

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
Lesya Ukrainka Eastern European National University
Institute of Social and Political Psychology

p-2227-1376

e-2308-3743

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ

PSYCHOLOGICAL PROSPECTS

ВИПУСК 33 ISSUE 33

Луцьк
2019

Рекомендовано до друку вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 6 від 29.05.2019 р.)

Головний редактор

Жанна Вірна Луцьк, Україна

Заст. головного редактора

Ярослав Гошовський Луцьк, Україна

Ольга Кочубейник Київ, Україна

Відповідальний секретар

Наталія Коструба Луцьк, Україна

Редакційна колегія

Ірина Валітова Брест, Білорусь

Ігор Коцан Луцьк, Україна

Марія Ледзінська Варшава, Польща

Мирослава Мушкевич Луцьк, Україна

Любов Найдьонова Київ, Україна

Віталій Татенко Луцьк, Україна

Ольга Лазорко Київ, Україна

Микола Слюсаревський Київ, Україна

Віктор Коширець Луцьк, Україна

Людмила Малімон Луцьк, Україна

Рецензенти: *Вірна Ж.* – доктор психологічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Гошовський Я. – доктор психологічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Лазорко О. – доктор психологічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Кочубейник О. – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Засновники: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України.

Журнал є науковим фаховим рецензованим виданням України, у якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук за напрямом «Психологічні науки» (дивитися Додаток 12 до наказу МОН України від 12 травня 2016 р. № 515).

Адреса редакції: 43025, м. Луцьк, вул. Потапова, 9. Тел. (факс): (0332) 24-40-12.

Ел. адреса: psurjournal@gmail.com

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 19837-9637 ПР від 11.04.2013 р.

Видавець: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (43025, м. Луцьк, просп. Волі, 13).

© Гончарова В. О. (обкладинка), 2019

© Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2019

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2019

*Approved by the Academic Council of Lesya Ukrainka Eastern European National University,
Record of proceedings # 6, 29.05.2019*

Editor-in-Chief

Zhanna Virna Lutsk, Ukraine

Associate Editors

Yaroslav Hoshovskyi Lutsk, Ukraine

Olha Kochubeinyk Kyiv, Ukraine

Editorial Assistant

Natalia Kostruba Lutsk, Ukraine

Editorial Board

Irina Valitova Brest, Belarus

Ihor Kotsan Lutsk, Ukraine

Maria Ledzinska Warsaw, Poland

Myroslava Mushkevych Lutsk, Ukraine

Lubov Naidionova Kyiv, Ukraine

Vitaliy Tatenko Kyiv, Ukraine

Olha Lazorko Lutsk, Ukraine

Mykola Sliusarevskyi Kyiv, Ukraine

Viktor Koshyrets Lutsk, Ukraine

Ludmala Malimon Lutsk, Ukraine

Reviewers

Prof. **Zhanna Virna** (Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine),

Prof. **Yaroslav Hoshovskyi** (Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine),

Prof. **Olha Kochubeinyk** (Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine),

Prof. **Olha Lazorko** (Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine).

Founders:

Lesya Ukrainka Eastern European National University,
Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

The Psychological Prospects Journal is a professional peer-reviewed scholarly periodical published semiannually, where results of Ph. D. and Doctoral theses in psychology can be published (see: Appendix to the Ministry of Education and Science of Ukraine decision # 515, issued 12th May, 2016).

Address: 9 Potapova St., Lutsk, 43025, Ukraine, tel.: +380332244012.

E-mail: psyprojournal@gmail.com

Certificate of State Registration of mass media # KV 19837-9637 PR issued 11.04.2013.

Publisher: Lesya Ukrainka Eastern European National University (13 Voli Prosp., Lutsk, 43025, Ukraine). Certificate of State Committee for Television and Broadcasting of Ukraine # DK 4513 issued 28.03.2013.

© Honcharova, V. (cover), 2019

© Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2019

© Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2019

Ethics Statement

The author who submits an article to the journal explicitly confirms that the paper presents a concise, accurate account of the research performed as well as an objective discussion of its significance. A paper should contain sufficient detail and references to public sources of information. Fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scholarly conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. Authors must obtain permission for use of any previously published materials from the original publisher. Plagiarism constitutes unethical scholarly behaviour and is unacceptable.

All co-authors share equal degree of responsibility for the paper they co-author. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently is unethical and unacceptable.

By acknowledging these facts the authors bear personal responsibility for the accuracy, credibility, and authenticity of research results described in their papers.

The Journal is indexed and listed in:

Index Copernicus

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

РИНЦ

Google Scholar

ResearchBib

Ukrainian scientific periodicals

ЗМІСТ

Передмова.....	9
Булатевич Наталія, Батракіна Єлизавета Психологічні особливості осіб, які займаються волонтерською діяльністю.....	10
Валитова Ирина Интернет-ресурси как источник представлений родителей о проблемах развития, воспитания и лечения детей раннего возраста с особыми потребностями.....	24
Гаврилюк Ирина Емпірична експлікація суверенності психологічного простору в показниках соціального самоконтролю особистості.....	49
Галієва Ольга Технологічне забезпечення розвитку саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів.....	66
Гірняк Андрій, Васильків Олена Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання.....	79
Гошовська Дарія, Гошовський Ярослав Самоусвідомлення особистості з психофізичними вадами: емпіричний вимір проблеми.....	91
Дудник Оксана Факторна структура емоційно-оцінних характеристик я-концепції студентів із високим рівнем особистісної безпорадності.....	103
Жовтянська Валерія Психологічний погляд на природу смішного: спроба побудови пояснювальної концепції.....	115
Каргіна Наталія Теоретичні аспекти психологічного благополуччя в екзистенційному розумінні.....	127
Кічук Антоніна Емоційна детермінація психологічного здоров'я студентської молоді: деякі аспекти проблеми	139
Кихтюк Оксана Роль мотиваційних чинників в організаційній поведінці: теоретико-методологічний аналіз.....	152
Коструба Наталія Психолінгвістичний аналіз релігійних комунікацій у часи становлення Православної церкви України.....	163

Кульчицька Анна, Федотова Тетяна Соціально-психологічні аспекти формування харчової поведінки в підлітковому віці.....	178
Мудрик Алла Психологічні особливості розвитку професійної кар'єри державних службовців.....	192
Мушкевич Мирослава Казкотерапія як метод психологічного супроводу сімей із проблемною дитиною.....	205
Примачок Людмила Психологічний зміст функціональної методики відновлення рухової функції хворих на ішемічний інсульт з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей.....	221
Sardarzadeh Soorena Investigates the Role of Cognitive and Emotional Schemas in Stress.....	235
Tabachnikov Stanislav, Mikhalchuk Natalia, Kharchenko Yevgenii, Ivashkevych Eduard The Empirical Research of the Experience of Reflection of Future Psychologists.....	248
Філіппова Інесса Психолого-педагогічне обґрунтування цінності використання фребелівських дарів у контексті сучасної соціалізації дитини: крос-культурний досвід.....	261
Пам'ятка авторів	274

TABLE OF CONTENTS

Preface	9
Bulatevich Natalia, Batrakina Ielyzaveta Psychological Characteristics of Volunteers.....	10
Valitova Irina Internet Resources as a Source of Parents Representations About the Problems of Development, Education and Treatment of Early Age Children with Special Needs.....	24
Havryliuk Irina Empirical Explication of Psychological Space Sovereignty in Indicators of Personality Social Self-Control.....	49
Galieva Olga Technological Provision for the Development of the Future Psychologists Self-Regulation of Situative Anxiety.....	66
Hirnyak Andriy, Vasylykiv Olena Psychological Barriers of Teacher and Students Interaction and Ways of their Effective Overcoming.....	79
Hoshovska Daria, Hoshovskyi Yaroslav Self-Awareness of a Personality with Psychophysical Defects: Empirical Survey of the Problem.....	91
Dudnyk Oksana Factor Structure of Emotional-Evaluative Characteristics of The i-Concept of Students with a High Level of Personal Helplessness.....	103
Zhovtianska Valeria Psychological View on the Nature of Comical: the Attempt to Construct an Explanatory Conception.....	115
Karhina Natalia Theoretical Aspects of Psychological Well-Being in Existential Understanding.....	117
Kichuk Antonina Emotional Determination of Students' Psychological Health: Some Aspects of the Problem.....	139
Kykhtuik Oksana The role of Motivation Factors in Organizational Behavior: Theoretical-Methodological Analysis.....	152
Kostruba Natalia Psycholinguistic Analysis of Religious Communications in Times of Creation Orthodox Church of Ukraine.....	163

Kulchitskaya Anna, Fedotova Tetiana Socio-Psychological Aspects of Formation of Nutritional Behavior in Teenage.....	178
Mudryk Alla Psychological Peculiarities of Professional Career Development of State Officials.....	192
Mushkevych Myroslava Fairytale Theraphy as a Method of Psychological Support of Families with a Problem Child.....	205
Prymachok Liudmyla Psychological Content of Functional Method of Restoration of Motor Function of Patients with Ischemic Stroke Taking into Account their Psycho-Physiological Characteristics.....	221
Sardarzadeh Soorena Investigates the Role of Cognitive and Emotional Schemas in Stress.....	235
Tabachnikov Stanislav, Mikhalchuk Natalia, Kharchenko Yevgenii, Ivashkevych Eduard The Empirical Research of the Experience of Reflection of Future Psychologists.....	248
Filippova Inessa Psychological and Pedagogical Substantiation of the Values of the Use of Frobels Gifts in the Context of the Modern Socialization of a Child: a Cross-Cultural Experience.....	261
Guidelines for Authors	274

ПЕРЕДМОВА

Життя особистості в умовах соціальних реконструкцій і змін актуалізує питання її психологічної культури. Науковий пошук у розв'язанні різноманітних соціально-психологічних проблем аргументовано доводить значущість психологічного знання й підготовленості людини до вимог сучасного світу. Презентований вашій увазі черговий номер наукового часопису доводить широкомасштабність розвитку психологічної науки.

Матеріал часопису вміщує цікаві теоретичні розробки психології: психологічного благополуччя, психологічного здоров'я та внутрішнього світу особистості в суб'єктному розрізі розуміння природи смішного. Потужний блок прикладного матеріалу розкриває аспекти професійного становлення фахівця в межах аналізу сформованості його організаційної поведінки; розвитку професійної кар'єри на прикладі державних службовців і розробки професійно-особистісного профілю осіб, котрі займаються волонтерською діяльністю.

Окремо потрібно відзначити матеріал стосовно психолінгвістичного аналізу релігійних комунікацій у часи становлення Православної церкви України, а також крос-культурного досвіду фребелівського навчання дитини. У цьому випуску вирізняються праці, що розкривають вивчення ролі когнітивних й емоційних схем переживання стресу та дослідження психофізіологічних особливостей хворих на ішемічний інсульт під час відновлення їхньої рухової функції.

Серія публікацій видання стосується соціально-психологічних проблем професійної підготовки студентської молоді в річищі технологічного забезпечення розвитку саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів; емпіричної експлікації суверенності психологічного простору в показниках соціального самоконтролю особистості; визначення емоційно-оцінних характеристик як-концепції студентів із високим рівнем особистісної безпорадності; вивчення ефективного подолання психологічних бар'єрів взаємодії викладача та студентів.

На особливу увагу заслуговує серія наукових праць щодо психолого-педагогічних і психотерапевтичних аспектів робіт з категорією проблемних дітей. Зокрема, розглянуто психологічні межі самоусвідомлення особистості з психофізичними вадами; соціально-психологічні аспекти формування харчової поведінки в підлітковому віці; казкотерапію як метод психологічного супроводу сімей із проблемною дитиною та інтернет-ресурси як джерело уявлень батьків про проблему розвитку, виховання й лікування дітей з особливими потребами.

Щиро дякуємо авторам часопису та всім зацікавленим читачам!

Головний редактор Жанна Вірна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ ВОЛОНТЕРСЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Булатевич Наталія, Батракіна Єлизавета

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна
bulatevich@ukr.net
elizaveta.batr@gmail.com

У статті досліджено психологічні особливості осіб, які залучені до волонтерської роботи, та ціннісно-мотиваційні чинники добровольчої діяльності. На підставі аналізу ступеня афіліації й потреби в збереженні та встановленні контактів з іншими в групі респондентів, котрі займаються волонтерською роботою, та тих, які не беруть участі в добровольчій праці, встановлено, що волонтери мають вищий рівень афіліації, порівняно з групою осіб, не залучених до цієї діяльності. У результаті дослідження рівня суб'єктивного контролю та особистої відповідальності групи осіб, котрі займаються волонтерською роботою, і тих, що не залучені до добровольчої діяльності, показано, що волонтери мають вищий показник за шкалами загальної інтернальності. Це свідчить про високий рівень відчуття суб'єктивного контролю над життєвими подіями; за шкалою міжособистісних відносин, що є показником вищого рівня відчуття контролю за неформальними та формальними стосунками з іншими, можливості контролювати повагу й симпатію з боку навколишніх; за шкалою інтернальності стосовно невдач, що означає сприйняття суб'єктами неприємних подій як результату власних дій. Аналіз результатів діагностики самовідношення засвідчив, що найбільший розрив між двома групами респондентів маємо за шкалою відображеного самовідношення: волонтери володіють вищим рівнем відчуття соціальної прийнятності та суспільного схвалення власної життєдіяльності. На засаді діагностики соціально-психологічних установок двох груп респондентів у мотиваційно-потребнісній сфері встановлено, що в осіб, залучених до волонтерства, спостерігаємо домінування альтруїстичних цінностей, високі показники в орієнтаціях на процес (інтерес до справи), а також на свободу (незалежність, протидія обмеженням).

Ключові слова: волонтери, волонтерська діяльність, мотивація, цінності, соціально-психологічні установки, афіліація.

Bulatevich Natalia, Batrakina Ielyzaveta. Psychological Characteristics of Volunteers. The article analyzes psychological features of volunteers and motivational factors of volunteer activity. Based on the analysis of the degree of affiliation and the need to maintain and establish contacts with others in the group of respondents involved in volunteering and the group of respondents who did not participate in

volunteer work, it has been established that volunteers have a higher affiliation level than a group of people that not involved in volunteering. The study of the level of subjective control and personal responsibility of a group of volunteers and groups not involved in volunteering, showed that volunteers have a higher score on the scales of general internality, which is evidence of a high level of sense of subjective control over life events; on the scale of interpersonal relations, which are indicators of a higher level of sense of control of informal and formal relations with others, the ability to control the respect and sympathy of others; on the scale of failure, which means the perception of subjects of unpleasant events as a result of their own actions. It's been shown that volunteers have a higher level of sense of social acceptability and social approval of their own life. On the basis of the diagnostics of socio-psychological attitudes of the two groups of respondents in the area of the motivational needs, it was established that the people involved in volunteering activity have dominating altruistic values, high indicators in the orientations on the process, as well as on freedom (independence, resistance to restrictions).

Key words: volunteers, volunteer activity, motivation, values, social attitudes, affiliation.

Булатевич Наталия, Батракина Елизавета. Психологические особенности лиц, занимающихся волонтерской деятельностью. В статье исследуются психологические особенности личностей, участвующих в волонтерской деятельности, и ценностно-мотивационные факторы добровольческой работы. На основании рассмотрения степени аффилиации и потребности в сохранении и установлении контактов с другими в группе респондентов, участвующих в волонтерской деятельности, и тех, которые не принимают участия в добровольческих работах, установлено, что волонтеры имеют более высокий уровень аффилиации, по сравнению с группой респондентов, не вовлеченных в волонтерство. В результате исследования уровня субъективного контроля и личной ответственности группы респондентов, занимающихся волонтерской деятельностью, и тех, кто не вовлечен в нее, показано, что волонтеры имеют более высокий показатель по шкалам общей интернальности, что свидетельствует о высоком уровне ощущения субъективного контроля над жизненными событиями; по шкале межличностных отношений, что есть показателям высокого уровня ощущения контроля за неформальными и формальными отношениями с другими, возможности контролировать уважение и симпатию со стороны окружающих; по шкале интернальности в области неудач, что означает восприятие субъектами неприятных событий жизни в качестве результата собственных действий. Анализ результатов диагностики самооотношения показал, что наибольший разрыв между двумя группами респондентов имеется по шкале отраженного самооотношения: волонтеры обладают более высоким уровнем чувства социальной приемлемости и общественного одобрения собственной жизнедеятельности. На принципе диагностики социально-психологических установок двух групп респондентов в мотивационно-потребностной сфере установлено, что в тех из них, кто

вовлечен в волонтерскую деятельность, наблюдается доминирование альтруистических ценностей, высокие показатели в ориентациях на процесс (интерес к делу), а также на свободу (независимость, противодействие ограничением).

Ключевые слова: волонтеры, волонтерская деятельность, мотивация, ценности, социально-психологические установки, аффилиация.

Постановка наукової проблеми та її значення

У сучасному світі волонтерство є важливим компонентом успішного соціального розвитку особистості. Воно сприяє формуванню просоціальних життєвих стратегій, успішній побудові міжособистісних взаємин, є джерелом соціальних зв'язків та дає можливість стати професіоналом у тій чи іншій сфері діяльності. В Україні волонтерська робота поки не стала настільки поширеною й загальноприйнятою нормою поведінки, хоча її прийнято вважати одним із найбільш ефективних методів культурно-виховної роботи з молоддю. Тоталітарне минуле вітчизняного простору стало причиною наявних сьогодні проблем, пов'язаних із відсутністю мотивації громадян до самоорганізації та волонтерської діяльності, які є фундаментом розвитку демократії. Ефективні зміни уможливлються лише завдяки осмисленню фундаментальних засад функціонування суспільства. Тож один із найвагоміших аспектів – дослідження мотиваційного чинника діяльності волонтера на основі вивчення його ціннісного виміру та психологічних особливостей. Опанування ціннісної бази індивідів, котрі залучені у волонтерство, має важливе значення для поглиблення розуміння стратегій розбудови громадянського суспільства на пострадянському просторі.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблематики

Обґрунтування волонтерської діяльності з погляду еволюційного підходу можна знайти в роботах Ч. Дарвіна та Л. Грінберга. Сутність волонтерства як соціального служіння розкрито в працях Ю. Качалової, А. Ф. Лазурського, В. Решетнікова й ін. Дослідження мотивації добровольчої діяльності висвітлено в наукових розвідках С. В. Алещенка, Ю. В. Ковальової, Л. А. Кудринської, С. В. Михайлова. Проблеми волонтерської роботи з позиції соціальної допомоги стосуються П. Джордана, М. Олчмана, В. Решетнікова.

На сьогодні активно вивчаються регіональні фактори, що впливають на волонтерство (сусідство, штат, провінції та країни, де перебуває особа) (Anheier and Salamon, 1999; Mellor et al., 2009;

Rotolo and Wilson, 2011). Показано, що хоча можуть існувати регіональні відмінності, емпіричні дослідження щодо цього питання є підставою для досить суперечливих висновків (Caruto, 2009). Дослідження підтвердили, що волонтерство може компенсувати відсутність виконання інших ролей або замінити ролі, утрачені внаслідок життєвих змін, наприклад виходу на пенсію (Staines, 1980, Caro and Bass, 1997). Волонтерство також може бути очікуваною частиною соціальної ролі співробітників або батьків (Rotolo, 2000). Зазвичай, жінки залучають чоловіків до волонтерства, але не навпаки (Rotolo and Wilson, 2007). Доведено, що люди з більшою кількістю соціальних контактів, наймовірніше, будуть запрошені стати добровольцями (Arinunmahakul and Devlin, 2008; Bekkers, 2005; Okun et al., 2007; Wymer, 1999).

Багато досліджень зосереджено на важливості індивідуальних особливостей, уключаючи особистісні риси, мотивації та цінності, які спонукають людей до добровільної роботи (Mowen and Sujan, 2005). Волонтери, зазвичай, характеризуються строгим дотриманням морального обов'язку та моральною екстенсивністю (Einolf, 2010, Perry et al., 2008, Rossi, 2001). Особливості особистості, які пов'язують із волонтерством, уключають стійкість, екстраверсію, самоефективність і низький рівень невротизму (Carlo et al., 2005; Matsuba et al., 2007; Okun et al., 2007).

Отже, окремі сторони волонтерства аналізувалися в різних концепціях, проте в сучасній вітчизняній психологічній науці це питання перманентно потребує всебічного розгляду та комплексних досліджень.

Мета статті – вивчення психологічних особливостей осіб, які займаються волонтерською діяльністю. Для досягнення цієї мети поставлено такі **завдання**:

1) емпірично дослідити психологічні характеристики осіб, залучених до волонтерської діяльності;

2) провести порівняльний аналіз психологічних характеристик тих людей, котрі включені й не включені у волонтерську діяльність.

Для виконання поставлених завдань використано такі **методи**:

– опитувальник афіліації А. Мехрабіана;

– опитувальник РСК (рівень суб'єктивного контролю) Дж. Роттера;

– тест-опитувальник самовідношення В. Століна й Р. Пантелєєва;

– методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О.Ф. Потьомкіної.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

У дослідженні взяли участь 100 респондентів, 50 (25 жінок; 25 чоловіків) із яких займаються волонтерською діяльністю й 50 (25 жінок; 25 чоловіків) – не займаються та не залучені до будь-якої волонтерської роботи. Вік респондентів – 20–55 років.

Результати, отримані за допомогою опитувальника афіліації А. Мехрабіана, показали, що афіліативна тенденція виражена більшою мірою в осіб, які займаються волонтерською діяльністю (рис. 1).

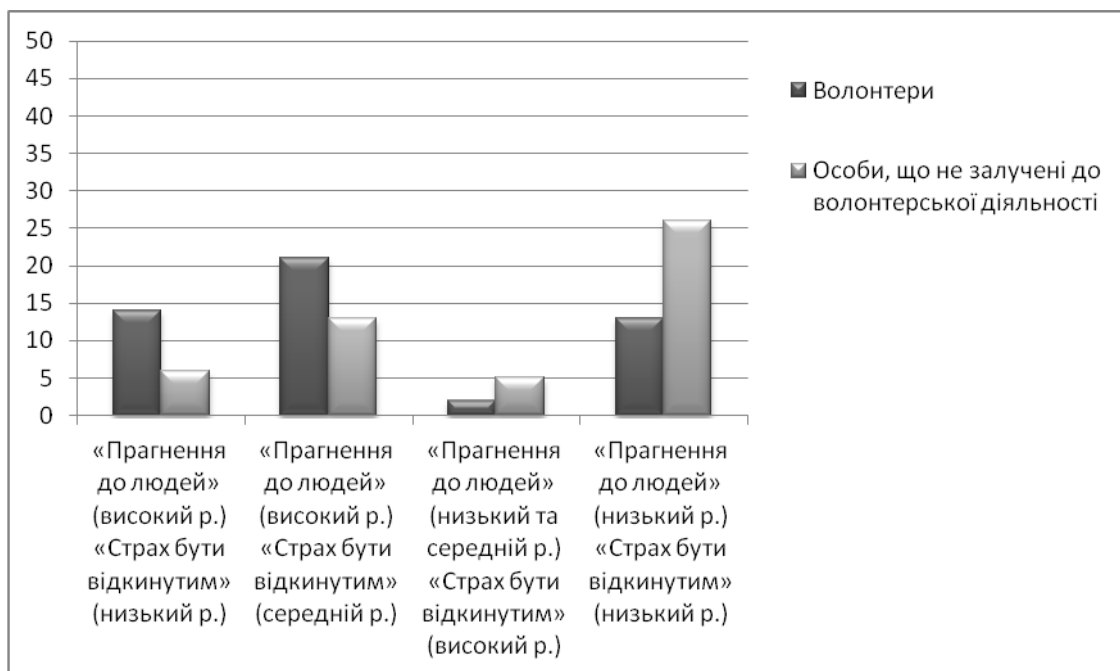


Рис. 1. Афіліативні тенденції волонтерів та осіб, які не залучені до волонтерської діяльності

Першу категорію складають особи, у яких «прагнення до людей» має високий рівень розвитку мотиву, що одночасно поєднується з низьким рівнем мотиву «страх бути відкинутим». Особи цього типу зацікавлені в комунікації та розширенні контактів, легко знаходять спільну мову. За результатами опитування, до цієї категорії можна віднести 14 осіб, які займаються волонтерством, що становить 28 % від загальної кількості респондентів цієї групи респондентів. Серед індивідів, не включених до добровольчої діяльності подібні результати продемонстрували шість осіб, або 12 % від загальної кількості в групі.

До другої категорії віднесено індивідів, котрі мають високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей», який водночас поєднується із середнім рівнем розвитку мотиву «страху бути відкинутим». Такий результат спостерігаємо у 21 досліджуваного-

волонтера, що становить 42 % від загальної кількості членів досліджуваної групи. Серед осіб, котрі не займаються волонтерською діяльністю, у 13 простежено високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей», поєднаний із середнім рівнем розвитку мотиву «страху бути відкинутим» (26 % від загальної кількості цієї групи респондентів). Середній рівень розвитку мотиву «страх бути відкинутим» свідчить, що ці особи, незважаючи на успіх в установленні нових контактів, можуть відчувати певні переживання з приводу оцінки суспільством дій і думок.

Високий рівень розвитку мотиву «страху бути відкинутим» у сукупності з низьким та середнім рівнями розвитку мотиву «прагнення до людей» спостерігаємо лише у 2-х досліджуваних, які займаються волонтерською діяльністю, що становить 4 % від загальної вибірки групи, та в п'яти тих, які не залучені до будь-яких видів добровільних робіт (10 % від загальної кількості групи). Особа, яка володіє подібним поєднанням зазначених мотивів, активно намагається уникати контактів із людьми й прагне самотності.

Низький рівень розвитку мотиву «страху бути відкинутим» у сукупності з низьким рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей» характеризує індивідів, які не відчувають дискомфорту від комунікації й водночас не відчувають потреби в ній. Таке поєднання цих мотиваційних тенденцій характеризує людину, котра, живучи серед людей, спілкуючись із ними, не відчуває від цього ні позитивних, ні негативних емоцій і добре себе почуває як серед людей, так і без них. До вказаної категорії входить 13 осіб, які займаються волонтерською діяльністю, а також 26 тих, котрі не займаються.

У результаті діагностики локалізації контролю над значущими подіями та рівнем особистої відповідальності за допомогою опитувальника РСК (рівень суб'єктивного контролю) Дж. Роттера отримано такі результати (табл. 1).

У зоні значущості перебувають показники за шкалами загальної інтернальності, інтернальності й сфери невдач, міжособистісних відносин і здоров'я та хвороби.

Вищі показники за шкалою загальної інтернальності у волонтерів свідчать про високий рівень суб'єктивного контролю над життєвими подіями. Індивіди з високими показниками вважають свої власні дії першопричиною більшості ситуацій у житті, відчувають можливість керувати власним життям. Водночас вони також вважають, що відповідальні за свої вчинки та життя в цілому.

