. Первобытный менталитет. СПб.: «Европейский Дом», 2002. 400 с.
6. Сагайдак А.Н. Архетипические защиты личности и их адаптивный потенциал в контексте истории развития глубинной психологии. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 2(1). С. 124-129.
7. Сагайдак А.Н. Метод внутреннего диалога как феноменологическая редукция архетипической динамики. *Київський науково-педагогічний вісник*. 2016. № 8. С. 89-95.
8. Уитроу Дж. Естественная философия времени. М.: Едиториал УРСС, 2003. 400 с.
9. Уотерфилд Р. Льебо и Нансйская школа. Гипноз. Скрытые глубины: История открытия и применения = Hidden Depths: The story of Hypnosis. М.: АСТ, 2006. С. 255-259. 477 с.
10. Фрейд А. Психология "Я" и защитные механизмы. М., 1993. 144 с.
11. Фрейд З. Техника психоанализа. М.: Академический проект, 2008. 292 с.
12. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. М.: МГУ, 1979. С. 272

13. Юдин Т.И. Очерки истории отечественной психиатрии. М.: Медгиз, 1951. 481 с.

14. Юнг К. Г. Отношения между эго и бессознательным. Очерки по психологии бессознательного. М.: Когито-Центр, 2010. 352 с.

References

1. Bartlett F. (1979). Chelovek zapominaet. Khrestomatiia po obshchei psikhologii. Psikhologiii pamiati. Pod red. Iu.B. Gippenreiter, V.Ia. Romanova. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. S. 93–102.

2. Gusserl E. (1999). Idei k chistoi fenomenologii i fenomenologicheskoi filosofii. T. 1. Per. s nem. A. V. Mikhailova. M.: DIK. 336 s.

3. Illarioshkin S. N. (2016). Zhan-Marten Sharko – osnovopolozhnik sovremennoi klinicheskoi nevrologii. Annaly klinicheskoi i eksperimentalnoi nevrologii. T. 10, vyp. 4. S. 67-74.

4. Lebon G., Tard G. (1998). Psikhologiii tolpy. M.: KSP+. 416 s.

5. Levi-Briul L. (2002). Pervobytnyi mentalitet. SPb.: «Evropeiskii Dom». 400 s.

6. Sagaidak A.N. (2016). Arkhetipicheskie zashchity lichnosti i ikh adaptivnyi potentsial v kontekste istorii razvitiia glubinnoi psikhologii. Naukovii visnik Khersonskogo derzhavnogo universitetu. Serii: Psikhologichni nauki. Vip. 2(1). S. 124-129.

7. Sagaidak A.N. (2016). Metod vnutrennego dialoga kak fenomenologicheskaiia reduksiia arkhetipicheskoi dinamiki. Kiiivskii naukovopedagogichnii visnik. № 8. S. 89-95.

8. Uitrou Dzh. (2003). Estestvennaia filosofiia vremeni. M.: Editorial URSS. 400 s.

9. Uoterfild R. (2006). Lebo i Nansiiskaia shkola. Gipnoz. Skrytye glubiny: Istoriiia otkrytiia i primeneniia = Hidden Depths: The story of Hypnosis. M.: AST. S. 255-259. 477 s.

10. Freid A. (1993). Psikhologiii "Ia" i zashchitnye mekhanizmy. M.144 s.

11. Freid Z. (2008). Tekhnika psikhoanaliza. M.: Akademicheskii proekt. 292 s.

12. Khrestomatiia po obshchei psikhologii. Psikhologiii pamiati (1979). Pod red. Gippenreiter Iu.B., Romanova V.Ia. M.: MGU. S. 272

13. Iudin T.I. (1951). Ocherki istorii otechestvennoi psikhiiatrii. M.: Medgiz. 481 s.

14. Iung K. G. (2010). Otnosheniia mezhdru ego i bessoznatelnym. Ocherki po psikhologii bessoznatelnogo. M.: Kogito-Tsentr. 352 s.

Sahaidak A.

WORKING WITH MEMORY AND IMAGINATION IN THE CONTEXT OF CORRECTION AND THERAPY OF DISSOCIATIVE PSYCHOTRAUM

Retrospective analysis is one of the basic methods and prerequisites of psychocorrection and psychotherapy. The study of the past analysis and key role of memory. The beginning of the development of retrospective analysis as a method put by the specialists of the French psychological school: B. Morel and J. Shalko, T. Ribot, P. Jean, A., Lebo, L. Levy-Bruhl, G. Lebon, G. Tarde. In the theory of psychoanalysis, S. Freud connected it with the principles of development of age, making retrospective analysis of the basic method of psychotherapy. This inevitably stimulated the interest of therapists the regularities of the processes of memory, especially with respect to the integrity of the memory and of the relationship between remembering and imagination. Of particular importance in the study of these tasks belongs to C. G. Jung and his concept of active imagination, and F. Bartlett and his concept of active "outlines" of memory. In the framework of the method of deep transformations (MDT) method of the active imagination of C. G. Jung develops in the form of internal dialogue. This kind of reflection, which is initiated under the influence of external dialogue with the analyst in which the analyst returns analyzing transfer, plunging him into a state of phenomenological epoche – abstention from all judgments about the subject out of his mind perceiving analysis. In the practical application of the method of internal dialogue, we get an explication of syncretic unconscious image that combine memories of objective events of the past and a deep creative transformation of the inner experiences associated with these events, which in turn is influenced by the deep unconscious complexes (alter-Ego). And the difference between memory images and images of imagination is more conditional, depending on how subjectively important it was this experience and the constellation of what affectively charged complexes of the unconscious it was. Correlating this with the concept of a dynamically-active "outlines" to the memory of F. Bartlett, we allocate this kind of alter-Ego as ante-Ego is related to the past traumatic split-off complexes, which are constellated the level of the collective unconscious (archetypes) that prevent conscious recall of traumatic dissociative experiences due to the decline in the level of awareness in the moments of their manifestation. And the role of imagination here becomes irrevocable, because it supported analyst at analysis and have the opportunity not only of remembering dissociative traumatic experiences of the past and their transformation through the transforming influence of the characters as described in the writings of C. G. Jung and his associates, and how it is developing in the framework of MGT.

Key words: *retrospective analysis, memory, active imagination, inner dialogue, ontogenesis, dissociative, psychological trauma, traumatic the split-off complex, "outline" memory, ante-Ego.*

Сагайдак Олександр Миколайович – кандидат психологічних наук, керівник Асоціації глибинної психології «Теурунг», м. Харків.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ КОМПЛЕКСНОЇ ТЕРАПІЇ ПАНІЧНИХ АТАК

ORCID: 0000-0002-1473-9506

Мета: обґрунтувати необхідність та результативність комплексної корекції панічних розладів засобами психотерапії, а саме: гештальт-терапія, гіпнотерапія (техніки активації свідомості); а також психокаталіз (метод регуляції організму). **Метод:** в процесі роботи нами було застосовано комплексний метод корекції панічних розладів, котрий засновується на теоретичних положеннях гештальт-терапії, щодо корекції панічних атак, які розроблені Дж. Франчесетті, М.С. Лобб, Дж. Салоніа, а також концепцію короткочасної терапії страхів, паніки, фобій, розроблену Дж. Хардоне. Окрім цього, зазначений метод доповнюється ефективними техніками гіпнотерапії, а саме: техніки активації свідомості (ТАС; засновник цього напрямку у сучасній гіпнотерапії, Ж. Беккіо) дозволяють нам активувати процеси трансформації й адаптації організму до умов, що постійно змінюються, ритму, що постійно прискорюється, стану невизначеності, тобто, усіх тих факторів, що спричинюють панічні розлади. Окрім цього, ТАС стимулюють творчі здібності й можливості знаходити нестандартні варіанти вирішення завдань, що постають перед особистістю. Також застосовано психокаталіз (автор А. Єрмошин) – метод регуляції організму, у поєднанні вегетативного рівню, в якому наявний доступ до процесів, що регулюються, здійснюється через відчуття у тілі, через безпосереднє бачення внутрішнього простору. Для роботи суттєвими є три фази: дослідження висхідного стану (короткий аналіз), рішення стосовно того, що уклалося стихійно (що спрямувати у прямому напрямку, а що, є необхідність, у зворотному), спостереження за змінами (активна медитація). Робота відрізняється швидкістю та ефективністю, вона повноцінно оновлює стан людини на усіх трьох рівнях: на «головному» й на «тілесному». **Результати:** комплексна програма, що ґрунтується на теоретичних положеннях гештальт-терапії, новітніх досліджень нейронаук, застосовує покроковий алгоритм виведення страху із тіла, метод психокаталізу, що в цілому дозволяє пропрацювати фонові напруження та наслідки психічного травмування, сприяє підвищенню стабільності нервових процесів. Розроблена комплексна програма

профілактики та корекції панічних розладів спрямована на зниження загального рівня активації нервової системи на рівні ЦНС та ВНС. А головний результат застосування даної програми полягає у нейтралізації специфічної травми, переляку, що виникає у момент першого нападу, зниженню рівня сенсibiliзації психіки й формуванню у особистості психологічної компетентності, а також умінь та навичок оперування техніками активації свідомості задля самостійного психічного та психологічного розвитку особистості. **Висновки:** стресова гіперактивізація, травми потребують опрацювання, професійної допомоги спеціаліста. Застосування комплексної терапії панічних розладів дозволяє опанувати такі стани й повернути організм до режиму спокою. Повернення симпатичної та парасимпатичної частин вегетативної нервової системи й мозку до збалансованої роботи відбувається поетапно й покроково із задіянням методу психокаталізу. Устаткування «нейронних сіток», зв'язок з процесами, що відбуваються на вегетативному рівні нервової системи, здійснюється через нейрогенез завдяки технікам активації свідомості. Теоретичною основою й підґрунтям розробленої та адаптованої комплексної програми терапії панічних розладів слугували концептуальні положення розроблені науковцями гештальт-терапевтичного напрямку психотерапії Дж.Нардоне, Дж.Франчесетті тощо, а також засновником ТАС Ж.Беккіо із колегами й автором методу психокаталізу А.Єрмошина.

Ключові слова: гештальт-терапевтичний підхід, комплексна терапія панічних розладів, панічний розлад, панічна атака, паніка, психокаталіз, ТАС, фобія.

Постановка проблеми. Важливо зазначити, що за останні часи поширення панічних розладів набуває постійного зростання. Тобто кількість таких випадків реально збільшується (Gerdes, Yates, & Clancy, 1995).

Поширення панічних атак (тобто кількість звернень осіб, які страждають на цей розлад) варіюється від 1.5% до 3.5% згідно статистичним даним. При цьому кількість жінок, котрі страждають на цей розлад майже вдвічі перебільшує кількість чоловіків, що звернулись на допомогу. Також у місцях частота появи панічних розладів вище, ніж у сільській місцевості, у суспільствах з традиційним укладом є нижчою, ніж у суспільствах зі складною формою устрою (Rovetto, 2003: 32).

Статистичні дані, які розкривають абсолютну кількість американського населення, що страждає на тривожні розлади [Anxiety Disorders Association of American (ADAA)], що надані А. Єрмошиним (Єрмошин, 2019: 12) свідчать:

- генералізований тривожний розлад: 6,8 млн, 3,1 %; жінки страждають вдвічі частіше;

- обесивно-компульсивний розлад: 2,2 млн., 1%; майже однаково представлене серед жінок та чоловіками;

- панічний розлад: 6 млн., 2,7%; жінки вдвічі частіше страждають, хоча чоловіки може й не менше страждають, але не звертаються по допомогу; часто поєднуються з депресією;

- посттравматичний стресовий розлад: 7,7 млн, 3,5%: жінки страждають частіше, ніж чоловіки; сексуальне насилля у дитинстві підвищує ймовірність виникнення ПТСР впродовж життя;

- соціальний тривожний розлад: 15 млн, 6,8 %; у різному ступені заторкує жінок та дітей;

специфічна фобія: 19 млн, 8,7%; жінки страждають на фобії частіше, ніж жінки.

Тобто, 56,7 млн. Або 25,8 % людей страждають тривожними розладами.

Отже, проблема панічних розладів у сучасному суспільстві набуває все більшої актуальності. Тому, мета нашої статті полягає у висвітленні психологічних особливостей панічних розладів та специфіки застосування комплексного методу корекції панічних атак й подальшого його поширення серед практичних психологів, психотерапевтів у напрямку вирішення цієї проблеми.

Так, панічна атака розуміється в гештальт-терапії як проактивне стремління людини, котра страждає на неї, до реалізації інтенціональності контакту. Завдяки цьому уможливується терапія (Нардоне, 2008; Франчесетти, 2015). Лише вірування в те, що людському буттю властиве спонтанна спрямованість на контакт із середовищем, а самореалізація через цей контакт орієнтує терапевта на те, щоб спиратися на усвідомленість й присутність на межі із Іншим. Клієнт швидко вдихає, стримує дихання й непомітно видихає, відкриваючи щось з власного буття у взаєминах з терапевтом. Здатність спостерігати процесуальні аспекти клієнта й досліджувати в якій спосіб він бажає розвивати власні схеми відносин, уміння надати допомогу організму, звертаючись до дихання, яке дозволяє клієнту створити повноцінний контакт з терапевтом. Терапевтичне лікування розуміється у гештальт-терапії як підтримка, що надається клієнту до того моменту, коли він набуває спонтанності буття, здатності реалізації контакту із Іншим, що відповідає цілісності та гармонії особистості та її відчуття здоров'я.

Здатність терапевта створювати такий контекст у якому клієнт може розвивати власну цілісність, актуалізується у взаємовідносинах між терапевтом та клієнтом. Це взаємодія у котрій терапевт, з усіма знаннями й гуманізмом, та клієнт, зі своїм болем та бажанням зцілитися реконструюють фон, на яку спираються відносини, можливість близькості з іншим. Така концепція терапії

ґрунтується на антропологічному позитивному розумінні здатності до творчої адаптації, уміння творчості.

Отже, людина, яка страждає на панічні атаки вважається нормальною, але як така, котра пережила травму. Часто панічна атака асоціюється з посттравматичним стресовим порушенням. Травма є, вона не має прояву ззовні, але подія, що спровокувала таку травму дійсно відбувалася у реальності. Втім неможливо повернути клієнту, котрий страждає на панічну атаку ту безпеку, яка в нього була раніше. Можливо лише створити нову безпеку, що виходить від усвідомлення крихкості існування, що поєднується з рішенням жити повним життям, намагаючись протистояти тривоги втрати, а також брати та віддавати життю те, чого бажається. Цей терапевтичний підхід може бути реалізований лише через канал невимовне із відтвореною підтримкою, що є витоком внутрішнього знання людини.

Психологічні особливості прояву панічної атаки відбуваються в такий спосіб. Несподівано людина, навіть у оточенні інших людей, почуває себе мов накритою хвилею – відчуттям безпорадної самотності, переживає глибоку тривогу, жах неминучої катастрофи й відчайдушно відшукує фігуру, котра може забезпечити будь-яку безпеку. Відповідні фізіологічні реакції (тремтіння, піт, непритомність) загострюють відчуття неминучої смерті. У фоні базової екзистенційної упевненості з'являється тріщина, яка сприймається людиною, як безодня, мов цієї миті розверзлася земля. Присутність інших, які вважаються значущими фігурами, недостатня для здолання тривоги й отримання підтримки. Вперше коли відбувається криза, особистість пригломшена насиллям пережитого стану, залишається пригніченою, тому що не може знайти основу для того, щоб бути спокійною та впевненою у собі. Той, хто відчує такий вир, відчуває постійну потребу у присутності близьких поряд (особливо тоді, коли ліки вже не можуть долати тривогу). Панічні атаки перетворюються на патологічний страх. Страх стає тотальним, людина відчуває, що все навколо неї небезпечно й може зруйнуватися. Хоча страх як базова емоція не є патологічним, навпаки, він позбавляє індивіда від безпечності й захищає його життя. Страх перетворюється на патологічний, коли він стає неадекватним, таким що перебільшує небезпеку. Під час панічної атаки клієнт переживає реальний сповнений тривоги стан самотності й відсутність будь-якого захисту.

Панічні атаки, що спричинюються будь-якою ситуацією, є характерними для соціальних фобій (коли суб'єкт опиняється у певному соціальному контексті, наприклад, комунікація із статусними особами або публічний виступ) та специфічних фобій (коли панічна атака спричинюється конкретним елементом, наприклад, мишею або змією) (Нардоне, 2008).

Індивіди, котрі страждають на несподівані панічні атаки, відчувають лише інтенсивний страх й очікування швидкої смерті, втрати контролю, інфаркту міокарда або інсульту чи божевілля.

Агорафобія, що є присутньою майже у половини осіб, які страждають на панічні атаки, є не лише страхом відкритих просторів, але й страхом перед перебуванням у тих місцях, з яких важко втекти або перед ситуаціями в котрих важко знайти допомогу.

На відміну від паніки, панічна атака – є досвідом нападу гострого страху й, навіть, жаху у ситуації, де є відсутньою конкретна екстремальна загроза з боку середовища чи занурення у спогади про травматичний досвід, проте вона є захисною функцією на межі контакту, гострою та екстремально інтенсивною. Отже, панічна атака визначається як епізод гострої тривоги для якої відсутня підтримка. Особистість відчуває самотність перед небезпекою, що сприймається як екстремальна, з якою вона почуває себе нездатною впоратись. Збудження є настільки сильним та некерованим, що індивід починає переживати небезпеку смерті. У випадку панічної атаки, на відміну від паніки, присутній розрив між збудженням й підтримкою: організм, що відчуває збудження яке постійно збільшується, не в змозі витримати його без адекватної опори на оточуюче середовище та достатню самопідтримку.

Тривога може виявлятися на кожному етапі контакту, у будь-який момент у просторі організм/середовище може виникнути нестача підтримки, що є необхідною для витримки збудження. Паніка також як тривога, може появитися у різних циклах контакту. Тому в контакті не може існувати того специфічного моменту, в якому може народжуватися панічна атака, також як відсутній момент в якому може існувати тривога.

Панічна атака відбувається несподівано як миттєво охоплюючий неочікуваний переворот звичайного психофізіологічного й емоційного стану. Вона сприймається як порушення простору, що проживається й точно розмежовується у часі.

З боку фігури та фону, під час панічної атаки фон на підґрунті якого формується фігура контакту несподівано стає проблемним та нестабільним, відбувається його деструкція та колапс (Нардоне, 2008).

У сучасному суспільстві зв'язок приналежності стає все більш нестійким, плінним й крихким й тому відбувається миттєве усвідомлення його жажливої «легкості». Коли це відбувається особистість відчуває ізоляцію, холодну самотність, що можуть її охопити й відкрити безодню Іншого.

Сприйняття самотності стає всеохоплюючим й гнітючим. Штучний фон «життя» з надуманою суверенністю, що спричинює нездатність шукати та приймати підтримку Іншого. Проте панічні атаки сходять нанівець, коли

особистість набуває усвідомлення власних коренів. Самотність є важливою темою у роботі з клієнтами які страждають на панічні розлади. Індивідуальна самотність підсилюється соціальною диференціацією. Невизначеність у стосунках приналежності створює клімат нестабільності й небезпеки, що може бути значущим у людей, які страждають на панічні атаки. Часто вони переживають інтенсивний страх втрати: прихильність, значущих людей, соціальну позицію, фінансову упевненість, здоров'я, власне життя. Ця крихкість стає нестерпною, коли не дає можливості надати смислу тому, що є непостійним.

Завдання терапевта є надати можливість клієнту усвідомити, що труднощі є правомірними, що втома та дезорієнтація є нормальним явищем у ті моменти.

Метод. Згідно із класифікацією DSM-IV (Діагностичний та статистичний посібник щодо психічних розладів, четверте видання) панічна атака не може бути кваліфікована як самостійний розлад, тому що має прояв у різних клінічних (різні клінічні порушення або під час органічних хвороб, наприклад, гіпертіреозит) або клінічних (спровокованих експериментальними факторами, наприклад, гіперкапнія) ситуаціях (Франчесетти, 2015: 73-75). У DSM-IV не існує окремого діагнозу панічна атака, замість цього класифікуються деякі тривожні розлади, під час яких мають прояв панічні атаки (наприклад, паніка, соціальна фобія тощо).

Втім панічна атака характеризується суттєвими проявами, а саме: певний період інтенсивного страху або розладу, що супроводжується такими симптомами (Франчесетти, 2015).

1. Панічна атака починається несподівано й швидко досягає максимального прояву часто супроводжується відчуттям небезпеки, неминучої катастрофи й потреби у негайній втечі (DSM-IV).

2. Маніфестація панічних атак може відбуватися під час різних проявів тривожних розладів: безпосередньо панічних атаках, соціальних фобій, посттравматичних розладах, розладах, що спричинюються стресом.

3. Розрізняють три види панічних атак відносно модальності первинного прояву та причин, що викликали їх:

- несподівані панічні атаки, не пов'язані з будь-якими зовнішніми причинами; з'являються як «грім серед ясного неба», без можливості передбачити їх початок;

- панічні атаки, що спричинюються певною ситуацією, симптоми мають прояв внаслідок вияву або очікування стимулу з боку чи специфічності контексту;

- панічні атаки, чутливі до ситуації при яких прояв симптому відбувається доволі часто, але не обов'язково асоційовано із проявом будь-якого стимулу у певній специфічній ситуації. Наприклад, панічна атака може відбутися, коли людина використовує суспільний транспорт, але може так статися, що вона й не відбудеться чи, здійсниться під час мандрювання.

Діагностичні критерії, що дозволяють виявити панічні атаки, згідно із класифікацією DSM-IV такі: певний період інтенсивного страху або розладу, в період чого несподівано розвивалися чотири або більше наступних симптомів, що досягали власного піку впродовж 10 хвилин: Прискорене сильне серцебиття, тахікардія. Потовиділення. Сильне або дрібне тремтіння. Задишка або відчуття задухи. Відчуття асфіксії. Біль або неприємні відчуття у ділянці грудної клітини. Нудота, розлад шлунку. Відчуття розпаду, нестабільності, запаморочення. Втрата відчуття реальності (відчуття нереальності), деперсоналізація (відчуття відриву від себе). Страх втрати контролю й божевілля. Страх смерті. Парестезія (заціпеніння, оніміння). Озноб, відчуття жару.

Завдяки списку зазначених симптомів можна виявити й діагностувати панічну атаку.

В роботі з клієнтами нами було застосовано теоретичні положення гештальт-терапії. Звісно, що гештальт-терапія – процесуальний підхід, що намагається подолати дуалізм між індивідом та суспільством, що постає у психоаналітичних поглядах З.Фрейда. Розроблений психоаналітиками, які дотримувалися полярним та холістичним баченням щодо природи людини. Будь-яка активність розуміється як стремління до взаємодії, під час котрої відбувається контакт між організмом та середовищем. Психічне страждання стає наслідком невідповідної реалізації інтенціональності контакту. Власне яка інтенціональність контакту унеможливується в актуальному житті індивіда? Концепція усвідомлення в гештальт-терапії являє собою реалізацію відомого принципу Сократа «пізнай самого себе». Невроз постає через підтримку ізоляції через гіперфункцію свідомості. Усвідомлення здійснює протилежну функцію, а саме: перебування на межі контакту. Тобто, тут відбувається перехід від фрейдівського «де було Ід, там повинно бути Его», до культури, в якій має силу домінанта досвіду.

Також ми застосували терапію техніками активації свідомості (ТАС) своєрідним набором короткотривалих психофізичних практик психотерапії, заснованих на психології дії, фокусінгу уваги, автобіографічній сенсорній пам'яті (Гейко, 2016: 116-118). Жан Беккіо з колегами, продовжуючи розробляти підхід М.Еріксона, ґрунтуючись на власному унікальному клінічному досвіді, а також новітніх досягненнях нейробіології мозку, розробив та апробував

практики, що можна поєднувати з різними напрямками психотерапії, в тому числі й гештальт-терапії, котрі застосовуються із широким набором контекстів. Новітні ТАС є сукупністю інтеграції гіпноза та нейронаук виявляються звичайними практичними інструментами (психотехніками) для трансформації проблеми у рішення (Гейко, 2016). Вправи, що відпрацьовуються з спеціалістом на консультації, можуть практикуватися особистістю автономно кожного разу, коли виникає необхідність відновити комфортний стан. ТАС використовують можливості, що виникають як результат керування увагою, пропріоцепцією та процесом навчання й повністю узгоджуються з даними останніх наукових досліджень. Також важливо зазначити, що емоції (страх, нуга, гнів, радість, спокій) управляють тілом, його рухами. Тому, коли особистість навчається правильно застосовувати силу власних емоцій, вона стає більш адаптованою до життя. Особливої уваги привернено у цьому комплексі саме руху. Саме рух найкращий засіб для лікування тривоги, панічних розладів. Під час рухів виробляється тітін, що позбавляє нейрони від токсинів, а також виробляється гормон ірізін, котрий підсилює пам'ять. Все це підсилює її міцність й сприяє задля вирішення проблеми клієнта залучити його увагу, інтуїцію, а також перевести його мислення на рівень глобального, а не точкового функціонування.

Емпіричне дослідження проводилося серед мешканців м.Кропивницький та Кіровоградської області в період з 2015 – 2020 роки, які звернулися по допомогу у психологічну службу у зв'язку із переживанням панічних атак. Специфіку розладів було встановлено за допомогою DSM-IV. Серед осіб, котрі виявили певні ознаки за класифікацією DSM-IV: 1 група: діти, переважно підлітки від 12 до 14 років, 63 осіб; дівчата – 37 осіб, хлопці – 26 осіб; 2 група: молодь віком від 19 до 24 років: 96 осіб, серед них 55 осіб – жінки й 41 особа – чоловіки; 3 група: середнього віку від 37 до 45 років: 65 осіб, переважно жінки 48 осіб й 17 осіб – чоловіки; 4 група: пізньої зрілості, переважно жінки до 60 років: 30 осіб, жінки – 25 осіб, чоловіки – 5 осіб. Таким чином, найпоширеніша категорія – особи середнього віку жіночої статі. Хоча в цілому за вибіркою доволі значна частина чоловіків також звертається у зв'язку із скаргами на панічні атаки.

Комплексний підхід, що нами було застосовано поєднує гештальт-терапевтичні психологічні практики, техніка ТАС (Гейко, 2016), а також методику психокаталізу (Ермошин, 2019). Саме цей метод, що представлено у публікації дозволяє ефективно вирішити проблеми пов'язані із панічними розладами, а також навчити самостійно застосовувати практики, що було запропоновано задля вирішення у подальшому будь-яких психологічних проблем.

Упродовж вивчення статевих відмінностей стосовно ставлення до здоров'я в цілому у осіб, які звернулися із зазначеною проблемою, панічні розлади, було визначено, що переважно особи жіночої статі від 12 до 30 років оцінюють власний стан здоров'я адекватно в 40,3 % випадків, чоловіки в 46 %, завищено в 36% та 29%; занижено в 24% та 23% відповідно (табл. 1).

Таблиця 1

Визначення стану здоров'я за оцінюваннями осіб із панічними розладами в залежності від статі

ГРУПИ	ЖІНКИ						ЧОЛОВІКИ					
	ВСЬОГО	Типи самооцінок абс. числа %					ВСЬОГО	Типи самооцінок абс. числа %				
		Ад	зав	зан	р.Х	σ		ад	Зав	зан	ср.Х	σ
	37	13	16	8	1.9	0.7	26	16	14	2	1.7	0.6
		35.1	43.2	21.6				38.5	53.8	7.7		
	55	29	14	12	1.67	0.8	41	22	10	9	1.68	0.8
		52.7	25.5	21.8				53.7	24.4	21.9		
	48	14	21	13	1.93	0.8	17	12	3	2	1.29	0.8
		29.2	43.7	27.1				70.6	17.6	11.8		
	25	11	8	6	1.8	0.8	5	1	1	3	2.4	0.8
		44	32	24				20	20	60		

Важливо відзначити, що у 2 групі особливих відмінностей у загальних оцінках власного здоров'я серед жінок та чоловіків не виявлено. Загальна підвищена самооцінка в 3 та 4 групах достовірно частіше зустрічається у жінок (48,2±4,4 % відповідно, у чоловіків 26,3±20 % відповідно). В 4 групі у жінок значно рідше зустрічаються занижені оцінки стану власного здоров'я (по 22,2 %), ніж у чоловіків (по 40 %), при $P < 0,05$.

У 3 групі ставлення до власного здоров'я у жінок частіше зустрічається завищена самооцінка (у $43,7 \pm 0,8\%$ у порівнянні з $17,6 \pm 0,8\%$ у чоловіків $P < 0,05$, а у чоловіків частіше зустрічається адекватна самооцінка (у $70,6 \pm 0,8\%$ у порівнянні з $29,2 \pm 0,8\%$ у жінок, при $P < 0,05$. У жінок 4 групи достовірно частіше адекватна самооцінка власного здоров'я ($44 \pm 0,8\%$ - $20 \pm 0,8\%$) і завищена ($32 \pm 0,8\%$ - $20 \pm 0,8\%$), при $P < 0,05$, ніж у чоловіків (див табл. 1).

Таблиця 2

Оцінка стану власного здоров'я за результатами комплексної терапії у осіб, які страждали на панічні розлади в залежності від статі

ГРУПИ	ЖІНКИ						ЧОЛОВІКИ					
	ВСЬОГО	Типи самооцінок абс. числа %					ВСЬОГО	Типи самооцінок абс. числа %				
		Ад	зав	зан	р.Х	σ		ад	зав	зан	ср.Х	σ
1	37	11 29.7	23 62.2	3 8.1	1.78	0.58	26	7 26.9	18 69.3	1 3.8	1.77	0.5
2	55	19 34.5	29 52.8	7 12.7	1.74	0.69	41	21 51.2	19 46.3	1 2.4	1.51	0.55
3	48	15 31.2	27 56.2	6 12.5	1.77	0.68	17	9 52.9	5 29.5	3 17.6	1.47	0.92
4	25	9 36	9 36	7 28	1.92	0.8	5	1 20	1 20	3 60	2.4	0.8

За результатами оцінювання ефективності комплексної терапії та визначення стану власного здоров'я наприкінці такої терапії виявлено, що у 2 та 3 групі достовірно найчастіше саме чоловіки оцінюють себе адекватно ($52,9 \pm 0,92\%$) у порівнянні із жінками ($31,2 \pm 0,68\%$) при $P < 0,05$, а жінки

завищено (56,2±0,68% у порівнянні з 29,5±0,92% у чоловіків, при $P < 0,05$. У занижених оцінках достовірної різниці не має.

За результатами 3 та 4 груп варто зазначити, що завищена оцінка результатів терапії більш властива дівчаткам підліткового віку і жінкам, а їх одноліткам чоловічої статі більш властива занижена або адекватна оцінка результатів ефективності терапії.

Аналіз окремих особистих історій свідчить саме про індивідуальні особливості осіб, які страждали на панічні розлади. Так, чоловікам більш властиве цілісне ставлення до себе. Найчастіше у них співпадають оцінки за методикою «Конструктивний малюнок людини» А. Єрмошина [2], результати лікування за методикою психокаталіз й опанування самогіпнозом впродовж роботи із ТАС. Жінки частіше підходять до оцінки власних результатів більш диференційовано, їх оцінка власних досягнень менш стійка. Представлені результати в цілому визначають ефективність задіяних заходів, дієвість запропонованої комплексної терапії панічних розладів й можуть бути застосовані в роботі психологічних служб, практичними психологами та психотерапевтами.

Подальші перспективи дослідження ми вбачаємо у необхідності розробки інструментарію та програми психологічного супроводу комплексної профілактики та корекції фобій, панічних розладів у школярів різних вікових груп із залученням шкільних психологів до співпраці.

Література

1. Гейко Є.В. (2016) Психологія цілісності особистості: Монографія. Кропивницький: Центрально-Українське видавництво. 384 с.
2. Ермошин А.Ф. (2008) Геометрия переживаний: конструктивный рисунок человека в психотерапевтической практике. М.: ФОРУМ. 285 с.
3. Ермошин А. (2019) Загадочный синдром. Панические атаки и как их лечить. М.: Институт консультирования и системных решений. 352 с.
4. Нардоне Дж. (2008) Страх, паника, фобия: Краткосрочная терапия. М.: Психотерапия. 352 с.
5. Франчесетти Дж. (2015) Панические атаки (Гештальт-терапия в единстве клинических и социальных контекстов). М.: Институт гештальт-терапии и консультирования. 264 с.
6. Gerdes T, Yates W.R., & Clancy G. (1995) Increasing identification and referral of panic disorder over the past decade. *Psychosomatics*. 36(5), 480-486.
7. Rovetto E. (2003) *Pan/co [Panic]*. Milan: The McGraw-Hill Companies, 2003.

References

1. Heiko Ye.V. (2016) Psykhohohiia tsilisnosti osobystosti: Monohrafiia. [*Psychology of personality integrity*]. Kropyvnytskyi: Tsentralno-Ukrainske vydavnytstvo. 384 s. [in Ukrainian].
2. Ermoshyn A.F. (2008) Heometryia perezhyvani: konstruktyvni rysunek cheloveka v psykhoterapevtycheskoi praktyke. [*The geometry of experiences: a constructive drawing of a person in psychotherapeutic practice*]. M.: FORUM. 285 s. [in Russian].
3. Ermoshyn A. (2019) Zahadochni syndrom. Panycheskyye ataky y kak ykh lechyt. [*Mysterious Syndrome. Panic attacks and how to treat them*]. M.: Ynstytut konsulyrovaniya y systemnikh reshenyi. 352 s. [in Russian].
4. Nardone Dzh. (2008) Strakh, panyka, fobyia: Kratkosrochnaia terapiya. [*Fear, panic, phobia: Short-term therapy*]. M.: Psykhoterapiya. 352 s. [in Russian].
5. Franchesetty Dzh. (2015) Panycheskyye ataky (Heshtalt-terapiya v edynstve klynycheskykh y sotsyalnykh kontekstov). [*Panic attacks (Gestalt therapy in the unity of clinical and social contexts)*]. M.: Ynstytut heshtalt-terapiyy y konsulyvaniya. 264 s. [in Russian].
6. Gerdes, T, Yates, W.R., & Clancy, G. (1995) Increasing identification and referral of panic disorder over the past decade. *Psychosomatics*. 36(5), 480-486. [in English].
7. Rovetto, E. (2003) Pan/co [Panic]. Milan: *The McGraw-Hill Companies*. [in English].

Srybna O.V.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF IMPLEMENTATION OF THE COMPLEX

Purpose: to substantiate the need and effectiveness of complex correction of panic disorders by means of psychotherapy, namely: gestalt therapy, hypnotherapy (techniques of activation of consciousness); as well as psychocatalysis (a method of regulation of the body). **Method:** In the course of our work we have applied a complex method of panic disorder correction, which is based on the theoretical provisions of gestalt therapy, regarding the correction of panic attacks, developed by J. Francesetti, MS. Lobb, J. Salonia, as well as the concept of short-term therapy for fears, panics, phobias, developed by J. Nardone. In addition, this method is complemented by effective techniques of hypnotherapy, namely: techniques of activation of consciousness (TAC; the founder of this trend in modern hypnotherapy, J. Beckio) allow us to activate the processes of transformation and adaptation of the organism to constantly changing, rhythm, rhythm, the state of uncertainty, that is, all those factors that cause panic disorder. In addition, TAC stimulate creativity and the ability to find non-standard options for solving the challenges facing the individual. Psychocatalysis

(by A. Yermoshin) was also used – a method of regulation of the organism, in combination with the vegetative level, in which there is access to the regulated processes through the sensation in the body, through the direct vision of the inner space. There are three phases to work with: the ascending study (brief analysis), the decision on what has been done spontaneously (what to direct in the opposite direction and what is necessary in the opposite direction), observation of changes (active meditation). Work is different in speed and efficiency, it fully updates the human condition at all three levels: the «main» and «bodily». **Results:** a comprehensive program based on the theoretical provisions of Gestalt therapy, the latest neuroscience research, uses a step-by-step algorithm for withdrawing fear from the body, a method of psychocatalysis that generally allows working out the background stresses and consequences of mental trauma, contributes to the stability of nervous processes. A comprehensive program for the prevention and correction of panic disorders aimed at reducing the overall level of activation of the nervous system at the level of the CNS and VNS. And the main result of the application of this program is to neutralize the specific trauma, the fear that arises at the time of the first attack, to reduce the level of sensitization of the psyche and the formation of psychological competence in the individual, as well as the skills and skills to operate techniques of activation of consciousness for self-psychological and psychological development. **Conclusions:** stressful hyperactivation, injuries need treatment, professional help of a specialist. The use of complex therapy for panic disorders allows you to master such conditions and return the body to rest. The return of the sympathetic and parasympathetic parts of the vegetative nervous system and brain to a balanced work is done step by step and step by step with the use of the method of psychocatalysis. The neural network equipment, in connection with the processes occurring at the vegetative level of the nervous system, is carried out through neurogenesis through the techniques of activation of consciousness. The theoretical basis and the basis of the developed and adapted complex program of treatment of panic disorders were the conceptual provisions developed by the scientists of the Gestalt-therapeutic direction of psychotherapy of J. Nardone, J. Franceschetti, etc., as well as the founder of TAC J. Beckio and his colleagues.

Keywords: gestalt-therapeutic approach, complex therapy of panic disorders, panic disorder, panic attack, panic, psychocatalysis, TAC, phobia.

Срібна Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук доцент кафедри безпеки польотів факультету льотної експлуатації Льотної Академії Національного авіаційного університету, м. Кропивницький.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЛОНГИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ЛЮДЕЙ В ПЕРИОД СТАРОСТИ

Статистические данные и прогнозы указывают на рост числа пожилых людей в европейских обществах. Важное место в процессе планирования “хорошей старости” занимает профилактика успешного старения, называемая геронтологической профилактикой. Эти виды деятельности относятся, в первую очередь, к процессам, способствующим физической и культурной активности, утверждению жизни, развитию качества и количества межличностных контактов. Как на индивидуальном, так и на социальном уровне, такая демографическая ситуация имеет экономические и социальные последствия - в отношении здравоохранения, социальной поддержки и т. д. Поэтому все большего значения приобретает проблема “успешного старения”.