Таблиця 1

Індекси груп респондентів, які займаються волонтерською діяльністю (А), та не залучених до волонтерської роботи (В)

Шкала	Серед. Індекси		U-критерій Манна-Уїтні при $p \leq 0,01$ (912), $p \leq 0,05$ (1010)	Зона
	А	В		
Шкала загальної інтернальності (ІО)	6	5	$U_{E_{МП}} = 875$	знач.
Шкала інтернальності у сфері досягнень (ІД)	6	6	$U_{E_{МП}} = 1235$	незнач.
Шкала інтернальності у сфері невдач (ІН)	6	5	$U_{E_{МП}} = 906$	знач.
Шкала інтернальності у сімейних відносинах (ІС)	5	5	$U_{E_{МП}} = 1247.5$	незнач.
Шкала інтернальності у сфері виробничих відносин (ІП)	5	5	$U_{E_{МП}} = 1245.5$	незнач.
Шкала інтернальності в міжособистісних відносин (ІМ)	7	5	$U_{E_{МП}} = 482.5$	знач.
Шкала інтернальності у ставленні до здоров'я та хвороби (ІЗ)	5	4	$U_{E_{МП}} = 863$	знач.

Наявна різниця в показниках за шкалою міжособистісних відносин, що також свідчить про відчуття у волонтерів контролю за свої неформальні й формальні відносини з іншими, можливості контролювати повагу й симпатію з боку навколишніх. На відміну від осіб із заниженим показником, такі індивіди вважають, що повинні формувати своє коло комунікації самостійно, адже його відносини з іншими – результат його поведінки та дій.

Вищі від середньої норми в осіб, котрі займаються волонтерською діяльністю, також показники за шкалами інтернальності у сферах досягнень і невдач. Високі показники за цими шкалами характеризують волонтерів як осіб, які мають високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями їхнього життя, сприймаючи успіх і життєві здобутки як результати власних досягнень, відчуваючи себе спроможними переслідувати власні цілі в майбутньому. Зовнішні обставини відходять на другий план. Відрив за шкалою інтернальності у сфері невдач означає сприйняття суб'єктами неприємних подій як результату власних дій. Розвинуте відчуття суб'єктивного контролю в ставленні неприємних подій життя може призводити до

самозвинувачень, адже інші люди та зовнішні події не сприймаються індивідом як причини ситуації, що склалася.

Група респондентів, які не займаються волонтерською діяльністю, продемонструвала низькі результати за шкалою інтернальності щодо ставлення до здоров'я й хвороби. Це означає, що такі особи вважають здоров'я, як і хворобу, результатом певних зовнішніх обставин або випадку та можуть сподіватися, що одужання гарантуватиметься діями навколишніх людей або будь-якими незалежними обставинами. Загалом рівень інтернальності в осіб, які займаються волонтерською діяльністю, незначно, проте вищий за рівень інтернальності в групі респондентів, котрі не залучені до волонтерської діяльності.

За допомогою методики дослідження самовідношення В. Століна й Р. Пантелєєва отримано такі результати (табл. 2).

Наявна різниця в показниках шкали самокерування. Дані волонтерів засвідчують незначно вищий рівень усвідомлення внутрішнього стрижня, що інтегрує їх особистість та життєдіяльність.

Таблиця 2

Показники груп респондентів, які займаються волонтерською діяльністю (А) та які не залучені до волонтерських робіт (В), за методикою В. Століна й Р. Пантелєєва.

Шкала	Середні		індекси		U-критерій Манна-Уїтні при $p \leq 0,01$ (912), $p \leq 0,05$ (1010)	Зони
	А		В			
	сирий бал	стени	сирий бал	стени		
Шкала відкритості	3	4	3	4	$U_{ЭМП} = 1245$	незнач.
Шкала самовпевненості	10	6	10	6	$U_{ЭМП} = 1181$	незнач.
Шкала самокерування	7	6	6	5	$U_{ЭМП} = 953$	невиз.
Шкала відображеного самовідношення	8	7	5	4	$U_{ЭМП} = 264$	знач.
Шкала самоцінності	8	6	8	6	$U_{ЭМП} = 1199$	незнач.
Шкала самоприйняття	6	5	8	6	$U_{ЭМП} = 631$	знач.
Шкала самоприв'язаності	2	3	3	4	$U_{ЭМП} = 738$	знач.
Шкала внутрішнього конфлікту	4	4	4	4	$U_{ЭМП} = 1242$	незнач.
Шкала самозвинувачення	5	5	5	5	$U_{ЭМП} = 1243.5$	незнач.

На буденному рівні це означає, що респонденти більше схильні вважати, що їхня доля – у їхніх власних руках. Вони відчують актуальність і послідовність своїх внутрішніх цілей. Це може бути пов'язано з тим, що волонтерська діяльність часто передбачає самостійне ініціювання суб'єктами дії проектів, націлених на суспільне благо, що передбачає автономність і більшу відповідальність. Ця шкала за змістом близька до локусу контролю.

Розрив між показниками осіб, котрі займаються волонтерською діяльністю, та респондентів, не включених у жодний вид добровольчих робіт, спостерігаємо за шкалою відображеного самовідношення (зі стеном сім у волонтерів та чотири – у групі, що не стосується волонтерства). Ця шкала включає пункти, пов'язані з очікуваним ставленням до себе з боку інших людей. Вищі значення шкали у волонтерів свідчать, що вони мають розвинутіше уявлення про те, що їхній характер та діяльність здатні викликати в інших повагу, схвалення, симпатію й розуміння. Їхня робота пов'язана з розв'язанням суспільно значущих проблем і в цілому є схвалюваною суспільством. Особливо це стосується соціального волонтерства, спрямованого на допомогу нужденним.

Існує розрив за показником самоприйняття, що свідчить про незначно вищий рівень в осіб, не залучених до волонтерства, згоди із собою, емоційного прийняття себе, нехай навіть із деякими недоліками; схвалення своїх планів і бажань. Можливо, незначно високий бал є також причиною бездіяльності в розв'язанні суспільно значущих проблем на волонтерських засадах, навіть якщо небажання брати на себе відповідальність у розв'язанні проблем за умови відсутності власної вигоди може не схвалюватись у суспільстві. Утім, особистість із високими показниками самоприйняття має тенденцію визнавати та приймати недоліки й у подальшому схвалювати свої дії.

Існує незначний відрив за шкалою самоприв'язаності, хоча потрібно зауважити, що обидві групи продемонстрували невисокі бали. Це означає, що в респондентів, котрі не залучені до волонтерської діяльності, більш виражена тенденція самоприхильності й небажання змінюватися на фоні загального позитивного ставлення до себе. Це також корелює з показником за попередньою шкалою самоприйняття, де в цієї групи респондентів спостерігали більш виражену тенденцію до самосхвалення.

Діагностика соціально-психологічних установок особистості на засаді методики О. Ф. Потьомкіної дала такі результати (див. табл. 3; 4).

Значущими відмінностями в показниках вибірок є шкали орієнтації на процес, альтруїзм, егоїзм та свободу.

Орієнтація на альтруїстичні цінності відображає гуманістичні принципи волонтерів. Це свідчить про те, що особистість має потяг до праці на користь іншим. Як громадянська мотивація альтруїзм є найвищою цінністю. Його наявність свідчить про громадянську зрілість. В усіх культурах альтруїзм оцінюється високо, трактується як риса, що заслуговує на повагу та схвалення з боку суспільства. Альтруїсти корисні для суспільства, але можуть бути небезпечними для себе, хоча відчуття психологічного комфорту від суспільно корисної діяльності від цього не зникає. Волонтерство завжди передбачає високі показники за рівнем альтруїзму, адже являє собою працю задля суспільного блага, що не супроводжується неодмінною винагородою за витрачений час і потрачені зусилля.

Таблиця 3

Виявлення установок на «альтруїзм–егоїзм», «процес–результат»

Установка	А	В	U-критерій Манна-Уїтні при $p \leq 0,01$ (912), $p \leq 0,05$ (1010)	Зона
Орієнтація на процес	7,1	4,3	$U_{ЭМП} = 188$	Знач.
Орієнтація на результат	5,1	5,8	$U_{ЭМП} = 1004$	Невизн.
Орієнтація на альтруїзм	7,6	4,8	$U_{ЭМП} = 252$	Знач.
Орієнтація на егоїзм	4,3	5,3	$U_{ЭМП} = 868$	Знач.

Таблиця 4

Виявлення установок на «свобода–влада», «праця–гроші»

Установка	А	В	U-критерій Манна-Уїтні при $p \leq 0,01$ (912), $p \leq 0,05$ (1010)	Зона
Орієнтація на працю	5,8	5,3	$U_{ЭМП} = 1066.5$	Незнач.
Орієнтація на свободу	6,8	5,1	$U_{ЭМП} = 597.5$	Знач.
Орієнтація на владу	4,2	4,7	$U_{ЭМП} = 1041.5$	Незнач.
Орієнтація на гроші	5,2	4,8	$U_{ЭМП} = 1085.5$	Незнач.

Розрив за шкалою орієнтації на процес свідчить про те, що такі індивіди шукають, передусім, цікаву роботу, що задовольняє їхні психологічні потреби. У випадку волонтерської діяльності це може бути потреба творити добро, бути суспільно корисним, трансформувати навколишнє середовище відповідно до загальноприйнятих ідеалів гуманності. Саме залучення до добровольчої діяльності, що пов'язується з цими аспектами процесу, приносить психологічне задоволення суб'єкту дії від самого процесу реалізації. Досягнення певної чіткої мети має другорядне значення, на першому місці – інтерес до самої справи, що потребує виконання. Її існування у волонтерській діяльності, досить різнопланової за своїм характером, має другорядне значення. Процесуальна спрямованість не означає перешкоду результативності, але передбачає інтерес до виду різноманітних робіт, які не мають на меті виконання суто технічних завдань для досягнення результатів та отримання винагороди, що мотивує до їх швидкої та чіткої імплементації. Процесуальна спрямованість не означає ігнорування результату, який може бути вираженим у наданні допомоги іншим людям та задоволенні їхніх потреб.

Високий показник свободи вказує на те, що для волонтерів вона є однією з основоположних цінностей, присутня нетерпимість до обмежень та відсутність страху відстоювання своєї незалежності. Волонтерство є творчою діяльністю, де свобода мислення – один із найголовніших каталізаторів її успішної реалізації. Водночас вона тісно пов'язана із суспільними ідеалами громадянства (одним з основоположних є свобода), адже найчастіше волонтери за сумісництвом також є досить активними громадськими діячами.

Зауважимо, що в цій методиці дуже часто високі показники свободи поєднуються з високими даними орієнтації на працю. Високі показники за цим параметром характеризують особистостей, котрі заради продуктивної праці готові жертвувати вільним часом, отримуючи задоволення від процесу. Високі показники цієї установки часто стають пояснювальною причиною того, чому індивіди або групи людей працюють без винагороди й в економічній сфері.

Одним із виражених розривів є відмінність за шкалою «егоїзм», що означає сконцентрованість особистості на власних інтересах, але не передбачає зведення інтересів лише до матеріальної вигоди. На нашу думку, результат групи респондентів не може нам дати можливості трактувати осіб, котрі проходили діагностику, виключно

як егоїстично спрямованих, адже цей розрив досить помірний. Очевидний той факт, що в цієї групи егоїстична орієнтація домінує над альтруїстичною, що дає нам можливість стверджувати, що потяг до добровольчої діяльності в цієї групи буде значно нижчим, аніж в осіб із домінуванням альтруїстичного виміру.

Висновки та перспективи подальших досліджень

У ході дослідження психологічних особливостей осіб, які займаються волонтерською діяльністю, встановлено, що волонтери мають вищий рівень афіліації, порівняно з людьми, не залученими до волонтерської діяльності. Волонтери відзначаються вищим рівнем відчуття суб'єктивного контролю над життєвими подіями, контролю за неформальними й формальними відносинами з іншими, поваги та симпатії з боку навколишніх, високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними й неприємними подіями їхнього життя. Респонденти, котрі займаються волонтерською діяльністю, на відміну від тих, які не залучені до добровільних робіт, продемонстрували вищий рівень усвідомлення внутрішнього стрижня, що інтегрує їхню особистість і життєдіяльність, а також більш схильні вважати, що їхній характер та діяльність здатні викликати в інших повагу, схвалення, симпатію й розуміння. В орієнтаціях мотиваційно-потребнісної сфери волонтерів домінують альтруїстичні цінності. Високі показники в орієнтаціях на процес (на першому місці – інтерес до самої справи, а не результату), а також на свободу (відсутність страху відстоювання своєї незалежності).

На нашу думку, окремого дослідження потребує вплив волонтерської діяльності на психологічні особливості, детального аналізу – вивчення психологічних ефектів волонтерства та дослідження питання щодо того чи можуть особливості добровольчої роботи стати факторами позитивних змін у різних вимірах розвитку особистості.

Література

1. Anheier, H. K., Salamon, L. M. (1999). Volunteering in crossnational perspective: initial comparisons. *Law and Contemporary Problems*, 62(4), 43–65.
2. Apinunmahakul, A, Devlin, R. A. (2008). Social networks and private philanthropy. *Journal of Public Economics*, 92, 309–328.
3. Bekkers, R. (2005). Participation in voluntary associations: relations with resources, personality, and political values. *Political Psychology*, 26(3), 439–454.
4. Caputo, R. (2009). Religious capital and intergenerational transmission of volunteering as correlates of civic engagement. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(6), 983–1002.

5. Carlo, G., Okun, M. A., Knight, G. P., et al. (2005). The interplay of traits and motives on volunteering: agreeableness, extraversion and prosocial value motivation. *Personality and Individual Differences*, 38, 1293–1305.

6. Caro, F. G., Bass, S. A. (1997). Receptivity to volunteering in the immediate postretirement period. *Journal of Applied Gerontology*, 16(4), 427–442.

7. Einolf, C. J. 2010. Does extensivity form part of the altruistic personality? An empirical test of Oliner and Oliner's theory. *Social Science Research*, 39, 142–151.

8. Matsuba, M. K., Hart, D., Atkins, R. (2007). Psychological and social-structural influences on commitment to volunteering. *Journal of Research in Personality*, 41, 889–907.

9. Okun, M. A., Pugliese, J., Rook, K. S. (2007). Unpacking the relation between extraversion and volunteering in later life: the role of social capital. *Personality and Individual Differences*, 42, 1467–1477.

10. Mellor, D., Hayashi, Y., Stokes, M., Firth, L., Lake, L., Staples, M, Chambers, S, Cummins R. (2009). Volunteering and its relationship with personal and neighborhood wellbeing. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(1), 144–159.

11. Mowen, J. C., Sujan, H. (2005). Volunteer behavior: a hierarchical model approach for investigating its trait and functional motives antecedents. *Journal of Consumer Psychology*, 15(2), 170–182.

12. Perry, J. L., Brudney, J. L., Coursey, D., Littlepage, L. (2008). What drives morally committed citizens? A study of the antecedents of public service motivation. *Public Administration Review*, 68(3), 445–458.

13. Rossi, A. S. (ed). 2001. *Caring and Doing for Others: Social Responsibility in the Domains of Work, Family, and Community*. University of Chicago Press: Chicago.

14. Rotolo, T. (2000). A time to join, a time to quit: the influence of life cycle transitions on voluntary association membership. *Social Forces*, 78, 1133–1161.

15. Rotolo, T., Wilson, J. (2007). The effects of children and employment status on the volunteer work of American women. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 36, 487–503.

16. Rotolo, T., Wilson, J. (2011). State-level differences in volunteerism in the United States: research based on demographic, institutional and cultural macro-level theories. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. DOI:10.1177/0899764011412383

17. Staines, G. L. (1980). Spillover versus compensation: a review of the literature on the relationship between work and nonwork. *Human Relations*, 33(2), 111–129.

18. Wymer, W. W. (1999). Understanding volunteer markets: the case of senior volunteers. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 6(2/3), 1–23.

References

1. Anheier, H. K.; Salamon L. M. (1999). Volunteering in crossnational perspective: initial comparisons. *Law and Contemporary Problems*, 62(4), 43–65.

2. Apinunmahakul, A.; Devlin, R. A. (2008). Social networks and private philanthropy. *Journal of Public Economics*, 92, 309–328.

3. Bekkers, R. (2005). Participation in voluntary associations: relations with resources, personality, and political values. *Political Psychology*, 26(3), 439–454.

4. Caputo, R. (2009). Religious capital and intergenerational transmission of volunteering as correlates of civic engagement. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(6), 983–1002.
5. Carlo, G.; Okun, M. A. ; Knight, G. P., et al. (2005). The interplay of traits and motives on volunteering: agreeableness, extraversion and prosocial value motivation. *Personality and Individual Differences*, 38, 1293–1305.
6. Caro, F. G. ; Bass, S. A. (1997). Receptivity to volunteering in the immediate postretirement period. *Journal of Applied Gerontology*, 16(4), 427–442.
7. Einolf, C. J. 2010. Does extensivity form part of the altruistic personality? An empirical test of Oliner and Oliner's theory. *Social Science Research*, 39, 142–151.
8. Matsuba, M. K.; Hart, D.; Atkins, R. (2007). Psychological and social-structural influences on commitment to volunteering. *Journal of Research in Personality*, 41, 889–907.
9. Okun, M. A.; Pugliese, J.; Rook, K. S. (2007). Unpacking the relation between extraversion and volunteering in later life: the role of social capital. *Personality and Individual Differences*, 42, 1467–1477.
10. Mellor, D.; Hayashi, Y.; Stokes, M.; Firth, L.; Lake, L.; Staples, M.; Chambers, S.; Cummins, R. (2009). Volunteering and its relationship with personal and neighborhood wellbeing. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(1), 144–159.
11. Mowen, J. C.; Sujun, H. (2005). Volunteer behavior: a hierarchical model approach for investigating its trait and functional motives antecedents. *Journal of Consumer Psychology*, 15(2), 170–182.
12. Perry, J. L.; Brudney, J. L.; Coursey, D.; Littlepage, L. (2008). What drives morally committed citizens? A study of the antecedents of public service motivation. *Public Administration Review*, 68(3), 445–458.
13. Rossi, A. S. (ed). 2001. *Caring and Doing for Others: Social Responsibility in the Domains of Work, Family, and Community*. University of Chicago Press: Chicago.
14. Rotolo, T. (2000). A time to join, a time to quit: the influence of life cycle transitions on voluntary association membership. *Social Forces*, 78, 1133–1161.
15. Rotolo, T.; Wilson, J. (2007). The effects of children and employment status on the volunteer work of American women. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 36, 487–503.
16. Rotolo, T.; Wilson, J. (2011). State-level differences in volunteerism in the United States: research based on demographic, institutional and cultural macro-level theories. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. DOI:10.1177/0899764011412383
17. Staines, G. L. (1980). Spillover versus compensation: a review of the literature on the relationship between work and nonwork. *Human Relations*, 33(2), 111–129.
18. Wymer, W. W. (1999). Understanding volunteer markets: the case of senior volunteers. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 6(2/3), 1–23.

Received: 08.05.2019

Accepted: 15.05.2019

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК ИСТОЧНИК ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ О ПРОБЛЕМАХ РАЗВИТИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ЛЕЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Валитова Ирина

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, г. Брест, Беларусь
irvalitova@yandex.ru

Анализируются особенности общения родителей, имеющих детей раннего возраста и детей с особыми потребностями, в социальных сетях и на Интернет-форумах. Установлено, что обыденные представления родителей о проблемах развития маленьких детей и детей с особыми потребностями сочетают в себе черты научности и обоснованности с чертами пристрастности и мифологичности, что соответствует характеристике обыденного сознания.

В статье описываются результаты двух исследований, проведенных с помощью контент-анализа. Наводятся данные результатов контент-анализа представлений родителей нормально развивающихся детей раннего возраста о проблемах в их развитии и поведении. Установлено, что самыми обсуждаемыми являются проблемы со сном, поведением и организацией питания детей раннего возраста. В сети Интернет родители уделяют внимание описанию проблем и способов их решения, но редко пытаются анализировать причины их возникновения. Родители чаще видят истоки проблемного поведения в ребенке и его особенностях, чем в собственных действиях.

Представляются также результаты контент-анализа общения матерей, имеющих детей с особыми потребностями. Матери обращаются к Интернет-ресурсам для получения информации о развитии своего ребенка, возможностях его лечения, о методах, учреждениях и специалистах, оказывающих эффективную помощь и поддержку. Социальные сети выполняют функцию поддержки, создавая для матерей личностные ресурсы для обеспечения лечения и воспитания ребенка с особыми потребностями.

Анализ общения родителей в сети Интернет является важным источником для понимания содержания их обыденных представлений о ребенке, о его лечении и воспитании. Анализ форумных дискуссий и общения в социальных сетях может быть использован профессионалами для повышения качества взаимодействия с родителями как пациентами врача и клиентами психолога.

Ключевые слова: дети раннего возраста, дети с особыми потребностями, социальные сети, Интернет-форумы, обыденное сознание, родители детей с особыми потребностями.

Valitova Irina. Internet Resources as a Source of Parents' Representations About the Problems of Development, Education and Treatment of Early age Children with Special Needs. The features of communication between parents of early age children and children with special needs are analyzed in social networks and on Internet forums. It has been established that everyday parents' representations about the problems of development of young children and children with special needs combine the features of science and validity with those of bias and mythology, which corresponds to the characteristics of everyday consciousness.

The article describes the results of two studies conducted using content-analysis. The results of the content-analysis of the parents' representations about problems in development and behavior of normally developed young children are presented. It is established that the most discussed are problems with sleep, behavior and organization of nutrition of young children. On the Internet, parents pay attention to the description of problems and how to solve them, but they rarely try to analyze the causes of problems that arise. Parents more often see the origins of problem behavior in the child and its features than in their own actions.

The results of the content analysis of the communication of mothers with children with special needs are also presented. Mothers turn to online resources to obtain information about their child's development, treatment options, methods, institutions, and specialists providing effective assistance and support. Social networks perform the function of support, creating emotional resources for mothers to provide for the treatment and upbringing of a child with special needs.

The analysis of parents' communication on the Internet is an important source for understanding the content of their everyday representations about the child, its treatment and upbringing. Analysis of forum discussions and social networking can be used by professionals to improve the quality of interaction with parents as a doctor's patient and clients of a psychologist.

Key words: early age children, children with special needs, social networks, Internet forums, everyday consciousness, parents of children with special needs, parents' representations.

Валітова Ірина. Інтернет-ресурси як джерело уявлень батьків про проблеми розвитку, виховання й лікування дітей раннього віку з особливими потребами. Проаналізовано особливості спілкування батьків, котрі мають дітей раннього віку та дітей з особливими потребами, у соціальних мережах і на Інтернет-форумах. Установлено, що повсякденні уявлення батьків про проблеми розвитку маленьких дітей і дітей з особливими потребами поєднують у собі риси науковості й обґрунтованості з рисами упередженості та міфологізму, що відповідає характеристиці буденної свідомості.

У статті описано результати двох досліджень, проведених за допомогою контент-аналізу. Представлено результати контент-аналізу уявлень батьків дітей раннього віку, котрі нормально розвиваються про проблеми в їхньому розвитку та поведінці. Установлено, що найбільш обговорюваними є проблеми зі сном, поведінкою й організацією харчування дітей раннього віку. У мережі

Інтернет батьки приділяють увагу опису проблем і способів їх розв'язання, але рідко намагаються аналізувати причин появи проблем. Батьки частіше вбачають витoki проблемної поведінки в дитині та її особливостях, ніж у власних діях.

Представлено також результати контент-аналізу спілкування матерів, які мають дітей з особливими потребами. Матері звертаються до Інтернет-ресурсів для отримання інформації про розвиток своєї дитини, можливості її лікування, про методи, установи й фахівців, які надають ефективну допомогу. Соціальні мережі виконують функцію підтримки, створюючи для матерів особистісні ресурси для забезпечення лікування та виховання дитини з особливими потребами.

Аналіз спілкування батьків у мережі Інтернет є важливим джерелом для розуміння змісту їхніх звичних уявлень про дитину, про її лікування й виховання. Аналіз форумних дискусій і спілкування в соціальних мережах може бути використаний професіоналами для підвищення якості взаємодії з батьками як пацієнтами лікаря та клієнтами психолога.

Ключові слова: діти раннього віку, діти с особливими потребами, соціальні мережі, Інтернет-форуми, буденна свідомість, батьків дітей з особливими потребами.

Постановка научной проблемы

Современная социокультурная ситуация характеризуется активным использованием человеком информационных ресурсов для решения жизненных проблем, в том числе по вопросам сохранения и поддержания здоровья, лечения и реабилитации. Психологи и врачи, работающие в системе помощи детям с особыми потребностями, не могут игнорировать роль социальных сетей и интернет-площадок, которые выполняют важные функции в жизни современных родителей.

Существует определенный пробел в исследованиях обыденных представлений родителей о проблемах развития, воспитания и реабилитации ихних детей, которые они получают из электронных источников. Учитывая «цифровизацию» сознания современных людей, необходимо понимать, что электронные источники могут являться для них основным, а зачастую и единственным источником информации.

Анализ последних исследований по проблеме

Специалисты в работе с родителями особых детей далеко не всегда учитывают информированность родителей и их готовность пользоваться советами и рекомендациями социальных сетей и Интернет-форумов. Специалисты, как правило, скептически относятся

к обращениям родителей к информационным ресурсам как к «альтернативному мнению» относительно диагноза, состояния, особенностей развития, способов лечения и реабилитации детей. Детские психологи, специальные педагоги обращают внимание на низкую эффективность консультативной и коррекционной практики, так как родители далеко не всегда следуют выработанным в процессе консультаций рекомендациям, правилам поведения в общении с ребенком, реализации психологически обоснованным способов взаимодействия с ребенком.

В контексте медико-психологического просвещения становится актуальным рассмотрение моделей приобретения научных знаний и представлений пациентов – родителей, имеющих детей с особыми потребностями (Фролова, 2015). Отношение к здоровью в современной культуре неразрывно связано с нарастающим скептицизмом к медицинским концепциям и практикам, с сопротивлением рекомендациям врача, с повышенным интересом к методам самолечения. Согласно модели участия, непрофессионалы являются равноправными партнерами в диалоге с учеными, и их мнение может служить отправной точкой для получения нового научного знания, например относительно эффективности практического применения лекарственных средств, методов и технологий лечения и реабилитации детей. Модель участия, таким образом, подразумевает право и потребность каждого человека на самостоятельный поиск и критическую оценку информации.

В условиях возрастания значимости для человека интернет-площадок и социальных сетей необходимо учитывать их функции через анализ потребностей человека, которые удовлетворяются, благодаря электронным ресурсам. Современный человек использует электронные ресурсы для поиска информации, для проведения свободного времени, хобби, для обучения и лечения. Особую роль играют электронные ресурсы для удовлетворения психологических потребностей человека: потребности в общении, в поддержке, самоутверждении и самореализации.

Интернет-ресурсы и социальные сети имеют существенные преимущества в процессе поиска информации, так как характеризуются высокой скоростью получения информации, практически безграничным объемом имеющейся в сети информации, а также ее доступностью. Как пишет Д. Л. Сиволов: «...Интернет ...создал широчайшие

возможности... для сокращения социального пространства до размеров “глобальной деревни”» (Сиволов, 2007: 140). В первую очередь, это заключается в отсутствии геотемпоральных ограничений в социальных сетях и создании единого медийного поля, все участники которого являются его полноправными членами, независимо от своего географического расположения. Эти преимущества особенно очевидны при сравнении Интернет-ресурсов с бумажными носителями информации и с реальным общением с другими людьми. Еще одной важной характеристикой электронных ресурсов и социальных сетей является их анонимность, степень которой пользователь может устанавливать самостоятельно. В этом отношении соцсети и Интернет-форумы могут выполнять функции психологической поддержки, особенно если человек не может или не хочет раскрыть информацию о самом себе.