Ключевые слова: *пожилые люди, интеллект, уровень тревоги, социальная поддержка, физическая активность, удовлетворенность, пожилые люди, успешное старение, качество жизни.*

Постановка проблемы. Стремительный рост продолжительности жизни, наблюдаемый в мире, особенно в экономически развитых странах, приводит к увеличению, и сохраняет тенденцию дальнейшего роста численности пожилых людей. За последние шесть десятилетий продолжительность жизни в мире увеличилась более чем на 23 года и, по прогнозам Организации Объединенных наций, к 2050 году она возрастет еще на 7 лет. Вследствие этого так называемые пожилые люди (в возрасте 85 лет и старше) составляют самые быстро растущие возрастные группы населения, поэтому можно отмечать старение населения во всем мире. Этому способствуют достижения современной медицины, осведомленность населения в принципах здорового образа жизни, улучшение и повышение уровня жизни людей в целом. В результате возрастной период после преодоления пенсионного порога, фактически становится равноценным этапом жизни человека, как по длительности, так и по социальной значимости. На современном этапе люди пенсионного возраста обладают физическими, психологическими, профессиональными ресурсами, которые позволяют вести трудовую,

образовательную деятельность. Поэтому необходимо обратить внимание на проблемы развития человека независимо от его возраста и статуса в течение всей жизни. В этом главная причина повышенного внимания к возрастной группе населения, которую называют старостью как со стороны демографов, экономистов, социологов и психологов. От способности к саморазвитию, активности личности, проявляемой в деятельности, стремление к самореализации в обществе, создавать собственный жизненный мир, реализовывать новые сложные формы коммуникаций, всего того, что имеет значимость, ценность для полноценной жизнедеятельности человека в современном мире зависит качество жизни отдельного человека и человеческой популяции в целом.

В Мадридском международном плане действий по проблемам старения отмечается, что создание общества для людей всех возрастов предполагает решение задачи предоставления пожилым людям возможности продолжать вносить свой вклад в развитие общества. Для достижения этой цели необходимо устранить факторы, которые приводят к социальной изоляции и дискриминации пожилых людей. Поэтому важным направлением развития современной психологической науки и практики является исследование специфики интеллектуальной активности человека в заключительном периоде онтогенеза-геронтогенеза на благо общества, с одной стороны, и построения психологически комфортного общества для людей разных поколений – с другой (Международный план действий по проблемам старения).

Проблема интеллектуальной активности человека в онтогенезе исследуется в разных научных сферах достаточно широко, однако наименее разработанными и изученными остаются аспекты в период геронтогенеза.

Старение населения усиливает обоснования возможности интеграционных практик включения пожилых людей в трудовую деятельность. В связи с этим, актуальной является тема нашего исследования: «Психологические особенности пролонгирования социально когнитивных функций людей в период старости».

Цель статьи – выявление психологических особенностей пролонгирования социально когнитивных функций людей в период старости.

Изложение основного материала исследования. В современном развивающемся мире хронологическое время почти не имеет значения в смысле старости. Для ученых более важными являются другие социально важные значения возраста, например, социальные роли, которые соответствуют пожилым людям в разном обществе. В отличие от хронологических вех, во многих развивающихся странах считается, что старость начинается с того момента, когда активный вклад человека уже невозможен (Gorman, 2000).

Вместе с тем, процесс старения является биологической реальностью, которая имеет свою собственную динамику, в значительной степени находящуюся за пределами человеческого контроля. Старость это заключительная стадия онтогенетического развития человека, которая следует после таких возрастных периодов как детство, юность, взрослая жизнь. Возрастная периодизация жизни человека варьируется в зависимости от страны, отражая во многих случаях социальный класс, различия или функциональные особенности и способности, связанные с рабочей силой, но чаще всего это рефлексивное отражение текущей политической и экономической ситуации страны. Во многих случаях это определение связано с пенсионным возрастом, который ниже для женщин и выше для мужчин.

Эксперты Всемирной организации здравоохранения (World Health Organization, WHO) в общем виде определили границы календарного возраста старения:

- 45-59 лет – средний возраст;
- 60-75 лет – пожилой возраст, также называемый ранней старостью (young-old);
- 75-90 лет – старческий возраст, также известная как поздняя старость (old-old);
- от 90 лет и более – возраст долгожителей (Longlife).

Доля населения 60 лет и старше в общей численности населения мира до сих пор росла достаточно умеренно – с 8% в 1950 году до 11% в 2010 году, но к 2050 году может удвоиться – до 22%. Население во всем мире стареет в целом. Но статистика показывает, что в пожилом возрасте также увеличивается доля старших людей. Скорость прироста численности населения в возрасте 80 лет и старше существенно превышает скорость увеличения не только общей численности населения, но и 60-летних людей и старше. Ученые прогнозируют снижение рождаемости и увеличение продолжительности жизни населения, что существенно изменит возрастную структуру человечества. Удельный вес жителей 80 лет и старше в общей численности населения 60-летних людей и старше, увеличился с 7% в 1950 году до 14% в 2012 году, а в 2050 году поднимется до 20%. Следует отметить, что продолжительность жизни населения продолжает стремительно увеличиваться как в развитых странах, так и развивающихся (Lemaître, et. al., 2005).

С 1990 года, в рамках Программы развития Организации Объединенных Наций (United Nations Development Program), а именно «Доклада о человеческом развитии», все более актуальным становятся международные сопоставления стран по уровню и качеству жизни. Согласно данным указанного

Доклада, традиционно наиболее благоприятной страной для жизнедеятельности является Норвегия. Украина замыкает показатели некоторых европейских государств и находится в группе таких стран как Молдова и Албания. Основные показатели Индекса развития человеческого потенциала и образовательные компоненты некоторых европейских стран и Украины в 2017 году представлены в таблице 1.

Таблица 1

Индекс развития человеческого потенциала и образовательные компоненты некоторых европейских стран и Украины в 2017

Ранг	Страна	Ожидаемая продолжительность жизни граждан	Средняя продолжительность образования	Ожидаемая продолжительность образования	ВВП на душу населения (в дол.)
Страны с очень высоким индексом человеческого развития					
1	Норвегия	82,3	12,6	17,9	68012
2	Швейцария	83,5	13,4	16,2	57625
4	Ирландия	81,6	12,5	19,6	53754
5	Германия	81,2	14,1	13,0	46136
...7	Швеция	82,6	12,4	17,7	47766
...10	Нидерланды	82,0	12,2	18,0	47900
11	Дания	80,9	12,6	19,1	47918
...15	Финляндия	81,5	12,4	17,6	41002
17	Бельгия	81,3	11,8	19,8	42156
24	Франция	82,7	11,5	16,4	39254
25	Словения	81,1	12,2	16,9	30594
27	Чехия	78,9	12,7	16,4	30588
33	Польша	77,8	12,3	16,4	26150
35	Литва	74,8	13,0	16,1	28314
38	Словакия	77,0	12,5	15	29467
41	Латвия	74,7	12,8	15,8	25002
45	Венгрия	76,1	11,9	15,1	25393
Страны с высоким индексом человеческого развития					
67	Сербия	75,3	11,1	14,6	13019
68	Албания	78,5	10,0	14,8	11886
88	...Украина	72,1	11,3	15,0	8130

Источник: Human Development Indices and Indicators 2018.

Исследования Европейского регионального бюро ВОЗ показывают, что дольше всех живут и имеют лучше здоровье жители Европы. Несмотря на это, присутствует значительная разница между отдельными странами. Продолжительность жизни в Швеции – одна из самых больших в мире: 81 год для мужчин и 84 года для женщин. В Польше поляк в среднем проживет 74 года, а поляка – 81 год и 8 месяцев, а в Украине, соответственно, 68 и 77 лет. Польша занимает 25 место в Европе по средней продолжительности жизни, Украина – 88 место. Средняя продолжительность жизни француженок составляет 84 года, а мужчины живут в среднем 77,3 года. Это лучший показатель во всей Европе. На показатели Украины негативно влияют такие факторы, как низкая продолжительность жизни, уровень экономического развития, несознательное отношение к здоровому образу жизни. Украина должна найти ответы на ключевые вызовы, стоящие перед ней, а именно: демографический регресс, растущие цены на жизнь, уровень образования, ухудшение доступности к традиционным источникам энергии, а также к технологическим достижениям.

Феномен когнитивной активности во всем разнообразии своих проявлений является сложным интегральным образованием и результатом психической активности человека. В онтогенезе исследователи разрабатывали и продолжают разрабатывать многочисленные гипотезы и теории когнитивного развития человека на каждом жизненном этапе человека. При этом отмечается, что на стадии старости биологические, психологические и социальные процессы начинают взаимодействовать синергически, что часто приводит к нарушению равновесия биологического и психологического в человеке. Что касается интеллектуальной активности людей старшего возраста, то единого мнения среди ученых по этому поводу нет.

В свое время Жан Пиаже построил классическую четырехступенчатую модель, которая описывает когнитивное развитие человека от рождения до подросткового возраста (Пиаже, 2003). Эти ранние изменения у здоровых детей удивительно последовательны по времени и по частоте (Fischer and Silvern, 1985). Гораздо более тонкие и более выраженные изменения происходят в конце жизненного цикла человека, когда когнитивные способности начинают снижаться (Deary et al., 2009). Имеются в виду, существующие когнитивные изменения, а также нейроанатомические изменения, которые обычно происходят во время нормального старения, сопровождая этот процесс. Обычно такие когнитивные изменения называются замедленными реакциями (Jordan and Rabbitt, 1977). Прослеживается высокая вариабельность реакций, связанная со скоростью обработки информации, увеличением времени реакции человека на любые раздражители, что влияет на способность своевременного принятия решений (Narty et.al., 2013). Отмечается сужение объема и гибкости внимания в

восприятии пространства (Castel et.al., 2007), а также проявляется эмоциональная ригидность в интерпретации информации (Sullivan et.al., 2007).

В рамках классической теории психологической науки отмечается, что у пожилого человека снижается способность к приобретению новых знаний, способность к адаптации к изменениям жизнедеятельности в условиях глубоких трансформаций, происходящих в современном обществе. Поэтому в старости люди становятся более замкнутыми – интровертными. Для них наибольшую значимость, чем прежде, приобретает внутренняя эмоциональная и интеллектуальная жизнь.

Оглядываясь на прожитые годы, человек обретает новое видение событий своей биографии, дает им новую оценку с позиций жизненного опыта. Человек оказывается в ситуации, когда уже практически ничего нельзя изменить в своем прошлом и нет оснований рассчитывать на существенные изменения своей личности в будущем. Следствием этого является желание человека продлить свою трудовую жизнь, сохранить и применить на практике приобретенный опыт профессиональной деятельности. Проявляется желание отложить чувства измененной идентичности на более поздний период (Wang et. al., 2011). Поэтому многие люди, в возрасте семидесяти, восьмидесяти и более лет, имеют желание поддерживать свою когнитивную активность и сохранять практические профессиональные и социально бытовые навыки.

В современных исследованиях было доказано, что у психически здоровых пожилых людей до 80 лет не наблюдается значительного снижения интеллекта. Особенно, если пожилому человеку не требуется быстро принимать решения или заниматься умственным трудом в течении длительного времени без перерыва. Если кто-то из исследуемых становился к старости пассивным, это обычно было связано не столько с возрастом, сколько с образом жизни. Результаты исследования показали, что интеллект, психомоторные способности и способность к обучению в старости практически не изменяются.

В XXI в. в связи с развитием когнитивной психологии, нейропсихологии, нейрокомпьютерных технологий исследования когнитивной деятельности человека, ситуация изменилась. Так, например, есть подтвержденные данные, что с возрастом интеллектуальные способности человека не только не ослабляются, а совершенствуются (Анастаси, 2001). В ходе лонгитюдных исследований в Сьетливском университете (США), выяснилось, что вербальная память и вербальные способности достигают пика своего развития в 53 года, а достоверно зафиксированное снижение по всем функциям имеет место, начиная с 67 лет, при этом до 80 лет это снижение происходит в довольно умеренном диапазоне. Оказывается, что мозг начинает работать в полную силу от 60 до 80 лет. Пик интеллектуальной активности

приходится приблизительно на 70 лет. Со временем в головном мозге увеличивается количество миелина вещества, которое заставляет проходить сигнал быстрее между нейронами. За счет этого интеллектуальная сила увеличивается в сотни раз по сравнению с показателями среднего человека. А пик активности производства миелина приходится на 60-70 лет. Очень важным выводом является то, что угасание способностей у многих пожилых людей возникает потому, что эти способности просто не используются. Поэтому при использовании специальных активных методов тренировок способности могут быть восстановлены и даже улучшены, что было подтверждено экспериментально (Грановская, 1997).

Без сомнения, молодость более открыта к обучению. Однако, некоторые исследователи пришли к выводу, что способность учиться в старости претерпевает ряд изменений. Речь идет не об утрате этой способности, а об определенном качественном сдвиге, некоем видоизменении способа обучения. Оказалось, что пожилые люди усваивают новые знания не так легко и быстро, как молодые, однако они занимаются более интенсивно, упорно и тщательно. Люди старшего возраста хуже запоминают механически заученную информацию, однако логически выстроенный материал усваивают легко - иногда даже быстрее, чем молодые.

Опираясь на данные нейронауки, ученые установили, что мозг пожилого человека более пластичен и эффективен, чем принято считать. В течении жизни мозг человека кодирует мысли и воспоминания, формируя новые нейронные связи. Кроме того устанавливаются множество связей между правым и левым полушарием мозга, что расширяет наши творческие возможности. Мозг здорового пожилого человека не такой быстрый, как в молодости, зато выигрывает в гибкости. Поэтому именно в зрелом возрасте мы делаем более точные выводы и принимаем мудрые решения. Уровень развития умственных способностей человека в старости зависит от: его врожденных способностей, образования, уровня профессиональной квалификации, жизненного опыта, возможности использовать интеллектуальные способности в зрелости, различных стимулов, зависящих как от окружающих, так и от самого индивидуума. При наличии сразу нескольких указанных факторов интеллектуальные возможности пожилого человека могут даже увеличиться. С другой стороны, если отсутствует большинство из них, то недостаточная тренировка интеллекта может обусловить снижение интеллектуального уровня в старости – в гораздо более быстром темпе, чем следует из простого подсчета прожитых лет (Thane , 1978).

Чешский ученый О. Грегор утверждает, что психическое состояние и интеллектуальная активность в старости зависят главным образом от двух

факторов: образования и уровня профессиональной квалификации. Чем выше уровень образования человека, тем лучше сохраняется интеллект в старости. Люди с более высоким уровнем профессиональной квалификации, приобретенной в молодые годы, постоянно пополняют свои знания и в зрелом возрасте, т. е. в течение всей жизни занимаются интеллектуальной тренировкой. Следовательно, и в старости они сохраняют интеллектуальную активность способности и высокий жизненный тонус (Грегор, 1992). Так, например, еще Цицерон (106-43 до н.э.) в книге «О старости» для замедления процесса старения, рекомендовал физические упражнения, умеренное питание и, главное, интеллектуальную активность. Он призывал к тому, чтобы люди и в старости учились, поскольку учение сохраняет душевную свежесть (Цицерон, 1993). Сенека (ок. 4 до н.э. – 65 н.э.) подчеркивал, что образ жизни гораздо важнее числа прожитых лет.

Наиболее важным аспектом научного исследования социально когнитивной активности в старости являются гендерные особенности. В разных обществах роли и статусы, а также переход из одного состояния в другое, формируются по-разному. Это связано с существующими различиями в социальных и культурных структурах, хотя есть и нечто общее, например, женщины практически везде выполняют “работу по заботе”, в то время как мужчины все же в большей степени ассоциируются с ролью основного экономического «добытчика».

Социальная жизнь человека в любом возрасте определяется упорядоченной системой его взаимодействий с социумом, совокупностью многочисленных видов и форм совместной деятельности людей, направленной на обеспечение условий и средств их существования, реализацию интересов, ценностей, потребностей, в том числе и потребности в общении, установлении социальных контактов. Исследования показывают, что одинокие мужчины, старше 75 лет, оказываются более изолированными от социума, чем женщины и имеют менее развитые социальные связи по сравнению с женщинами того же возраста (Encel, et. al., 1996). К подобному выводу пришли и Дэвидсон с соавторами, которые утверждают, что пожилые мужчины очень редко участвуют в общественных организациях, в отличие от пожилых одиноких женщин (Davidson, et. al., 2003).. Кроме этих различий, Courtenay, W.H. (2000) указывает на то, что старики-мужчины не в полной мере используют собственные возможности для поддержания физического и психического здоровья, хотя они обращаются за медицинской помощью так же часто, как и женщины. Кроме этого, мужчины переживают и страдают в тишине, пытаются справиться со своими проблемами в одиночку, и могут отказаться от медицинской помощи, потому что их представления о маскулинности требуют

от них соответственно мужественного поведения (Courtenay, 2000). Одинокие мужчины старше 75 лет являются более изолированными в обществе, чем женщины и имеют менее развитые социальные связи по сравнению с женщинами того же возраста (Davidson, et. al., 2003). Существует так называемая гендерная гипотеза «двойного риска» в отношении женщин. Согласно этому мнению негативные эффекты от двух стигматизируемых позиций – быть женщиной, и быть старой – суммируются, и именно это ставит пожилых женщин в особенно уязвимую позицию. Именно это различие обуславливает невыигрышное положение женщин в старости, прежде всего бедность и необходимость работать, в том числе, выполнять домашнюю работу, ухаживая за членами семьи. Часто это происходит до конца жизни, без всякого «выхода на пенсию» (Chappell, et. al., 1980). С другой стороны, выдвигается и противоположный аргумент, иногда обозначаемый как «гипотеза возрастного выравнивания». Согласно этому взгляду, гендерное неравенство в старости уменьшается, поскольку все пожилые люди подвержены физическому угасанию и другим негативным процессам, связанным с возрастом, вне зависимости от пола, биологического и социального статуса (Markides, et. al., 1995).

М.Pinquart утверждает, что жизненные цели пожилых людей также зависят от социальных контактов. Активная социальная жизнь, которую ведут люди пожилого возраста, и сплоченная община снижают стресс и повышают чувство единства. Наличие более высоких целей в жизни пожилых людей зависит от количества и качества социальных контактов (Pinquart, 2002).

Таблица 2

Содержание сфер и категорий основных целей жизни пожилых людей

Цель жизни в целом	Цель в повседневной жизни	Размышления о цели в жизни
Работа	Счастье	Здоровье
Создание семьи	Адаптация	Достойная жизнь
Уверенность в будущем	Взгляд в будущее	Способность противостоять смерти

Источник: данные собственных исследований автора.

Цель и смысл жизни – специфическая психологическая конструкция, которая для людей в старости имеет не менее важное значение, как и в более молодые годы. В.Франкл определяет смысл жизни как основную движущую силу для всех людей. Он считал, что неспособность найти смысл в жизни производит негативные психологические эффекты, особенно чувства

одиночества, скуки и пустоты, и описываются как экзистенциальный вакуум (Frankl, 1958).

Однако у пожилых людей отсутствие смысла в жизни играет критическую роль. Эмпирические исследования цели жизни людей в пожилом возрасте крайне недостаточны и требуют дальнейшего изучения. Данные исследования, которые проводились в психологии о переживаниях и размышлениях о цели в жизни, позволяют выделить три предметных сферы и их категории в жизни пожилых людей (см. таб.2).

Выводы. Анализ психологических особенностей пролонгирования социально когнитивных функций людей в период старости позволяет сделать следующие выводы.