К Интернет-ресурсам относятся социальные сети, форумы, блоги, чаты. Блог (англ. – интернет-журнал событий, интернет-дневник, онлайн-дневник) – веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. Для блогов характерна возможность публикации отзывов (комментариев) посетителями, что делает блоги средой сетевого общения, имеющей ряд преимуществ перед электронной почтой, группами новостей и чатами. В ходе опроса блогеров «Живого журнала» В. Волохонский (Волохонский, 2007) выделил следующие функции блогов: коммуникативная; функция самопрезентации; развлечения; функция сплочения и удержания социальных связей; мемуаров; функция саморазвития, или рефлексии; психотерапевтическая функция; продвижение товаров и услуг.

Социальная сеть (от англ. social networks) — это интернет-площадка, сайт, который позволяет зарегистрированным на нем пользователям размещать информацию о себе и общаться между собой, устанавливая социальные связи (Гримов, Корявко, 2012). Контент на этой площадке создается непосредственно самими пользователями. Социальная сеть рассматривается также как сайт или мобильное приложение, в котором реализована функция общения с друзьями, родственниками, одноклассниками, подписчиками и поклонниками. Основная цель социальных сетей – организовать для людей удобное общение, что достигается несколькими способами: диалоги, беседы или чаты, комментирование, микроблоги, стены, группы, публичные страницы и др.

Специалисты, работающие в системе помощи детям с проблемами психического и психосоматического здоровья, сталкиваются в современных условиях со специфической проблемой. Родители, имеющие детей раннего возраста, демонстрируют определенную осведомленность относительно проблем здоровья и развития своих детей, а также способов лечения заболеваний и совладания с проблемами в их развитии и поведении. Далеко не всегда знания и представления родителей являются достоверными и соответствующими научным данным в этой области. Источниками обыденных представлений о детях и проблемах в их здоровье и развитии зачастую являются знакомые и родные матерей, а также социальные сети и интернет-площадки. В социальных сетях, в мессенджерах Viber и WhatsApp создаются тематические группы для родителей, в которых обсуждаются разнообразные проблемы в соответствии с интересами участников группы. Эти тематические группы и группы по интересам отличаются разной степенью анонимности и возможности других участников включиться в состав группы – в некоторые группы можно включиться только по рекомендации других участников.

Тематические группы для родителей, имеющих детей с особыми потребностями, направлены также на поиск возможностей эффективной помощи для своих детей. Содержание общения родителей в тематических группах отражает представления обыденного сознания родителей о детях и их развитии, о проблемах в развитии детей и о способах их решения. Как отмечает Е. В. Улыбина (Улыбина, 2001), обыденное сознание характеризуется как совокупность представлений, установок и стереотипов, основывающихся на непосредственном повседневном опыте людей и доминирующих в социальной общности, к которой они принадлежат. Обыденное сознание по содержанию представляет собой неоднородную, сложную, многослойную, противоречивую, стихийно сложившуюся совокупность теоретически необобщенных знаний, представлений, житейских суждений, чувств и настроений, порождаемых массовым опытом, влиянием социальной среды, ее обычаями и традициями. Обыденное сознание рассматривается также как промежуточное состояние между научным и мифологическим сознанием.

Содержание обыденного сознания в психологии описывается также в понятиях имплицитных теорий. В «Большом психологическом

словаре» под имплицитными теориями понимаются обыденные, ненаучные, житейские, не вполне осознаваемые представления людей о каком-либо явлении или процессе из их повседневной жизни. Имплицитные теории личности складываются в индивидуальном житейском опыте человека, они опосредуют понимание людьми друг друга, выполняют регулятивную и прогностическую функции. Функция имплицитных теорий – обеспечить субъекту сетку интерпретации, связывая причинными отношениями сочетание различных качеств и поведение. «Эта потребность “наводить порядок” в своем окружении вытекает из адаптивной модели психологического субъекта и даже организма, позволяющего предвидеть свое окружение и владеть им. Но такая тенденция к сохранению внутреннего порядка может также привести и к упрощениям, которые неизбежно повлекут за собой ошибки» (Минеева, Познанская, Лидерс, 2009: 399).

Формулирование цели и задания статьи

В нашем исследовании мы поставили **цель** – охарактеризовать представления родителей о проблемах развития детей раннего возраста посредством анализа сообщений, представленных в сети Интернет. В качестве эмпирической базы для исследования выбраны материалы форумных дискуссий на сайтах для родителей, имеющих детей раннего возраста. Проводилось два исследования посредством контент-анализа: в первом анализировались сообщения родителей о проблемах развития нормально развивающихся детей раннего возраста; во втором – сообщения родителей в тематических группах и блогах, объединяющих родителей, имеющих детей с разными видами нарушений развития.

Изложение основного материала

В первом исследовании проанализированы сообщения на 11 форумах для родителей детей раннего возраста. В качестве единиц анализа использовались отдельные утверждения (высказывания, упоминания) родителей (чаще – матерей). Всего проанализировано 830 высказываний матерей, относящихся к рассматриваемой проблеме. Анализ проблем здоровья и развития детей раннего возраста позволил выделить следующие основные категории: «питание детей раннего возраста», «сон детей раннего возраста», «здоровье детей раннего возраста», «поведение детей», «приучение ребенка к горшку» и «самообслуживание». В каждой из основных категорий дополнительно выделялись такие подкатегории, как «причины проблем» и «решение проблем».

Таблиця 1

**Количество упоминаний категорий контент-анализа
матерями детей раннего возраста**

Категория контент-анализа	Частота упоминания					всего
	проблема	причины			пути решения	
		в ребенке	в родителях	всего		
Питание детей раннего возраста	83	4	3	7	68	158
Сон детей раннего возраста	116	25	7	32	110	258
Здоровье детей раннего возраста	37	4	3	7	36	80
Поведение	83	19	7	26	91	200
Приучение ребенка к горшку	36	5	2	7	46	89
Самообслуживание	24	2	1	3	18	45
Всего	379	59	23	82	369	830

Первая категория «Питание детей раннего возраста» (158 упоминаний) объединяет проблемы, связанные с пищевым поведением ребенка. Родители наиболее часто упоминали такие проблемы, как отказ ребенка от приема пищи (18 упоминаний), избирательность в продуктах питания (17 упоминаний), отказ ребенка жевать кусочки пищи (16 упоминаний), отучение от грудного вскармливания (8 упоминаний) и аллергия на продукты (7 упоминаний). В целом можно отметить, что проблема кормления ребенка очень важна для родителей, и к раннему возрасту она не утрачивает для них своей актуальности.

Взрослые гораздо охотнее описывали проблему, чем пытались ее анализировать. Дважды пищевые проблемы объяснялись возрастными особенностями, были единичные упоминания того, что у ребенка режутся зубы или проблемы со здоровьем. В качестве причин, исходящих от родителей, назывались неправильно подобранное питание и излишняя опека.

При этом способов решения проблем, возникающих с питанием, в Интернете предлагается большое количество. Чаще всего говорилось о том, что проблема сама пройдет с возрастом (11 упоминаний). Но были и более конкретные предложения: заменять одни полезные

продукты другими (7 упоминаний), использовать красивую посуду (5 упоминаний), убрать кормление на ночь (5 упоминаний), обратиться к врачу (4 упоминания), переводить все вкусное в раздел лакомств (4 упоминания), дать попить воды (4 упоминания), не реагировать на слезы (4 упоминания), не делать перекусы между приемами пищи (4 упоминания), поить из посуды (3 упоминания), привлекать ребенка к покупке и приготовлению продуктов (2 упоминания).

На примере данной категории хорошо заметна общая тенденция: родители в сети Интернет детально описывают возникающие у них проблемы с детьми (83 упоминания) и не менее охотно предлагают другим пути решения (68 упоминаний), но при этом они не склонны анализировать причины проблемного поведения (7 упоминаний) и чаще всего данный этап просто пропускают, поэтому качество их рекомендаций вызывает большие вопросы.

Категория «Сон детей раннего возраста» встречалась чаще всего (258 упоминаний). Рассмотрим наиболее распространенные проблемы, которые называли родители (116 упоминаний): нежелание ложиться спать (31 упоминание); беспокойный сон (20 упоминаний); совместный сон с родителями (16 упоминаний); ребенок храпит во сне (9 упоминаний); отсутствие дневного сна (7 упоминаний); сбой режима сна (7 упоминаний); ночные страхи и кошмары (5 упоминаний); засыпание на руках, с пустышкой, с родителями (по 4 упоминания).

Родители связывают проблемы со сном с особенностями самого ребенка (25 упоминаний). Они называют следующие причины плохого сна: возрастные особенности и изменения (6 упоминаний), режутся зубы (5 упоминаний), аденоиды (5 упоминаний), тревога у ребенка (3 упоминания), аллергические воспаления (3 упоминания), не нужен дневной сон (2 упоминания). Причины проблем со сном, связанные с действиями родителей, упоминались единично: много новых впечатлений у ребенка, испуг перед сном, неправильное отлучение от груди, родители приучили.

В отличие от анализа причин, пути решения этого вопроса родители предлагают друг другу очень охотно (110 упоминаний). Как и в случае с питанием, чаще всего родители считают, что проблемы со сном пройдут сами с возрастом (22 упоминания). Так же часто упоминались рекомендации «спать вместе с ребенком» (22 упоминания); «сократить дневной сон» (7 упоминаний); «обратиться к врачу»

(7 упоминаний); «спать днем один раз» (6 упоминаний); «прогулка перед сном» (6 упоминаний); «использовать ритуал укладывания спать» (5 упоминаний); «религиозные обряды» (5 упоминаний); «укачивать на подушке или в коляске» (5 упоминаний); «ранний подъем» (4 упоминания); «использовать ночник» (4 упоминания); «совместное обустройство нового спального места» (4 упоминания); «постепенно вводить изменения» (4 упоминания). Реже предлагались такие решения, как позже ложиться спать, обратиться к детскому психологу, исключить мультики перед сном брать в постель игрушку, воспользоваться услугами бабки-шептухи.

Таким образом, больше всего родителей беспокоят проблемы детского сна. Возможно, это связано с тем, что нарушения сна касаются не только ребенка, но и всей семьи в целом. Однако на родительских форумах предлагаются противоречивые пути решения этой проблемы, а порой – и достаточно экзотические рекомендации.

Категория «Здоровье» в рассматриваемом нами информационном поле представлена не столь часто (80 упоминаний). Чаще всего данные проблемы обсуждаются на отдельных тематических форумах, которые не были предметом нашего анализа. На общих же площадках родители называли только отдельные проблемы: частые простуды, ангины, грипп (13 упоминаний); аллергия (6 упоминаний), аденоиды (6 упоминаний), деформации стопы (4 упоминания). А также единичные упоминания: профилактика глистов, проблемы с миндалинами, стоматит и больные зубы.

В случаях проблем со здоровьем предлагается обратиться к врачу (23 упоминания). Также родители рекомендовали конкретные препараты (5 упоминаний), массаж, ортопедическую обувь (3 упоминания) и профилактику (4 упоминания). Наблюдается такое же, как и в предыдущих категориях, соотношение проблем (37 упоминаний), причин (7 упоминаний) и путей решения (36 упоминаний).

На втором месте по частоте упоминаний – категория «Поведение» (200 упоминаний). Проблемы поведения ребенка очень беспокоят родителей (83 упоминания). Они пытаются понять, насколько то, что они наблюдают у ребенка, соответствует норме; выяснить степень отклонения; узнать, что можно предпринять. Назовем самые распространенные проблемы из этой категории: манипулирование через крик (13 упоминаний), стучит себя по голове (10 упоминаний), истерики (8 упоминаний), ребенок боится купаться

(7 упоминаний), дерется (7 упоминаний), нежелание расставаться с соской (6 упоминаний), балуется, безобразничает (4 упоминания), ребенок трясется, сжимая кулачки (3 упоминания), кусается (3 упоминания), убегает на длинные расстояния (3 упоминания) и засовывает в нос предметы (3 упоминания). Реже называли нежелание ходить за руку, детский онанизм, нежелание расставаться с мамой, и сосание кулака или пальца.

Как выяснилось, анализируя причины проблем с поведением, родители более склонны связывать их с особенностями самого ребенка (19 упоминаний). Взрослые объясняют их возрастными особенностями (5 упоминания), тем, что ребенок выражает свои эмоции (3 упоминания), ему так нравится (2 упоминания), он так добивается своего (2 упоминания), боится, что мама уйдет. В качестве причин проблем, исходящих от родителей (7 упоминаний), называли только неподходящую для купания температуру воды, разбалованность ребенка родителями и неправильное построение коммуникации с ним.

Предложенные пути решения отличались большим разнообразием (91 утверждение). Как и в первых двух категориях, самые популярные решения – это «пройдет само» (22 упоминания) и «не реагировать, игнорировать» (14 упоминаний). Предлагались также варианты: обратиться к врачу (9 упоминаний); использовать игровые методы (8 упоминаний); отвлечь внимание ребенка (5 упоминаний); давать ребенку «сдачу» (5 упоминаний); применить наказание (3 упоминания), обыграть исчезновение соски (3 упоминания). Реже предлагалось пугать ребенка «бабаем», давать малышу побегать в безопасных условиях, обратиться к психологу, беседовать с ребенком, успокаивающие ванны, народные обряды, создание для ребёнка мотивации вести себя в соответствии с правилами.

Таким образом, если говорить о проблемах поведения, несмотря на количество и разнообразие предложенных путей решения, по-настоящему полезных и качественных предложений очень мало. Чаще всего родителям предлагалось ничего не делать и подождать (36 упоминаний). Здесь, в качестве иллюстрации, можно привести пример из переписки на форуме:

«Обеспокоенный родитель: Может что посоветуете? Не знаю уже, что и делать, почти каждый день жалуется воспитатель, что сын (2.5) деток кусает. Не просто так, а как защита у него. В шкафчик его залезли, толкнули, игрушку отобрали. Что делать? Разговоры не помогают.

Советчик 1: Нормальное поведение. Было бы гораздо хуже, если бы никак не реагировал. Нечего по чужим шкафчикам лазить! И толкаться, про игрушки вообще не говорю...

Советчик 2: Молодец! должен он себя как то защитить.

Советчик 3: У моего крестника так было. До 4 лет примерно кусал всех, кто обидит или косо посмотрит. Сейчас уже ему 5, тьфу-тьфу, повзрослел и исправился) и вы не переживайте, пройдет этот период.

Успокоенный родитель: Спасибо за совет. Не буду спешить. Надо нервы поберечь. Впереди ещё столько всего будет...»

Можно предположить, что многие люди, которые ищут помощь в решении проблем с детьми на подобных информационных площадках, в первую очередь, рассчитывают получить не рекомендации, что конкретно стоит предпринять, а успокоение и уверение других родителей в том, что у них тоже были подобные проблемы (а лучше – проблемы еще хуже) и прошли сами собой, с возрастом.

«Приучение ребенка к горшку» было выделено в отдельную категорию, так как эта тема является специфической именно для родителей детей раннего возраста и широко осуждается в Интернете (89 упоминаний). Здесь выделяется четыре типа проблем: нежелание ребенка ходить на горшок (21 упоминание), проблема приучения к горшку (8 упоминаний), необходимость сажать ребенка на горшок ночью (5 упоминаний) и ребенок боится горшка (2 упоминания).

Традиционно родители не выдвигали гипотезы о причинах проблем (7 упоминаний) и просто объясняли их возрастными особенностями (5 упоминаний). Единичными упоминаниями, связанными с поведением родителей, были долгое использование подгузников и то, что они упустили момент для приучения.

В данной категории самым популярным решением также стала рекомендация «само пройдет, перерастет» (12 упоминаний). Помимо этого предлагался ряд довольно полезных рекомендаций: дать ребёнку привыкнуть к горшку, познакомить его с горшком (6 упоминаний); не заставлять (6 упоминаний); отказаться от подгузников (6 упоминаний); держать над горшком для создания ритуала его использования, присаживать (4 упоминания); купить новый горшок (4 упоминания); использовать обучающие наклейки (3 упоминания); прослушать лекции доктора Комаровского (2 упоминания).

Таким образом, в вопросах приучения ребенка к горшку родители демонстрируют те же тенденции, что и в отношении других проблем раннего возраста (отсутствие анализа причин, преобладание

предложений ничего не предпринимать для решения). В то же время, предложенные ими пути решения вполне адекватны, что свидетельствует о достаточно высокой компетентности родителей детей раннего возраста в этом вопросе.

Категория «Самообслуживание» тесно связана с предыдущей. Она объединяет проблемы (45 упоминаний), которые возникают у детей раннего возраста в связи с необходимостью научиться выполнять некоторые действия самостоятельно. На родительских форумах обсуждались такие проблемы, как нежелание ребенка есть самостоятельно (15 упоминаний), неумение самостоятельно чистить зубы, глотание зубной пасты (5 упоминаний) и нежелание пить из кружки (4 упоминания). Сложности, возникающие у родителей в связи с освоением ребенком других навыков, например самостоятельное одевание и раздевание, нами не найдены.

В качестве причин в освоении навыков самообслуживания (3 упоминания) родители называли возрастные особенности, наличие негативного опыта и неумение родителей научить ребенка. Предложенные пути решения также не отличались разнообразием (18 упоминаний): ребенок просто будет брать пример с других детей в детском саду (9 упоминаний), не нужно торопить ребенка, у всех по-разному (3 упоминания), пройдет само (2 упоминания). Также единичные предложения – дать ребенку больше самостоятельности, обратиться к врачу и не идти на поводу у ребенка.

Анализ всех 800 сообщений показал, что не наблюдается существенных различий между количеством упоминаний о существующих проблемах и количеством упоминаний о путях их решения ($\chi^2_{\text{эмп}} = 4,165$; $\chi^2_{\text{крит}} = 12,592$; $p \leq 0,05$). Не имеется также значимых различий по данному показателю между отдельными категориями упомянутых проблем (ф-критерий Фишера, $p \leq 0,05$), что свидетельствует о том, что данная закономерность характерна для всех упомянутых проблем. Это обозначает, что матери не только рассказывают об имеющихся у ребенка проблемах, но и в равной мере пытаются с этими проблемами справиться. Таким образом, матери обращаются к сети Интернет с целью получения информации и помощи в решении возникающих у ребенка проблем вне зависимости от содержания самой проблемы.

Что касается путей решения возникающих проблем, несмотря на количество и разнообразие предложенных вариантов, по-настоящему полезных и качественных рекомендаций было не очень много. Чаще

всего родителям предлагалось ничего не делать и подождать (93 упоминания) со ссылкой на возрастные особенности детей.

Примечательно, что в сети Интернет родители уделяют внимание описанию проблем (397 упоминаний) и способам их решения (384 упоминания), но значительно реже пытаются анализировать причины такого поведения (84 упоминания). При этом данное соотношение не зависит от вида проблемы ($\chi^2_{\text{эмп}} = 8,782$; $\chi^2_{\text{крит}} = 12,592$; $p \leq 0,05$). Любая проблема в развитии и поведении детей раннего возраста имеет свои причины, и ее решение различается в зависимости от причины. Поэтому предложения путей решения проблемы обязательно должны быть основаны на анализе причин. Именно поэтому родительские рекомендации в сети Интернет не могут быть признаны адекватными и обоснованными, так как зачастую (78,1 % случаев) рекомендации не основаны на анализе причин. Например, нарушения питания у детей раннего возраста разнообразны. Выделяется 6 видов нарушений питания (Chatoor, Irene et al., 1997): каждый из них имеет собственные причины возникновения и, соответственно, разные способы их решения. Подобная картина наблюдается и в случае возникновения проблем сна (Cierpka, 2015), проблем поведения детей раннего возраста, проблем здоровья ребенка и трудностей овладения ребенком навыками самообслуживания, приучения к горшку.

Если проанализировать называемые матерями причины возникающих у ребенка проблем, их упоминания можно разделить на две группы: связанные с ребенком и его особенностями (59 упоминаний) и связанные с родителями (25 упоминаний). Как оказалось, родители более чем в два раза чаще видят истоки проблемного поведения в ребенке, чем в собственных действиях, причем это соотношение не зависит от вида проблемы ($\chi^2_{\text{эмп}} = 2,184$; $\chi^2_{\text{крит}} = 11,07$; $p \leq 0,05$). Эти данные свидетельствуют о низком уровне осознания родителями собственного поведения, а также о том, что они не понимают наличия связи между своими действиями и проблемным поведением ребенка. Именно поэтому родители не всегда ведут себя обоснованно по отношению к ребенку, что может только усиливать проблемное поведение последнего.

Второе исследование раскрывает анализ содержания общения матерей на форумах и в социальных сетях для родителей, воспитывающих детей с особыми потребностями. Всего анализируется содержание 9 таких форумов и родительских групп.

На основе первичного анализа материалов форумных дискуссий и коммуникации в социальных сетях определяются следующие категории контент-анализа.

1) *наличие проблемы*: сомнения в наличии у ребенка каких-либо проблем: «По моему, это здоровый ребенок»;

2) *обсуждение закономерностей развития ребенка*:

«Диагноз получили недавно. Думаю что ходить он начнет рано или поздно. Я сильно переживаю за умственное развитие. Вроде и понимает всё. Вроде. Но в то же время вижу сильно отстаем. Очень сильно. Как развивать спрашиваю у врачей. А они мне, мол, «книжки читайте», блин, книжки. Он внимание своё акцентирует ровно на 3–4 минуты. Потом начинается психоз. Забирание книги. Швыряние. Мультки внимательно смотрит. С эмоциями правильными, где надо и как надо».

Каждый ребенок с таким страшным диагнозом уникален. И он проходит свой собственный путь развития. Нет одинаковых деток с таким диагнозом, впрочем, как и с ДЦП, и с онкологией.

Очень интересно, как у вас развитие? У меня сыночек (сейчас нам 3,2 г), очень быстро купировались синактеном в возрасте 6 месяцев, развитие шло без отставания, но сейчас, к 3 годам, все же есть задержка. Ставят сенсомоторную алалию, речи почти нет.

Дочке 3 года (меньше чем через месяц будет). Не говорит совсем. Пищит, визжит, гулит, очень позитивна и по-хорошему эмоциональна. Очень редко откликается на имя и практически не понимает, когда от неё что-то хотят. Стимит (?) – прыгает и кружится, когда рада. Очень веселая, подвижная, любит детей, взрослых. Собирает все лужи, цветочки, горки и блохастиков всего района. Все надо, все хочу! Любит исследовать новые места. Не боится толпы, звуков, света. Любит обниматься и целоваться, пытается подпевать песням. Слух – норма.

Сынуля сильно отстает в развитии, он только умеет держать голову, улыбаться, смотреть и играть с игрушками! но мы его очень любим и надеемся, что все у нас будет хорошо;

3) *диагноз: выяснение диагноза или сомнения в нем, дифференциальный диагноз*:

Энцефалограмму мы не делали, – диагноз «синдром Веста» – нам установил именитый в Красноярске эпилептолог на основании 3-часового мониторинга. Повторно мы его ещё не делали, т. к. я не знаю, хочу ли я опять идти к этому зазнайке, он ничем не помог.

Лежали в больнице, врач не обратила внимание на приступы. Сама нашла в Интернете похожее, сделала предположение, что это Веста, тогда врач нам помогла найти эпилептолога.

Сыну 3,5 года у него словарный запас на 2 года (мама, папа, сок, биби и т. д.). Наблюдается у невролога. С ней мы лечили алалию. Сегодня поехали к другому неврологу для второго мнения. Консультация невролог+логопед+дефектолог+нейропсихолог. Они говорят, что это не алалия, а скорее ЗРР. Ребёнок понимает обращенную речь, выполняет команды, правильно понимает предлоги. Считают, что вся проблема в гипоксии и тонузе речевого аппарата.

Собственно, вопрос в следующем: а аутизм ли? Кто на практике сталкивался с диагнозом «сенсорная и моторно-сенсорная алалия?» Ставят ли наши специалисты вообще такой диагноз? Читаю статьи и понимаю, что во многом алалия схожа с проявлениями аутизма. Но при этом существенно отличается поведение ребенка (в раннем возрасте, пока не идет угасание интеллекта) и тактика обучения логопеда/психолога/дефектолога.

В 3 года нам поставили аутизм, а почти в четыре только на основе генетического анализа мы докопались до истины. SATB2 (Glass syndrom) и микроделеция и транслокация 2 и 18 хромосом. Редкий синдром, который как раз влияет на развитие речи, проблемы с питанием, зубами, строение нёба и т. д., странное поведение, нарушение моторики и элементы аутистического спектра... Это значит что аутизм – это не первопричина, а следствие.

Диагноз ей ставить все затрудняются. Что-то немного есть от аутизма (например, реакция на громкие раздражающие звуки, закрывала уши руками; если что-то пошло не по её понятиям и правилам – сразу визг и истерика), также алалия, ЗРР... В общем, мы не стали настаивать на диагнозе, просто занимаемся, развиваем ребёнка.

Почему сомневаетесь? очень много черт, характерных для аутизма.

Конечно ставят и моторную и сенсомоторную алалию. Для дифференциальной диагностики надо пройти тест ADOS.

Как в этом разобраться. Мы посетили 2х коллег врачей, которые работают практически плечом к плечу и вот один говорит СДВГ видит и все, другой говорит РАС и СДВГ;

4) *интерес к похожим случаям:*

У нас тоже микроцефалия, тетрапарез и многое другое. Синдром Веста, как он проявляется? Наши дети почти ровесники, мы родились 11 сентября, поэтому хотелось у тебя спросить: какой у вас объём головки, как вы кушаете и что? (из бутылочки или с ложки). И ещё напиши какие таблетки принимаете;

5) *учреждения*: где могут помочь ребенку, в каких центрах и больницах:

Операция нужна, без нее никак, отправили документы в Москву в Институт имени Пирогова, ждем ответа. Ребенку сделали инвалидность вот по квотам пытаемся куда то попасть.

У кого-нибудь, девочки, есть положительные отзывы о лечении в Германии, или вообще за границей?

Я не хочу сложить руки и жить дальше. Я ищу клиники, где нам помогут. Может, кто знает клиники, где лечат, реабилитируют таких деток с такими диагнозами.

В центре «Сфера» большой опыт работы и хорошие результаты в коррекции таких деток;

б) *специалисты*: выбор специалиста, оценка его профессиональных компетенций:

Очень помог врач-остеопат: после второго приёма приступы полностью исчезли, ребенок (1 год и 4 месяца) начал развиваться, ожил.

Какой невролог вас ведет?

Были на консультации в Св. Луки у (инициалы, фамилия). Прием очень понравился, положительный настрой.

Поищите специалиста по Бломберг и интеграции рефлексов – рефлексотерапевт, но это не иглоукалывание, это работа над угасанием и интеграцией рефлексов, потом – нейрокоррекция. В таком раннем возрасте можно скомпенсировать приблизительно к норме, и ещё RIT поход;

7) *методы лечения и реабилитации, оценка эффективности методов*.

Короче, даже не знаю, стоит ли продолжать остеопатию, посоветуйте!!!

Я в Интернете стала искать разные народные средства, травы разные. Нашла, что помогает шикша и синюха. Вот и пропили шикшу, я очень в нее верила, мне кажется: она и помогла.

Попробовали давать Депакин, Кломазепам, Люминал. Сейчас дают Ревитрил, но судороги не проходят. Уже не знаем, что делать.

Когда ей было 6 месяцев, сделали 3 прививки, электрофорез – и на массаже начались судороги, когда массажистка всё это увидела, сказала, что нас ждёт долгое и тяжёлое лечение, и тут всё началось, мы попали в областную больницу, кололи нам по 5 уколов в день, капельницы, массажи, лфк, потом начались лекари, бабки, знахари и т. д., толку никакого, назначили сначала депекин, фенобарбитал, потом конвульсофин и клоназепам, толку никакого не было, судороги становились всё сильнее, в итоге – в 2,5 года мы бросили пить все таблетки и поехали лечиться в Москву, прогресс у нас конечно не очень велик, но всё-таки, она сидит, ползает, судороги прекратились, пытается ходить за две руки, правда, пока плохо и недолго

Я как мама дочки с таким диагнозом позволю вам дать маленький совет. Если есть возможность, закажите в монастырях пожизненный молебен за ребёнка. В свое время нам ничего не помогало до трёх лет, а после как-то передали через знакомую паломницу денежку – и нам сразу легче стало. Может, и Бог помог... Нам потом по почте документ пришел, отчетный от монастыря.

Слышала о конопляном масле. Говорят, даже самые тяжелые детки на ноги встают. Кто-то слышал об этом?

Не факт, что помогли ноотропы, может, время подошло. Но в любом случае, лучше всяких ноотропов и таблеток занятия, направленные на устранение проблем. Занимайтесь с логопедом-дефектологом и, уверяю Вас, если спецы хорошие, то увидите эффект куда лучше, чем от таблеток. Помните, что нет волшебной таблетки ни от ЗРР, ни от алалии. Более того, после окончания курса ноотропов, если мозг не созрел, то бывает откат на прежний уровень, а если созрел, то и ноотропы не нужны, а нужны занятия.

Я согласна, что если даже нет точного диагноза, работаем с тем, что актуально для конкретного ребенка, а не делаем то, что мы умеем, или то, что модно и дорого.

Нам из занятий отлично пошло АВА, обычный дефектолог вообще никак – ни продуктивности, ни удовольствия от занятий. Сенсорная интеграция, флортайм и кинезиотерапия.

Попробуйте подключить аппаратную коррекцию БАК (биоакустическая коррекция) и Томатис. Хороший фундамент для

работы эрготерапевта, логопеда, дефектолога и психолога, ещё артикуляционный массаж Кастильо Маральес. Ещё можно попробовать мозжечковую стимуляцию, доску Бельгау.

Да, но для себя знать и учитывать особенности просто необходимо, ну и тогда самой учиться: АВА, Floortime, More than words, Denver ...

Мы ходим на АВА с 1.10, но мне кажется, что спецы там не очень уж хорошие, речь толкнули, да, интеллектуальное развитие хорошее, но то, в чем изначально проблема... поведение и коммуникация, что-то не меняется сильно, даже в этом есть изменения, но не такие, как хотелось бы... ну вот 4 года уже, а он не может нормально реагировать на обращенную речь и нормально отвечать... хочется обычности;

8) *Поддержка*: просьба о поддержке и совете, выражение поддержки:

Очень нужен совет и поддержка от мамочек.

Не паникуйте и не плачьте. Это еще не окончательный приговор. Еще раз говорю: потенциал ребенка Вашего огромный. Только не забейте его реабилитационными мероприятиями и «лечениями».

Простите, что так сумбурно написано... просто – крик души, не знаю, что делать и куда бросаться... какую тактику выбрать. Помогите пожалуйста. Спасибо за понимание.

Не накручивайте себя!!! Все хорошо будет, заговорит малыш обязательно!

А вообще-то ваш пост чрезвычайно позитивный, такое впечатление, что ребёнок обладает неисчерпаемым ресурсом развития и в будущем все встанет на свои места в плане ментального развития ребёнка. Желаю в этом удачи!

Всего анализировалось 450 сообщений в трех группах (по 150 сообщений в каждой). Выделение трех групп основывалось на нозологическом критерии: первая группа – родителей детей с детским церебральным параличом и последствиями раннего органического поражения ЦНС, вторая – дети с расстройствами аутистического спектра, третья – дети с нарушениями речи и поведения. Результаты контент-анализа представлены в табл. 2. В качестве единиц анализа выступали выделенные категории, а в качестве единиц счета – упоминание данной категории в тексте сообщения.

Таблиця 2

Количество упоминаний категорий контент-анализа матерями детей с особыми потребностями

Группа детей Категория анализа	1– ПРОП ЦНС и ДЦП	2 – Расстройства аутистического спектра	3 – Нарушения речи и нарушения поведения	Всего
Наличие проблемы	0	10	49	59
Уточнение диагноза, дифференциальный диагноз	11	19	102	132
Закономерности развития ребенка	141	132	134	407
Интерес к сходным случаям	139	112	99	350
Методы лечения	150	144	150	444
Эффективные методы	150	145	144	439
Учреждения реабилитации	150	59	15	224
Специалисты	150	113	101	364
Поиск и получение поддержки	141	100	12	253
Значения χ^2	χ^2 (1-2): df=8, $\chi^2_{\text{эмп}}=46.8$, $\chi^2_{\text{кр}}=20,09$, $p<0.01$	χ^2 (2-3): df=8, $\chi^2_{\text{эмп}}=179.208$, $\chi^2_{\text{кр}}=20,09$, $p<0.01$	χ^2 (1-3): $\chi^2_{\text{эмп}}=335.3$, $\chi^2_{\text{кр}}=20,09$, $p<0.01$	χ^2 (1-2-3): df=16, $\chi^2_{\text{эмп}}=1996.2$, $\chi^2_{\text{кр}}=32$, $p<0.01$

Результаты контент-анализа показывают, что чаще всего матери обсуждают закономерности развития своих детей, особенности их развития, фиксируют достижения (141–132–99 упоминаний в трех группах), при этом понятен их интерес к сходным случаям (139–112–99 упоминаний в трех группах). Большой интерес проявляется относительно методов оказания помощи ребенку (150–145–144 упоминания в трех группах) и их эффективности (150–145–144 упоминания в трех группах).

Также большой интерес матери демонстрируют к учреждениям (150–59–15 упоминаний в трех группах) и специалистам, которые

оказывают помощь (150–113–101 упоминаний в трех группах). Матерям важно получить информацию о том, где и кто может эффективно помочь ребенку.

Несколько реже матери упоминают о тонкостях диагноза и высказывают сомнения относительно него (11–19–102 упоминания в трех группах), а также высказывают сомнения в наличии проблемы у ребенка (0–10–49 упоминаний в трех группах).

Обращается внимание на наличие существенных различий (подтвержденных статистически по критерию χ^2) между тремя группами, причем различия имеются как между всеми тремя группами, так и при парном сравнении их между собой. Эти отличия связаны с особенностями клинических проявлений у детей, их развития и поведения, а также разными прогнозами в развитии.

Так, сомнения в диагнозе и стремление его уточнить, выбрав более адекватный для состояния ребенка, характерно для родителей, имеющих детей с нарушениями речи и поведения. Это понятно, так как именно при этих нарушениях ребенок демонстрирует разнообразные симптомы, которые не всегда могут складываться в целостную картину конкретного нарушения. Для родителей, имеющих детей с тяжелыми двигательными и умственными нарушениями (ДЦП и ПРОП ЦНС), самым актуальным является поиск эффективных методов лечения и компетентных специалистов, так как они не видят быстрых результатов в лечении ребенка.

В поддержке в большей степени нуждаются эти же мамы, что объясняется тяжестью состояния ребенка, так же, как и мамы, имеющие детей с расстройствами аутистического спектра, которые обеспокоены проблемным поведением своего ребенка.

Таким образом, анализ показал, что общение матерей в социальных сетях и их участие в форумных дискуссиях выполняет разнообразные функции. Получаемая матерями информация является для них крайне важной, так как они доверяют источникам, которые они относят к своему референтному кругу. В «Большом психологическом словаре» доверие определяется как уверенность в чьей-нибудь добросовестности, искренности, в правильности чего-нибудь, и основанное на этом отношении к кому-нибудь; доверие рассматривается также как психическое состояние, в силу которого мы полагаемся на какое-либо мнение, кажущееся нам авторитетным, и потому мы отказываемся от самостоятельного исследования вопроса, который может быть нами исследован.

Доверие матерей к получаемой информации достаточно велико, так как в общение вступают люди, имеющие одинаковые проблемы. Зачастую родительские группы являются закрытыми, что в еще большей степени свидетельствует о высоком доверии к информации, обсуждаемой в группе, так как закрытость создает также и представление об избранности участников группы. Мама считает, что ее лучше поймут другие мамы, которые имеют свой собственный опыт в решении таких же проблем, которые испытывает она сама. При этом отсутствие у участников родительских групп специальной подготовки не рассматривается как препятствие к получению от них достоверной, научно обоснованной информации. Идентификация с участником группы, которая осуществляется на эмоциональном уровне, объясняет данные феномены. Матерью не принимается во внимание, что проблема ребенка может быть уникальной и не похожей на проблемы других детей, поэтому прямой перенос опыта других на свою проблему может быть в лучшем случае бесполезным, а в худшем – даже вредным и опасным.

Преимущества специализированных родительских социальных сетей определяются действием нескольких психологических механизмов, однако эти же механизмы ограничивают объективное восприятие информации матерями:

– механизм идентификации пользователя с другими пользователями: в социальных сетях объединены люди со сходными проблемами и потребностями; механизм идентификации позволяет ориентироваться на позитивные возможности и перспективы ребенка: если хотя бы одному ребенку стало лучше, значит, и у моего ребенка тоже будет все хорошо; если хотя бы одному ребенку помогла данная методика, значит, она поможет и моему ребенку;

– понимание и принятие основаны на убеждении в том, что понять проблему одного человека может только тот человек, у которого есть такая же проблема.

Особенно важной является функция эмоциональной поддержки, которую способны выполнить социальные сети, и эта поддержка создает ресурсы, необходимые матерям в их деятельности по лечению, реабилитации ребенка с особыми потребностями.

Заключение. Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие **выводы**.

1. Обыденные представления родителей о проблемах развития маленьких детей и детей с особыми потребностями сочетают в себе

черты научности и обоснованности с чертами пристрастности и мифологичности, что соответствует характеристике обыденного сознания.

2. Данные контент-анализа позволяют охарактеризовать представления родителей о проблемах развития детей раннего возраста, их причинах и путях решения. Самыми обсуждаемыми являются проблемы со сном, поведением и организацией питания детей раннего возраста. При этом в сети Интернет родители уделяют внимание описанию проблем и способов их решения, но почти не пытаются анализировать причины такого поведения. Родители чаще видят истоки проблемного поведения в ребенке и его особенностях, чем в собственных действиях.

3. Матери, имеющие детей с особыми потребностями, обращаются к Интернет-ресурсам для получения информации о развитии своего ребенка, возможностях его лечения, о методах, учреждениях и специалистах, оказывающих эффективную помощь.

4. Социальные сети выполняют функцию поддержки, создавая для матерей личностные ресурсы для обеспечения лечения и воспитания ребенка с особыми потребностями.

5. Анализ общения родителей в сети Интернет является важным источником для понимания содержания их обыденных представлений о ребенке, его лечении и воспитании. Анализ форумных дискуссий и общения в социальных сетях может быть использован профессионалами для повышения качества взаимодействия с родителями как пациентами врача и клиентами психолога.

Литература

1. Волохонский, В. Л. (2007). Психологические механизмы и основания классификации блогов. *Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги: новая реальность*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 118–131.

2. Гримов, О. А., Корявко, Г. Е. (2012). Природа и специфика конструктивной активности субъекта в социальных сетях. *Известия Юго-Западного государственного университета*, 3 (42), Ч. 2, 209–214.

3. Минеева, О., Познанская, А., Лидерс, А. Г. (2009). Имплицитные теории семьи в психологии. *Психологические проблемы современной семьи: материалы. IV Междунар. науч. конф.*, Москва. (С. 398–406),

4. Сиволов, Д. Л. (2007). Интернет-сайт как предмет социологического исследования: метод анализа интерактивных документов. *Вестник Челябинского государственного университета*, 16, 139–143.

5. Улыбина, Е. В. (2001). *Психология обыденного сознания*. Москва: «Смысл». 319 с.

6. Фролова, Ю. Г. (2015). Популярная наука и онлайн-коммуникация по вопросам здоровья: результаты контент-анализа тематических форумов. *Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза: материалы Междунар. науч.-практ. конф.*, Минск. (С. 473–476).

7. Cierpka, M. (2015). *Regulations-störungen. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit kleinen Kindern*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. 197 S.

8. Chatoor, Irene et al. (1997). A Feeding Scale for Research and Clinical Practice to Assess Mother-Infant Interactions in the First Three Years of Life. *Infant Mental Health Journal*, 18(1), 76–91.

References

1. Volohonskij, V. L. Psihologicheskie mehanizmy i osnovanija klassifikacii blogov v seti Internet [Psychological mechanisms and the foundations of blog classification in Internet]. *Lichnost i meghlichnostnoje vzaimodeistvije v seti Internet. Blogi: novaja realnost [Personality and interpersonal interaction in Internet. Blogs: new reality]*. St-Petersburg : SPb University Press, 118–131 [In Russian].

2. Grimov, O. A.; Korjavko, G. E. (2012). Priroda I specifika konstruktivnoi aktivnosti subjekta v socialnyh setjah [The nature and specific of subject' constractive activity in social networks]. *Izvestija Jugo-Zapadnogo universiteta – The Papers of South-West University*, 3 (42), P. 2, 209–214 [In Russian].

3. Mineeva, O., Poznanskaja A., Liders, A. G. (2009) Implizitnyje teorii semji v psihologii [Implicit theories of family in psychology]: *Mezhdununarodnaja nauchnaya konferenciia «Psihologicheskije problem sovremennoi semji» [Proceedings from International Scientific Conference : Psychological problems of modern Family]*, (P. 398–406). Moskva [In Russian].

4. Sivololov, D. L. (2007). Internet-sait kak predmet sociologicheskogo issledovanija: metod analiza interktivnyh dokumentov [Internet-site as a subject of sociological investigation: the method of interactive documents analysis]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta – The Papers of Cheliabinsk State University*, 16, 139–143 [In Russian]

5. Ulybina, E. V. (2001). *Psihologija obydenного soznaniya [Psychology of everyday consciousness]*. Moskva : «Smysl». 319 p. [In Russian].

6. Frolova Ju. G. (2015). Populiarnaja nauka i on-lain kommunikacija po voprosam zdorovja: rezultaty content-analiza tematiceskikh forumov [Popular science and on-line communication on health issues: the results of content-analysis of thematic forums]: *Proceedings from International Scientific Conference : Mezhdununarodnaja nauchno-praktycheskaya konferenciia [Psyhosocialnaja adaptacija v transformirujushchemsja obshchestve: socializacija subjekta na raznykh stadijah ontogeneza] – The International Scientific Conference «Psychosocial*

adaptation in transforming society: the subjects socialization at different ontogenetic stages» (pp. 473–477). Minsk [In Russian].

7. Cierpka, M. (2015). *Regulations-störungen. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit kleinen Kindern [Regulation disorders. Counselling and Psychotherapy for Parents of small Children]*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. 197 S. [In German].

8. Chatoor, Irene et al. (1997). A Feeding Scale for Research and Clinical Practice to Assess Mother-Infant Interactions in the First Three Years of Life. *Infant Mental Health Journal*, 18(1), 76–91.

Received: 01.05.2019

Accepted: 14.05.2019

ЕМПІРИЧНА ЕКСПЛІКАЦІЯ СУВЕРЕННОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ В ПОКАЗНИКАХ СОЦІАЛЬНОГО САМОКОНТРОЛЮ ОСОБИСТОСТІ

Гаврилюк Ірина

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна
ira_gu@ukr.net

У статті представлено результати теоретико-емпіричного вивчення суверенності психологічного простору в ознаках соціального самоконтролю студентської молоді. Теоретичне обґрунтування проблеми стосується питань визначення суверенності психологічного простору, її структурних компонентів і результативних характеристик автономності й успішності поведінки. Підкреслено, що суверенність психологічного простору є умовою та результатом адаптивності, зрілості й продуктивності особистості, а успішність взаємодії індивідуальності та соціуму залежить від якісних ознак сформованого соціального самоконтролю особистості. Конкретизація взаємозв'язку визначення суверенності психологічного простору й соціального самоконтролю студентської молоді дає змогу розглядати вміння здійснювати контроль над своєю поведінкою як індикатор соціально-психологічної адаптованості, який ущільнює межі психологічного простору. Розроблена програма емпіричного дослідження, а також комплекс використаних методів математичної статистики результатів дає змогу конкретизувати теоретичні положення у вигляді реальних психологічних фактів: студенти зі сформованою суверенністю психологічного простору (високий і середній рівні) є більш «принциповими», а отже, їх орієнтація на внутрішні переживання в соціальній взаємодії дає змогу безперешкодно долати негативні моменти соціально-психологічної адаптації, а їх виразна стабільність поведінки визначає більшу узгодженість емоційного супроводу міжособистісної взаємодії; студенти з несформованою суверенністю психологічного простору (низький рівень), демонструють «прагматичність», яка блокує вироблення адекватної системи соціального самоконтролю й виражається в стурбованості соціальною придатністю в міжособистісній взаємодії.

Ключові слова: суверенність психологічного простору, автономність поведінки, міжособистісна взаємодія, соціально-психологічна адаптація, соціальний самоконтроль, студентська молодь.

Havryliuk Irina. Empirical Explication of Psychological Space Sovereignty in Indicators of Personality Social Self-Control. The article represents the results of theoretical and empirical study of psychological space sovereignty in the features

of social self-control of student youth. The theoretical grounding of the problem concerns the determination issues of psychological space sovereignty, its structural components and effective characteristics of autonomy and success of behavior. It is emphasized that sovereignty of psychological space is condition and result of adaptability, maturity and productivity of personality and interaction success of individuality and society depends on the qualitative characteristics of the formed social self-control of personality. The specification of interrelation between the psychological space sovereignty definition and the social self-control of student youth makes it possible to consider the ability to exercise control over own behavior as indicator of social and psychological adaptation, which compacts the limits of psychological space. The developed program of empirical research, as well as the complex of the used methods of mathematical statistics of the results, allow to specify the theoretical positions in the form of real psychological facts: students with the formed sovereignty of psychological space (high and average level) are more «principled», and hence their orientation on internal experiences in social interaction allows unobstructedly to overcome the negative moments of social and psychological adaptation, and their expressive stability of behavior defines the greater coherence of emotional support of interpersonal interaction; students with unformed sovereignty of psychological space (low level), demonstrate «pragmatism», which blocks the development of adequate system of social self-control, and is expressed in anxiety of social usefulness in interpersonal interaction.

Key words: psychological space sovereignty, autonomy of behavior, interpersonal interaction, social and psychological adaptation, social self-control, student youth.

Гаврилюк Ирина Эмпирическая экспликация суверенности психологического пространства в показателях социального самоконтроля личности. В статье наводятся результаты теоретико-эмпирического изучения суверенности психологического пространства в признаках социального самоконтроля студенческой молодежи. Теоретическое обоснование проблемы касается вопросов определения суверенности психологического пространства, ее структурных компонентов и результативных характеристик автономности и успешности поведения. Подчеркивается, что суверенность психологического пространства является условием и результатом адаптивности, зрелости и продуктивности личности, а успешность взаимодействия индивидуальности и социума зависит от качественных признаков сложившегося социального самоконтроля личности. Конкретизация взаимосвязи определения суверенности психологического пространства и социального самоконтроля студенческой молодежи позволяет рассматривать умение осуществлять контроль над своим поведением как индикатор социально-психологической адаптированности, который уплотняет границы психологического пространства. Разработанная программа эмпирического исследования, а также комплекс использованных методов математической статистики результатов позволяют конкретизировать теоретические положения в виде реальных психологических фактов: студенты из сложившейся суверенностью психологического пространства (высокий и

средний уровни) являются более «принципиальными», а это значит, что их ориентация на внутренние переживания в социальном взаимодействии позволяет беспрепятственно преодолевать негативные моменты социально-психологической адаптации, а их выразительная стабильность поведения определяет большую согласованность в эмоциональном сопровождении межличностного взаимодействия; студенты из несформированной суверенностью психологического пространства (низкий уровень) демонстрируют «прагматичность», которая блокирует выработку адекватной системы социального самоконтроля и выражается в обеспокоенности социальной пригодности в межличностном взаимодействии.

Ключевые слова: суверенность психологического пространства, автономность поведения, межличностное взаимодействие, социально-психологическая адаптация, социальный самоконтроль, студенческая молодежь.

Постановка наукової проблеми та її значення

Демократизація суспільства визначається не лише способом управління, але й системою суспільних і міжособистісних відносин, які забезпечують ефективність функціонування людини в соціумі як суб'єкта власного життя та соціальних змін. Психологічним феноменом, який інтегрує в собі ознаки соціальної зрілості, є суверенність психологічного простору в усіх ознаках збереження суб'єктності особистості, що охоплює комплекс фізичних, соціальних та психологічних явищ, із якими людина себе ототожнює. Очевидним є те, що суверенність психологічного простору сприяє високій адаптації людини в суспільстві, актуалізує її конструктивну міжособистісну взаємодію, комунікативну компетентність і, як наслідок, визначає загальний рівень якості діяльності й життя. При цьому контекст соціалізації вносить постійні корективи в межі психологічного простору, тобто соціальні впливи визначають варіанти управління індивіда своєю поведінкою засобами власних як біологічних, так і психологічних механізмів, які в комплексі можна розглядати як контрольовану поведінку, що нівелює її конфліктні мотиви. Вважаємо, що суверенні межі психологічного простору є еластичними щодо соціального впливу, тому дуже важливо віднайти зону взаємодії цих двох психологічних явищ, які в діалектичному зв'язку визначають формальний зміст його функціонування як соціально контрольованого феномену. Тому запропонований контекст емпіричного вивчення суверенності психологічного простору в показниках соціального самоконтролю є вкрай своєчасним та актуальним.

Аналіз останніх досліджень із проблеми засвідчив, що питання суверенності психологічного простору особистості досліджувалися в контексті вивчення особистісних автономності, потенціалу, приватності, самодетермінації (К. Абульханова-Славська, А. Ключко, Д. Леонтьєв, Р. Райан та ін.). Із-поміж численних праць стосовно видів психологічного простору, як-от: тілесний, особистісний, буттєвий, комунікативний, інформаційний, груповий (А. Бурмістрова-Савенкова, С. Нартова-Бочавер, О. Муравйова, Н. Саліхова та ін.) – знаходимо цікавий формат його інтерпретації у взаємозв'язку з такими психологічними феноменами, як соціально-психологічна адаптація, психологічне благополуччя й задоволеність життям, ціннісні орієнтації та незалежність переконань (Ж. Вірна, Г. Горбань, В. Коширець, Я. Смирнова, Ю. Швалб та ін.), які змістовно перетиналися й навіть ототожнювалися. Однак поза увагою дослідників залишився аспект вивчення суверенності психологічного простору в ознаках соціального самоконтролю особистості.

Мета статті – теоретико-емпіричний аналіз проблеми взаємозв'язку визначення суверенності психологічного простору та соціального самоконтролю студентської молоді.

Методи та методики

Застосовано такі методи та методики: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, систематизація й узагальнення); *емпіричні* (тестування за допомогою опитувальника «Суверенність психологічного простору» С. Нартової-Бочавер, методики «Дослідження соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда), і «Шкали соціального самоконтроля» М. Снайдер); *математичної статистики* (непараметричний критерій Краскела-Уоллеса, що призначений для перевірки гіпотези про відмінності у вираженні певних психологічних характеристик одночасно між трьома й більше вибірками); кореляційний аналіз для встановлення взаємозв'язку між діагностованими показниками. Статистичну обробку даних здійснювали за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows, версія 13.0.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

Вивчення психологічного феномену суверенності психологічного простору розкриває широкий діапазон його трактування, зокрема як показника суб'єктності особистості (Мартиросян, 2013); предмету постнекласичної психології (Трофимова, 2012); основи психологічного

здоров'я, «здатності до самоздійснення, творчого самоконструювання» (Клочко, 2009). Узагальнений варіант теоретичного осмислення психологічної суверенності віднаходимо в концепції С. К. Нартової-Бочавер, яка інтегрувала всі значущі виміри психологічного простору й створила власну теорію психологічного простору, провівши операціоналізацію та валідизацію понять «психологічна суверенність», «психологічний простір особистості». Зокрема, психологічну суверенність, С. Нартова-Бочавер визначає як здатність людини контролювати, захищати та розвивати свій психологічний простір, заснований на загальному досвіді успішної автономної поведінки; як форму суб'єктності, що в різних формах активності дає змогу реалізувати потреби людини. Таке розуміння психологічної суверенності сприяло виокремленню рівнів суверенності – гіперсуверенного, суверенного, депривованого (Нартова-Бочавер, 2008).

До структурних компонентів суверенності дослідниця відносить виміри психологічного простору, як-от: суверенність фізичного тіла; суверенність території; суверенність речей; суверенність звичок; суверенність соціальних зв'язків; суверенність цінностей. При цьому психологічний простір особистості трактовано, як суб'єктивно значущий фрагмент буття, який визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини та охоплює комплекс фізичних, соціальних і психологічних явищ, із якими людина ототожнює себе. Психологічна суверенність може бути вивчена лише через зазначені виміри психологічного простору (Нартова-Бочавер, 2005).

За Ю. Трофимовою, психологічна суверенність – це результативна характеристика процесу суверенізації, яка ґрунтується на досвіді самостійної взаємодії зі світом, показує актуальні (розвивальні стосунки з іншим) і потенційні (потенціал саморозвитку) можливості людини. Суверенна особистість прагне до втілення власних можливостей, проявляє прагнення до розширення своїх можливостей та нового досвіду. Еволюційне й соціальне призначення психологічної суверенності полягає в забезпеченні саморегуляції, розвитку свого багатовимірного світу та самої себе (Трофимова, 2012). Контекст взаємозв'язку психологічної суверенності й задоволеності життям досліджено П. Удачиною, яка наголосила, що психологічна суверенність як здатність особистості контролювати, захищати й розвивати свій психологічний простір дає змогу людині реалізувати свої можливості, досягати успіху в різних сферах життя, отримуючи

при цьому задоволення від роботи та відносин (Удачина, 2014). Питання взаємозв'язку психологічної суверенності й міжособистісних взаємин розкрито Я. Смирновою, котра вважає, що психологічна суверенність реалізовується через потребу в персоналізації соціального середовища. При цьому згуртованість групи зростає за умов вираження загального показника психологічної суверенності, а депривація суверенності території перешкоджає розвитку згуртованості (Смирнова, 2014).

У будь-якому із запропонованих варіантів визначення психологічної суверенності добре простежуємо положення про те, що вона є умовою й результатом адаптивності, зрілості та продуктивності особистості, ця гармонійна успішність використовує мову середовища, а саме мову взаємодії індивідуальності й соціуму. С. Нартова-Бочавер переконливо стверджує, що психологічний простір розвивається завдяки послідовно здійснюваним виборам (ідентифікацій – відчужень) у кожній життєвій ситуації (Нартова-Бочавер, 2014). А також його розвиток залежить від системи соціального самоконтролю, який є ознакою соціально-психологічної адаптованості та визначається тим, що людина здійснює контроль над своєю поведінкою, проводить самоідентифікацію й тим самим впливає на враження, що складається про неї в навколишніх. Іншими словами, самоконтроль – це ставлення людини до себе, яке забезпечує уявлення про ступінь реалізації бажаного в дійсності (Диагностика, 2007).