Старость, называемая поздним взрослением или третьим возрастом жизни человека, такой же важный этап нашей жизни, как и любой другой. Это самый разнообразный этап жизни человека, который мало подчиняется определенным правилам, так как зависит, в большей мере, от предыдущих этапов жизни человека. Каждый человек испытывает естественное желание прожить долгую жизнь в хорошей физической и когнитивной активности.

Современная демографическая ситуация указывает на то, что нынешний век будет веком пожилых людей. Увеличение популяции пожилых людей становится неизбежным социально-экономическим явлением, главным образом, в высокоразвитых странах. Поэтому ученые исследуют такие важные проблемы как для экономистов, так и для психологов как, пролонгирование социально когнитивных функций в период старости, а также привлечения в экономику людей в возрасте, но с опытом, компетенциями, знаниями. Польский учёный Małgorzata Adamska-Chudzińska рассматривает такой “нетрадиционный вопрос” для общества (да и для психологов) как управление возрастом, использование человеческого капитала и управление компетенциями в возрастной группе “50+”, “65+”, (Adamska-Chudzińska, 2016).

Личность человека пожилого возраста обретает определенную устойчивость с присущим ему и только ему способом деятельности, нравственным миром, интеллектуальным потенциалом, манерами поведения. Пожилые люди играют жизненно важную роль в семье и обществе, также вносят ценный вклад, который невозможно определить в экономических категориях: он выражается в уходе за членами семьи, продуктивной трудовой деятельности в целях обеспечения источников средств к существованию, ведении домашнего хозяйства и добровольной работе на благо общества (https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/ageing_program_ch2.shtml#sal).

Мозг пожилого человека выбирает наименее энергоемкий путь, сокращая ненужные и выбирая правильные варианты решений жизненных проблем. Наряду с этим сказывается и жизненный опыт пожилых людей, полученный в течении всей жизни. Они меньше подвержены смятению из-за необычной или эмоциональной информации, нежели молодежь. Мозг человека, за плечами которого находятся десятилетия, менее импульсивен, и более рационален. Именно это мы и называем мудростью – смесь знаний и подсознательного опыта. Нейроны головного мозга не отмирают с возрастом, как предполагали раньше, а теряют связи между собой. И это происходит в том случае, если человек не тренирует свой мозг. С возрастом в головном мозге возрастает количество миелина и достигает максимума после 60 лет. Это способствует ускорению прохождения сигналов от нейрона к нейрону. Интеллектуальная мощность возрастает в десятки раз. Уже в среднем возрасте человек становится более устойчивым к стрессам и может более эффективно работать в условиях сильной эмоциональной нагрузки.

Литература

1. Adamska-Chudzińska M. (2016). Zarządzanie wiekiem a wykorzystanie kapitału ludzkiego w przedsiębiorstwie. *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*. Zeszyt Nr 46. S.334-345.
2. Castel, A., Balota, D., Hutchison, K., Logan, J., & Yap, M. (2007). Spatial attention and response control in healthy younger and older adults and individuals with Alzheimer's disease: evidence for disproportionate selection impairments in the simon task. *Neuropsychology*, 21, 170–182.
3. Chappell, Neena and Betty Havens (1980). Old and female: Testing the double jeopardy hypothesis, *The Sociological Quarterly* 21(Spring 1980): 157–171.
4. Courtenay, W.H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: A theory of gender and health. *Social Science and Medicine*, 50, 1385-1402. doi:10.1016/S0277-9536(99)00390-1
5. Davidson, K., Daly, T. and Arber, S. (2003) Older men, social integration and organizational activities. *Social Policy & Society*, 2, 81-89. doi:10.1017/S1474746403001118
6. Deary, I., Corley, J., Gow, A., Harris, S., Houlihan, L., Marioni, R., et al. (2009). Age-associated cognitive decline. *British Medical Bulletin*, 92, 135–152.
7. doi:10.1007/s12126-002-1004-2
- Frankl, V. (1958). The will to meaning. *Journal of Pastoral Care*, 12, 82-88.
8. Eco U. *Diariusz najmniejszy / Eco U; tłum. A.Szymanowski. – Kraków: Wydawnictwo Znak, 2007. 171 s.*

9. Encel, S., Kay, M. and Zidekowski, G. (1996). Keeping in touch: Older people living alone. New South Wales Consultative Committee on Ageing, Sydney.
10. Fischer, K., & Silvern, L. (1985). Stages and individual differences in cognitive development. *Annual Review of Psychology*, 36, 613–648.
11. Harty, S., O’Connell, R., Hester, R., & Robertson, I. (2013). Older adults have diminished awareness of errors in the laboratory and daily life. *Psychology and Aging*, 28, 1032–1041.
12. Human Development Indices and Indicators 2018, https://www.un-ilibrary.org/economic-and-social-development/human-development-indices-and-indicators-2018_656a3808-en
13. Jordan, T. C., & Rabbitt, P. M. (1977). Response times to stimuli of increasing complexity as a function of ageing. *British Journal of Psychology*, 68(2), 189–201.
14. Lemaître, H., Crivello, F., Grassiot, B., Alépovitch, A., Tzourio, C., & Mazoyer, B. (2005). Age- and sex-related effects on the neuroanatomy of healthy elderly. *NeuroImage*, 26(3), 900–911. doi:10.1016/j.neuroimage.2005.02.042.
15. Markides, Kyriakos and Sandra Black (1995). Race, ethnicity and aging: The impact of inequality, in Robert Binstock and Linda George (eds.), *Handbook of Aging and the Social Sciences*, 4th ed. New York: Academic Press.
16. Pinquart, M. (2002). Creating and maintaining purpose in life in old age: A meta-analysis. *Ageing International*, 27, 90–114.
17. Sullivan, S., Ruffman, T., & Hutton, S. B. (2007). Age differences in emotion recognition skills and the visual scanning of emotion faces. *The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 62(1), P.53–P60.
18. Thane P. (1978). The muddled history of retiring at 60 and 65. *New Society*. 1978; 45 (826).
19. Wang, M., Henkens, K., & van Solinge, H. (2011). A review of theoretical
20. and empirical advancements. *The American Psychologist*, 66(3), 204–213.
21. doi:10.1037/a0022414.
22. Анастаси А. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2001. 688 с.
23. Грановская Р. М. Изменение межфункциональных связей в разные периоды зрелости (Как происходит формирование целостного интеллекта). Москва: Педагогика, 1977. С. 181–190.
24. Грегор О. Жить не старея: Пер. с чешского. Москва: Физкультура и спорт, 1992. 271с.

25. Международный план действий по проблемам старения, Вторая [Всемирная ассамблея по проблемам старения](#), Мадрид, 8–12 апреля 2002 года,.

26. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/ageing_program_ch2.shtml#sal

27. Пиаже, Жан. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192с

28. Цицерон Марк Туллий. О старости. О дружбе. Об обязанностях. М.: Наука, 1993.

References

1. Adamska-Chudzińska M. (2016). Zarządzanie wiekiem a wykorzystanie kapitału ludzkiego w przedsiębiorstwie. *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*. Zeszyt Nr 46. S.334-345.

2. Castel, A., Balota, D., Hutchison, K., Logan, J., & Yap, M. (2007). Spatial attention and response control in healthy younger and older adults and individuals with Alzheimer's disease: evidence for disproportionate selection impairments in the simon task. *Neuropsychology*, 21, 170–182.

3. Chappell, Neena and Betty Havens (1980). Old and female: Testing the double jeopardy hypothesis, *The Sociological Quarterly* 21(Spring 1980): 157–171.

4. Courtenay, W.H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: A theory of gender and health. *Social Science and Medicine*, 50, 1385-1402. doi:10.1016/S0277-9536(99)00390-1

5. Davidson, K., Daly, T. and Arber, S. (2003) Older men, social integration and organizational activities. *Social Policy & Society*, 2, 81-89. doi:10.1017/S1474746403001118

6. Deary, I., Corley, J., Gow, A., Harris, S., Houlihan, L., Marioni, R., et al. (2009). Age-associated cognitive decline. *British Medical Bulletin*, 92, 135–152.

7. doi:10.1007/s12126-002-1004-2

Frankl, V. (1958). The will to meaning. *Journal of Pastoral Care*, 12, 82-88.

8. Eco U. Diariusz najmniejszy / Eco U; tłum. A.Szymanowski. – Kraków: Wydawnictwo Znak, 2007. 171 s.

9. Encel, S., Kay, M. and Zidekowski, G. (1996). Keeping in touch: Older people living alone. New South Wales Consultative Committee on Ageing, Sydney.

10. Fischer, K., & Silvern, L. (1985). Stages and individual differences in cognitive development. *Annual Review of Psychology*, 36, 613–648.

11. Harty, S., O'Connell, R., Hester, R., & Robertson, I. (2013). Older adults have diminished awareness of errors in the laboratory and daily life. *Psychology and Aging*, 28, 1032–1041.

12. Human Development Indices and Indicators 2018, https://www.un-library.org/economic-and-social-development/human-development-indices-and-indicators-2018_656a3808-en
13. Jordan, T. C., & Rabbitt, P. M. (1977). Response times to stimuli of increasing complexity as a function of ageing. *British Journal of Psychology*, 68(2), 189–201.
14. Lemaître, H., Crivello, F., Grassiot, B., Alperovitch, A., Tzourio, C., & Mazoyer, B. (2005). Age- and sex-related effects on the neuroanatomy of healthy elderly. *NeuroImage*, 26(3), 900–911. doi:10.1016/j.neuroimage.2005.02.042.
15. Markides, Kyriakos and Sandra Black (1995). Race, ethnicity and aging: The impact of inequality, in Robert Binstock and Linda George (eds.), *Handbook of Aging and the Social Sciences*, 4th ed. New York: Academic Press.
16. Pinguet, M. (2002). Creating and maintaining purpose in life in old age: A meta-analysis. *Ageing International*, 27, 90-114.
17. Sullivan, S., Ruffman, T., & Hutton, S. B. (2007). Age differences in emotion recognition skills and the visual scanning of emotion faces. *The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 62(1), P.53–P60.
18. Thane P. (1978). The muddled history of retiring at 60 and 65. *New Society*. 1978; 45 (826).
19. Wang, M., Henkens, K., & van Solinge, H. (2011). A review of theoretical
20. and empirical advancements. *The American Psychologist*, 66(3), 204–213. doi:10.1037/a0022414.
21. Anastazi A. Psihologicheskoe testirovanie. SPb.: Piter, 2001. 688 s.
22. Granovskaya R. M. Izmenenie mezhfunkcional'nyh svyazey v raznye periody zrelosti (Kak proiskhodit formirovanie celostnogo intellekta). Moskva: Pedagogika, 1977. S. 181–190.
23. Gregor O. ZHit' ne stareya: Per. s cheshskogo. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1992. 271s.
24. Mezhdunarodnyj plan dejstvij po problemam starenija, Vtoraya Vsemirnaya assambleya po problemam starenija, Madrid, 8–12 aprelya 2002 goda,.
25. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/ageing_program_ch2.shtml#sa1
26. Piazhe, ZHan. Psihologiya intellekta. SPb.: Piter, 2003. 192s
27. Ciceron Mark Tullij. O starosti. O družbe. Ob obyazannostyah. Moskva: Nauka, 1993.

Tkach T., Dotsevych T.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PROLONGING THE SOCIALLY COGNITIVE FUNCTIONS OF PEOPLE IN THE PERIOD OF OLD AGE

Statistical data and forecasts point to an increasing number of elderly in European societies. In the process of planning the „well ageing”, the important position is filled by the well ageing preventive treatment, determined as a gerontology prevention. These actions refer to processes which favor undertaking physical, cultural activity, life affirmation, development of quality and quantity of interpersonal relationships. This demographic state has economical and social consequences, both in individuals and society (health care, social support, etc.). Therefore an idea of ‘satisfying aging’ is gaining more attention and importance.

Keywords: *older people, intelligence, level of anxiety, social support, physical activity, satisfaction, the elderly, satisfying aging, quality of life.*

Ткач Тамара Володимирівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»;

Доцевич Тамілія Іванівна – доктор психологічних наук, професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

ВІДЧУЖЕНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ЯК МОДЕРАТОР ВЗАЄМВІДНОШЕНЬ МІЖ СТРЕСОМ ТА РИЗИКОВОЮ ПОВЕДІНКОЮ

[ORCID: 0000-0001-7419-4723](https://orcid.org/0000-0001-7419-4723)

У статті висвітлено результати дослідження українських підлітків. Загальна вибірка дослідження становила 615 осіб. Остаточний обсяг вибірки склав 589 чоловік. Дослідження проводилося в середніх навчальних закладах міста Одеси (всього 10 середніх навчальних закладів). Середній вік респондентів склав 14,866 років ($SD = 1,107$ років). Були охоплені навчальні заклади різних типів: загальноосвітні школи (ЗОШ), гімназія, ліцей, коледж і школа-інтернат. В нашому дослідженні було проаналізовано питання стосовно об'єктивного та суб'єктивного відчуття стресу, об'єктивного і суб'єктивного відчуття самотності та ризикової поведінки підлітків. Ми припустили, що об'єктивний та суб'єктивний стрес може впливати на ризикову поведінку підлітків. В свою чергу відчуженість підлітків здатна змінювати цей вплив, роблячи його сильнішим чи слабшим. Таким чином, метою дослідження було вивчення модеруючого ефекту відчуженості підлітків на вплив об'єктивного та суб'єктивного стресу на ризикову поведінку підлітків. Виявлено, що старші школярі з високим рівнем об'єктивного відчуття стресу ($\beta = 0,255$; $p < 0,001$) та суб'єктивного відчуття стресу ($\beta = 0,089$; $p < 0,05$) частіше, в якості копінгової стратегії звертались до ризикової поведінки. Встановлено, що підлітки з низьким рівнем суб'єктивного відчуття самотності при відчутті суб'єктивного стресу рідше демонстрували ризикову поведінку. Якщо підлітки відчували суб'єктивну самотність та виявляли у себе суб'єктивний стрес, вираженість ризикової поведінки збільшувалася. Отже, використання моделей модерації дозволило встановити, що відчуженість підлітків може мати негативний ефект на вплив суб'єктивного стресу на ризикову поведінку підлітків. Результати даного дослідження можуть бути використані в педагогічній і психологічній практиці для формування здорової поведінки у підлітків. Перспективами подальшого розвитку в цьому напрямі є вивчення інших чинників, які можуть мати модераційний ефект на вплив стресу на ризикову поведінку підлітків.

Ключові слова: підлітки, об'єктивний стрес, суб'єктивний стрес, відчуженість, ризикова поведінка, моделі модерації.

Постановка проблеми. Самотність як стан людини існувала в усі історичні часи, проте саме наш час породив проблему самотності, як вагомий психологічний і соціальний феномен. Додатково до всіх фізичних характеристик самотність набуває суто психологічного забарвлення. Вона стає, перш за все, особистісною. У сьогоденні інакше осмислюється вплив суспільства на індивіда, і велике значення надається тому, як сама людина визначає своє становище в суспільстві в залежності від свого внутрішнього світу (Попелюшко, 2013). Зазначена проблема широко досліджується з боку психологічної науки. К.Р. Роджерс (1994) розглядав самотність як відчуження особистості від її істинних внутрішніх почуттів. Він вважав, що суспільство змушує діяти індивіда відповідно до встановлених норм та зразків поведінки, тим самим обмежуючи його свободу. Прагнучи до любові та визнання у суспільстві, людина грає певні соціальні ролі, цураючись емоцій власного “Я”. Усунувши всі захисні механізми власного “Я”, індивід думає, що такого його суспільство не прийме і це призводить до того, що він стає вразливим, самотнім та переляканим. Він замикається на своїй самотності і щоб уникнути соціальної ізоляції, продовжує дотримуватися певних ролей і переживати почуття самотності.

У науковому дискурсі самотності акцентується на тому, що швидкий розвиток високих технологій, зростаючі темпи соціальної мобільності, постмодернізація сучасного суспільства знаходяться у континуальному зв'язку із ізоляцією людини від соціуму, людини від людини. До таких процесів у площині сучасного українського суспільства додаються ще й складні наслідки соціальних трансформацій, за умов яких проблема самотності значно актуалізується (Піменова, 2013). Переживання самотності є невід'ємною складовою життя кожної людини, проте в останній час, внаслідок дії цілої низки негативних соціальних чинників, проблема самотності стала поширеною та більш болючою для всіх верств населення, особливо для дітей. Феномену самотності присвячена значна кількість літератури, але майже не досліджуються особливості переживання підлітками самотності в сучасних умовах, коли зростає рівень очікувань і звужується коло довірливого спілкування (Осадча, 2017).

Однією з особливостей підліткового віку є схильність до ризикової поведінки, вживання алкоголю, наркотиків, паління тютюну, ранній початок статевого життя, та ін. (Підлітки груп ризику, 2008). Ризикова поведінка може виникати з різних причин: бажання отримати нові відчуття, відчувати себе дорослим в тому числі і бажання «вийти» із стану стресу, який може бути спричинений порушенням родинних взаємин, сімейними конфліктами, кризами, які негативно впливають на психоемоційний стан підлітків (Анопрієнко, 2012).

Підлітки із ризиковою поведінкою надто вразливі до звичайних та надзвичайних стресорів, оскільки мають високі рівні суб'єктивного стресу, який погіршується постійним відчуттям, що вони не можуть впоратися зі своїми проблемами. У підлітків із ризиковою поведінкою превалюють непродуктивні емоційно орієнтовані копінг-стратегії, з яких найчастіше підлітки звертаються до уникнення. При цьому прийняття рішень, зазвичай є ускладненим (Рахімкулова, 2016).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підлітковий вік найбільш сензитивний до формування різних форм аутоагресії, до яких відносяться поведінка самоушкодження (суїцидальна і несуйцидальна), вживання психоактивних речовин та ризикова поведінка (Григорьева, Бульгіна, Афонина, 2018; Григорьева, Корчагіна, 2017). В дослідженні М.А. Терзіян зі співавт. (2011) наведено таблицю в якій можна побачити протективні та шкідливі чинники ризикової поведінки підлітків (Табл. 1).

Таблиця 1

Протективні та шкідливі чинники ризикової поведінки підлітків

Чинники, що легко піддаються змінам	Незмінні чинники або чинники, які важко піддаються змінам
<p><i>Індивідуальні чинники:</i> Соціальна та емоційна компетентність (+) Ранній прояв ризикової поведінки (-) Соціально емоційна та соціально когнітивна недостатність (-) Труднощі в навчанні (-) Стрес акультуризації (-)</p>	<p><i>Індивідуальні чинники:</i> Нездатність до навчання (-) Низький інтелектуальний рівень (-) Імпульсивність (-) Проблеми з концентрацією уваги (-) Пошук гострих відчуттів (-) Релігійність (+)</p>
<p><i>Сімейні чинники:</i> Неєфективна батьківська поведінка (-) Насильство та погане ставлення до дитини (-) Позитивні батьківсько-дитячі стосунки (+) Ефективна батьківська поведінка (+)</p>	<p><i>Сімейні чинники:</i> Ув'язнені батьки (-) Неповна сім'я (-) Бідність (-)</p>
<p><i>Чинники, пов'язані з однолітками:</i> Дружні стосунки з деліквентними та антисоціальними підлітками (-)</p>	<p><i>Чинники, пов'язані з однолітками:</i> Цінності антисоціальної поведінки у однолітків (-) Підтримуюча поведінка близьких друзів (+)</p>

<p><i>Чинники, пов'язані зі школою:</i> Зв'язок зі школою (+)</p>	<p><i>Чинники, пов'язані зі школою:</i> Плин кадрів (-) Великі класні приміщення (-)</p>
<p><i>Чинники, пов'язані зі спільнотою:</i> Небезпечний район, де відсутня взаємопідтримка мешканців (-) Зв'язок з іншими дорослими (+) Участь у позашкільних заходах у спільноті (+)</p>	<p><i>Чинники, пов'язані зі спільнотою:</i> Мобільність мешканців (+)</p>

***Примітка:** Усі перераховані чинники пов'язані з принаймні двома видами ризикової поведінки підлітків. Чинники, позначені знаком мінус (-), є шкідливими чинниками, а чинники, позначені знаком плюс (+), - протективними чинниками.*

Ми вважаємо, що перелік зазначених чинників може бути розширений за рахунок суб'єктивного та об'єктивного відчуття самотності підлітків.