Автор шкали соціального самоконтролю М. Снайдер виокремив два типи особистості: «прагматичну», що презентує себе відповідно до ситуативних особливостей, та особистість «принципальну», яка самопред'являє себе згідно з внутрішніми характеристиками. Особи з високим рівнем соціального контролю схильні чуттєво сприймати емоційні й поведінкові прояви навколишніх та орієнтовані на них у тих ситуаціях, коли не знають, як учинити. Поведінка таких людей сильно варіює залежно від ситуації. Крім того, у них можливе розузгодження у вираженні емоцій за різними експресивними каналами: вираз обличчя свідчить про один емоційний стан, а голос – про інший. Загалом осіб із високим рівнем соціального контролю відрізняє стурбованість соціальною придатністю своєї поведінки, чутливість до експресивної поведінки інших та використання її як керівництва з управління власною експресією. Такі люди ефективно контролюють власну поведінку й без зусиль можуть створити в

навколишніх потрібне враження про себе. Індивіди з низьким рівнем соціального самоконтролю володіють протилежними якостями: вони мало стурбовані адекватністю своєї поведінки та емоційної експресії й не звертають уваги на нюанси поведінки інших людей. Це не означає, що вони менш емоційно виразні. Просто їхня поведінка та емоції більшою мірою залежать від їхнього внутрішнього стану й установок, а не від вимог та особливостей ситуації. Тому їхній репертуар самопред'явлення не дуже широкий. Звідси очевидна й виразна стабільність поведінки цих індивідів у різноманітних ситуаціях, а отже, ідеться про більшу узгодженість у вираженні емоцій за різними каналами та відсутність розвинутих навичок контролю й управління власною поведінкою (Профілактика, 2004).

Узагальнюючи наведене вище, ми зробили висновок, що розвиток суверенності психологічного простору є визначальним показником соціально-психологічної адаптованості та зрілості, який тісно взаємопов'язаний із такою характеристикою, як соціальний самоконтроль.

Організація дослідження полягала у створенні програмно-методичного забезпечення й передбачала його структурно-логічну поетапність. Вибірку дослідження становили студенти факультету психології та соціології й факультету філології та журналістики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. У дослідженні взяли участь 240 осіб віком від 18-ти до 25 років.

Використані методи та психодіагностичні методики дослідження, чіткість планування й конкретизація етапів дослідження дають право стверджувати, що результати дослідження є вірогідними у вивченні взаємозв'язку визначення суверенності психологічного простору й соціального самоконтролю студентської молоді.

Базовою методикою у вивченні проблеми стала методика С. Нартової-Бочавер «Суверенність психологічного простору», за допомогою якої визначено три основні групи досліджуваних студентів із різними показниками суверенності психологічного простору: високий (34,2 % досліджуваних), середній (35,8 %) і низький (30 %).

Із метою порівняння виокремлених груп між собою за встановленими психологічними характеристиками суверенності психологічного простору нами обрано непараметричні методи математичної статистики, а саме непараметричний Н-критерій Крускала-Уоллеса. Це аналог однофакторного дисперсійного аналізу для незалежних

вибірок, що призначений для перевірки гіпотези про відмінності у вираженні певних психологічних характеристик одночасно між трьома й більше вибірками ($k > 2$). Основна ідея Н-критерію Крускала-Уоллеса ґрунтується на відображенні всіх значень вибірок, що порівнюються, у вигляді однієї загальної послідовності впорядкованих (прорангованих) значень із подальшим обрахунком середнього рангу для кожної вибірки. Чим менше збігів між ранговими показниками, тим більше відрізняються вибірки (без конкретизації напряму відмінностей). Базовими статистичними показниками достовірності обрахунків для цього критерію є емпіричне значення показника χ^2 -, число ступенів свободи та р-рівень значимості отриманих даних (Бююль, 2005).

Результати застосування непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних опитувальника вивчення суверенності особистісного простору подано в табл. 1.

Таблиця 1

Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса для визначення психологічних відмінностей суверенності особистісного простору досліджуваних груп студентів

Діагностичний критерій	Високий рівень (n=82)	Середній рівень (n=86)	Низький рівень (n=72)	Хі-квадрат	Ст. св.	Р
	Ранги					
Суверенність фізичного тіла	199,50	111,09	41,77	201,980	2	.000***
Суверенність території	199,50	115,00	37,10	213,293	2	.000***
Суверенність світу речей	197,93	112,12	42,32	196,948	2	.000***
Суверенність звичок	199,50	115,50	36,50	213,895	2	.000***
Суверенність соціальних зв'язків	197,09	117,80	36,50	210,750	2	.000***
Суверенність цінностей	193,62	113,44	45,65	177,037	2	.000***

Примітка. Рівень достовірності: *** $p \leq 0,001$.

Отримані результати засвідчили, що студенти із високим рівнем прояву суверенності психологічного простору отримали найвищі значущі результати, за якими закономірно визначається й загальний високий показник суверенності психологічного простору. Такі

результати повинні віднайти своє підтвердження у відповідних показниках соціально-психологічної адаптації й соціального самоконтролю особистості.

Подальший аналіз стосується вивчення показників соціально-психологічної адаптації досліджуваних студентів за виокремленими групами. Результати застосування непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних методики діагностики соціально-психологічної адаптації подано в табл. 2.

Таблиця 2

**Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса
для визначення психологічних відмінностей
соціально-психологічної адаптації досліджуваних студентів**

Діагностичний критерій	Високий рівень (n=82)	Середній рівень (n=86)	Низький рівень (n=72)	Хі-квадрат	Ст. св.	Р
	Ранги					
Адаптація	143,99	138,23	72,58	49,303	2	.000***
Самоприйняття	127,59	152,82	73,82	52,046	2	.000***
Прийняття інших	117,97	146,87	91,89	24,748	2	.000***
Емоційний комфорт	146,70	114,74	97,54	20,154	2	.000***
Інтернальність	105,51	179,42	67,19	108,343	2	.000***
Домінування	125,80	138,87	92,52	18,209	2	.000***

Примітка. Рівень достовірності: *** $p \leq 0,001$.

Середньогруповий зріз показників за шкалами методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда демонструє суттєві відмінності за такими показниками: у групі з високим рівнем суверенності психологічного простору найвищими виявилися показники адаптації, емоційного комфорту й домінування; у групі із середнім рівнем найвищі показники зафіксовано за шкалою самоприйняття, прийняття інших та інтернальності; у групі з низьким рівнем суверенності психологічного простору простежено емпіричні дані за всіма шкалами методики, котрі виявилися нижчими, порівняно з двома попередніми групами.

Аналіз розподілу показників цієї методики в групах студентів із різним рівнем суверенності психологічного простору засвідчив, що загальна тенденція прояву відмінностей полягає в тому, що для студентів із високим і середнім рівнями суверенності психологічного простору властиві вищі показники адаптованості, що проявляється у відповідальності людини, на яку завжди можна покласти. Така особа завжди приймає правила й вимоги, яких дотримується; вона вміє управляти собою та власними вчинками; самоконтроль для неї не проблема, а прийнявши рішення – індивід слідує йому. Така людина любить розмірковувати й переважно розраховувати на власні можливості.

Тому вважаємо, що й показники соціального самоконтролю теж повинні віднайти специфічні ознаки прояву. Результати розрахунку критерію Н. Крускала-Уоллеса подано в табл. 3.

Таблиця 3

**Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса
для визначення психологічних відмінностей соціального
самоконтролю досліджуваних студентів**

Діагностичний критерій	Високий рівень (n=82)	Середній рівень (n=86)	Низький рівень (n=72)	Хі-квадрат	Ст. св.	P
	Ранги					
Соціальний самоконтроль	70,96	125,49	170,95	83,047	2	.000***

Примітка. Рівень достовірності: *** $p \leq 0,001$.

Отримані результати чітко демонструють високі показники соціального самоконтролю в групі досліджуваних із низьким рівнем суверенності психологічного простору, що виражається в тому, що ці студенти з легкістю орієнтуються в будь-якій ситуації. Зокрема, вони можуть із легкістю розмірковувати про ті речі, у яких нічого не розуміються, їх штучне акторство допомагає «справляти» враження на інших, інколи лише за рахунок такої поведінки, як і в усіх інших. Вони можуть вносити пожвавлення в компанію, але тільки для того, аби сподобатись іншим людям; із легкістю можуть дивитися в очі особі та одночасно говорити їм неправду й при цьому бути

переконаним, що це лише через дружнє ставлення. У групах із високим і середнім рівнями суверенності психологічного простору помітні протилежні якості, а саме: їм важко імітувати поведінку інших людей, оскільки вони більш схильні до правдивих відчуттів до інших індивідів; свої ідеї вони відстоюють лише тоді, коли в них щиро вірять; не прагнуть бути в центрі уваги та вміють змушувати людей полюбити їх за будь-яких умов; а також вони не змінюватимуть свою думку тільки для того, щоб сподобатись іншим.

Отримані результати свідчать, що рангові показники діагностичних критеріїв відрізняються між собою. Це демонструє диференціацію психологічних особливостей респондентів із різним рівнем прояву суверенності психологічного простору. Узагальнення щодо взаємозв'язку визначення суверенності психологічного простору та соціального самоконтролю студентської молоді потребує вивчення значущих взаємозв'язків між діагностованими показниками, для чого використано кореляційний аналіз.

Так, у досліджуваних із високим показником розвитку суверенності психологічного простору виявлено позитивний зв'язок між усіма даними суверенності психологічного простору, а соціальний самоконтроль продемонстрував позитивний зв'язок із показниками суверенності цінностей, які знаходять незалежні характеристики ставлення до речей і визначають відповідну сферу соціальних зв'язків, орієнтованих на прийняття інших людей, що надає переживанням емоційної комфортності від взаємодії з ними (табл. 4).

Таблиця 4

Кореляційні зв'язки між діагностованими показниками в групі студентів із високим рівнем суверенності психологічного простору

Показник	Суверенність психологічного простору	Суверенність речей	Суверенність цінностей	Прийняття інших
1	2	3	4	5
Суверенність фізичного тіла	0,4805			
Суверенність території	0,3412			
Суверенність світу речей	0,5072			
Суверенність звичок	0,2500			

Закінчення таблиці 4

1	2	3	4	5
Суверенність соціальних зв'язків	0,4171	0,2940		
Суверенність цінностей	0,3642	-0,2650		
Емоційна комфортність				0,2379
Соціальний самоконтроль			0,2592	

Примітка. Рвень достовірності становить $p \leq 0,05$.

У досліджуваних із середнім показником розвитку суверенності психологічного простору так само виявлено позитивний зв'язок із її модальними показниками, де простежено ознаку вираженої суверенності звичок щодо сприйняття фізичного Я і власної території цих студентів. Це й пояснює виражені ознаки соціально-психологічної адаптації в показниках самоприйняття, позитивного прийняття інших людей, переживання емоційної комфортності; фон домінуючої інтернальності нівельований низьким прагненням до домінування над іншими, що фактично пояснює приховану якість соціального самоконтролю, який потребує чіткого визначення (табл. 5).

Таблиця 5

Кореляційні зв'язки між діагностованими показниками в групі студентів із середнім рівнем суверенності психологічного простору

Показник	СПП	СФТ	СТ	Ад	С/Пр	ПрІ	ЕмК	Ін
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Суверенність фізичного тіла (СФТ)	0,4637							
Суверенність території (СТ)	0,3783							
Суверенність світу речей (СР)	0,5494							
Суверенність звичок (СЗ)	0,5648	0,2343	0,2412					

Закінчення таблиці 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Суверенність соціальних зв'язків (ССЗ)	0,3077							
Суверенність цінностей (СЦ)	0,5226							
Самоприйняття (С/Пр)				0,6640				
Прийняття інших (прі)				0,5457	0,5199			
Емоційна комфортність (ємк)				0,6371	0,4664	0,4052		
Інтернальність (Ін)				0,5371	0,4106	0,3355	0,3626	
Домінування (Д)				-0,3015			-0,3095	-0,2685

Примітка. Рівень достовірності становить $p \leq 0,05$.

У досліджуваних із низьким показником розвитку суверенності психологічного простору виявлено негативний зв'язок між даними суверенності фізичного тіла, території, світу речей і цінностей цих студентів, що підтверджує порушену зону суверенності, її виражений деприваційний формат прояву, що, без сумніву, відображається на системі адекватної самооцінки цих досліджуваних і, як наслідок – у системі соціально-психологічної адаптації вони прагнуть до домінування, яке й визначає зміст високого соціального самоконтролю цих студентів (табл. 6).

Таблиця 6

Кореляційні зв'язки між діагностованими показниками в групі студентів із низьким рівнем суверенності психологічного простору

Показник	Суверенність фізичного тіла	Суверенність території	Суверенність світу речей	Суверенність цінностей	Домінування
Суверенність психологічного простору	-0,529619	-0,369502	-0,534093	-0,478423	
Соціальний контроль					0,241990

Примітка. Рівень достовірності становить $p \leq 0,05$.

Проведене дослідження дає змогу підтвердити специфіку взаємозв'язку визначення суверенності психологічного простору та соціального самоконтролю студентської молоді. Зокрема, студенти зі сформованою суверенністю психологічного простору (високий і середній рівні) є більш «принциповими» (за класифікацією М. Снайдера), а отже, їх орієнтація на внутрішні переживання в соціальній взаємодії дає змогу безперешкодно долати негативні моменти соціально-психологічної адаптації; на відміну від студентів із несформованою суверенністю психологічного простору (низький рівень), «прагматичність» котрих потребує додаткових зусиль для вироблення адекватної системи соціального самоконтролю, який би не порушував внутрішній світ особистості й сприяв гармонійному сприйняттю світу.

Висновки й перспективи подальших досліджень

Запропонований варіант теоретичного та емпірико-діагностичного вивчення взаємозв'язку визначення суверенності психологічного простору й соціального самоконтролю студентської молоді ще раз доводить, що такий формат дослідження – продуктивний засіб визначення психологічного профілю особистісного простору в ознаках соціального самоконтролю, що важливо для майбутніх фахівців психологічного та філологічного профілю. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Воно може бути продовжене в напрямі розробки різноманітних прикладних програм прогнозування й формування соціально-адаптаційного змісту особистісного простору студентської молоді.

Література

1. Абульханова, К. А. (2012). Субъект и субъектность: проблема определения качеств. *Развитие психологии в системе комплексного человекознания*, 1, 49–62.
2. Божко, Ю. П. (2013). Суверенізація особистості як умова професійної успішності. *Актуальні питання психологічної науки. Альманах студентського наукового товариства*, 7, 22–24.
3. Бурмистрова-Савенкова, А. В. (2006). *Личность и среда: регуляция границ бытийного пространства*. Краснодар: Изд-во Кубанский гос. ун-т. 232 с.
4. Бююль, А. П. (2005). *Цёфель. SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей*. Санкт-Петербург: «ДиаСофтЮП». 608 с.
5. Вірна, Ж. П., Коширець, В. В. (2014). Структурно-функціональна організація особистісного простору студентської молоді. *Психологічні перспективи*, 23, 39–54.
6. Горбань, Г. О. Особистісний простір суб'єкта прийняття: соціально-психологічний аналіз. *Проблеми сучасної психології*, 2(4), 26–30.

7. *Диагностика здоров'я. Психологический практикум* (2007). Г. С. Никифоров (Ред.). Санкт-Петербург: Речь. 950 с.
8. Ключко, В. Е., Галажинский, Э. В. (2009). *Психология инновационного поведения*. Томск: Томский гос. ун-т, 240 с.
9. Леонтьев, Д. А. (2002). *Современная психология мотивации*. Д. А. Леонтьев (Ред.). Москва: Смысл. 343 с.
10. Мартиросян, К. В. (2013). Суверенность личного пространства как предмет теоретического и эмпирического психологического исследования. *Интернет-журнал «Науковедение»*, 6, 1–15.
11. Муравьева, О. И. (2004). Особенности ментальности в базовых психологических пространствах личности. *Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе*. В. И. Кабрин, О. И. Муравьева (Ред.). Томск: Томский гос. ун-т. 56–76.
12. Нартова-Бочавер, С. К. (2005). Опросник «Суверенность психологического пространства» – новый метод диагностики личности. *Психологический журнал*, 5(25), 77–89.
13. Нартова-Бочавер, С. К. (2008). *Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии*. Санкт-Петербург: Питер. 400 с.
14. Нартова-Бочавер, С. К. (2014). Психологическая суверенность и особенности межличностного общения. *Социальная психология и общество*, 3(5), 42–51.
15. Никифоров, Г. С. (1989). *Самоконтроль человека*. Ленинград: Из-во Ленинград. ун-та. 192 с.
16. *Профилактика профессиональной деформации личности сотрудника ОВД: методическое пособие* (2004). В. М. Бурыйкин (Ред.). Москва: ИМЦ ГУК МВД России. 144 с.
17. Салихова, Н. Р. (2006). Жизненное пространство личности в зависимости от барьерности или реализуемости ценностей. *Известия Тульского государственного университета. Сер. Психология*, 6, 149–165.
18. Смирнова, Я. К. (2014). Подход к суверенной самодетерминации поведения в контексте временных ориентаций личности. *Известия Алтайского государственного университета*, 2–1(82), 75–78.
19. Трофимова, Ю. В. (2012). Суверенизация личности как предмет постнекласической психологии. *Педагогика. Психология*, 1 (2), 64–68.
20. Удачина, П. Ю., Борисова, К. Б. (2014). Связь суверенности психологического пространства личности и ее удовлетворенности жизнью. *Человек. Сообщество. Управление: взгляд молодого исследователя: материалы XIV Всерос. науч.-практ. конф.* С. Д. Некрасов (Ред.). Краснодар: Изд-во КубГУ. с. 94–97.
21. Швалб, Ю. М. (2006). К определению понятий среды и пространства в жизни человека. *Екологічна психологія: хрестоматія*. Ю. М. Швалб (Ред. Киев: Сталкер. с. 212–219.

References

1. Abulhanova, K. A. (2012). Sub'ekt i sub'ektnost: problema opredeleniya kachestv [Subject and subjectivity: the problem of determining qualities]. *Razvitie psihologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznaniya – Development of psychology in the system of human knowledge, Ch. 1*, 49–62 [in Russian].

2. Bozhko, Yu. P. (2013). Suverenizatsiia osobystosti yak umova profesiinoi uspishnosti [Individual sovereignty as a condition for professional success]. *Aktualni pytannia psykholohichnoi nauky. Almanakh studentskoho naukovoho tovarystva – Topical issues of psychological science. Almanac student scholarship*, 7, 22–24 [in Ukrainian].

3. Burmistrova-Savenkova, A. V. (2006). Lichnost i sreda: regulyatsiya granits byitiynogo prostranstva [Personality and environment: regulation of the boundaries of existential space]. Krasnodar: Izd-vo Kubanskiy gos. un-t, 232 p. [in Russian].

4. Byuyul, A. P. (2005). TsYofel. SPSS: Iskusstvo obrabotki informatsii. Analiz statisticheskikh dannyih i vosstanovlenie skryityih zakonomernostey [Tzofel SPSS: The Art of Information Processing. Analysis of statistical data and restoration of hidden patterns]. Sankt-Peterburg: «DiaSoftYuP», 608 p. [in Russian].

5. Virna, Zh. P., Koshyrets V. V. (2014). Strukturno-funktsionalna orhanizatsiia osobystisnoho prostoru studenskoj molodi [Structural and functional organization of personality space of students youth]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological Prospects Journal*, 23, 39–54 [in Ukrainian].

6. Horban, H. O. Osobystisnyi prostir subiekta pryiniattia: sotsialno-psykhologichnyi analiz [Personality space of the subject of acceptance: socio-psychological analysis]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 2(4), 26–30 [in Ukrainian].

7. Nikiforova, G. S. (Eds.). *Diagnostika zdorov'ya. Psihologicheskij praktikum* (2007). Sankt-Peterburg: Rech, 950 p. [in Russian].

8. Klochko, V. E., Galazhinskiy, E. V. (2009). *Psihologiya innovatsionnogo povedeniya [Psychology of innovative behavior.]*. Tomsk: Tomskiy gosudarstvenniy universitet, 240 p. [in Russian].

9. Leontev, D. A. (2002). *Sovremennaya psihologiya motivatsii [Modern psychology of motivation]*. M.: Smyisl, 343 p. [in Russian].

10. Martirosyan, K. V. (2013). Suverennost lichnogo prostranstva kak predmet teoreticheskogo i empiricheskogo psihologicheskogo issledovaniya [Sovereignty of personal space as an object of theoretical and empirical psychological research]. *Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE» – Internet journal «SCIENC*, 6, 1–15 [in Russian].

11. Muraveva, O. I. (2004). Osobennosti mentalnosti v bazovyih psihologicheskikh prostranstvakh lichnosti [Features of mentality in the basic psychological spaces of the individual]. *Mentalitet i kommunikativnaya sreda v tranzitivnom obschestve – Mentality and communicative environment in a transitive society*. V. I. Kabrina, O. I. Muravevoy (Ed.). Tomsk Tomskiy gos. un-t, 56–76 [in Russian].

12. Nartova-Bochaver, S. K. (2005). Oprosnik «Suverennost psihologicheskogo prostranstva» – novyy metod diagnostiki lichnosti [Questionnaire «The sovereignty of psychological space» – a new method of diagnosis of personality]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 5(25), 77–89 [in Russian].

13. Nartova-Bochaver, S. K. (2008). *Chelovek suverennyiy: psihologicheskoe isledovanie subekta v ego byitii [Man sovereign: a psychological study of the subject in his being]*. SPb.: Piter, 400 p. [in Russian].

14. Nartova-Bochaver, C. K. (2014). Psihologicheskaya suverennost i osobennosti

mezhlchnostnogo obscheniya [Psychological sovereignty and interpersonal communication]. *Sotsialnaya psihologiya i obschestvo – Social Psychology and Society*, 3(5), 42–51 [in Russian].

15. Nikiforov, G. S. (1989). *Samokontrol cheloveka [Self-control person]*. L.: Iz-vo Leningradskogo universiteta, 192 p. [in Russian].

16. Buryikina, V. M. (Eds.). (2004). *Profilaktika professionalnoy deformatsii lichnosti sotrudnika OVD: metodicheskoe posobie [Prevention of professional deformation of the personality of the ATS employee: a methodological guide]*. Moskva: IMTs GUK MVD Rossii, 144 p. [in Russian].

17. Salihova, N. R. (2006). Zhiznennoe prostranstvo lichnosti v zavisimosti ot barernosti ili realizuemosti tsennostey [Living space of the individual, depending on the barrier or realizable values]. *Izvestiya Tulskogo gos. un-ta. Ser. Psihologiya – Proceedings of the Tula State. un-that. Ser. Psychology*, 6, 149–165 [in Russian].

18. Smirnova, Ya. K. (2014). Podhod k suverennoy samodeterminatsii povedeniya v kontekste vremennyih orientatsiy lichnosti [Approach to sovereign self-determination of behavior in the context of temporary orientations of the individual]. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta – Proceedings of the Altai State University*, 2–1(82), 75–78 [in Russian].

19. Trofimova, Yu. V. (2012). Suverenizatsiya lichnosti kak predmet postneklasicheskoy psihologii [Sovereign personality as a subject of post-non-classical psychology]. *Pedagogika. Psihologiya – Pedagogy. Psychology*, 1 (2), 64–68 [in Russian].

20. Udachina, P. Yu., Borisova, K. B. (2014). Svyaz suverennosti psihologicheskogo prostranstva lichnosti i ee udovletvorennosti zhiznyu [The relationship of the sovereignty of the psychological space of the individual and her satisfaction with life]. *Chelovek. Soobschestvo. Upravlenie: vzglyad molodogo issledovatelya: materialyi HIV Vseros. nauch.-prakt. konf. – Person. Community. Management: a look of a young researcher: materials of the XIV All-Russian. scientific-practical conf.* S. D. Nekrasov (Ed.). Krasnodar: Izd-vo KubGU, 94–97 [in Russian].

21. Shvalb, Yu. M. (2006). K opredeleniyu ponyatiy sredy i prostranstva v zhizni cheloveka [To the definition of the concepts of environment and space in human life]. *Ekologichna psihologiya: hrestomatIya – Ecological psychology: textbook.* Yu. M. Shvalba (Ed.). K: Stalker, 212–219 [in Russian].

Received: 01.05.2019

Accepted: 13.05.2019

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Галієва Ольга,

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя, Україна;
olgamihailovna@ukr.net

У статті розкрито проблему технологічного забезпечення ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів. Визначено, що під технологією розвитку саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів розуміємо комплексну систему технологічних процедур, що спрямована на зниження рівня прояву ситуативної тривожності. Сформульовано мету, принципи технології. Обґрунтовано, що теорія поетапного формування розумових дій (О. Леонт'єв, П. Гальперін, Д. Ельконін, Н. Талізін та ін.) і принцип соціального генезу вищих психічних функцій (Л. Виготський) є методологічною основою розробки технології саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів. Установлено основні етапи технології: діагностичний, підготовчий, основний, підсумковий (контрольний). Визначено мету кожного з етапів: (діагностичний етап – виявлення рівня прояву ситуативної тривожності щодо проведення формувального етапу технології; підготовчий етап – активізація студентів, надання інформації про методи саморегуляції ситуативної тривожності; усвідомлення студентами необхідності зниження ситуативної тривожності; основний етап – зовнішня регуляція довільної дії щодо застосування методів саморегуляції ситуативної тривожності: за допомогою викладача; самостійно, коли вправління супроводжується значним вольовим зусиллям і почуттям упевненості; довільна регуляція дій у процесі застосування методів саморегуляції ситуативної тривожності; підсумковий (контрольний) етап – повторне визначення рівня прояву ситуативної тривожності щодо виявлення ефективності технології). Розроблено технологічну карту механізму розвитку саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів, де, окрім мети, визначено засоби й очікуваний результат на кожному етапі реалізації технології. Послідовно розкрито суть кожного з етапів. Очікується, що в процесі послідовної реалізації кожного з етапів сформуються навички саморегуляції ситуативної тривожності та ефективні патерни поведінки в ситуаціях, які можуть викликати тривожність майбутніх психологів.

Ключові слова: технологія, саморегуляція, тривожність, ситуативна тривожність, майбутні психологи, студенти.

Galieva Olga. Technological Provision for the Development of the Future Psychologists' Self-Regulation of Situative Anxiety. The article explains the

problem of the future practicing psychologists' technological provision for situational anxiety. The technology of development of future psychologists' self-regulation of situational anxiety has been determined as a complex system of technological procedures, aimed at reducing the level of manifestation of situational anxiety. We have proved that the theory of phased formation of mental actions (O. Leontiev, P. Galperin, D. Elkonin, N. Talizin and others) and the principle of social genesis of higher mental functions (L. Vygotsky) are the methodological basis for developing the technology of future psychologists' self-regulation of situational anxiety. The basic stages of technology have been established as diagnostic, preparatory, basic, final (control) ones. The purpose of each of the stages is determined (the diagnostic stage is the identification of the level of manifestation of situational anxiety in the process; the preparatory stage – the activation of students, the provision of information on the methods of self-regulation of situational anxiety; students' awareness of the need to reduce situational anxiety; the main stage is the external regulation of arbitrary actions regarding the use of situational anxiety self-regulation methods: with the help of a teacher; independently, when actions are accompanied by considerable willpower and a feeling of confidence; arbitrary regulation of actions in the process of applying the methods of self-regulation of situational anxiety; final (control) stage – re-determination of the level of occurrence of situational anxiety to determine the effectiveness of the technology). A technological map has been developed of the mechanism for the development of self-regulation of situational anxiety of future psychologists, where, in addition to the goal, the means and the expected result are determined at each stage of technology implementation. The essence of each stage has been sequentially disclosed. It is expected that in the process of consistent implementation of each stage, effective patterns of behavior will be formed in situations that may cause anxiety.