Все більшого значення останнім часом в наукових дослідженнях набувають моделі модерації. Е. Чанг та колеги (2008) присвятили публікацію самотності як модератору зв'язку між перфекціонізмом та депресивними симптомами у студентів коледжу. Вони проаналізували питання, чи робить самотність перфекціоністські прагнення ще більшими. В роботі М. Целігмана зі співавт. (2017) самотність розглядалась як модератор між травмою та посттравматичним особистісним зростанням. В свою чергу Е. М. Ешбау (2010) досліджувала підтримку друзів та родини у якості модератора впливу низької підтримки партнерів на самотність у студенток коледжу. Амбівалентність батьківської залученості як модератора взаємин між негативними життєвими подіями і психологічним благополуччям підлітків нами вже було досліджено раніше (Уханова, 2018).

Мета статті – вивчення модеруючого ефекту відчуженості підлітків на вплив об'єктивного та суб'єктивного стресу на ризикову поведінку підлітків.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Загальна вибірка дослідження становила 615 осіб. Остаточний обсяг вибірки склав 589 чоловік. Дослідження проводилося в середніх навчальних закладах міста Одеси (всього 10 середніх навчальних закладів). Середній вік респондентів склав 14,866 років ($SD = 1,107$ років). Були охоплені навчальні заклади різних типів: загальноосвітні школи (ЗОШ), гімназія, ліцей, коледж і школа-інтернат. В нашому дослідженні було проаналізовано питання стосовно об'єктивного та суб'єктивного відчуття стресу, об'єктивного і суб'єктивного відчуття самотності та ризикової поведінки підлітків. Ми припустили, що об'єктивний та

суб'єктивний стрес може впливати на ризикову поведінку підлітків. В свою чергу відчуженість підлітків здатна змінювати цей вплив, роблячи його сильнішим чи слабшим (Рис. 1).

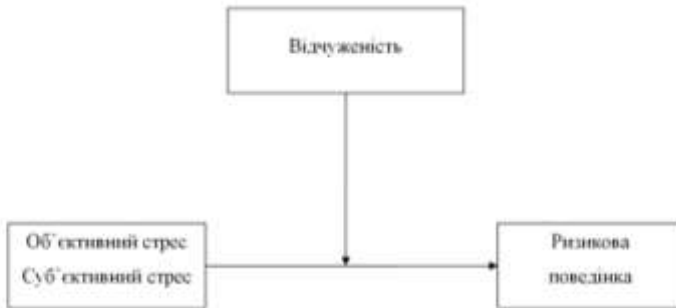


Рис. 1. Модель модеруючого ефекту відчуженості на вплив об'єктивного та суб'єктивного стресу на ризикову поведінку підлітків

Використовуючи математичну термінологію, ми розглядаємо об'єктивний та суб'єктивний стрес як предиктори, ризикову поведінку – як критеріальну змінну і відчуженість як модератор. При аналізі ефектів модерації описано тільки статистично значущі ефекти ($p < 0,05$).

Як параметри ризикової поведінки нами були вивчені наступні питання: «Протягом останніх 12 місяців чи їздили ви з водієм, який керував транспортним засобом у нетверезому стані?», «Протягом останніх 12 місяців я катався на роликівих ковзанах або скейтборді по проїжджій частині і без шолома?», «Протягом останніх 12 місяців я катався по проїжджій частині, між машинами, або зачепившись ззаду за автобус або інший транспортний засіб» та «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане?». Для шкали ризикової поведінки критерій α Кронбаха склав $\alpha = 0,480$. Для даної шкали були характерні такі описові статистики: середнє значення - 0,891 балів, стандартне відхилення - 0,963 бали, медіана - 1,000 балів, асиметрія - 0,993, ексцес - 0,514 (Рис. 2). Таким чином, шкала не підтвердила внутрішню узгодженість. В зв'язку з цим, всі питання розглядали окремо.

На наступному етапі дослідження за допомогою простої лінійної регресії нами було проаналізовано взаємозв'язок об'єктивного та суб'єктивного відчуття стресу з ризиковою поведінкою підлітків. Для цих цілей нами було

вивчено ставлення підлітків до тверджень «Я відчуваю стрес», як до параметру об'єктивного відчуття стресу і сумарного стресу, в залежності від кількості стресових життєвих подій за останні 6 місяців, як до параметру суб'єктивного стресу. Під об'єктивним стресом нами розуміється, що підліток дійсно протягом півроку стикався зі стресовими подіями. У свою чергу, суб'єктивний стрес – це відчуття підлітка, яке може мати, а може і не мати під собою реальних підстав. Встановлено прямо пропорційний зв'язок між об'єктивним відчуттям стресу та показником ризикової поведінки старших школярів ($\beta = 0,255$; $p < 0,001$). Також нами було виявлено прямо пропорційний статистично значущий зв'язок між суб'єктивним відчуттям стресу та ризиковою поведінкою ($\beta = 0,089$; $p < 0,05$). Це може значити, що підлітки, які відчували стрес, в якості копінгової стратегії, звертались до ризикової поведінки.

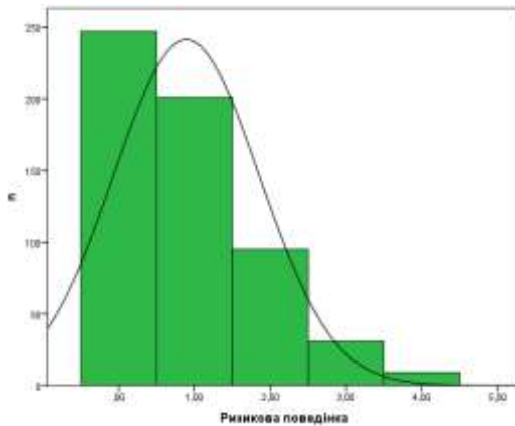


Рис. 2. Гістограма розподілу значень шкали ризикової поведінки

Нами також було проаналізовано взаємозв'язок між стресовими життєвими подіями, які відбувалися з підлітками за останні 6 місяців, з відповідями випробовуваних на питання, що стосуються ризикової поведінки. Встановлено прямо пропорційні статистично значущі зв'язки між твердженням «Протягом останніх 6 місяців хворів член моєї родини» та такими видами ризикової поведінки, як «Протягом останніх 12 місяців я їздив з водієм, який керував транспортним засобом у нетверезому стані» ($d = 0,084$; $p < 0,01$) та «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,129$; $p < 0,01$). Також нами було виявлено прямо пропорційний статистично

значущий зв'язок між такою стресовою подією як «Протягом останніх 6 місяців з'явився новий член родини» та твердженням «Протягом останніх 12 місяців я катався на роликівих ковзанах або скейтборді по проїжджій частині і без шолома» ($d = 0,137$; $p < 0,05$). Встановлено прямо пропорційний зв'язок між твердженням «Протягом останніх 6 місяців у мене були проблеми з батьками» та таким проявом ризикової поведінки, як «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,120$; $p < 0,01$). В дослідженні Дж.Д. Говкінса (1992) можна побачити, що міцний зв'язок між підлітком та батьками функціонують як профілактичний механізм проти ризику в той час як підтримка сім'ї були продемонстровані як захисний актив для здоров'я та благополуччя (Fenton et al., 2010; Morgan, Хогланд, 2009). Ці дані підтверджуються також дослідженням, проведеним Ф. Бруксом та колегами (2012), які побачили значущість підтримки дорослих для превенції різних форм ризикової поведінки підлітків. В результаті трьохрічного дослідження багамських студентів Б. Ванг зі співавт. (2013) теж виявили статистично значущі зв'язки між порушенням дитячо-батьківської комунікації та зростанням ризикової поведінки підлітків.

В результаті аналізу взаємозв'язку між такою стресовою подією, як «Протягом останніх 6 місяців мене залякували або переслідували» та проявами ризикової поведінки, з твердженням: «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,307$; $p < 0,05$) встановлено прямо пропорційний статистично значущий зв'язок, в той час, як з твердженням «Протягом останніх 12 місяців я катався по проїжджій частині, між машинами, або зачепившись ззаду за автобус або інший транспортний засіб» ($d = -0,065$; $p < 0,001$) зв'язок виявився оберненим зворотнім. Статистично значущий прямо пропорційний зв'язок встановлено між такою негативною життєвою подією, як «Протягом останніх 6 місяців змінився фінансовий стан батьків» та таким видом ризикової поведінки, як «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,186$; $p < 0,001$). Прямо пропорційний зв'язок виявлено між такою стресовою подією в житті підлітків, як «Протягом останніх 6 місяців у мене вкрали особисте майно» та твердженням «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,287$; $p < 0,01$). Статистично значущий прямо пропорційний зв'язок встановлено між такою негативною життєвою подією, як «Протягом останніх 6 місяців отримав оцінки гірше очікуваних» та твердженням «Протягом останніх 12 місяців я ходив в

небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане», як з проявом ризикової поведінки ($d = 0,088$; $p < 0,05$). Встановлено прямо пропорційні зв'язки між такою стресовою подією, як «Протягом останніх 6 місяців у мене був серйозний конфлікт із учителем» та наступними твердженнями: «Протягом останніх 12 місяців я їздив з водієм, який керував транспортним засобом у нетверезому стані» ($d = 0,128$; $p < 0,05$); «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,291$; $p < 0,001$). Ризикове водіння та задоволеність стосунками з вчителями були обернено пропорційно пов'язані ($\beta = -0,12$) також у дослідженні С. Боніно зі співавт. (2005).

Статистично значущий прямо пропорційний зв'язок встановлено також між такою негативною життєвою подією, як «Протягом останніх 6 місяців я перейшов до іншої школи» та таким видом ризикової поведінки, як «Протягом останніх 12 місяців я катався по проїжджій частині, між машинами, або зачепившись ззаду за автобус або інший транспортний засіб» ($d = -0,066$; $p < 0,001$). Виявлено прямо пропорційний зв'язок між твердженням «Протягом останніх 6 місяців у мене були сексуальні проблеми» та таким проявом ризикової поведінки, як «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,202$; $p < 0,05$). Встановлено зворотній зв'язок між такою стресовою подією, як «Протягом останніх 6 місяців відбулося заміжжя сестри/брата» та таким проявом ризикової поведінки підлітків, як «Протягом останніх 12 місяців я катався по проїжджій частині, між машинами, або зачепившись ззаду за автобус або інший транспортний засіб» ($d = -0,067$; $p < 0,001$). Зворотній зв'язок також виявлено між такою негативною життєвою подією, як «Протягом останніх 6 місяців член родини зловживав алкоголем або наркотиками» та твердженням «Протягом останніх 12 місяців я катався на роликів ковзанах або скейтборді по проїжджій частині і без шолома» ($d = -0,117$; $p < 0,05$). Виявлено прямо пропорційний зв'язок між такою стресовою подією в житті випробуваних, як «Протягом останніх 6 місяців у мене трапився привід до міліції» та твердженням «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,296$; $p < 0,01$). Встановлено прямо пропорційний зв'язок твердження «Протягом останніх 6 місяців у мене відбулася серйозна сварка із близьким другом» з такими проявами ризикової поведінки: «Протягом останніх 12 місяців я їздив з водієм, який керував транспортним засобом у нетверезому стані» ($d = 0,087$; $p < 0,05$); «Протягом останніх 12 місяців я катався на роликів ковзанах або скейтборді по

проїжджій частині і без шолома» ($d = 0,105$; $p < 0,01$); «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,110$; $p < 0,05$). В результаті аналізу взаємозв'язку між такою негативною життєвою подією, як «Протягом останніх 6 місяців у мене були незначні правові порушення» та проявами ризикової поведінки підлітків прямо пропорційні статистично значущі зв'язки встановлено з наступними твердженнями: «Протягом останніх 12 місяців я їздив з водієм, який керував транспортним засобом у нетверезому стані» ($d = 0,317$; $p < 0,001$); «Протягом останніх 12 місяців я катався на роликових ковзанах або скейтборді по проїжджій частині і без шолома» ($d = 0,217$; $p < 0,01$); «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,426$; $p < 0,001$). Статистично значущий прямо пропорційний зв'язок встановлено також між такою негативною життєвою подією, як «Протягом останніх 6 місяців я невдало склав іспит» та твердженням «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане», як видом ризикової поведінки ($d = 0,178$; $p < 0,01$). Аналогічну тенденцію ми також можемо побачити у дослідженні С. Боніно зі співавт. (2005). Ними було встановлено прямо пропорційний взаємозв'язок між складністю шкільних предметів та ризиковою поведінкою підлітків ($r = 0,09$).

В результаті аналізу взаємозв'язку між такою стресовою життєвою подією, як «Протягом останніх 6 місяців я розлучився із хлопцем/дівчиною» та проявами ризикової поведінки випробуваних, прямо пропорційні статистично значущі зв'язки встановлено з наступними твердженнями: «Протягом останніх 12 місяців я їздив з водієм, який керував транспортним засобом у нетверезому стані» ($d = 0,084$; $p < 0,05$) та «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,265$; $p < 0,001$). Статистично значущий прямо пропорційний зв'язок виявлено між твердженням «Протягом останніх 6 місяців вмер мій близький друг» та таким проявом ризикової поведінки, як «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні місця, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,354$; $p < 0,05$).

В результаті аналізу взаємозв'язку між суб'єктивним відчуттям стресу та проявами ризикової поведінки підлітків прямо пропорційні статистично значущі зв'язки встановлено з двома твердженнями: «Протягом останніх 12 місяців я їздив з водієм, який керував транспортним засобом у нетверезому стані» ($d = 0,064$; $p < 0,01$); «Протягом останніх 12 місяців я ходив в небезпечні

міся, наприклад, в нічний час доби або в райони/вулиці, де зі мною може трапитися щось погане» ($d = 0,156$; $p < 0,001$). Схожу тенденцію ми можемо прослідити в дослідженні С. Боніно зі співавт. (2005). Вони встановили, що депресивні почуття та стрес зростали в залежності від рівня залученості підлітків до ризикової поведінки.

Відтак нами було проаналізовано модеруючий ефект відчуженості на вплив об'єктивного та суб'єктивного стресу на ризикову поведінку старших школярів. В якості відчуженості нами було розглянуто параметри об'єктивної самотності та суб'єктивної самотності підлітків. До параметру об'єктивної самотності нами було віднесено твердження «Зазвичай я перебуваю на самоті. В основному я наданий самому собі». До параметру суб'єктивної самотності – твердження «Відчуття самотності протягом останніх 12 місяців». Під об'єктивною самотністю нами розуміється, що підліток дійсно знаходиться у певній ізоляції від свого внутрішньосімейного і позасімейного оточення. У свою чергу, суб'єктивна самотність - це відчуття підлітка, яке може мати, а може і не мати під собою реальних підстав.

Встановлено модеруючий ефект суб'єктивного відчуття самотності на взаємовідносини між суб'єктивним стресом та ризиковою поведінкою ($\beta = -0,422$; $p < 0,05$).

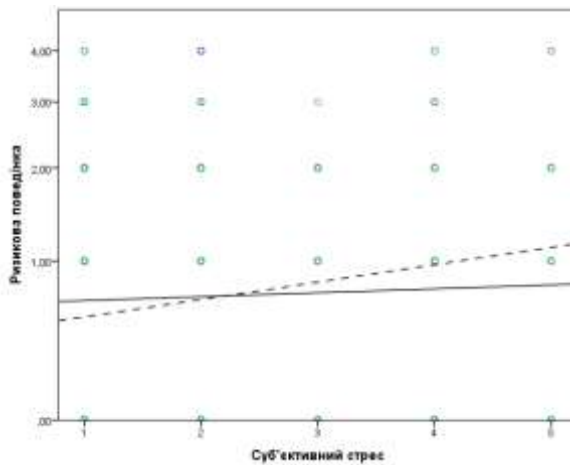


Рис. 3. Модеруючий ефект суб'єктивного відчуття самотності на взаємини між суб'єктивним стресом та ризиковою поведінкою підлітків

Примітка 1: За шкалою суб'єктивного стресу: 1-ніколи, 2 рідко, 3 - іноді, 4 - часто, 5-завжди.

Примітка 2: суцільна лінія – високий рівень суб'єктивного відчуття самотності; переривчаста – низький рівень суб'єктивного відчуття самотності.

Це означає, що підлітки з низьким рівнем суб'єктивного відчуття самотності при відчутті суб'єктивного стресу рідше демонстрували ризикову поведінку. Якщо підлітки відчували суб'єктивну самотність та виявляли у себе суб'єктивний стрес, вираженість ризикової поведінки збільшувалася. О.Ю. Дмитрієнко у своєму дослідженні виявив чіткий кореляційний зв'язок між самотністю та високим рівнем напруженості у підлітків ($r = 0,53$ при $p < 0,05$). На його погляд, це можна пояснити тим, що сам підлітковий вік трактується як кризовий. У цей час для дітей характерним є підвищений рівень стурбованості, тривожності, збудженості, хвилювання. А активне незадоволення власних потреб може спровокувати скритність у поведінці, переключення на свій внутрішній світ, обмеження соціальних контактів з метою уникнення стресових ситуацій, і, врешті-решт, гостре відчуття самотності (Дмитренко, 2012). Отже, використання моделей модерації дозволило встановити, що відчуженість підлітків може мати негативний ефект на вплив суб'єктивного стресу на ризикову поведінку підлітків. Результати даного дослідження можуть бути використані в педагогічній і психологічній практиці для формування здорової поведінки у підлітків. Перспективами подальшого розвитку в цьому напрямі є вивчення інших чинників, які можуть мати модераційний ефект на вплив стресу на ризикову поведінку підлітків.

Висновки. Отже, нами було проведено дослідження, спрямоване на вивчення ефекту модерації відчуженості старших школярів на вплив об'єктивного та суб'єктивного стресу на ризикову поведінку підлітків. Нами було проаналізовано взаємозв'язок відповіді на питання стосовно об'єктивного та суб'єктивного відчуття стресу, об'єктивного і суб'єктивного відчуття самотності та ризикової поведінки підлітків. Виявлено, що старші школярі з високим рівнем об'єктивного відчуття стресу ($\beta = 0,255$; $p < 0,001$) та суб'єктивного відчуття стресу ($\beta = 0,089$; $p < 0,05$) частіше, в якості копінгової стратегії, звертались до ризикової поведінки. Встановлено, що підлітки з низьким рівнем суб'єктивного відчуття самотності при відчутті суб'єктивного стресу рідше демонстрували ризикову поведінку ($\beta = -0,422$; $p < 0,05$). Результати даного дослідження можуть бути використані в педагогічній і психологічній практиці для формування здорової поведінки у підлітків. Перспективами подальшого розвитку в цьому напрямі є вивчення інших

чинників, які можуть мати модураційний ефект на вплив стресу на ризикову поведінку підлітків.

Література

1. Анопрієнко О . В. Розділ I V. Проблеми психічного здоров 'я особистості; психогенні порушення фізичного здоров 'я (м. Київ) Сім'я як чинник виникнення психоемоційних порушень підлітків. вип. 37(61) 2012 р.
2. Григорьева А .А., Бульгина В .Г., Афонина Ю .С. Взаимосвязь самоповреждающего поведения иупотребления психоактивных веществ подро - стками (обзор литературы). Сибирский вестник психиатрии и наркологии . 2018; 4 (101): 98–104. [https://doi.org/10.26617/1810-3111-2018-4\(101\)-98-104](https://doi.org/10.26617/1810-3111-2018-4(101)-98-104).
3. Григорьева А.А., Корчагина Г.А. Суицидальное поведение, спровоцированное употреблением психоактивных веществ. Вопросы наркологии. 2017; 6: 53–55.
4. Дмитренко О. Ю. Індивідуально психологічні особливості переживання самотності серед молоді. Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія, 2012, вип. 18, т. 20, No 9/1.
5. Осадча Н .О. Психолого-педагогічна характеристика підлітків та особливості переживання ними самотності «Молодий вчений» No 5.1 (45.1) 2017 р. С. 96-99.
6. Підлітки груп ризику : доказова база для посилення відповіді на епідемію ВІЛ в Україні :ПЗ2 аналіт. звіт/ФНІСЕФ,Укр. ін-т соц. дослідження імені О. Яременка. - К.: «К.І.С.», 2008. - 192с.
7. Піменова О. О. Самотність як молодіжна проблема (за результатами якісного дослідження) Український соціологічний журнал № 1-2. 2013, С. 82-86.
8. Попелюшко Р. П. Самотність – як проблема соціалізації особистості в суспільстві . Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», No2(8)/2013 С. 212-216.
9. Рахімулова А.С. Взаємозв'язок ризикової та суїцидальної поведінки у підлітків (вивчення репрезентативної вибірки в Україні) Збірник наукових праць К -ПНУ імені Івана Огієнка , Інституту психології імені Г .С. Костюка НАПН України 2016. –(34) С. 446–469.
10. Роджерс К .Р. Взгляд на психотерапию . Становления человека / Роджерс К.Р.– М. : Дайджест, 1994. – 342 с.
11. Уханова А. І. Детермінанти психічного здоров'я старших школярів : дис. канд. псих. наук : 19.00.04 / Уханова Анастасія Ігорівна – Харків. мед. акад. післядиплом. освіти, 2018. – 263 с.

References

1. Anopriienko O. V. Rozdil IV. Problemy psykhnichnoho zdorovia osobystosti; psykhhohenni porushennia fizychnoho zdorovia (m. Kyiv) Simia yak chynnyk vynykennia psykhoemotsiinykh porushen pidlitkiv. vyp. 37(61) 2012 r.
2. Bonino S. Cattelino E. Ciairano S. Adolescents and Risk Behavior, Functions, and Protective Factors. Berlin, Germany. Springer-Verlag 2005. 371 p.
3. Brooks F.M., Morgan J.M. A., Spencer N. H. Adolescent multiple risk behaviour: An asset approach to the role of family, school and community. *Journal of Public Health*. 2012. 48-56 p.
4. Chang E. C., Sanna L.J., Chang R., Bodem M. R. A preliminary look at loneliness as a moderator of the link between perfectionism and depressive and anxious symptoms in college students: Does being lonely make perfectionistic strivings more distressing? *Behaviour Research and Therapy* 46 (2008) p. 877– 886.
5. Dmytrenko O. Yu. Indyvidualno psykholohichni osoblyvosti perezhyvannia samotnosti sered molodi. *Visnyk DNU. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, 2012, vyp. 18, t. 20, No 9/1.
6. Eshbaugh E. M. Friend and family support as moderators of the effects of low romantic partner support on loneliness among college women. *Individual Differences Research*, (2010). 8, p.8–16.
7. Fenton C., Brooks F., Spencer N.H. et al. Sustaining a positive body image in adolescence: an assets-based analysis. *Health Soc Care Community* 2010;18(2):189–98.
8. Grigor'eva A.A., Bulygina V.G., Afonina Ju.S. Vzaimosvjaz' samopovrezhdajushhego povedenija i upotreblenija psihoaktivnyh veshhestv podrostkami (obzor literatury). *Sibirskij vestnik psihiatrii i narkologii*. 2018; 4 (101): 98–104. [https://doi.org/10.26617/1810-3111-2018-4\(101\)-98-104](https://doi.org/10.26617/1810-3111-2018-4(101)-98-104).
9. Grigor'eva A.A., Korchagina G.A. Suicidal'noe povedenie, sprovocirovanoe upotrebleniam psihoaktivnyh veshhestv. *Voprosy narkologii*. 2017; 6: 53–55.8.
10. Hawkins J.D., Catalano R.F., Miller J.Y. Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychol Bull* 1992;112(1):64 – 105.
11. Morgan A, Haglund B.J.A. Social capital does matter for adolescent health: evidence from the English HBSC study. *Health Promot Int* 2009;24(4):363 – 72.
12. Osadcha N.O. Psykholoho-pedahohichna kharakterystyka pidlitkiv ta osoblyvosti perezhyvannia nymy samotnosti «Molodyi vchenyi» No 5.1 (45.1) 2017 r. S. 96-99.

13. Pidlitky hrup ryzyku: dokazova baza dlia posylennia vidpovidi na epidemiiu VIL v Ukraini: II32 analit. zvit/FNISEF, Ukr. in-t sots. doslidzhennia imeni O. Yaremenka. - K.: «K.I.S.»., 2008. - 192s.

14. Pimenova O. O. Samotnist yak molodizhna problema (za rezultatamy yakisnoho doslidzhennia) Ukrainskyi sotsiolohichnyi zhurnal № 1-2. 2013, S. 82-86.

15. Popeliushko R. P. Samotnist – yak problema sotsializatsii osobystosti v suspilstvi. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina», No2(8)/2013 S. 212-216.

16. Rakhimkulova A.S. Vzaiemozviazok ryzykovoï ta suitsydalnoi povedinky u pidlitkiv (vyvchennia reprezentatyvnoi vybirky v Ukraini) Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy 2016. –(34) S. 446–469.

17. Rodzhers K.R. Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenija cheloveka/ Rodzhers K.R.– M. : Dajdzhest, 1994. – 342 s.

18. Terzian M. A., Andrews K. M., Moore K. A. Preventing Multiple Risky Behaviors among Adolescents: Seven Strategies / Child Trends 2011/ 1-11p.

19. Ukhanova A. I. Determinanty psykhičnoho zdorovia starshykh shkolariv : dys. kand. psyk. nauk : 19.00.04 / Ukhanova Anastasiia Ihorivna – Kharkiv. med. akad. pisladyplom. osvity, 2018. – 263 s.

20. Wang, B., Stanton, B., Li, X., Cottrell, L., Deveaux, L., Kaljee, L. (2013). The influence of parental monitoring and parent-adolescent communication on Bahamian adolescent risk involvement: A three-year longitudinal examination. Social Science and Medicine, 97, 161–169.

21. Zeligman M., Bialo J.A., Brack J.L., Kearney M.A. Loneliness as Moderator Between Trauma and Posttraumatic Growth Journal of Counseling & Development 2017 V. 95, P. 435-444.

Ukhanova A.I.

ADOLESCENTS' LONELINESS MODERATES THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN STRESS AND RISK BEHAVIOR

This article is an empirical study that was conducted to study Ukrainian adolescents. The total sample of the study was 615 people. The final sample size included 589 people. The study was conducted in secondary schools of Odessa (only 10 secondary schools). The respondents' average age was 14,866 years (SD = 1,107 years). Were covered different types of schools: public schools, gymnasium, lyceum, college and boarding school. In our study, we analyzed the issues of objective and subjective feelings of stress, objective and subjective feelings of loneliness and adolescents' risk behavior. We have suggested that objective and subjective stress can influence adolescents' risk behavior. In turn, the adolescents' loneliness can change

that influence, making it stronger or weaker. Thus, the purpose of this work was to study the moderating effect of adolescents' loneliness on the impact of objective and subjective stress on adolescents' risk behavior. It was found that older students with high levels of objective stress ($\beta = 0,255$; $p < 0,001$) and subjective stress ($\beta = 0,089$; $p < 0,05$) were more likely to use risk behavior as a coping strategy. Adolescents with a low level of subjective loneliness were found to be less likely to exhibit risky behavior when experiencing subjective stress. When adolescents experienced subjective loneliness and subjective stress, the severity of risk behavior increased. Thus, the use of moderation models has shown that adolescents' loneliness can have a negative impact on the effect of subjective stress on adolescent' risk behavior. The results of this study can be used in educational and psychological practice for the prevention of adolescents' mental health problems. Prospects for further research in this direction are the study of other factors that may have a moderating effect on the impact of stress on adolescent risk behavior.

Key words: *adolescents, negative life events, perceived stress, loneliness, risk behavior, moderation models.*

Уханова Анастасія Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

ОСОБЛИВОСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ЮНАКІВ, ЩО МАЮТЬ РІЗНИЙ ДОСВІД ПЕРЕЖИВАННЯ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

Констановано, що сприйняття, оцінка і інтерпретація будь-якої ситуації має для людини різну значущість, емоційну оцінку і наслідки. Переживання складної життєвої ситуації здатне трансформувати часову перспективу. Метою дослідження є емпіричне вивчення і порівняння особливостей часової перспективи юнаків, що мають різний досвід переживання складних життєвих ситуацій. Методи дослідження: шкала оцінки впливу травматичної події, опитувальник травматичних ситуацій, методика часова перспектива, експрес-методика Кассандра. Результати. Встановлено, що юнаки мають різний досвід в переживанні складних життєвих ситуацій. Розподілено досліджуваних на дві групи з високим та низьким рівнем впливу травматичної події за критерієм статистично значимих розходжень за шкалами вторгнення та уникнення. Встановлено події, що мали травматичний характер: розлучення батьків, емоційна зневага і приниження однолітками, економічна нужда, емоційні порушення близьких. Зазначено, що юнаки з низьким рівнем впливу травматичних подій вказують майже на ті ж самі травматичні події, але вплив їх менший. Продемонстровано, що ведучими часовими перспективами у юнаків з низьким рівнем впливу травматичних подій є майбутнє і позитивне минуле, а в юнаків з високим рівнем – теперішнє та негативне минуле. Показано, що юнаки з високим рівнем впливу травматичних подій мають ризик наркотизації, що підтверджено наявністю високого рівня за шкалами «Особистісні передумови», «Психосоціальні передумови». Висновки. Досвід переживання майже однакових травматичних подій (розлучення батьків, емоційна зневага і приниження однолітками, економічна нужда, емоційні порушення близьких) проявляється у юнаків по-різному. У юнаків, з високим рівнем впливу травматичних подій відбуваються реакції вторгнення і уникнення, що вірогідно впливає на переважання часової перспективи теперішнього і негативного минулого, а також імовірно є предиктором ризику наркотизації. У юнаків з низьким рівнем впливу травматичних подій визначено статистично менше реакцій вторгнення і уникнення, переважає часова перспектива майбутнього і позитивного минулого.

Ключові слова: часова перспектива, юнаки, ризик наркотизації, складна життєва ситуація.

Постановка проблеми. Під терміном "складні життєві ситуації" дослідники розуміють широкий спектр ситуацій і подій, що пред'являють підвищені вимоги до людини і її адаптаційних механізмів і ресурсів. Переживання такої ситуації є внутрішнім відношенням людини до моменту дійсності. Сприйняття, оцінка і інтерпретація будь-якої ситуації має для людини ту або іншу значущість, емоційну оцінку і наслідки. Так, не дивлячись на хронологічну закінченість такої ситуації вона, «продовжує існувати в психіці людини у вигляді деякої частини суб'єктивного досвіду» (Ф. Василюк). Переживання складної життєвої ситуації здатне змінити відношення людини до сьогодення, майбутнього і минулого, трансформувати часову перспективу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що для переживання важких, критичних життєвих подій потрібно більш високі витрати і триваліший час на адаптацію, чим це необхідно при дії повсякденних мікрострессорів (Katschnig H., 1980; Filipp S. H, 1990; Plancherel B., 1998). З одних випробувань людина може вийти такою, що зберегла свій життєвий задум і засвідчила свою самототожність, а з інших - реалізація життєвого задуму стає неможливою, що тягне переродження особистості, прийняття нового задуму життя, нових цінностей, нової життєвої стратегії, нового Образа-Я (Ф.Василюк). Критичними можуть виявитися як позитивні (шлюб, народження дитини), так і негативні життєві події. До основних видів життєвих труднощів відносяться: повсякденні неприємності; негативні події, пов'язані з різними віковими періодами; непередбачені нещастя і прикрощі (Л.І. Анциферова). До типових важких ситуацій відносять смерть близької людини, міжособистісний конфлікт, внутрішньоособистісний конфлікт, розлучення, відділення від батьків і сім'ї, зміна соціальної обстановки і статусу(Прохоров А.О., з соавт.). Кросс-культурні дослідження показують, що в усіх культурах самою стресовою серед життєвих подій є значна втрата здоров'я, коханого, роботи (Dohrenwend et al.). Нездатність особистості справлятися з життєвими ситуаціями є одним з предикторів ризику наркотизації.

Характер переживання критичних ситуацій робить вплив і на концепцію майбутнього (В.С.Хомік) і може привести до дезактуалізації сьогодення при слабкому зв'язку минулого і майбутнього (С.В.Горбатов, Б.Д. Лисков). Взагалі у психологію часова перспектива як самостійний предмет дослідження була введена Л. Франком, який вказав на взаємозв'язок і взаємообумовлення минулого, сьогодення і майбутнього у свідомості і поведінці людини. L.K.Frank вважав часову перспективу динамічною базовою властивістю людського

існування. К. Левін, перший серед психологів, побудував просторово-часову модель, в якій свідомість і поведінка індивіда розглядалися крізь призму довготривалої перспективи і різнобічних характеристик індивідуального життєвого простору. Вчений виділяв зони теперішнього, найближчого і віддаленого минулого і майбутнього, а в просторі - рівні реального і ірреального (грунтованого на фантазіях). При дослідженні домінуючих часових орієнтацій було виявлено, що орієнтація на сьогодні не має на увазі заклопотаність людини тільки теперішнім моментом, а, швидше, визначає його турботу про своє минуле і майбутнє в рівній мірі. Часова перспектива - ця динамічна базова властивість людського існування; це свого роду структурний стрижень мотиваційної сфери особистості, на який, утворюючи систему саморегуляції, як би, нанизані мотиви, сенси, цінності (Нюттен, с.355). Вона має такі властивості як протяжність, глибина, насиченість, реалістичність і структурованість.

Часову перспективу розглядають і як основний аспект в побудові психологічного часу (Ф.Зімбардо), яка виникає з когнітивних процесів, що розділяють життєвий досвід індивіда на часові рамки минулого, сьогодні і майбутнього. Згідно поглядів вченого, часова перспектива відбиває особисту тенденцію того, яким чином суб'єктивне відношення до минулого, сьогодні і майбутнього впливає на поведінку індивіда. Індивідуальна тенденція акцентувати ту або іншу часову рамку робить стійку часову перевагу, в результаті якої деякі індивіди будуть більше орієнтовані на майбутнє, інші більше орієнтовані на сьогодні або минуле. Ф. Зімбардо з колегами виділяють два аспекти відношення до минулого: негативне минуле, коли воно бачиться неприємним і відрозливим, і позитивне минуле, де минулий досвід і час бачиться приємними, "крізь рожеві окуляри" і з ноткою ностальгії. Також вчені виділяють і два аспекти відношення до сьогодні. Це гедоністичне сьогодні, коли воно бачиться повним задоволень і цінується насолода моментом без жалкування за подальшими наслідками своєї поведінки, і фаталістичне сьогодні: індивіди з такою часовою орієнтацією вірять в долю, упевнені, що не можуть впливати ні на нинішні, ні на майбутні події свого життя. Відносно майбутнього виділяється тільки один аспект - орієнтація на майбутнє, характеризується наявністю цілей, планів і спрямованості поведінки на їх реалізацію. Отже, часова перспектива і часова орієнтація відбивають особисту тенденцію того, яким чином суб'єктивне відношення до минулого, сьогодні і майбутнього впливає на поведінку. Поєднання часових орієнтацій буде адаптивним і оптимальним для психологічного і фізіологічного здоров'я індивіда лише у разі гнучких переходів від однієї часової орієнтації до іншої залежно від ситуації, наших потреб і цінностей (Ф.Зімбардо). Часова перспектива має когнітивний, емоційний і соціальний компоненти (Ф.Зімбардо).

Її формування залежить від культурних цінностей, типу освіти, моделі сім'ї, соціоекономічного статусу, наявності в досвіді суб'єкта травматичних подій і персональних успіхів.

Метою статті є емпіричне вивчення і порівняння особливостей часової перспективи юнаків, що мають різний досвід переживання складних життєвих ситуацій

Вклад основного матеріалу і результатів дослідження. В дослідженні використано шкалу оцінки впливу травматичної події (Impact of Event Scale — IES-R), що була опублікована у 1979 році Горовицем с співавторами (Horowitz, Wilner et. al, 1979), яка має 22 пункта що розподіляються на три шкали: "вторгнення", "уникнення" і "збудливість". Опитувальник травматичних ситуацій (Life Experience Questionnaire - LEQ) заснований на самозвіті і призначений для оцінки впливу на особистість. Він має опис 38 травматичних ситуацій і випробованому необхідно зазначити ті ситуації, які він переживав у своєму житті, охоплюючи життєвий шлях (з раннього дитинства) до теперішнього моменту, методика дає можливість визначити ступінь впливу події на актуальний стан людини. Методику часова перспектива (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI), в якій виділено п'ять основних часових орієнтацій: негативне минуле, гедоністичне теперішнє, майбутнє, позитивне минуле, фаталістичне теперішнє, які відображають характер ставлення до часових періодів життя і загальну спрямованість поведінки індивіда. Експрес-методика раннього виявлення схильності до наркоманії ("Кассандра"). В дослідженні взяло участь 75 юнаків в віці 18-20 років. М.Савчин вік 18-20 років називає віком зрілої юності.