Key words: technology, self-regulation, anxiety, situational anxiety, future psychologists, students.

Галиева Ольга. Технологическое обеспечение развития саморегуляции ситуативной тревожности будущих психологов. В статье раскрывается проблема технологического обеспечения ситуативной тревожности будущих практических психологов. Определяется, что под технологией развития саморегуляции ситуативной тревожности будущих психологов понимается комплексная система технологических процедур, направленная на снижение уровня проявления ситуативной тревожности. Обосновывается, что теория поэтапного формирования умственных действий (А. Леонтьев, П. Гальперин, Д. Эльконин, Н. Талызина и другие) и принцип социального генезиса высших психических функций (Л. Выготский) является методологической основой разработки технологии саморегуляции ситуативной тревожности будущих психологов. Устанавливаются основные этапы технологии: диагностический, подготовительный, основной, итоговый (контрольный). Определяется цель каждого из этапов (диагностический – выявление уровня проявления ситуативной тревожности в процессе проведения; подготовительный – активизация студентов, предоставление информации о методах саморегуляции ситуативной

тревожності; осознание студентами необходимости снижения ситуативной тревожності; основной – внешняя регуляция произвольных действий относительно применения методов саморегуляции ситуативной тревожності: с помощью преподавателя; самостоятельно, когда действия сопровождается значительным волевым усилием и чувством уверенности; произвольная регуляция действий в процессе применения методов саморегуляции ситуативной тревожності; итоговый (контрольный) этап – повторное определение уровня проявления ситуативной тревожності для определения эффективности технологии). Разработана технологическая карта механизма развития саморегуляции ситуативной тревожності будущих психологов, где, кроме цели, определяются средства и ожидаемый результат на каждом этапе реализации технологии. Последовательно раскрывается суть каждого из этапов. Ожидается, что в процессе последовательной их реализации сформируются навыки саморегуляции ситуативной тревожності и эффективные паттерны поведения в ситуациях, которые могут вызвать тревожність будущих психологов.

Постановка наукової проблеми та її значення

Численні зміни суспільного життя, що виражаються в економічній та політичній нестабільності, мобільності населення, інтеграція національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір приводять до збільшення вимог щодо підготовки майбутнього фахівця (Національна стратегія розвитку освіти..., 2013). Якість освітнього процесу на етапі професійної підготовки в закладі вищої освіти частіше за все визначає успішність людини в майбутній професійній діяльності та в процесі її взаємодії з іншими людьми. Процес здобуття вищої освіти містить фактори ризику для психічного здоров'я студентів. Відповідно до цього одним із головних завдань сучасних закладів вищої освіти, як зазначено в концептуальних документах, які визначають перспективи розвитку освіти й науки України (Національна стратегія розвитку освіти..., 2013), є формування здоров'язберігального середовища учасників навчально-виховного процесу, модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку, у тому числі й осіб, які здобувають вищу освіту. Також згідно із Законом України «Про вищу освіту» вищою освітою є «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за

складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» (Закон України «Про вищу освіту», 2019). У зв'язку з цим навчання в закладі вищої освіти включає не лише передання студентам певної кількості знань, а й вироблення цілого ряду компетенцій – соціальних та психологічних, що сприяють формуванню психологічної стійкості студента як основи особистісного зростання й самореалізації, а також успішності майбутньої професійної діяльності; умінь і навичок керувати власним психічним станом у ситуації, наближеній до екстремальної. Особливе значення це має для майбутніх фахівців, які в професійній діяльності будуть стикатись із ситуаціями різного рівня складності, у тому числі такими, що матимуть емоційне напруження. Однією з таких професій є професія практичного психолога. Оволодіння навичками саморегуляції ситуативної тривожності повинно бути однією з основних складових частин професійної компетентності практичного психолога.

Майбутнім практичним психологам потрібно вміти використовувати певні засоби для подолання ситуацій, які можуть викликати тривожність, що передбачає формування ефективних патернів саморегуляції. Відсутність відповідних інструментів, які організують цей процес, провокує розробку спеціальної технології, яка б сприяла виконанню цього завдання.

Мета статті – опис технології розвитку саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми

Досліджуючи проблему управління процесом формування загальних навчальних умінь і навичок, С. Дюміна зазначає, що теоретичні основи засвоєння знань і вмінь розроблено П. Гальперіним, Н. Тализіною, Н. Менчинською та ін. Закономірності генезу навчальних умінь і навичок розкрито в теоретико-методологічних працях психологів та педагогів: І. Виготського, Д. Ельконіна, В. Давидова, Н. Тализіної й ін. Проблема розвитку продуктивних умінь та навичок навчальної роботи, «вміння вчитися» розглядається в працях Ю. Бабанського, В. Сухомлинського, К. Бардіна, П. Сухова й ін. (Дюміна, 2005).

І. Василенко під час розкриття методів і прийомів саморегуляції психоемоційних станів студентів-спортсменів зазначає, що в науковій літературі вивчалися різні аспекти та рівні саморегуляції в межах процесів і станів психіки (К. Гуревич, О. Конопкін, В. Моросанова,

Б. Теплов й ін.); саморегуляція особистості в ігровій, трудовій, спортивній, навчальній діяльності (Н. Круглова, О. Осницький, Н. Циркун, С. Чернобровкіна, В. Чиркова, J. Connell, W. Grolnick, R. Ryan та ін.); саморегуляція й становлення професійної діяльності особистості (С. Авраменко, О. Білоус, Н. Самоукіна та ін.); саморегуляція самоактивності й самосвідомості, «Я-концепція» (М. Боришевський, І. Дубровіна, І. Захарова, В. Котирло, А. Спіркін, С. Кулачківська, А. Петровський, А. Сілвестру, Л. Уманець та ін.); мотиваційна регуляція (В. Асєєв, В. Степанський, А. Маслоу й ін.); ціннісно-смілова регуляція (А. Асмолов, О. Бодальов, Д. Леонтєв та ін.); саморегуляція й стрес (Д. Бадмаєва, Т. Чуйкова та ін.); саморегуляція й дезадаптація підлітків (Є. Манапова та ін.) (Бондарчук, 2002).

За даними В. Зарицької, вивченню сутності й змісту саморегуляції емоцій і розкриттю механізмів її розвитку значну увагу приділяли такі вчені, як А. Бандура, Л. Виноградова, Е. Ізард, Дж. Капрара, Дж. Роттер, Д. Сервон, Е. Скінер, М. Холодна, О. Чернігова, Л. Чуніхіна та ін. Вони вважають, що для вибору поведінки, адекватної певній ситуації, важливо вміти регулювати власні емоції (Зарицька, 2012).

Проблеми тривожності як психічного стану, що виникає в результаті впливу ситуативних факторів, як зазначає Д. Капітанець, стосуються дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених (М. Амінов, Г. Габдєєва, М. Левітов, Т. Нежнова, А. Прихожан, О. Філіпова, Ю. Ханін, І. Пацявичус, Ч. Спілбергер, К. Ізард, Р. Лазарус й ін.) (Капітанець, 2011).

Проблема розвитку саморегуляції ситуативної тривожності не нова, але маловивчена в процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

Визначення сутності, змісту, структури й компонентів ситуативної тривожності, рівнів її прояву дало змогу розробити технологію розвитку саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів. Тому нашим подальшим завданням є конкретизація структурно-функціонального наповнення технології, визначення специфіки роботи по всьому технологічному ланцюжку.

Під технологією розвитку саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів ми розуміємо комплексну систему технологічних процедур, яка спрямована на розвиток саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів.

Мета технології – розвиток саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів.

Технологію розроблено згідно з принципами:

- 1) послідовності розвитку саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів;
- 2) системності;
- 3) універсальності технології: забезпечення розвитку саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів на різних курсах.

Методологічною основою розробки технології саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів є теорія поетапного формування розумових дій (О. Леонтьєв, П. Гальперін, Д. Ельконін, Н. Тализіна та ін.), принцип соціального генезу вищих психічних функцій (Л. Виготський).

Відповідно до даних Е. Бондарчука, у теорії поетапного формування розумових дій (О. Леонтьєв, П. Гальперін, Д. Ельконін, Н. Тализіна й ін.) акцентовано увагу на цілеспрямованості та послідовності процесу навчання, який відбувається за декілька етапів (Бондарчук, 2002): перший – створення мотиваційної основи дій (попереднє ознайомлення з навчальною інформацією, діями й умовами їх виконання); другий – дії з розгортанням усіх операцій; третій – формування навчальної діяльності з використанням набутих знань і вмінь; четвертий – перехід до узагальнених процесів мислення, що дають змогу виконувати набуті дії безпомилково, самостійно і якісно.

Принцип соціального генезу вищих психічних функцій, який запропоновано Л. Виготським, інакше кажучи – основний онтогенетичний закон розвитку, широко відомий: «Будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, у двох планах: спочатку соціальному, потім – психологічному, спочатку – між людьми як категорія інтерпсихічна, потім – усередині дитини, як категорія інтрапсихічна» (Виготський, 1983: 145). Л. Виготський підкреслював соціальний характер виникнення функцій та значення опосередкування, тобто використання психологічних засобів у генезі вищих психічних функцій. Розглядаючи формування довільної дії, Л. Виготський виокремлює три етапи інтеріоризації: «Спочатку інтерпсихічний – я наказую, ви виконуєте; потім – екстрапсихічний – я починаю говорити сам собі; потім інтрапсихологічний – два пункти мозку, які ззовні збуджуються, мають тенденцію діяти в єдиній системі й

перетворюються в інтракортикальний пункт» (Выготский, 1982: 130). Т. Ахутіна звертає увагу на те, що у відповідь на зовнішній соціальний вплив виникає багатокомпонентна структурно-функціональна система (Ахутіна, 2007).

Спираючись на ці концепції, ми вважаємо що саморегуляція ситуативної тривожності у своєму розвитку проходить низку етапів (табл. 1): діагностичний, підготовчий, основний, підсумковий (контрольний). Розкриємо послідовно кожний із цих етапів.

На діагностичному етапі з метою первинного виявлення рівня прояву ситуативної тривожності здійснюється діагностика за такими методиками: шкала ситуативної (реактивної) тривожності (скорочений варіант (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін); методика «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер в адаптації Т. Крюкової); методика діагностики самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком); вимірювання частоти серцевих скорочень (ЧСС); вимірювання артеріального тиску (АТ); опитувальник для оцінки гострої фізичної втоми Г. Габдрєєвої, О. Порохов; методика вимірювання рівня тривожності (модифікація Т. Немчинова опитувальника Ж. Тейлора); шкала тривожності студента (модифікація Г. Габдрєєвою опитувальника Ж. Тейлора); шкала ситуативної (реактивної) тривожності (скорочений варіант (Спілбергер Ч. Д., Ханін Ю. Л.)). Доцільність їх використання зумовлена структурою та відповідними компонентами ситуативної тривожності, яка обґрунтована в попередніх публікаціях (Галієва, 2019). Наступною дією на цьому етапі є аналіз результатів попереднього діагностування й комплектація груп студентів.

Підготовчий та основний етапи здійснюються в процесі впровадження спеціальної програми «Психологія тривожності», яка складається з двох модулів. Перший модуль програми відповідає підготовчому етапу технології та спрямований на формування спрямованості на активізацію практичної діяльності студентів; надання інформації про методи саморегуляції ситуативної тривожності; усвідомлення студентами необхідності зниження ситуативної тривожності. Наступний (другий) модуль програми відповідає головному етапу технології й спрямований на формування навичок саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів та ефективних патернів поведінки в ситуаціях, які можуть викликати тривожність і складаються з реалізації

Таблиця 1

**Технологічна карта механізму розвитку саморегуляції
ситуативної тривожності майбутніх психологів**

№ з/п	Назва етапу	Мета етапу	Засоби	Очікуваний результат
1	Діагностичний етап	Виявлення рівня прояву ситуативної тривожності щодо проведення формульованого етапу технології.	Шкала ситуативної (реактивної) тривожності (скорочений варіант (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін); шкала тривожності студента (модифікація Г. Габреєвою опитувальника Ж. Тейлора); методика вимірювання рівня тривожності (модифікація Т. Немчинова опитувальника Ж. Тейлора); опитувальник для оцінки гострої фізичної втоми Г. Габреєвої, О. Порохова; вимірювання частоти серцевих скорочень (ЧСС); вимірювання артеріального тиску (АТ); методика діагностики самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком); методика «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер в адаптації Т. Крюкової); шкала нервово-психічного напруження Т. Немчинова.	Рівень прояву ситуативної тривожності; визначення напрямку подальшої роботи.

№ з/п	Назва етапу		Мета етапу	Засоби	Очікуваний результат
2	Підготовчий етап:	мотиваційний рівень	Формування спрямованості на активізацію.	I блок програми «Психологія тривожності».	Сформована установка на успішне застосування методів саморегуляції ситуативної тривожності; орієнтація на результат; знання щодо методів саморегуляції, які можна застосовувати при зниженні рівня ситуативної тривожності.
когнітивний рівень		Надання інформації про методи саморегуляції ситуативної тривожності; усвідомлення студентами необхідності зниження ситуативної тривожності.			
3	Основний етап:	рівень зовнішнього контролю (інтеропсихічний та екстрапсихічний)	Зовнішня регуляція довільної дії щодо застосування методів саморегуляції ситуативної тривожності: за допомогою викладача; самостійно, коли вправляння супроводжується значним вольовим зусиллям та почуттям упевненості.	II блок програми «Психологія тривожності».	Утворення певного динамічного стереотипу (зміцнення в корі головного мозку тимчасових нервових зв'язків, вироблення системи).
рівень закріплення навичок (інтрапсихічний етап)		Довільна регуляція дій у процесі застосування методів саморегуляції ситуативної тривожності.	II блок програми «Психологія тривожності».	Автоматизація процесу вибору методів саморегуляції в тій чи іншій ситуації, яка може викликати ситуативну тривожність.	

4	Підсумковий (контрольний) етап	Визначення рівня прояву ситуативної тривожності щодо виявлення ефективності технології.	Шкала ситуативної (реактивної) тривожності (скорочений варіант (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін); шкала тривожності студента (модифікація Г. Габдрєєвою опитувальника Ж. Тейлора); методика вимірювання рівня тривожності (модифікація Т. Немчинова опитувальника Ж. Тейлора); опитувальник для оцінки гострої фізичної втоми Г. Габдрєєвої, О. Порохов; вимірювання частоти серцевих скорочень (ЧСС); вимірювання артеріального тиску (АТ); методика діагностики самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком); методика «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер в адаптації Т. Крюкової); шкала нервово-психічного напруження Т. Немчинова.	Рівень прояву ситуативної тривожності; зниження рівня прояву ситуативної тривожності.
---	--------------------------------	---	---	---

реалізації двох послідовних рівнів: рівень зовнішнього контролю (інтеропсихічний та екстрапсихічний), мета якого – розвиток зовнішньої регуляції довільної дії в процесі застосування методів саморегуляції ситуативної тривожності (за допомогою викладача) і самотійно, коли вправління супроводжується значним вольовим зусиллям та почуттям упевненості; рівень закріплення навичок (інтрапсихічний етап) характеризується розвитком довільної регуляції дій у процесі застосування методів саморегуляції ситуативної тривожності.

У процесі підсумкового (контрольного) етапу здійснюються повторне діагностування та аналіз отриманих результатів із метою визначення ефективності проведеної програми «Психологія тривожності».

Висновки й перспективи подальших досліджень

Отже, забезпечення розвитку саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів здійснюється за допомогою спеціально розробленої технології. Спираючись на підходи науковців до процесу розвитку навичок (теорія поетапного формування розумових дій (О. Леонтьєв, П. Гальперін, Д. Ельконін, Н. Талізін та ін.), принцип соціального генезу вищих психічних функцій (Л. Виготський), технологія у своїй структурі має чотири етапи, послідовна реалізація яких дасть змогу сформуванню навички саморегуляції ситуативної тривожності й ефективні патерни поведінки в ситуаціях, які можуть викликати тривожність у майбутніх психологів.

Перспективами майбутніх наукових пошуків ми вважаємо визначення ефективності технології розвитку саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх психологів.

Література

1. Ахутина, Т. В. (2007). Роль Л. С. Выготского в развитии нейропсихологии. *Методология и история психологи*, 4(2), 57–68.
2. Бондарчук, Е. И., Бондарчук Л. И. (2002). *Основы психологии и педагогики: курс лекций*. Киев: МАУП, 168 с.
3. Василенко, І. С. (2013). Методи та прийоми саморегуляції психоемоційних станів студентів-спортсменів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 14(1), 41–47.
4. Выготский, Л. С. (1982). *Собрание сочинений в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии*. Москва: Педагогика. 486 с.
5. Выготский, Л. С. (1983). *Собрание сочинений в 6 т. Т. 3.: Проблемы развития психики*. Москва: Педагогика. 368 с.

6. Галієва, О. М. (2019). Критерії та показники прояву ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів. *Теорія і практика сучасної психології, 1*.

7. Дюмина, С. В. (2005). *Управление процессом формирования общих учебных умений и навыков младших школьников*. (Дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 13.00.01). Курский государственный университет. Курск: 248 с.

8. Закон України «Про вищу освіту» (Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція – Редакція від 01.01.2019, підстава - 2443-VIII, 2300-VIII). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 29.03.2019).

9. Зарицька, В. В. (2012). Саморегуляція емоцій як важлива складова емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології, 5*, 14–18.

10. Капитанец Д. А. (2011). Влияние ситуативной тревожности на успешность учебно-профессиональной деятельности субъектов образовательного процесса. *Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения, 18*, 91–95.

11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (документ 344/2013, чинний, поточна редакція – прийняття від 25.06.2013). Взято з: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. (дата звернення: 29.03.2019).

References

1. Ahutina, T. V. (2007). *Rol L. S. Vyigotskogo v razvitii neyropsihologii [The role of L. S. Vygotsky in the development of neuropsychology]*. Metodologiya i istoriya psihologii – Methodology and history of psychology, 2 (4), 57–68 [in Russian].

2. Bondarchuk, E. I. & Bondarchuk, L. I. (2002). *Osnovy psihologii i pedagogiki: kurs lektsiy [Fundamentals of psychology and pedagogy: a course of lectures.]*. Kiev: MAUP [in Russian].

3. Vasylenko, I. S. (2013). Metody ta pryomy samorehuliatcii psykhoemotsiinykh staniv studentiv-sportsmeniv [Methods and techniques of self-regulation of psycho-emotional states of students-athletes]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Problems of extreme and crisis psychology, 14 (1)*, 41–47 [in Ukrainian].

4. Vyigotskiy, L. S. (1982). *Sobranie sochineniy v 6 t. T. 1: Voprosy teorii i istorii psihologii. [Collected Works in 6 m. T. 1: Questions of theory and history of psychology]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].

5. Vyigotskiy, L. S. (1983). *Sobranie sochineniy v 6 t. T. 3: Problemy razvitiya psihik [Collected Works in 6 m. T. 3: Problems of the development of the psyche.]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].

6. Haliieva, O. M. (2019). Kryterii ta pokaznyky proiavu sytuatyvnoi tryvozhnosti maibutnykh praktychnykh psykholohiv [Criteria and indicators of manifestation of situational anxiety of future practical psychologists]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – The theory and practice of modern psychology, 1* [in Ukrainian].

7. Dyumina, S. V. (2005). Upravlenie protsessom formirovaniya obschih uchebnyih umeniy i navyikov mladshih shkolnikov [Management of the process of formation of general educational skills of junior schoolchildren]. *Candidate's thesis*. Kursk [in Russian].

8. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (Dokument 1556-VII, chynnyi, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 01.01.2019, pidstava – 2443-VIII, 2300-VIII). [The Law of Ukraine «On Higher Education» (Document 1556-VII, current, current edition – Version 01.01.2019, basis – 2443-VIII, 2300-VIII)]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

9. Zarytska, V. V. (2012). Samorehuliatytsiia emotsii yak vazhlyva skladova emotsiinoho intelektu [Self-regulation of emotions as an important component of emotional intelligence]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – The theory and practice of modern psychology*, 5, 14–18 [in Ukrainian].

10. Kapitanec, D. A. (2011). Vlihanie situativnoj trevozhnosti na uspeshnost' uchebno-professional'noj dejatel'nosti subektov obrazovatel'nogo processa [The effect of situational anxiety on the success of the educational and professional activities of the subjects of the educational process]. *Psihologija i pedagogika : metodika i problemy prakticheskogo primeneniia – Psychology and pedagogy : methodology and problems of practical application*, 18, 91–95 [in Ukrainian].

11. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku (dokument 344/2013, chynnyi, potochna redaktsiia – pryiniattia vid 25.06.2013). [National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021 (document 344/2013, current, current version – adopted on June 25, 2013).], (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].

Received: 03.05.2019

Accepted: 14.05.2019

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ У ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА Й СТУДЕНТІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ ЕФЕКТИВНОГО ПОДОЛАННЯ

Гірняк Андрій, Васильків Олена,

Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль, Україна;
Girand@ukr.net, presa@tneu.edu.ua

У статті на основі комунікативного, герменевтичного та системно-діяльнісного підходів у психології виокремлено типові психологічні бар'єри, що виникають між викладачем і студентами як основними суб'єктами освітньої взаємодії. Розкрито сутнісний зміст зазначених бар'єрів та критеріально об'єднано їх у чотири групи: 1) бар'єри, зумовлені особистісними й професійними характеристиками викладача; 2) бар'єри, спричинені психологічними та фізичними особливостями студента; 3) бар'єри, детерміновані специфікою предмету взаємодії (навчального змісту); 4) бар'єри, викликані несприятливими чинниками матеріального чи соціального середовищ, у котрих відбувається освітня взаємодія. На основі рефлексивного аналізу формопроявів зазначених груп психологічних бар'єрів укладено своєрідний психологічний портрет людини, яка потенційно створює подібні перешкоди в міжособистісній взаємодії. Також у статті окреслено основні шляхи/способи ефективного подолання психологічних бар'єрів у перманентному процесі діалогічного спілкування суб'єктів освітньої діяльності. До них належать набуття досвіду педагогічної роботи, розвиток складників (передусім соціальної перцепції та рефлексії) соціального інтелекту в межах активного соціально-психологічного тренінгу й підвищення загальної культури викладача (професійної, внутрішньоособистісної та соціальної компетентності, збільшення показників загального рівня особистісного й інтелектуального розвитку). Водночас обстоюється теза, що мінімізація й подолання ймовірних бар'єрів взаємодії найефективніше відбувається за умов застосування *чотирьох стратегій* ведення діалогу, котрі найкраще використовувати почергово, керуючись логіко-канонічною структурою вчинку: *порозуміння* (тобто досягнення суголосся значень, смислів, сенсів), *переконання* (логічне доведення, пропаганда, вербальне навіювання, сугестія), *співробітництва* (схвалення поглядів і дій, емпатія, взаємодопомога тощо), *авторитету* (експертування, атрактивні впливи, опертя на традиції, упередження та соціальні норми).

Ключові слова: психологічний бар'єр, освітня взаємодія, педагогічне спілкування, міжособистісний діалог, психологічний вплив, індивідуально-типологічні особливості, психологічний портрет, емпатія, толерантність.

Andriy Hirnyak, Olena Vasykiv. Psychological Barriers of Teacher and Students Interaction and Ways of their Effective Overcoming. The typical psychological barriers that arise between teacher and students as the main subjects of educational interaction are singled out on the basis of communicative, hermeneutic and systemic-activity approaches in psychology. The authors reveal the essential content of indicated barriers and criteriologically combine them into four groups: 1) barriers predetermined by personality and professional characteristics of a teacher, 2) barriers preconditioned by psychological and physical peculiarities of a student, 3) barriers predetermined by specificity of a subject interaction (educational content), 4) barriers caused by adverse factors of material or social environment where educational interaction takes place. On the basis of reflexive analysis of the manifestation forms of specified groups of psychological barriers, a peculiar psychological portrait of a person is created that potentially builds similar obstacles in interpersonal interaction. Also, the article outlines the main ways (methods) of effective overcoming of psychological barriers in permanent process of dialogical communication of educational activity subjects.

These specified ways include: acquiring of pedagogical work experience, development of constituents (primarily social perception and reflection) within the framework of active social and psychological training and improvement of a general culture of a teacher (professional, inner personality and social competence, increase of indicators of general level of personality and intellectual development). At the same time, the thesis is suggested that minimization and overcoming of possible interference barriers is most effective under conditions of using four strategies dialogue conduction, which, best of all, can be used alternately, guided by the logical and canonical structure of the act: agreement (namely achievement of the consonance of values, meanings, senses), persuasion (logical proof, propaganda, verbal recommendation, suggestion), cooperation (approval of views and actions, empathy, mutual assistance, etc.), authority (expert examinations, attractive influences, reliance on traditions, preconceptions and social norms).

Key words: psychological barrier, educational interaction, pedagogical communication, interpersonal dialogue, psychological influence, individual and typological peculiarities, psychological portrait, empathy, tolerance.

Гирняк Андрей, Василькив Елена. Психологические барьеры во взаимодействии преподавателя и студентов, а также пути их эффективного преодоления. В статье на основе коммуникативного, герменевтического и системно-деятельностного подходов в психологии выделяются типичные психологические барьеры, возникающие между преподавателем и студентами как основными субъектами образовательного взаимодействия. Раскрывается сущностное содержание указанных барьеров и они критериально объединяются в четыре группы: 1) барьеры, обусловлены личностными и профессиональными характеристиками преподавателя, 2) барьеры, вызваны психологическими и физическими особенностями студента; 3) барьеры, детерминированные спецификой предмета взаимодействия (учебного содержания); 4) барьеры,

вызванные неблагоприятными факторами материальной или социальной среды, в которых происходит образовательное взаимодействие. На основе рефлексивного анализа формопроявлений указанных групп психологических барьеров создан своеобразный психологический портрет человека, потенциально создающего подобные препятствия в межличностном взаимодействии. Также в статье обозначаются основные пути/способы эффективного преодоления психологических барьеров в перманентном процессе диалогического общения субъектов образовательной деятельности. Такие пути – это приобретение опыта педагогической работы, развитие составляющих (в первую очередь, социальной перцепции и рефлексии) социального интеллекта в рамках активного социально-психологического тренинга и повышение общей культуры преподавателя (профессиональной, внутренне личностной и социальной компетентности, увеличение показателей общего уровня личностного и интеллектуального развития). В то же время отстаивается тезис, что минимизация и преодоление возможных барьеров взаимодействия эффективно происходят в условиях применения четырех стратегий ведения диалога, которые лучше всего использовать поочередно, руководствуясь логико-канонической структурой поступка: понимание (то есть достижение суголосия значений, смыслов), убеждение (логическое доказывания, пропаганда, вербальное внушение, суггестия), сотрудничества (одобрение взглядов и действий, эмпатия, взаимопомощь и т. д.), авторитета (экспертирования, аттрактивные влияния, опоры на традиции, предубеждения и социальные нормы).

Ключевые слова: психологический барьер, образовательное взаимодействие, педагогическое общение, межличностный диалог, психологическое воздействие, индивидуально-типологические особенности, психологический портрет, эмпатия, толерантность.

Постановка наукової проблеми та її значення

Соціалізація молодого покоління є складним, багатоаспектним і полірівневим процесом, що характеризується різними рівнями психолого-педагогічної якості та соціальної й особистісної ефективності. Психологічно спроектована взаємодія суб'єктів освітнього процесу уможлиблює уникнення негативного напруження відносин, проявів деструктивного самоствердження та емоційного відчуження між ними. Власне глибока рефлексія типових бар'єрів, котрі потенційно виникають між комунікатором й аудиторією, дає змогу виявити особи їх подолання, а отже, згармонізувати соціально-психологічний клімат сучасного закладу вищої освіти.

У підґрунті розвивальних технологій, що використовуються освітянами в роботі з різновіковими групами наступників, є налагодження *діалогічної взаємодії* на міжособистому рівні їхніх паритетних стосунків. Передусім, ідеться про налагодження

міжособистісного діалогу, упредметнення якого становлять найбільш гуманні, толерантні, рівноправні, довірливі тощо стосунки, що постають важливим психосоціальним чинником віднайдення оптимальних способів і засобів розв'язання освітньо-пізнавальних проблем студента. Ситуаційне утвердження емоційно позитивних стосунків між різностатусними партнерами в регламентованих нормами обставинах надання освітніх послуг юним особам водночас є чи не найвагомішою передумовою продуктивного функціонально-рольового діалогу, котрий істотно розширює смисловий горизонт взаємних індивідуальних впливів почуттями симпатії, підтримки, солідарності, емпатійності, внутрішнього суголосся поглядів, хвилювань і цінностей (Фурман, Гірняк, 2018).

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми

Феномен соціальної взаємодії є предметом багатьох наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних філософів, соціологів, психологів й освітян. Зокрема, науковці досліджували взаємодію як форму суб'єкт-суб'єктних взаємин (С. С. Аверінцев, А. Л. Журавльов, Б. Ф. Ломов, О. М. Матюшкін, Е. Фромм, Г. А. Цукерман та ін.), психологічні засади взаємодії як форми спілкування (І. Д. Бех, О. О. Бодальов, О. М. Леонтьєв, В. О. Моляко, В. П. Москалець, Р. С. Немов та ін.), проблеми взаєморозуміння й діалогічної взаємодії (В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, Г. Я. Буш, Ю. М. Лотман, А. Маслов, Р. Мей, К. Роджерс, В. А. Семиченко та ін.), структуру й технологію педагогічної та освітньої взаємодії (О. В. Киричук, А. В. Фурман й ін.), підготовку майбутніх фахівців до професійної взаємодії (І. С. Булах, Л. В. Долинська, Г. С. Костюк, В. О. Сластьонін та ін.), підготовку викладача до педагогічної взаємодії (Л. К. Велитченко, А. О. Вербицький, В. Я. Ляудіс, О. В. Матвієнко, О. Є. Фурман й ін.), конфліктні ситуації та конструктивну взаємодію в освітньому процесі (Ю. О. Костюшко, М. М. Рібакова та ін.).

Проблеми психологічних бар'єрів спілкування стосуються праці О. І. Власової, А. Б. Добровича, В. В. Москаленко, В. М. Сагатовського й ін. Психологічний портрет суб'єкта затрудненого спілкування проаналізовано Є. П. Ільїним. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості, їх структуру, механізми й стратегії подолання досліджував А. В. Массанов. Стилі педагогічного спілкування та моделі поведінки викладача розкрито в працях Г. О. Балла, В. А. Кан-Калик, Л. Д. Столяренко та ін. (Гірняк, 2018; Массанов, 2010; 2014).

Мета статті – критеріальне розмежування та системне класифікування бар'єрів у взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, а також рефлексивне окреслення основних способів їх ефективного подолання.

Методи дослідження – теоретико-методологічний аналіз категорійно-понятійного поля проблематики; критеріальне розмежування, класифікування та ранжування основних психологічних бар'єрів в освітній взаємодії; дедуктивне пізнання й абстрагування основних ознак людини, яка потенційно генерує подібні перешкоди в міжособистісній взаємодії; порівняння, теоретичний синтез та узагальнення передового досвіду щодо виявлення шляхів подолання зазначених бар'єрів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

Психологічний бар'єр – це завжди певна перешкода на шляху до спрямованої психічної активності особи, що зумовлена як внутрішніми, так і зовнішніми особливостями досягнення нею мети діяльності, самопізнання чи самореалізації. У розвиненому феноменальному оприявленні він становить складнонапружений, мотиваційно зорієнтований, психодуховний стан, який блокує бажану поведінкову чи вчинкову дію в ситуації виконання певної роботи, прийняття відповідних рішень чи контактування з іншими й супроводжується стресогенністю, особистісною невизначеністю та розгубленістю, фрустрацією або спалахами гніву.

Бар'єри діалогічної взаємодії – це, за визначенням Г. Я. Буша, «загати, що заважають реалізації діалогічних стосунків між партнерами, й одночасно перепони, які утруднюють підвищення ефективності діалогу» (Буш, 1985: 63). Виникнення та наявність названих вище бар'єрів спричинені принаймні чотирма чинниками: а) складністю й змістом обговорюваної проблеми; б) психічними властивостями та особистим ставленням партнерів один до одного; в) масштабністю й характером конкретної проблемно-діалогічної ситуації; г) засобами та інструментами мислєдіяльності, котрі задіюються викладачем і студентом у міжособистісній орбіті діалогічної взаємодії (Фурман, 2007:66–71; 2018).

Психологічні бар'єри, що виникають між викладачем та студентами як основними суб'єктами освітньої взаємодії, нами критеріально об'єднано в чотири основні групи й окреслено їх предметне поле:

1) *бар'єри, зумовлені особистісними та професійними характеристиками викладача*: формально-імперативне спілкування («ти повинен»), категоричність вимог і т. ін.), повчально-менторський тон, паралінгвістичні бар'єри (система вокалізації, що охоплює якість голосу, його тональність та діапазон), неспроможність цілеспрямовано використовувати невербальні засоби спілкування, нечіткість усвідомлення власних цілей і функцій, відсутність почуття гумору, упередженість, фаворитизм, авторитарний чи ліберальний стиль взаємодії, неефективна система заохочення/покарання або розподілу обов'язків, невмотивованість оцінки, непослідовні вимоги, надмірна критичність, висміювання або приниження особистості студента та його здобутків, боязнь академічної групи чи педагогічної помилки, попередній негативний досвід, дія психологічних механізмів захисту, низький рівень культури чи особистісної та соціальної компетентностей, фонетичний бар'єр (невизначеність, слова-паразити й т. ін.), нестача управлінських здібностей, негативна Я-концепція педагога тощо;

2) *бар'єри, спричинені психологічними та фізичними особливостями студента*: дезадаптованість, надмірний індивідуалізм чи конформізм, неспроможність працювати в команді, загострене почуття справедливості / безпринципність, неадекватна (завищена чи занижена) самооцінка, ігнорування нормативних рамок креативними студентами, відсутність навичок саморегуляції й самоконтролю, тезаурусний бар'єр (низька комунікативна культура, використання жаргону, сленгу), семантичний бар'єр (відмінність у наявних системах смислів), низький інтелектуальний розвиток, нав'язлива поведінка або уникнення, демонстративно-викликаюча поведінка чи підлабузництво, негативні установки, страх, невпевненість у собі або надмірна самовпевненість, деструктивне самоутвердження, інтолерантність, антигуманістичне світобачення, антисоціальність, апатія, негативні риси характеру (нестриманість, інтриганство, самозвеличення, брехливість, недовір'я, егоцентризм, нігілізм та ін.), гіперактивність, протиставлення чи ізолювана (аутсайдерська) позиція в колективі, травмувальний попередній досвід відкритості до світу, фізична дисфункція, що спричинює об'єктивні обмеження, емоційне або фізичне виснаження;

3) *бар'єри, детерміновані специфікою предмету взаємодії (навчального змісту)*: об'єктивна змістова складність матеріалу, надмірний обсяг (бар'єр перенасиченості), однотипна форма презентації матеріалу, несвоєчасність інформації, нелогічне структурування й подача інформації, недовіра до джерела інформації тощо;

4) бар'єри, викликані несприятливими чинниками матеріального чи соціального середовища, у котрих відбувається освітня взаємодія: суперництво, змагальницьке спрямування взаємодії, остракізм як явище неприйняття чи ігнорування студента оточенням; розрізнені корпоративні взаємини, відсутність ідентифікації з групою, негативний мікроклімат, конфлікт, стресогенність, стереотипізація, нав'язування ярликів, ритуалізм, етнокультурні або ментальні бар'єри (дисонантність вірувань, уявлень, переконань, що ґрунтована на релігійних, етнічних чи гендерних відмінностях, фанатизм); санітарно-гігієнічні умови (температурний режим, освітлення, чистота й т. ін.), проксемічні бар'єри (дистанція спілкування, хронотопи організації простору) тощо.

Психологічні бар'єри, що виникають між викладачем і студентами, значним чином детерміновані стилем педагогічного спілкування. Зокрема, В. А. Кан-Калик виокремлює такі п'ять їх різновидів: 1) спілкування-загравання, що притаманне недосвідченим викладачам, котрі прагнуть популярності; 2) спілкування-самоусунення, яке є ознакою педагогічної неспроможності; 3) спілкування-дистанція, котре вибудовують із посиленням на авторитет, життєвий досвід і вік; 4) спілкування-дружба, що передбачає захопленість спільною справою, а педагог відіграє роль наставника; 5) високопрофесійне спілкування, котре ґрунтується на високих професійних установках викладача (Кан-Калик, 1987).

Зазначені стилі педагогічного спілкування конституують певні моделі поведінки викладача (за Л. Д. Столяренко): 1) диктаторська модель «Монблан»; 2) неконтактна зі слабким зворотним зв'язком модель «Китайська стіна»; 3) модель вибіркової диференційованої уваги «Локатор»; 4) гіперрефлексивна модель зосередженого на собі викладача «Тетерев»; 5) гіперрефлексивна модель «Гамлет», за якої викладач переймається не змістовим аспектом взаємодії, а тим, як його сприймають інші; 6) модель негнучкого, жорстко програмованого реагування «Робот»; 7) авторитарна модель «Я сам», за якої викладач є головною дійовою особою; 8) модель активної взаємодії «Союз», що передбачає гнучку діалогічну взаємодію зі студентами й заохочує їхню ініціативу (Столяренко, 2004:238–247).

Зрештою, аналізовані стилі педагогічного спілкування стають сутнісними ознаками моделей взаємодії викладача зі студентом (за Г. І. Назаренко): 1) модель «невтручання», котра полягає в тактиці взаємодії дорослого – «мирне співіснування поруч, але не разом»;

2) навчально-дисциплінарна модель взаємості, котра послуговується девізом «Виконуй за зразком – роби, як я!» та налагоджує суб'єкт-об'єктні стосунки; 3) особистісно орієнтована модель взаємодії, для якої характерні повноцінні суб'єкт-суб'єктні зв'язки (Левус, 2015: 224).

Зазначені центри педагогічного спілкування оприявнюють чотири можливі позиції спілкування: 1) байдужості («позиція неучасті»); 2) зверхності («прибудова зверху»); 3) приниженості («прибудова знизу»); 4) паритетності («прибудова поруч») (Карпенко, 2018: 204).

За аналогією з чотирма фазами розгортання комунікативного акту можна виокремити фази міжособистісної взаємодії, на кожній із котрих потенційно можуть виникати ті чи інші психологічні бар'єри. Отож до зазначених фаз відносимо 1) фазу взаємоспрямованості, яка актуалізує спонуки до взаємодії; 2) фазу взаємовідображення суб'єктів міжособистісної взаємодії; 3) фазу взаємоінформування учасників про перебіг взаємодії; 4) фазу взаємовідключення – завершення контакту.

Ільїн Є. П. спроектував психологічний портрет суб'єкта утрудненої взаємодії. Зокрема, людина, яка створює бар'єри, має такий набір характеристик, як упередженість, ригідність сприйняття іншого, слідування забобонам і стереотипам. Суб'єкт утрудненої взаємодії відрізняється підозрілістю, заздрісністю, егоцентризмом, марнославством, самолюбством, ревнивістю, високим рівнем фрустрації міжособистісних потреб (Ільїн, 2009: 85).

Порушення взаємодії пов'язують з установкою людини на приниження іншого, утиск його інтересів, придушення й володарювання над ним. У такого суб'єкта проявляється агресивно-обезцінювальний стиль спілкування, що проявляється в залякуванні та підкоренні іншого, у безкінечній насильницькій конкуренції з ним за типом «ти або я».

Автор також зіставив суб'єктивні показники утрудненої взаємодії зі структурними компонентами спілкування: 1) перцептивний – невміння вникати в процеси та стани оточення; неможливість бачити світ очима іншої людини; неадекватність відтворення уявлень і змісту впливів; стереотипізація сприйняття навколишніх і викривлення рис особистості партнера із взаємодії, «ескалація атрибуції»; переважання в розумінні іншої людини оцінного компонента, не диференційованість оцінок; 2) емоційний – переважання егоцентричної спрямованості емоційного відгуку; згорнутість співчуття й сприяння;

неадекватність сприйняття емоційного стану інших; неприязне, вороже, зверхнє, підозріле ставлення до інших; прагнення одержувати в процесі взаємодії лише позитивні емоції; 3) комунікативний – невміння обирати адекватну форму повідомлення; невиразність і тривалість пауз у мовленні; застигла поза та невідповідність експресії мовленнєвій поведінці; низький потенціал комунікативного впливу; використання згорнутих форм звернення; 4) інтерактивний – невміння підтримувати контакт і виходити з нього; прагнення більше говорити, ніж слухати; нав'язування власного погляду, сліпе доведення своєї правоти; невміння аргументувати власні зауваження; симулювання незгоди з метою дезінформації партнера (Ильин, 2009: 86).

Очевидно, що знання викладачем чітко рубрикованого змістового обширу ймовірних бар'єрів у його діалогічній взаємодії зі студентом дає змогу не лише своєчасно виявляти реальні перешкоди в їхньому міжособистісному контактуванні, а й вибирати найкоректніші способи їх мінімізації та подолання. При цьому в його розпорядженні наявні принаймні *чотири стратегії* ведення діалогу, котрі, як загальний план поведінки й вчинення, що враховує особливості проблеми та предмета діалогу, його закономірності й умови, мозаїку особистісного світу студента, найкраще використовувати по чергово, керуючись логіко-канонічною структурою вчинку: *порозуміння* (тобто досягнення суголосся значень, смислів, сенсів), *переконання* (логічне доведення, пропаганда, вербальне навіювання, сугестія), *співробітництво* (схвалення поглядів і дій, емпатія, взаємодопомога тощо), *авторитету* (експертування, атрактивні впливи, опертя на традиції, упередження, соціальні норми). Звісно, що за цих умов застосування сили чи тиску антидіалогічне й негуманне.

До того ж, у безпосередньому діалогічному контактуванні для налагодження емоційно та раціонально довірливих міжособистісних стосунків визначальну роль відіграють удало підібрані викладачем прийоми навіювання (психокорекції, психопрограмування), зараження (неусвідомлюване, довільне підпадання студента під вплив певного психічного стану), наслідування (сприйняття й суб'єктна підтримка ним аналогів поведінки), емпатію (його емоційно збагачене самоуявлення в екзистенційних моментах співпереживання іншим), жарт (дотепне зауваження, анекдотичний приклад).

Також до основних шляхів/способів ефективного подолання психологічних бар'єрів в освітній взаємодії у викладачів ЗВО

належать набуття досвіду педагогічної роботи, розвиток складників (першочергово соціальної перцепції та рефлексії) соціального інтелекту в рамках активного соціально-психологічного тренінгу, підвищення загальної культури викладача (професійної, внутрішньо-особистісної й соціальної компетентності, збільшення показників загального рівня особистісного та інтелектуального розвитку) (Власова, 2005: 318).

Водночас для подолання психологічних бар'єрів викладач має опанувати засоби й техніки міжособистісного впливу: 1) оволодіти вербальними та невербальними засобами впливу (оптико-кінетичною системою впливу, пара- й екстралінгвістичною системою знаків тощо); 2) вивчити техніки, стратегії та правила конструктивного спілкування (говорити мовою партнера, спілкуватися з позиції «рівних», приділяти увагу зворотному зв'язку, демонструвати спільність, ідентифікувати «Я» з іншим «Я» в загальне «Ми», застосовувати правила активного слухання й професійного етикету); 3) дотримуватися правил спонукальної інформації (своєчасність інформації, уникнення інформаційної перенасиченості тощо); 4) застосовувати техніки вирівнювання напруги в міжособистісній взаємодії (вербалізація емоційного стану, надання партнерові можливості виговоритися, уникнення слова «ні», розпочинання будь-якої відповіді зі слів «так», підкреслення продуктивності ідеї партнера тощо); 5) послуговуватися стратегіями створення емоційної ситуації впливу (самопрезентація, комплімент, увічливе прохання тощо); 6) оперувати маніпулятивними техніками соціального впливу (принцип послідовності та норм обов'язку, взаємного обміну, завищеного першого прохання тощо); 7) формувати авторитетність як чинник соціального впливу (Москаленко, 2007: 209–262).

Висновки й перспективи подальших досліджень

Психологічні бар'єри як деструктивні чинники, що виникають у взаємодії викладача й студентів, зумовлюються низкою суб'єктивних та об'єктивних причин/передумов й диференціюються на численні різновиди, котрі критеріально об'єднано нами в чотири основні групи (бар'єри, зумовлені особистісними та професійними характеристиками викладача; бар'єри, спричинені психологічними й фізичними особливостями студента; бар'єри, детерміновані специфікою предмету взаємодії (навчального змісту); бар'єри, викликані несприятливими чинниками матеріального чи соціального середовища, у котрих відбувається

освітня взаємодія). Відтак на основі запропонованої систематики підбрано найбільш адекватні шляхи профілактики та психологічні способи їх ефективного подолання.

Перспективами подальших досліджень може стати емпіричне виявлення рівнів психологічних бар'єрів у взаємодії викладача й студентів різних курсів навчання, статі, професійного спрямування та з'ясування кореляційних зв'язків зазначених рівнів з індивідуально-типологічними особливостями осіб юнацького віку. Також дослідження може продовжитись у напрямі розробки ефективних профілактичних і корекційних програм, спрямованих на ефективне подолання психологічних бар'єрів у взаємодії суб'єктів освітнього процесу сучасного ЗВО.

Література

1. Буш, Г. Я. (1985). *Диалогика и творчество*: монографія. Рига: Авотс, 319 с.
2. Власова, О. І. (2005). *Педагогічна психологія*: навч. посіб. Київ: Либідь, 400 с.
3. Гірняк, А. Н. (2018). Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*, 1–2, 118–126.
4. Ильин, Е. П. (2009). *Психология общения и межличностных отношений*. Санкт-Петербург: Питер. 576 с.
5. Кан-Калик В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении: книга для учителя*. Москва: Просвещение, 190 с.
6. Карпенко, З. С. (2018). *Аксіологічна психологія особистості: монографія*. 2-ге вид., переробл., доповн. Івано-Франківськ: [б. в.], 720 с.
7. Левус, Н. І. (2015). *Педагогічна психологія в схемах і таблицях*. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка; Артос. 340 с.
8. Массанов, А. В. (2010). *Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості*: монографія. Одеса: Вид. М. П. Черкасов. 371 с.
9. Массанов, А. В. (2014). Психологічні бар'єри у професійному самовизначенні особистості. *Психологія і суспільство*, 2, 73–89.
10. Москаленко, В. В. (2007). *Психологія соціального впливу*. Київ: Центр учб. літ. 448 с.
11. Столяренко, Л. Д. (2004). *Педагогическое общение. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов. вузов. 3-е изд., доп. и перераб.* Ростов-на-Дону: Феникс. 238–247.
12. Фурман, А. В. (2007). *Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект*: монографія. Тернопіль: Астон, 164 с.
13. Фурман, А. В., Гірняк А. Н. (2018). Міжособистісні стосунки соціального працівника з клієнтом і бар'єри діалогічної взаємодії. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. м. Київ, 15–16 берез. 2018 р. Київ, 222–226.

References

1. Bush, G. Ya. (1985). *Dialogika i tvorchestvo: monografiya* [Dialogue and creativity: monograph]. Riga : Avots, 319 p. [in Russian].
2. Vlasova, O. I. (2005). *Pedahohichna psykholohiia: navch. posib* [Pedagogical Psychology: Textbook]. Kyiv: Lybid, 400 p. [in Ukrainian].
3. Hirniak, A. N. (2018). Psykholohichniy analiz i systematyka styliv osvithoi vzaiemodii [Psychological analysis and taxonomy of educational interaction styles]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 1–2, 118–126 [in Ukrainian].
4. Ilin E. P. (2009). *Psihologiya obscheniya i mezhlchnostnyih otnosheniy* [Psychology of communication and interpersonal relations]. Sankt-Peterburg: Piter, 576 p. [in Russian].
5. Kan-Kalik V. A. (1987). *Uchitelyu o pedagogicheskom obschenii: kniga dlya uchitelya* [Teacher on pedagogical communication: a book for teachers]. Moskva: Prosveschenie, 190 p. [in Russian].
6. Karpenko Z. S. (2018). *Aksiolohichna psykholohiia osobystosti: monohrafiia* [Axiology of psychology: monograph]. 2-he vyd., pererob., dopovn. Ivano-Frankivsk, 720 p. [in Ukrainian].
7. Levus N. I. (2015). *Pedahohichna psykholohiia v skhemakh i tablytsiakh* [Pedagogical psychology in the schemes and tables]. Lviv: LNU im. Ivana Franka; Artos, 340 p. [in Ukrainian].
8. Massanov A. V. (2010). *Psykholohichni bariery v profesiinomu samovyznachenni osobystosti: monohrafiia* [Psychological barriers in professional self-identification of a person: a monograph]. Odesa: Vydavets M. P. Cherkasov, 371 p. [in Ukrainian].
9. Massanov A. V. (2014). Psykholohichni bariery u profesiinomu samovyznachenni osobystosti [Psychological barriers in the professional self-identification of the individual]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 2, 73–89 [in Ukrainian].
10. Moskalenko V. V. (2007). *Psykholohiia sotsialnoho vplyvu* [Psychology of social influence]. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury, 448 p. [in Ukrainian].
11. Stolyarenko L. D. (2004). *Pedagogicheskoe obschenie. Pedagogicheskaya psihologiya : ucheb. posobie dlya stud. Vuzov* [Pedagogical communication. Pedagogical psychology: a textbook for university students]. 3-e izd., dop. i pererab. Rostov-na-Donu : Feniks, 238–247 [in Russian].
12. Furman A. V. (2007). *Teoriia navchalnykh problemnykh sytuatsii: psykholohodydaktychnyi aspekt: monohrafiia* [Theory of educational problem situations: the psycho-didactic aspect: the monograph]. Ternopil: Aston, 164 p. [in Ukrainian].
13. Furman A. V., Hirniak A. N. (2018). Mizhosobystisni stosunky sotsialnoho pratsivnyka z klientom i bariery dialohichnoi vzaiemodii [Interpersonal relations of a social worker with a client and barriers to dialogue interaction.]. *Rozvyvalnyi potentsial suchasnoi sotsialnoi roboty: metodolohiia ta tekhnolohii : materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. Konf – Developmental potential of modern social work: methodology and technologies: materials of the IV International scientific and practical conference.* (pp. 222–226). Kyiv [in Ukrainian].

Received: 02.05.2019

Accepted: 21.05.2019

САМОУСВІДОМЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ: ЕМПІРИЧНИЙ ВИМІР ПРОБЛЕМИ

Гошовська Дарія, Гошовський Ярослав

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна
hoshovskyi66@ukr.net

У статті висвітлено результати емпіричного вивчення психологічних особливостей самоусвідомлення підлітків, які мають певні психофізичні вади розвитку. Дослідження здійснено в навчально-реабілітаційному центрі з вибіркою, учасники якої навчаються в інклюзивних класах. Установлено ускладнений характер психо- й соціогенезу таких дітей, зокрема в ракурсі самоприйняття, самоствавлення тощо. Емпіричним способом установлено, що самоприйняття для дітей із певними вадами розвитку є найбільш значущим, насамперед для самостверджувального самооцінювання та відстоювання свого психофізичного простору в середовищі однолітків. Завдяки інтерпретації результатів факторного аналізу вдалося виокремити такі основні чотири фактори, які концентрували змістово-функціональну сутність їх самоусвідомлення: агресивне самоприйняття, самовпевнена самотність, невротичне прийняття зовнішності, дифузність і тривожність самоствавлення. Досліджуваним притаманний високий рівень самоповаги, який засвідчує внутрішнє прагнення дітей із психофізичними вадами бути такими, як усі інші: бажаними, рецептованими, шанованими тощо. Підлітки з психофізичними вадами розвитку намагаються презентувати себе як упевнених, самовпевнених і закоханих у себе молодих людей. Діти переживають численні розлади самоприйняття, що посилюються уявленнями про власні психофізичні недосконалості на тлі своїх однолітків, тому сепараційне відмежування є намаганням ствердитися на рівні посиленого самоаналізу й глибокого самоусвідомлення. Досліджуваним підліткам притаманний високий рівень самооцінної та міжособистісної тривожності, а також самовпевнена самотність, що відіграє як самостверджувальну, так і, вочевидь, психозахисну функцію. Для підлітків із психофізичними вадами особливо значущим є прийняття своєї зовнішності, що засвідчує їхнє прагнення бути в загальнопопулярному річищі розвитку – вибудувувати образ Я та Я-концепцію. Проте усвідомлення своєї інвалідизованості породжує тривожно-депресивні й невротичні реакції, свідченням чого є високий рівень невротизації та тривожності. Констатовано необхідність надання таким дітям ревіталізаційної допомоги.

Ключові слова: особистість, підлітки з психофізичними вадами розвитку, самосвідомість, самоусвідомлення, самоакцептація, самоствавлення, емпіричне вивчення, навчально-реабілітаційний центр.

Hoshovska Daria, Hoshovskyi Yaroslav. Self-Awareness of a Personality with Psychophysical Defects: Empirical Survey of the Problem. The article highlights the results of empirical study of psychological peculiarities of self-awareness of adolescents with certain psychophysical defects of the development. The research was carried out with the sample of participants, studying in inclusive classes of the educational rehabilitation center. The complicated character of psycho- and sociogenesis of such children has been defined, particularly in terms of self-acceptance, self-attitude, etc. It has been determined empirically that self-acceptance for the children with certain developmental disabilities is the most important, first of all, for self-assertive self-evaluation and advocacy of their psychophysical space among peers. Due to the interpretation of the factor analysis results, it was possible to distinguish the following four main factors which concentrated the content and functional essence of their self-awareness: aggressive self-acceptance, overconfident loneliness, neurotic acceptance of appearance, diffusiveness and anxiety of self-attitude. The high level of self-esteem is inherent to the subjects, which testifies the internal desire of children with psychophysical defects to be like all others-desirable, accepted, respected, etc. Adolescents with psychophysical defects of development try to represent themselves as confident, self-confident and passionate young people. Children experience numerous disorders of self-acceptance, which are reinforced by representations about own psychophysical imperfections against the background of their peers, so separational demarcation is an attempt to be asserted at the level of intensified introspection and deep self-awareness. The examined adolescents are characterized by the high level of self-image and interpersonal anxiety, as well as self-confident loneliness, which acts as self-assertive, and, obviously, psychoprotective function. For adolescents with psychophysical defects, the acceptance of their appearance is especially significant, which testifies their desire to be in the general population trend of development – to build up the image of Self and the Self-concept. However, the awareness of own disability provokes anxiety, depressive and neurotic reactions, as evidenced by the high level of neuroticism and anxiety. The necessity to provide such children with revitalization assistance is stated.