На першому етапі дослідження за результатами методики оцінки впливу травматичної події юнаки були за допомогою кластерного аналізу розподілені на дві групи: з високим та низьким рівнем впливу травматичних подій. За шкалою вторгнення 39% юнаків з високим рівнем впливу травматичних подій і 14% юнаків з низьким рівнем травматичних подій переживають все, що сталося при будь-якому нагадуванні про травматичну подію. Окремі картини подій, що відбулися можуть раптово виникати у їх свідомості як би проти її волі супроводжуючись при цьому нестерпно важкими переживаннями, пов'язаними з тією ситуацією. За шкалою уникання 52% юнаків з високим рівнем впливу травматичних подій і 23% юнаків з низьким рівнем впливу травматичних подій прагнуть ні з ким не говорити, не думати на тему, що травмує, витіснити ті події і переживання з пам'яті, не дозволяти собі засмучуватися, у них виникає відчуття того, що всього того, що сталося з ним начебто не було реальним. За шкалою фізіологічна збудливість у 48% юнаків з високим рівнем впливу травматичних подій і 34% юнаків з низьким рівнем

травматичних подій існує тенденція відчувати неприємні фізичні відчуття (пітливість, порушення дихання, нудоту, збільшення частоти пульсу) в ситуаціях, які чимось нагадують про події, що трапилися. Їм притаманно дратівливість, внутрішня напруженість, труднощі при необхідності зосередити увагу на чому-небудь, настороженість, очікування, що трапиться щось погане. Схильність діяти або відчувати себе так, як ніби-то все ще перебуваєш в тій ситуації. За критерієм U-Манна - Вітні існують розбіжності між групами на $p < 0,05$ за шкалами вторгнення та уникнення.

Далі згідно дизайну дослідження, юнаки визначили події, за опитувальником Life Experience Questionnaire – LEQ, які з перерахованих мають травматичний характер, що відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Найбільш часті і рідкісні травматичні події юнаків

Події	Юнаки з високим рівнем впливу травматичних подій в %	Юнаки з низьким рівнем впливу травматичних подій в %
Кримінальні події	8	3
Природні та техногенні катастрофи	2	11
Захворювання (тяжкі)	2	2
Смерть близької людини	4	3
Розлучення батьків	27	14
Економічна нужда	19	11
Сексуальне насилля	2	-
Емоційні порушення близьких (алкоголізація, наркотизація)	16	9
Емоційна зневага, приниження (стосунки з однолітками)	19	7

Згідно таблицею 1 на юнаків групи з високим рівнем впливу травматичних подій вплинули: розлучення батьків(27%), емоційна зневага і приниження однолітками(19%), економічна нужда (19%), емоційні порушення близьких (психопатологія, алкоголізація, наркотизація)(16%). Отримані дані частково кореспондують з даними існуючими в науковій літературі, оскільки в

них продемонстровано, що великий відсоток подій пов'язаних із смертю близької людини, техногенних катастроф залишає глибокий слід в психіці людини. Але в нашому дослідженні ці події вплинули відповідно на 4% і 2% юнаків. Невелика частина (2%) юнаків цієї групи вказала на досвід сексуального насильства, який часто викликає ознаки посттравматичного стресу.

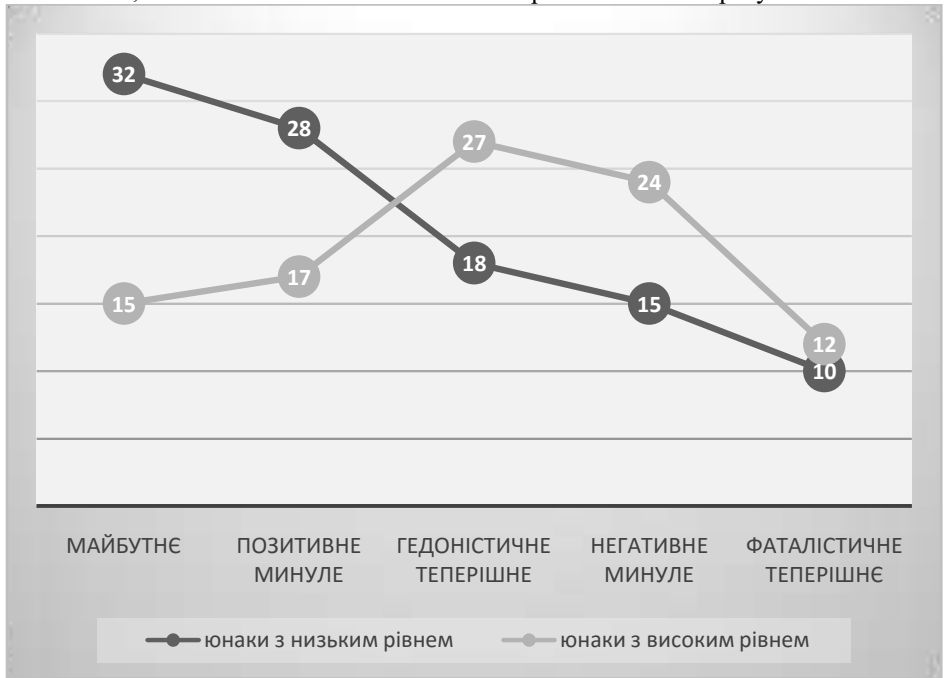


Рис. 1. Представленість часових перспектив у юнаків з різним рівнем впливу травматичних подій

Юнаки з низьким рівнем впливу травматичних подій вказують майже на ті ж самі травматичні події, але вплив їх менший. Наприклад, вони в меншому ступеню переживали емоційну зневагу та приниження (7%) і в більшому природні та техногенні катастрофи(11%). Зауважимо, що мова йде про події, що відбувалися у минулому і не є актуальними. За критерієм U-Манна - Вітні існують розбіжності між групами на $p < 0,05$.

За методикою Ф. Зімбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI) ми отримали наступне (рис.1). Часова перспектива позитивне минуле

представлена у 32% юнаків з низьким рівнем впливу травматичних подій і 17% юнаків з високим рівнем впливу травматичних подій. Вони віддають перевагу старим пісням, і класичним фільмам, задоволення отримують через організацію зустрічей всією родиною. Минуле для цих випробуваних не є об'єктивним записом приємних і неприємних подій. Позитивне ставлення до минулого може відображати як приємні події, які людина дійсно пережила, так і свідчити про позитивне ставлення до подій минулого, що дозволяє людям вибирати найкраще з найважчих ситуацій (Ф.Зимбардо).

Часова перспектива негативне минуле наявна у 24% юнаків з високим рівнем впливу травматичних подій і 15% юнаків з низьким рівнем впливу травматичних подій, які можуть використовувати наступні твердження, як: «Я часто думаю про те, що я повинен(-на) був(-ла) зробити у своєму житті інакше» і «На мої рішення в основному впливають оточуючі мене речі і люди». Відомо, що часова перспектива негативного минулого оцінює ставлення людини до подій. Їх негативне ставлення частіше пов'язане з реальним неприємним досвідом, але іноді воно пов'язано з більш пізньою негативною реконструкцією спочатку сприятливих подій.

Часова перспектива гедоністичне теперішнє характеризує 18% юнаків з низьким рівнем впливу травматичних подій і 27% юнаків з високим рівнем впливу травматичних подій як таких, що бажають проводити більше часу зі своїми друзями, діяти імпульсивно та енергійно. Вони можуть розсмішити кожного і завжди добре проводять час, живуть активним, яскравим життям, наповненим новизною і спонтанністю, завжди відкриті для отримання нових відчуттів, завжди знаходять час для імпровізації.

Фаталістичне теперішнє як часова перспектива представлена у 12% юнаків з високим рівнем впливу травматичних подій і 10% юнаків з низьким рівнем впливу травматичних подій. У них відсутнє прагнення до пошуку задоволень, однак, вони можуть скоювати необдумані імпульсивні вчинки тільки з причини того, що це просто не має значення.

Майбутнє є привабливою часовою перспективою для 32% і 15% відповідно для юнаків з низьким рівнем впливу травматичних подій і юнаків, з високим рівнем впливу травматичних подій. Вони часто відмовляються від сьогочасних задоволень саме тому, що вважають, що в майбутньому отримають більшу винагороду, керуються «принципом реальності», мають багато знайомих, але мало близьких друзів. Для таких людей характерними рисами є сумлінність, послідовність, прагнення вкладатися в терміни, старанність. Живуть уявленнями, представляючи в уяві те, ким вони можуть стати, які можуть бути сценарії розвитку життя. Переконавання на майбутнє, в той же час, частково зумовлюють те, що відбувається в сьогоденні, впливають на те, що

люди думають, роблять, як вони себе відчують.

Враховуючи результати експрес-методики раннього виявлення схильності до наркоманії ("Кассандра"), можна констатувати, що юнаки з високим і низьким рівнем впливу травматичних подій відрізняються за шкалами «Особистісні передумови», «Психосоціальні передумови». Юнаки з високим рівнем впливу травматичних подій мають виражений високий рівень за цими шкалами: за шкалою «Особистісні передумови» юнаків було 19%, за шкалою «Психосоціальні передумови» - 21%.

Висновки. Досвід переживання майже однакових травматичних подій (розлучення батьків, емоційна зневага і приниження однолітками, економічна нужда, емоційні порушення близьких) проявляється у юнаків по-різному. У юнаків, що мають високий рівень впливу травматичних подій проявляється у реакціях вторгнення і уникнення і вірогідно впливає на переважання часової перспективи теперішнього і негативного минулого. У юнаків з низьким рівнем впливу травматичних подій проявляється статистично менше у реакціях вторгнення і уникнення і впливає на переважання часової перспективи майбутнього і позитивного минулого. Юнаки з високим рівнем впливу травматичних подій мають ризик наркотизації, що підтверджено наявністю високого рівня за шкалами «Особистісні передумови», «Психосоціальні передумови».

Перспективами подальших досліджень є вивчення особистісних особливостей підлітків, що мають різні рівні впливу травматичних подій.

Література

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*, 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984. 144 с
3. Горбатов С.В., Лысков Б.Д. Концепции собственного будущего как фактор регуляции социального поведения. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 1992. Серия № 6. Вып. 1. С. 16–21 Зимбардо Ф. Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит нашу жизнь. СПб.:Речь, 2010. 352с
4. Нюттен Ж. Мотивация действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М.:Смысл,2004
5. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Габдреева Г.Ш., Гарифуллина М.М., Менделевич В.Д. Психология состояний: Учебное пособие / Под ред. А.О.

Прохорова. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011 – 624 с. (Университетское психологическое образование

6. Хомик В.С. Деформация субъективной картины жизненного пути при ранней алкоголизации: Канд. дис. М., 1985. 240 с.

7. Dohrenwend BP. Problems in defining and sampling the relevant population of stressful life events. In: Dohrenwend BS, Dohrenwend BP, editors. Stressful life events. New York: Wiley; 1974. pp. 275–310.

References

1. Antsiferova L.Y. Lychnost v trudnykh zhyznennykh usloviyakh: pereosmyslyvanye, preobrazovanye sytuatsyi y psykholohycheskaia zashchyta. Psykholohycheskyi zhurnal, 1994. T. 15. № 1. S. 3–19

2. Vasyliuk F.E. Psykholohyia perezhyvanyia. Analiz preodolenyia krytycheskykh sytuatsyi. M.: Yzd-vo MNU, 1984. 144 s

3. Horbatov S.V., Lyskov B.D. Kontseptsyy sobstvennoho budushcheho kak faktor rehuliatyuy sotsyalnoho povedeniya. Vestnyk Sankt-Peterburhskoho unyversyteta. 1992. Seryia № 6. Выр. 1. S. 16–21 Zymbardo F. Boid Dzh. Paradoks vremeni. Novaia psykholohyia vremeni, kotoraia uluchshyt nashu zhyzn. SPb.:Rech, 2010. 352s

4. Niutten Zh. Motyvatsyia deistviye y perspektyva budushcheho / pod red. D. A. Leonteva. M.:Смысл,2004

5. Prokhorov A.O., Valyullyna M.E., Habdreeva H.Sh., Haryfullyna M.M., Mendelevych V.D. Psykholohyia sostoianyi: Uchebnoe posobyе / Pod red. A.O. Prokhorova. M.: Yzd-vo «Kohyto-Tsentr», 2011 – 624 s. (Unyversytetskoe psykholohycheskoe obrazovanye

6. Khomyk V.S. Deformatsyia sub'yektivnoi kartyny zhyznennoho puty pry rannei alkoholyzatsyy: Kand. dys. M., 1985. 240 s.

7. Dohrenwend BP. Problems in defining and sampling the relevant population of stressful life events. In: Dohrenwend BS, Dohrenwend BP, editors. Stressful life events. New York: Wiley; 1974. pp. 275–310.

Odnostalko O., Kharchenko N.

THE PARTICULARITIES OF TIME PERSPECTIVE AMONG YOUNG MEN WITH DIFFERENT EXPERIENCE OF GOING THROUGH DIFFICULT LIFE SITUATIONS

It is stated that the perception, evaluation and interpretation of any situation has different significance for the person, its emotional evaluation and consequences. Experiencing a difficult life situation can transform the time perspective. The purpose of the research is empirical study and comparison of the temporal features of young

men who have different experiences of going through difficult life situations. **Research Methods:** Impact of Event Scale (IES-R), Life Experience Questionnaire (LEQ), Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPT), express methods of early detection of the propensity to drug addiction ("Cassandra"). **Results.** It is established that young men have different experiences of going through difficult life situations. The examinees are divided into two groups with high and low level of impact of traumatic event on the criterion of statistically significant differences on the invasion and avoidance scales. The events that were traumatic are: divorce of parents, emotional neglect and humiliation of coevals, economic penury, emotional disturbance of loved ones. It is noted that young men with low level of traumatic events' impact indicate almost the same traumatic events, but their influence is less. It has been shown that the leading time perspectives for young men with low levels of traumatic events are the future and positive past, and for young men with high level of traumatic events are the present, negative past. It is shown that young men with high level of traumatic events are at risk of drug addiction, which is confirmed by the presence of high levels on the scales "Personal prerequisites", "Psychosocial prerequisites". **Conclusions.** The experience of going through almost the same traumatic events (divorce of parents, emotional neglect and humiliation of coevals, economic penury, emotional disturbances of loved ones) is manifested among young men in different ways. The invasion and avoidance reactions occur, among the young men with high levels of traumatic events which is likely to affect the temporal outlook of the present and the negative past, and is also likely to be a predictor of drug addiction risk. It was statistically identified the fewer intrusion and avoidance reactions among young men with low levels of traumatic events and the time perspective of the future and the positive past prevails.

Keywords: time perspective, young men, risk of drug addiction, difficult life situation.

Односталко Олена Сергіївна – аспірант кафедри загальної психології і психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І.І. Мечникова;

Харченко Наталя Михайлівна – здобувач кафедри загальної психології та психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І.І. Мечникова; практичний психолог, Комунальний заклад «Одеський педагогічний коледж».

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ БАЗОВОЇ ШКОЛИ

ORCID 0000-0002-9169-5471

Виклик сьогодення такий, що сучасний учень повинен отримувати можливість не тільки здобувати знання, необхідні компетенції основ наук, але і розвивати особистісні ресурси психологічного благополуччя. Стаття присвячена теоретичному аналізу психологічних детермінант становлення особистості академічно здібного учня базової школи. Обґрунтовано специфіку впливу особистісних якостей та властивостей на становлення особистості у молодшому підлітковому віці. Встановлено, що одним із чинників становлення особистості академічно здібного учня є психологічне благополуччя. Переживання благополуччя (або неблагополуччя) інтегративне, на нього впливають різні сторони буття молодшого підлітка, в ньому злиті багато особливостей ставлення підлітка до себе і навколишнього світу. Встановлено що психологічне благополуччя, як показник якості життя людини, є досить складним явищем і процесом, що відображає когнітивно-емоційну оцінку людиною якості свого життя і виявляється в задоволеності ним загалом і окремими його сферами, у переживанні позитивних емоцій і почуттів, у відчутті реалізації власного потенціалу. Узагальнено і виділено основні компоненти психологічного благополуччя: самосприйняття (позитивна самооцінка себе і свого життя в цілому, усвідомлення і прийняття не тільки своїх позитивних якостей, але і своїх недоліків), позитивні відносини з оточуючими (вміння співпереживати, так і здатність бути відкритим для спілкування), автономія, управління навколишнім середовищем (успішне оволодіння різними видами діяльності, здатність досягати бажаного, долати труднощі на шляху реалізації власних цілей), мета в житті (почуття осмислення існування), особистісний ріст (передбачає прагнення розвиватися, навчатися і сприймати нове). Зроблено висновок, що для становлення особистості академічно здібного учня та для успішного втілення себе в житті необхідно бути компетентним у питаннях емоційного самопочуття та психологічного благополуччя.

Ключові слова: особистість, розвиток, детермінанти становлення, академічно здібний учень, психологічне благополуччя, компетентність.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства одним з основних завдань шкільної освіти є не лише виявлення резервів здібних і обдарованих учнів, але й забезпечення спрямованості навчально-виховного процесу на формування та розвиток гармонійно-розвиненої особистості обдарованого учня, його здатності до впевнених і самостійних дій у різноманітних навчальних і життєво-побутових ситуаціях, які постають перед ним в процесі взаємодії із суспільним середовищем. Відтак подальшого розв'язання потребує проблема забезпечення особистісної, соціальної самореалізації та професійного самовизначення академічно здібних і обдарованих дітей у нових соціально-економічних умовах.

Проблема особистості належить до найбільш суперечливих і складних у сучасній психології. З одного боку, поняття особистості пов'язане із зовнішнім соціальним образом, «маскою», яку «одягає» людина у різних життєвих ситуаціях. З іншого – зміст цього поняття значно складніший і глибший, який вказує на певну особливість, своєрідність, неповторність внутрішнього світу людини, що визначає і її поведінку, і спосіб реагування на навколишню дійсність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що, незважаючи на те, що поняття «особистість» є одним із центральних не лише у психології, але й у всіх людинознавчих науках, до цих пір не існує єдиного, спільного для всіх визначення даного поняття та його причинна детермінація, а особливо це стосується детермінанти становлення особистості академічно здібного учня базової школи.

Власне сама проблема становлення особистості академічно здібного учня базової школи актуалізувалася завдяки новим тенденціям, спочатку у педагогіці, а згодом – у психології, коли педагоги і психологи усвідомили, що неможливо зрозуміти сутність особистості академічно здібного учня, не усвідомивши призначення самої людини та всіх питань, що стосуються її розвитку, серед яких чільне місце займає проблема детермінації розвитку особистості.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз психологічних детермінант становлення особистості академічно здібного учня базової школи.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Сьогодні в освіті відбуваються значні зміни, які мають на меті вдосконалити систему навчання, сприяти становленню особистості учня. Реформування освіти в Україні потребує нових підходів, які б покращили ефективність навчання і виховання, створили більш комфортні умови для розвитку особистості. Сучасний учень повинен отримувати можливість не тільки здобувати знання,

необхідні компетенції основ наук, оволодівати потрібними вміннями та навичками відповідно до вимог закладів загальної середньої освіти, але і розвивати особистісні ресурси психологічного благополуччя (Горбаль, 2012).

Основними методологічними засадами дослідження виступили основні теоретичні положення про психологію обдарованості та творчості (О. Матюшкін, В. Моляко, О. Пономарьов, Б. Теплов); загальнотеоретичні основи психології мотивації (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) та основні положення про роль мотиваційної та емоційної сфери у детермінації розвитку здібностей (В. Вілюнас, Б. Додонов, О. Кульчицька, О. Чебикін); ідеї щодо становлення гармонійно розвиненої особистості та її самореалізації як ключових умов життєвого успіху (О. Бондарчук, Т. Говорун, Л. Дьоміна); теоретичні положення про роль активності у становленні особистості (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, Л. Божович, М. Боришевський, Г. Костюк, С. Рубінштейн) і взаємозв'язок цих процесів з творчістю (В. Петровський, В. Роменець, В. Татенко, Т. Титаренко); ідеї щодо позитивного психологічного функціонування особистості та розуміння феномена психологічного благополуччя (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Ш. Бюлер, Б. Ньюгартен, Д. Биррен, Н. Бредберн, К. Ріфф).

Свого часу, звертаючись до проблеми особистості Г. Костюк зазначав, що особистість є складною цілісною системою, що здатна до високого рівня саморегуляції, самопідтримки, самовідтворення і самовдосконалення. Як цілісна система, особистість одночасно є складовою іншої, значно більшої системи – людського індивіда. Вчений вказував, що об'єктивна соціальна сутність особистості завжди реалізується її суб'єктивними психічними засобами, системою нейрофізіологічних механізмів, функціонування яких залежить від біохімічних, біофізичних та інших систем організму, які визначають динаміку формування, перебігу та становлення психічної діяльності і психічних властивостей особистості. Вчений підкреслював, що психічний розвиток особистості хоч і керується ззовні, проте здійснюється як процес, що саморозвивається шляхом внутрішньо необхідного руху, «саморуху», проходячи шлях від нижчих до вищих рівнів (Ушакова, 2005).

Підтримуючи ідею цілісності і саморозвитку Г. Костюка, С. Максименко зазначає, що особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

У результаті аналізу наукових уявлень про основні психологічні детермінанти становлення особистості академічно здібного учня можна сказати, що одним із чинників є психологічне благополуччя.

Збільшення досліджень психологічного благополуччя у світі спостерігається у другій половині ХХ століття і пов'язане з актуалізацією проблем психічного і психологічного здоров'я особистості. Психологічне благополуччя як показник якості життя людини є досить складним явищем і процесом, що відображає когнітивно-емоційну оцінку людиною якості свого життя і виявляється в задоволеності ним загалом і окремими його сферами, у переживанні позитивних емоцій і почуттів, у відчутті реалізації власного потенціалу. У структурі складових психологічного благополуччя найчастіше виокремлюють когнітивні та емоційні компоненти; наголошують на його ресурсних, процесуальних, результативних, структурних, оціночних складових (Олександров, 2009).

Також існують базові складові психологічного благополуччя: позитивне ставлення до інших людей; прийняття себе; здатність слідувати своїм власним переконанням (автономія); здатність керувати своїм життям, контроль над навколишнім середовищем (компетентність); наявність цілей, які надають життю сенс і напрямок; самореалізація і розвиток.

Зазначимо, що психологічне благополуччя особистості пов'язане з упевненістю, адекватною самооцінкою, позитивним поглядом на життя, доброзичливістю, товариськістю і емоційною стабільністю.

Термін «благополуччя» в західній психології розуміється в широкому сенсі, як «багатофакторний конструкт, який представляє складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних і духовних чинників». У М. Селигмана поняття «благополуччя людини» - це «позитивна ефективність, що поєднується з діяльністю». В. Даль визначає семантичне значення слова «добробут» як «спокійний і щасливий стан; життя в достатку, повна забезпеченість» (Горбаль, 2012).

Психологічне благополуччя – це феномен, який допомагає людям оцінювати власне життя. Така оцінка може бути насамперед когнітивною (наприклад, задоволеність життям чи сімейне благополуччя) або ж може часто заключатися у позитивних емоціях (радість, щастя, задоволення тощо) чи негативних емоціях (наприклад, депресія). Психологічне благополуччя може розглядатися як душевний комфорт – узгодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги, задоволеність собою та своєю діяльністю. Психологічне благополуччя більш стійке у разі гармонії особистості.

Психологічне благополуччя є результатом переживання особистістю успіхів чи досягнень у професійній реалізації, гармонії у особистому житті, реалізацією особистістю власного потенціалу тощо.

Усі перераховані складові тісно взаємозалежні та впливають одна на одну. Зарахування багатьох феноменів до тих чи інших складових благополуччя досить умовне. Наприклад, відчуття спільності, усвідомлення і переживання сенсу життя цілком можна зарахувати до чинників, які створюють душевний комфорт, а не лише соціальне чи духовне благополуччя (Воронина, 2003).

Психологічне благополуччя залежить від наявності чітких цілей, успішності реалізації планів діяльності й поведінки, наявності ресурсів та умов для досягнення цілей, а також від актуального афективного стану. Психологічне благополуччя створюють позитивні міжособистісні взаємини, можливості спілкуватися й одержувати від цього позитивні емоції, задовольняти потребу в емоційному теплі. Руйнує благополуччя соціальна ізоляція (депривація), напруженість у значущих міжособистісних зв'язках, яка є характерною для підліткового віку.

У своєму дослідженні психологічного благополуччя, К. Ріфф узагальнила і виділила шість основних компонентів психологічного благополуччя: самосприйняття, позитивні відносини з оточуючими, автономія, управління навколишнім середовищем, мета в житті, особистісний ріст (Олександров, 2009). Розглянемо їх більш докладно.

Управління навколишнім середовищем передбачає наявність якостей, які обумовлюють успішне оволодіння різними видами діяльності, здатність досягати бажаного, долати труднощі на шляху реалізації власних цілей, у разі нестачі цієї характеристики спостерігається відчуття власного безсилля, некомпетентності, присутні не здатність щось змінити або поліпшити для того, щоб домогтися бажаного.

Особистісний ріст передбачає прагнення розвиватися, навчатися і сприймати нове, а так само наявність відчуття власного прогресу. Якщо особистісне зростання, з якихось причин не можливе, то наслідком цього стає почуття нудьги, стагнації, відсутність віри у свої здібності до змін, оволодіння новими вміннями і навичками, при цьому зменшується інтерес до життя.

Позитивні відносини з оточуючими – в цьому випадку розглядається, як вміння співпереживати, так і здатність бути відкритим для спілкування, а так само наявність навичок, які допомагають встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми. Крім цього, дана характеристика включає в себе бажання бути гнучким у взаємодії з оточуючими, вміння прийти до компромісу. Відсутність цієї якості свідчить про самотність, нездатність встановлювати і підтримувати довірливі відносини, не бажання шукати компроміси, замкнутості.

Наявність життєвих цілей породжує почуття осмислення існування, цінності того, що було у минулому, відбувається зараз і буде відбуватися в

майбутньому. Відсутність цілей в житті призводить до відчуття безглуздості, туги, нудьги.

Самосприйняття відображає позитивну самооцінку себе і свого життя в цілому, усвідомлення і прийняття не тільки своїх позитивних якостей, але і своїх недоліків. Протилежність самосприйняття - почуття незадоволеності собою, що характеризується неприйняттям певних якостей своєї особистості, незадоволеності своїм минулим.

Експерти ВООЗ застосували термін благополуччя як основний критерій для визначення здоров'я: «здоров'я - це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, але і стан повного фізичного, розумового і соціального благополуччя» (Горбаль, 2012). Благополуччя «в більшій мірі обумовлено самооцінкою і почуттям соціальної приналежності, ніж біологічними функціями організму, і пов'язано з реалізацією фізичних, духовних і соціальних можливостей людини».

В останні роки багато уваги приділяється психологічному благополуччю дитини, яке розцінюється як показник оптимальності її психічного розвитку та психологічного здоров'я. Аналізуючи численні дослідження, що стосуються даної проблеми, можна зробити висновок, що саме психологічне благополуччя є найбільш емним поняттям визначення розвитку дитини. Во всіх програмних документах в даний час велика увага привертається до проблеми збереження, підтримки і зміцнення здоров'я учнів. Переживання благополуччя (або неблагополуччя) інтегративне, на нього впливають різні сторони буття молодшого підлітка, в ньому злиті багато особливостей ставлення підлітка до себе і навколишнього світу. Основними психологічними особливостями, які спостерігаються у молодшому підлітковому віці є: інтелектуальний розвиток; емоційна вразливість; розвиток волі; розуміння соціального середовища; період ідентифікації себе в суспільстві; конфлікти; відчуття приналежності; автономність. Серед причин, які можуть впливати на психічне здоров'я молодшого підлітка можна виділити наступні: навчальне перевантаження учнів, порушення психогігієнічних норм організації освітнього процесу, характер стосунків між вчителем та учнями, мікроклімат у класі. Тому саме молодші підлітки потребують достатнього рівня психологічного благополуччя (Ушакова, 2005).

Для збереження здоров'я молодших підлітків у педагогічному процесі і їх психологічного благополуччя необхідна реалізація здоров'язберезувальних принципів, форм і методів навчання і виховання. У всіх програмних документах в даний час велика увага привертається до проблеми збереження, підтримки і зміцнення здоров'я учнів, їх психологічного благополуччя. А саме ступінь психологічного благополуччя може бути визнана фундаментом психологічного

здоров'я особистості. По відношенню до молодшого підлітка воно може бути визначено як стійке емоційно-позитивне самопочуття дитини в школі, що є основою її вікових соціальних потреб.

Показниками психологічного благополуччя академічно здібного учня виступають: позитивна Я-концепція; загальний емоційний стан в школі; задоволеність навчальною діяльністю; можливість досягнення позитивних результатів і переживання власного успіху; ставлення до ситуації перевірки знань і оцінки; задоволеність стосунками з учителем і взаємовідносинами у шкільному колективі. Відповідно, однією з цілей діяльності педагогічного колективу стає створення в рамках ситуації шкільного навчання соціально-психологічних умов для максимального особистісного розвитку і успішного навчання академічно здібних молодших підлітків (Воронина, 2003).

Величезну роль в її реалізації відіграє цілеспрямована діяльність педагогів-психологів і всього педагогічного колективу щодо забезпечення психологічного благополуччя учасників освітнього процесу. Основними завданнями в межах даного напрямку визначаються:

- створення психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню емоційної, соціальної, комунікативної компетентностей учнів, творчому розвитку учасників освітнього процесу;

- виявлення і розвиток індивідуальних особливостей і можливостей дитини, індивідуального рівня досягнень, прогноз її розвитку;

- профілактика виникнення соціальної дезадаптації на всіх етапах шкільного дитинства;

- надання своєчасної психологічної допомоги академічно здібним молодшим підліткам і іншим учасникам освітнього процесу у вирішенні особистісних актуальних проблем;

- створення сприятливого соціально-психологічного клімату взаємодії академічно здібних молодших підлітків та дорослих в рамках освітнього процесу;

- формування психологічної культури учнів, педагогічних працівників та батьків, в підвищенні їх соціально-педагогічної компетентності;

- консультування педагогів, батьків з питань підтримки дитини (Воронина, 2003).

Кожне з традиційних напрямків роботи може мати змістовний блок, що стосується емоційного самопочуття в школі.

Найголовніше зараз – це прийти до розуміння усіма учасниками освітнього процесу важливості розвитку емоційної компетентності та об'єднання спільних зусиль у цьому процесі. Без цього компонента неможливе формування мобільної, гнучкої, здатної до соціальної адаптації і націленої на самореалізацію

особистості. Період шкільного дитинства грає визначальну роль у формуванні цих умінь, а тому повинен бути насичений різними формами роботи, що розвивають емоційний світ учня. Пріоритет в такій роботі і педагога, і психолога повинен бути відданий активним формам.

Потрібно також розуміти необхідність побудови спеціальної роботи з педагогічним колективом. У напруженому ритмі навчального життя необхідно знаходити можливість надавати варіанти групової діяльності, які можуть супроводжуватися емоційним виплеском самих педагогів і навчати їх технологіям роботи по емоційному розкриттю і розвитку дитини.

Сучасна людина для успішного втілення себе в житті повинна бути компетентною у питаннях емоційного самопочуття та психологічного благополуччя. Емоційна компетентність визначає здатність висловлювати власні емоції так, щоб вони були зрозумілі іншими і, одночасно розпізнавати, емоційні прояви партнера по спілкуванню, вміння керувати своїми емоціями і загальною стресостійкістю особистості. А виховання таких же якостей у академічно здібних молодших підлітків стає необхідним компонентом навчальної та виховної функції педагогічної діяльності. І вчити цьому треба не тільки тому, що «потім це стане в нагоді», а тому що стикатися з проблемами, вирішувати непрості ситуації, робити значущі вибори доводиться кожному з наших дітей тут, сьогодні, зараз.

Психологічне благополуччя в школі є одним з найбільш важливих критеріїв відношення до школи і до навчання в цілому. Психологічне благополуччя в значній мірі буде залежати від різноманітності методів, які вчитель використовує у своїй роботі, а також врахування вікових особливостей молодших підлітків при виборі цих методів і особистого прикладу педагога, і батьків.

Загалом проблема психологічного благополуччя характеризує переживання і стани, властиві здоровій особистості. Невипадково поняття «благополуччя» використовується Всесвітньою організацією охорони здоров'я як основний критерій для визначення здоров'я, в якому здоров'я – це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, а й стан повного фізичного, розумового і соціального благополуччя (Горбаль, 2012).

Висновки. Проаналізувавши різні підходи, можна виділити основні складові та чинники психологічного благополуччя, які впливають на розвиток та становлення особистості:

1. Задоволеність життям як інтегральна когнітивно-емоційна оцінка.
2. Функціональний статус – психічний і психофізіологічний стан, тобто відсутність негативних переживань, станів, що мають негативні наслідки для організму і психіки, є необхідною складовою благополуччя. Довгий час ці

проблеми залишалися пріоритетом медичного або біологічного розуміння благополуччя, однак безсумнівний їх зв'язок з психологічним аспектом даного феномену.

3. Ціннісно-мотиваційна сфера як загальна усвідомленість життя, так і індивідуальна система пріоритетів, система координат.

4. Уміння використовувати наявні можливості для досягнення поставлених значущих цілей, а також загальну несуперечність потреб і можливостей.

5. Соціальне благополуччя вимагає соціальної підтримки, відкритості у взаєминах, відсутності конфліктів, сприятливого соціального оточення, а також благополуччя близьких і значущих людей, безпосередньо пов'язаних з широтою образу Я.

6. Самооцінка і самоставлення, у тому числі впевненість у власних можливостях при подоланні негативних обставин, прийняття особистої відповідальності за власне життя, відсутність внутрішнього конфлікту.

7. Самоефективність, досягнення визначених цілей і наявність змістотворних перспектив (Олександров, 2009).

Аналіз стану досліджуваної проблеми дозволив зробити **висновок**, що однією із психологічних детермінант становлення особистості академічно здібного учня є психологічне благополуччя. Згідно з сучасними дослідженнями, до основних компонентів психологічного благополуччя, відносяться: самосприйняття, позитивні відносини з оточуючими, автономія, управління навколишнім середовищем, мета в житті, особистісний ріст.

На нашу думку, показниками психологічного благополуччя академічно здібного учня виступають: позитивна Я-концепція; загальний емоційний стан в школі; задоволеність навчальною діяльністю; можливість досягнення позитивних результатів і переживання власного успіху; ставлення до ситуації перевірки знань і оцінки; задоволеність стосунками з учителем і взаємовідносинами у шкільному колективі. Отже, для становлення особистості академічно здібного учня та для успішного втілення себе в житті необхідно бути компетентним у питаннях емоційного самопочуття та психологічного благополуччя.

Література

1. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников. *Ежегодник психологического общества*. СПб, 2003. Т.2. С. 198–203.

2. Горбаль І.С. Відчуття суб'єктивного благополуччя як передумова та втілення психологічного здоров'я особистості. *Науковий вісник Львівського*

державного університету внутрішніх справ. Серія "Психологічна": зб. наук. праць. За ред.М. М. Цимбалюк. Вип.2 (2). Львів: ЛДУВС, 2012. С.293-303.

3. Олександров Ю.М. Компоненти благополуччя особистості як прояви та детермінанти психологічного здоров'я. *Психологічні перспективи*. Луцьк: Вежа, 2009. Вип.14. С.67-75.

4. Ушакова І.В. Специфіка особистісних якостей в становленні обдарованої особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія. Зб. наукових праць*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. № 6 (30). Ч. II. С. 119-125.

References

1. Voronina A.V. (2003) Ocenka psihologicheskogo blagopoluchija shkol'nikov [Evaluation school students' psychological well-being]. *Ezhegodnik rossijskogo psihologicheskogo obshhestva*. – SPb, S. 198–203. [in Russian].

2. Horbal I.S. (2012) Vidchuttia subiektyvnoho blahopoluchchia yak peredumova ta vtilennia psykholohichnoho zdorovia osobystosti [A sense of subjective well-being as a prerequisite and embodiment of the psychological health of the individual] *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriiia "Psykhologichna": zb. nauk. prats / za red.M. M. Tymbaliuk*. - Vyp.2 (2). - Lviv, S. 293-303. [in Ukrainian].

3. Oleksandrov Yu.M. (2009) Komponenty blahopoluchchia osobystosti yak proiavy ta determinanty psykholohichnoho zdorovia [Components of personal well-being as manifestations and determinants of psychological health] *Psykhologichni perspektyvy*. – Lutsk: Vezha, 2009. - Vyp.14. - S.67-75. [in Ukrainian].

4. Ushakova I.V. (2005) Spetsyfika osobystisnykh yakosteï v stanovlenni obdarovanoi osobystosti [Specificity of personal qualities in the formation of gifted personality] *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia № 12. Psykhologhiia. Zb. naukovykh prats*. – Kiev: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2005. – № 6 (30). – Ch. II. – S. 119-125 [in Ukrainian].

Shcherbakova O.O.

THE PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE PERSONALITY FORMATION OF AN ACADEMICALLY CAPABLE STUDENT OF THE BASIC SCHOOL

The article is devoted to the theoretical analysis of the psychological determinants of the personality formation of an academically capable student of the basic school. Personality qualities that contribute to the full development of an academically capable student, as well as act as a destabilizing factor on the way to its formation are characterized. The specificity of the personality traits and qualities

influence on the formation of the personality in the younger adolescence is substantiated. Psychological well-being is established to be one of the factors of the personality formation of an academically capable student. The problem of the personal psychological well-being is considered. The complexity of studying the phenomenon of psychological well-being is due to the fact that the mechanism of its formation exists both in the social environment and in the inner world of man. An attempt to reveal their essence on the basis of research in world and national science is made. The objective and subjective predictors of psychological well-being of an individual are analyzed. The six main components of psychological well-being are summarized and highlighted: self-perception, positive relations with others, autonomy, environmental management, purpose in life, personal growth. The indicators of psychological well-being of an academically capable student are: positive I-concept; general emotional state in school; satisfaction with educational activities; the possibility of achieving positive results and experiencing his/her own success; attitude to the situation of knowledge testing and evaluation; satisfaction with the relationship with the teacher and the relationships in the school team. The main tasks of ensuring the psychological well-being of participants in the educational process are determined. After analyzing different approaches, the main components and factors of psychological well-being, which influence the development and formation of the personality, are highlighted. It is concluded that one of the psychological determinants of the person formation of an academically capable student is psychological well-being. In order to become an academically capable student successful in his/her life, one needs to be competent in matters of emotional well-being and psychological well-being.

Keywords: *personality, development, determinants of formation, academic ability, psychological well-being, competence*

Щербакова Олена Олександрівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України», м. Харків.

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

№ 1 (51) 2020

Відповідальний секретар випуску

Ю.А. Завацький

Підписано до друку 31.01.2020 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.