Key words: personality, adolescents with psychophysical defects of development, self-consciousness, self-awareness, self-acceptance, self-attitude, empirical study, educational rehabilitation center.

Гошовская Дария, Гошовский Ярослав. Самоосознание личности с психофизическими изъянами: эмпирическое измерение проблемы. В статье отражаются результаты эмпирического изучения психологических особенностей самоосознания подростков, имеющих определенные психофизические изъяны развития. Исследование осуществляется в учебно-реабилитационном центре с выборкой, участники которой учатся в инклюзивных классах. Установлен усложненный характер психо- и социогенезиса таких детей, в частности в ракурсе самопринятия, самоотношения. Эмпирическим путем установлено, что самопринятие для детей с определенными изъянами развития есть очень значимым, в первую очередь, для самоутверждающего самооценивания и

отстаивания своего психофизического пространства в среде ровесников. Благодаря интерпретации результатов факторного анализа, удалось выделить такие основные четыре фактора, которые концентрировали смысло-функциональную сущность их самоосознания: агрессивное самопринятие, самонадеянное одиночество, невротическое принятие внешности, диффузность и тревожность самоотношения. Исследуемым присущ высокий уровень самоуважения, который удостоверяет внутреннее стремление детей с психофизическими изъянами быть такими, как все другие: желанными, рецептированными, уважаемыми и т. п. Подростки с психофизическими изъянами развития пытаются презентовать себя как уверенных, самонадеянных и влюбленных в себя молодых людей. Дети переживают многочисленные расстройства самопринятия, которые усиливаются представлениями о собственных психофизических несовершенствах на фоне своих одноклассников, потому сепарационное отмежевание является попыткой утвердиться на уровне усиленного самоанализа и глубокого самосознания. Исследуемым подросткам присущ высокий уровень самооценочной и межличностной тревожности, а также самонадеянное одиночество, которое играет как самоутверждающую, так и, очевидно, психозащитную функцию. Для подростков с психофизическими изъянами особенно значимым является принятие своей внешности, которая удостоверяет их стремление быть в общепопуляционном русле развития – выстраивать образ Я и Я-концепцию. Однако осознание своей инвалидизированности порождает тревожно-депрессивные и невротические реакции, свидетельством чего есть высокий уровень невротизации и тревожности. Констатируется необходимость предоставления таким детям ревитализационной помощи.

Ключевые слова: личность, подростки с психофизическими изъянами развития, самосознание, самоосознание, самоакцептация, самоотношение, эмпирическое изучение, учебно-реабилитационный центр.

Постановка наукової проблеми та її значення

У складних трансформаційних умовах нашого соціуму особливого гуманістичного статусу набуває проблема надання ревіталізаційної (психореабілітаційної, соціорекреаційної, ресоціалізаційної) допомоги людям із психофізичними вадами розвитку. Одним із важливих завдань є науково-психологічне вивчення особливостей функціонування самосвідомості людей, яких тривалий час сегрегаційно й упереджено потрактовували як соціальних інвалідизованих аутсайдерів, насамперед для розробки фундаментальних психолого-педагогічних засад оптимізації їхнього життєвого шляху. Безперечно, розробка корекційно-терапевтичних психотехнологій можлива лише на базі об'єктивної та валідної інформації психодіагностичного плану, тому емпіричні виміри особливостей самоусвідомлення людей із психофізичними вадами видаються актуальним завданням для дослідників. Окремого

наукового статусу набуває ракурс вивчення підлітків з обмеженнями розвитку, адже, перебуваючи на дуже складному етапі онтогенезу, вони зазнають численних додаткових випробувань, спричинених дією певного виду неповносправності. Недостатнє вивчення окресленої проблематики в емпіричних вимірах якраз і зумовили актуальність нашого дослідження.

Мета й завдання статті – емпіричне вивчення особливостей самоусвідомлення підлітків із психофізичними вадами.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми

Феноменологія неповносправності особистості постає однією з найскладніших для вивчення, насамперед, через специфіку підвищеної делікатності й етичної тонкості процесу пізнання та корекції психічного світу людини, яка має обмеження психофізичного розвитку. Концептуальні засади спеціальної освіти осіб із фізичними та психічними вадами в Україні ще понад два десятиліття тому передбачали запровадження гуманно-орієнтованих технологій, ґрунтованих на найсучасніших досягненнях світової теорії й практики в окресленому ракурсі (Концепція спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні: найближчі роки та перспективи, 1996). Проблеми інтеграції/реінтеграції осіб з інвалідністю пропонувалися до розв'язання системно й науково обґрунтовано як цілісний і тривалий процес синтетизму медичної, психологічної, соціальної, правової та іншої допомоги (Зверєва, Іванова, 1995). Реалії життя, парадокси соціально-економічного розвитку держави внесли істотні корективи в такі концептуальні візії, однак незмінними залишилися постулати виваженого й професійного науково-психологічного супроводу людей з обмеженими можливостями, одним із найкращих варіантів реалізації якого стало запровадження системи інклюзивної освіти.

Традиційно наголошуємо на різнобічній підтримувальній соціальній роботі з неповносправними людьми (Холостовой, Осадчих, 2001), а також на специфіці корекційної діяльності з дітьми, які мають особливі психофізичні потреби й проблеми (Go-Far, 2017). Особливості формування Я-образу в школярів із церебральним паралічем відзначає О. Романенко, констатує специфіку їх самоусвідомлення та акцентуючи необхідність кваліфікованого медико-психолого-педагогічного супроводу їхньої соціо- та психогенези (Романенко, 2003). Детальний аналіз негативного впливу гандикапізму як упередженого ставлення до підлітків з інвалідністю, які відбувають покарання за

скоєні злочини у виховних колоніях, на їхню самосвідомість, зокрема образ Я, здійснено в дослідженні Є. Макогончук (Макогончук, 2016). Цікаву версію психодіагностичного інструментарію для вивчення психозахисного самоприйняття неповносправної особистості запропоновано О. Гошовською (Гошовська, 2013). Загалом, проблема потребує подальших наукових студій, зокрема в аспекті емпіричного пізнання самосвідомості людей із психофізичними вадами розвитку.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

Емпіричне дослідження відбувалося впродовж 2018 р. на базі Луцького навчально-реабілітаційного центру Луцької міської ради. Репрезентативну вибірку становили діти підліткового віку з певними психофізичними вадами (n=112). Для здійснення психодіагностичного вивчення такої складноструктурованої вибірки нами укладено пакет валідних методик: «САН (самопочуття, активність, настрій)», «Метод багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин» (Т. Лірі), «Шкала самоповаги» (М. Розенберг), «Тест самоакцептації підлітків і сприймання батьківських установок стосовно них» (М. Алексеева, О. Насонова), «Тест-опитувальник самоствавлення» (В. Столін, Л. Пантелєєв), «Методика діагностики особистісної тривожності» (Ч. Спілбергера), «Шкала особистісної тривожності» (А. Прихожан), «Методика діагностики рівня невротизації» (за Л. Вассерманом), «Методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності» (за Д. Расселом, М. Фергюсоном).

Нами здійснено факторний аналіз показників виконання експериментальних завдань дітьми підліткового віку, які перебували в навчально-реабілітаційному центрі. Досліджувані, котрих шляхом рандомізації включено до вибірки, мали певні психофізичні вади особистісного розвитку (здебільшого психомоторну), були зараховані й навчалися в інклюзивних класах навчально-реабілітаційного центру, зокрема із залученням сучасних ревіталізаційних, у нашому випадку із наголосом на освітньо-інклюзивних формах, технологій (Гошовський, 2013). Завдяки здійсненому факторному аналізу проявилися помітні змістово-функціональні відмінності між досліджуваними підлітками, що спричинено різним показниковим наповненням кожного з факторів. Зокрема, удалося виокремити базові поведінкові тенденції щодо специфіки їх самоусвідомлення.

До першого фактора, умовно номінованого нами як «агресивне самоприйняття», віднесено такі показники, як «шкала акцептації» (0,887), «агресія» (0,763), «активність» (0,731), «самооцінна тривожність» (0,692), «лідерство – владність – деспотизм» (0,551), «скептицизм – упертість – негативізм» (0,522), «високий рівень самоповаги» (0,514) та зі знаком «-» «шкала поведінки» (-0,595). Дисперсія цього фактора – 9,4 %, а її внесок у сумарну дисперсію становив – 25,9 %.

Показникове навантаження першого фактора засвідчує значущість самоприйняття для дітей із певними вадами розвитку насамперед для самостверджувального самооцінювання й відстоювання свого психофізичного простору в середовищі однолітків. Виокремлення на високому статистичному рівні показників «агресія» (0,763) та «активність» (0,731) сигналізує про те, що досліджувані завдяки власній агресивній активності намагаються самоствердитись у статусно-рольовій диференціації інклюзивного класу. Агресивність, яку демонструють підлітки з особливими освітніми проблемами й психофізичними обмеженнями, обирається основною поведінковою тактикою для того, щоб досягнути стратегіальної мети – ствердитися поміж здорових однолітків у поціновуваних статусах і ролях. Зауважуємо високу тривожність із приводу самооцінки (показник «самооцінна тривожність» (0,692)), що теж можна трактувати в контексті агресивності, тобто як намагання вербально або інструментально відстояти сприймання й оцінювання самого себе в позитивному ракурсі, компенсувавши тим самим якість власні психофізичні вади, недоліки, на які звертають увагу інші діти. Безперечно, висока самооцінна тривожність може бути, передусім, через усвідомлення своєї неподібності, інакшості, особливо ж коли чітко простежуються симптоми вираженої інвалідності, що болісно й травмогенно накладає відбиток на творення підлітком образу Я (фізичного, бажаного, презентованого) та розбудову Я-концепції. Вочевидь, у режимі компенсаторності в досліджуваних помітна тенденція до лідерства (показник «лідерство – владність – деспотизм» (0,551)), а також до скепсису, упертості, негативізму показник «скептицизм – упертість – негативізм» (0,522)) як нонконформних поведінкових відповідей на ставлення з боку однолітків або дорослих. За «Шкалою самоповаги» (М. Розенберг) до першого фактора додано показник «високий рівень самоповаги» (0,514), який засвідчує внутрішнє прагнення дітей з психофізичними вадами бути такими, як

усі інші, тобто бажаними, рецептованими, шанованими тощо. У контексті глобального самоствалення цей показник є підтвердженням того, що діти, які навчаються в інклюзивних класах навчально-реабілітаційного центру, намагаються подолати відчуття меншовартості, знехтуваності, занедбаності та інших аутсайдерських відчуттів і переживань. Зазначимо, що традиційно показники методики М. Розенберга корелюють, насамперед, із тривожністю, фрустрованістю, депресивністю, а також дотичні до сомато-вегетативних і психосоматичними розладів та симптомів особистості з психофізичними вадами, тому намагання бути поважною й статусною особою цілком притаманне дітям підліткового віку, знову ж таки передусім із метою особистісного самоствалення та самоприйняття. Зауважуємо, що показник «шкала поведінки» (-0,595) проявився зі знаком «-», тобто десь на латентному рівні проявляються сумніви щодо досягнення й самоповаги, і лідерства, і владності та нейтралізації високої самооцінної тривожності. Очевидно, що це здебільшого лише прагнення, а не реальна поведінкова активність підлітків із певними обмеженнями психофізичного розвитку.

Другий фактор за умовною назвою «самовпевнена самотність» наповнили такі показники, як «упевненість – самовпевненість – самозакоханість» (0,681), «високий рівень самотності» (0,665), «вимогливість – непримиренність – жорстокість» (0,607), «середній рівень тривожності» (0,510). Дисперсія цього фактора становила 8,1 %, а її внесок у сумарну дисперсію – 19,3 %.

Констатуємо, що функціональна семантика виокремлених у цей фактор показників також зводиться до особистісного самоствалення, адже зауважуємо, що підлітки з психофізичними вадами розвитку намагаються презентувати себе як упевнених, самовпевнених і закоханих у себе молодих людей. Вони прагнуть, щоб здорові однолітки сприймали їх не як знедолених і неповносправних, а як успішних, рішучих, упевнених (високий статистично значущий прояв показника «впевненість – самовпевненість – самозакоханість» (0,681), а також вимогливими й навіть жорстокими в протистоянні тим, хто висловлює осуд, критику, скепсис щодо їхньої зовнішності або психофізичних вад (показник «вимогливість – непримиренність – жорстокість» (0,607)).

Відзначимо високий статистично значущий прояв показника «високий рівень самотності» (0,665) за «Методикою діагностики

рівня суб'єктивного відчуття самотності» (за Д. Расселом, М. Фергюсоном), який засвідчує, що певний ізоляціонізм та усамітнення як варіант «внутрішньої робінзонади» в дітей із психофізичними вадами вирізняється своєю суб'єктивно орієнтованою семантикою навіть на рівні усталених стереотипів про підліткову самотність як спробу розібратися з власним внутрішнім психосвітом. Діти переживають численні розлади самоприйняття, що посилюються уявленнями про власні психофізичні недосконалості на тлі своїх однолітків, тому сепараційне відмежування є намаганням ствердитися на рівні посиленого самоаналізу й глибокого самоусвідомлення. Звичайно, високий рівень самотності можна також інтерпретувати як намагання уникати безпосередніх контактів з однолітками, які здебільшого є фізично сильнішими та психомоторно активнішими. Однак зауважуємо, що самотність значною мірою компенсується самовпевненістю й самозакоханістю, тому досліджувані підлітки проявляють відносно помірно невисоку тривогу (показник «середній рівень тривожності» (0, 510) за «Методикою діагностики особистісної тривожності» (Ч. Спілбергера)).

Отож ключовою поведінковою тенденцією підлітків із навчально-реабілітаційного центру, які мають певні вади здоров'я та навчаються в режимі інклюзії, є самовпевнена самотність, що відіграє як самостверджувальну, так і, вочевидь, психозахисну функцію.

У третій фактор, умовно названий нами «*невротичним прийняттям зовнішності*», виокремлено такі показники, як «шкала прийняття своєї зовнішності» (0,638), «високий рівень невротизації» (0,619), «поступливість – боязкість – пасивна покора» (0,567), «високий рівень тривожності» (0,529), та зі знаком «-» – «акцептація» (-0,520) й «самопочуття» (-0,511). Дисперсія цього фактора становила 6,7 %, а її внесок у сумарну дисперсію – 17,2 %.

Різноманітні функціональні обмеження та психофізичні вади негативно впливають на самоакцептацію особистості, розбалансовуючи самооцінку й ускладнюючи її повномірне самоусвідомлення. Перебуваючи на підлітковому етапі онтогенезу, діти з навчально-реабілітаційного закладу теж мають загальновікові потреби й запити, тому рецепція зовнішності виступає сензитивним та особистісно вкрай значущим конструктом самоствердження. За «Тестом самоакцептації підлітків і сприймання батьківських установок стосовно них» (М. Алексєєва, О. Насонова) статистично значуще

проявився показник «шкала прийняття своєї зовнішності» (0,638), що засвідчує прагнення підлітків із психофізичними вадами бути в загальнопопуляційному річищі розвитку – вибудовувати образ Я та Я-концепцію, звичайно, насамперед завдяки рецепції власної зовнішності. Проте усвідомлення своєї інвалідизованості породжує тривожно-депресивні й невротичні реакції, що засвідчує прояв показників «високий рівень невротизації» (0,619) за «Методикою діагностики рівня невротизації» (за Л. Вассерманом), «високий рівень тривожності» (0,529) за «Методикою діагностики особистісної тривожності» (Ч. Спілбергера). Самоакцептація на рівні зовнішності з урахуванням тривожно-невротичного модусу самоусвідомлення зумовлює появу конформності й невпевненості, тому зауважуємо риси боязкості, нерішучості, покірності, пасивності, індикатором чого виступає показник «поступливість – боязкість – пасивна покора» (0,567) за результатами проведення «Методу багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин» (Т. Лірі).

Болісна реакція на власну дисфункційність та неспроможність бути рецептованим іншими через тілесні або інтелектуальні вади спричиняє невротичне прийняття зовнішності учнями навчально-реабілітаційного центру. Звичайно, задіювані нами ревіталізаційні технології, зокрема медіально-рефлексійний тренінговий підхід, істотно гармонізують самоакцептивну атрибуцію зовнішності підлітків із певними психофізичними вадами (Гошовський, Гошовська, 2014).

До речі, цікавим щодо цього є твердження Є. Макогончук, яка, досліджуючи подібну проблематику, відзначає, що, «...незважаючи на тенденції до поступливості, боязкості і навіть пасивної покори, підлітки з особливими освітніми потребами обирають рецепцію власної зовнішності психозахисним механізмом, адже, сприймаючи і приймаючи себе навіть з ознаками інвалідності, вони усталюють конструкти самоповаги й самоототожнення, самоствердження і самореалізації» (Макогончук, 2016, с. 122).

Четвертий фактор «*тривожне самоствавлення*» наповнили такі показники, як «міжособистісна тривожність» (0,543), «глобальне самоствавлення» (0,531), «шкала ставлення до виконання справ» (0,518), та зі знаком «—» – «настрій» (-0,523). Дисперсія цього фактора – 4,1 %, а її внесок у сумарну дисперсію – 9,8 %.

Тривожне самоствавлення виокремлюється основною семантикою поведінки підлітків із навчально-реабілітаційного центру, які через

певні вади розвитку відчувають низку комплексів, що ускладнюють як міжособистісні взаємини, так і самоакцептацію. Підлітки прагнуть бути рецептованими іншими однолітками, однак імовірне відторгнення, кепкування, погордливе ставлення зумовлюють підвищений фон різномодальної тривожності (зауважимо, що в першому факторі виокремлено показник «самооцінна тривожність»). Водночас діти прагнуть глобального самоствавлення (показник «глобальне самоствавлення» (0,531)), надаючи йому перевагу над частковим самоствавленням на рівні аутосимпатії. Звичайно, що тривожне самоствавлення підлітків засвідчує певний дисбаланс між «Я»-реальним і «Я»-ідеальним та ускладнює загальне самоусвідомлення. Досліджувані намагаються добросовісно ставитися до виконання справ, однак прояв зі знаком «–» показника «настрій» (-0,523) за методикою «САН (самопочуття, активність, настрій)» засвідчує афективні складнощі в процесі самоствавлення.

Висновки перспективи подальших досліджень

Самоусвідомлення особистості з психофізичними вадами розвитку є однією з найскладніших проблем психологічної теорії та практики й потребує поліфундаментальних досліджень із метою осмислення цього феномену та розробки інноваційних психотехнологій для медико-психолого-педагогічного супроводу та надання ревіталізаційної допомоги. Результати здійсненого емпіричного дослідження завдяки факторному аналізу засвідчили особливу складність самоусвідомлення підлітків із психофізичними вадами, зокрема їм притаманні агресивне самоприйняття, самовпевнена самотність, невротичне прийняття зовнішності, дифузність і тривожність самоствавлення.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в активному запровадженні в ревіталізаційну практику медіально-рефлексійних тренінгових технологій, які сприяють гармонізації процесів самоусвідомлення людей із психофізичними вадами розвитку.

Література

1. Гошовська, О. (2013). Психодіагностичний інструментарій для вивчення психологічного захисту неповносправної особистості у структурі її самоприйняття. *Ревіталізація дітей з особливими потребами: монографія*. Я. О. Гошовський (Ред.). Луцьк: ПП Іванюк В. П. 297–356.
2. Гошовський, Я. (2013). Соціально-психологічна ревіталізація депривованих неповносправних дітей в освітніх закладах інтернатного типу. *Ревіталізація дітей з особливими потребами: монографія*. Я. О. Гошовський (Ред.). Луцьк: ПП Іванюк В. П. 9–44.

3. Гошовський, Я., Гошовська, Д. Т. (2014) Синергетичні аспекти ревіталізації депривованої особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 3 (35). 140–145.

4. Зверева, І. Д., Іванова, І. Б. (1995). *Інвалід і суспільство. Проблеми інтеграції: зб. теорет. та метод. рек. для працівників центрів соц. служб для молоді*. Київ: А.Л.Д. 96 с.

5. *Концепція спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні: найближчі роки та перспективи (1996)*. Київ, 1996. 16 с.

6. Макогончук, Є. С. (2016). Гандикапізм як чинник становлення образу Я особистості в умовах пенітенціарного закладу. (Дис. канд. психол. наук: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології). Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 260 с.

7. Романенко, О. В. (2003). Особливості формування Я-образу у школярів з церебральним паралічем. (Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08), Київ. 18 с.

8. Холостовой, Е. П., Осадчих, А. И. (2001). *Социальная работа с инвалидами. Настольная книга специалиста*. Киев: Друк С. 189 с.

9. Go-Far: посіб. для корекційного педагога/психолога (2017). Гошовський Я. О. (Наук. ред.: Вічалковська Н. К., Іванашко О. Є., Гошовська Д. Т. Луцьк: СХУ ім. Лесі Українки. 40 с.

References

1. Hoshovska, O. (2013). Psykhodiahnostychnyi instrumentarii dlia vyvchennia psykhologichnoho zakhystu nepovnospravnoi osobystosti u strukturii yii samopryiniattia. *Revitalizatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy: monohrafiia / Za zah. red. prof. Ya, O. Hoshovskoho*. Lutsk: PP Ivaniuk V. P. P. 297–356 [in Ukrainian].

2. Hoshovskyi Ya. (2013). Sotsialno-psykhologichna revitalizatsiia deprirovanykh nepovnospravnykh ditei v osvityakh zakladakh internatnoho typu. *Revitalizatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy: monohrafiia / Za zah. red. prof. Ya. O. Hoshovskoho*. Lutsk: PP Ivaniuk, V. P. P. 9–44 [in Ukrainian].

3. Hoshovskyi Ya., Hoshovska D. T. (2014) Synerhetychni aspekty revitalizatsii deprirovanoi osobystosti. *Teoretychni i prykladni problemy psykhologii: zb. nauk. prats Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Dalia*. Luhansk: Vyd-vo «Noulidzh». № 3 (35). P. 140–145 [in Ukrainian].

4. Zvierieva, I. D., Ivanova, I. B. Invalid i suspilstvo: problemy intehratsii : zb. teoret. ta metod. rek. dlia pratsivnykiv tsentriv sots. sluzhb dlia molodi (1995). Kyiv : A.L.D. 96 p. [in Ukrainian].

5. Kontseptsiiia spetsialnoi osvity osib z fizychnymy ta psykhichnymy vadamy v Ukraini: naiblyzhchi roky ta perspektyvy (1996). Kyiv, 1996. 16 p. [in Ukrainian].

6. Makohonchuk, Ye. S. (2016). Handykapizm yak chynnyk stanovlennia obrazu Ya osobystosti v umovakh penitentsiarnoho zakladu: dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.01 – zahalna psykhologhiia, istoriia psykhologii. Lutsk : Skhidnoievropeyskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky. 260 p. [in Ukrainian].

7. Romanenko, O. V. (2003). Osoblyvosti formuvannia Ya-obrazu u shkoliariv z tserebralnym paralichem: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.08. Kyiv. 18 p. [in Ukrainian].

8. Holostovoy, E. P., Osadchih, A. I. (2001). Sotsialnaya rabota s invalidami. *Nastolnaya kniga spetsialista*. Kiev: Druk S. 189 p. [in Ukrainian].

9. Go-Far: *posibnyk dlia korektsiinoho pedahoha/psykholoha* (2017)./Naukovyi redaktor ukrainskoho vydannia Hoshovskyi Ya. O. Redaktory: Vichalkovska N. K., Ivanashko O. Ye., Hoshovska D. T. Lutsk: SNU imeni Lesi Ukrainky. 40 p. [in Ukrainian].

Received: 04.05.2019

Accepted: 10.05.2019

ФАКТОРНА СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНО-ОЦІННИХ ХАРАКТЕРИСТИК Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ВИСОКИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ

Дудник Оксана,

м. Умань, Україна,
oksiddem05@gmail.com

У статті розглянуто емоційно-оцінні характеристики Я-концепції студентів із високим рівнем сформованої особистісної безпорадності. Окреслено ознаки психологічного феномену набутої (завченої, прищепленої) безпорадності, яка внаслідок генералізації на інші сфери діяльності проявляється на особистісному рівні як інтегральна особистісна властивість і регулює поведінку, сприйняття, ставлення до дійсності, проявляючись у життєдіяльності суб'єкта пасивністю поведінки, нездатністю використовувати наявні можливості бажаного перетворення ситуації, труднощами у відносинах із навколишніми тощо. Розглянуто Я-концепцію як складну, багаторівневу й багатокomпонентну систему вираження стосунків особистості із собою та із зовнішнім світом; акцентовано увагу на процесуально-динамічних характеристиках цього цілісного психологічного утворення, із яким узгоджуються почуття й емоції, вчинки та поведінка, дії й очікування суб'єкта. Наголошено на можливих суперечностях між окремими модальностями Я-образу, які руйнують їхню відносну стійкість, упорядкованість і збалансованість взаємодії, зумовлюючи «розмитість», «нечіткість», дезінтегрованість Я-концепції в осіб із високим рівнем особистісної безпорадності.

Застосовано метод факторного аналізу для виявлення факторної структури емоційно-оцінних характеристик Я-концепції студентів із високим рівнем особистісної безпорадності, емпіричними референтами якої визначено симптомокомплекс діагностичних показників (низький рівень суб'єктивного контролю (екстернальність), песимістичний атрибутивний стиль, самооцінка власних емоційних станів із позиції втоми, підвищеної тривожності, пригніченості та безнадії, низький рівень домагань (переважання мотиву уникнення невдач над мотивом прагнення до успіху). Установлено, що особам із високим рівнем безпорадності властиві такі інтегральні психологічні характеристики, як емоційний дисонанс, виражена деструктивність самоконтролю, реактивна агресивність, низька самоцінність, ригідність Я-концепції й інертність процесів і механізмів саморозвитку, що дає змогу розглядати безпорадність як дестабілізаційний чинник у побудові гармонійної Я-концепції особистості.

Ключові слова: безпорадність, емпіричні референти особистісної безпорадності, Я-концепція, емоційно-оцінні характеристики Я-концепції, факторна структура, особистість.

Dudnyk Oksana. Factor Structure of Emotional-Evaluative Characteristics of the I-Concept of Students with a High Level of Personal Helplessness. The article is devoted to the study of emotional and evaluative characteristics of the I-concept of students with a high level of formed personal helplessness. We have outlined the features of the psychological phenomenon of acquired (studied, habituated) helplessness, which as a result of generalization to other areas of activity manifests itself at the personal level as an integral personality feature and regulates behavior, perception, attitude to reality, manifested in the subject's activity of passivity of behavior, inability to use existing opportunities the desired transformation of the situation, the difficulties in interacting with others, etc. It is considered the I-concept as a complex, multi-level and multi-component system of expression of a person's relationship with himself and with the outside world. The attention is paid to procedural and dynamic characteristics of the whole psychological formations with which the feelings and emotions, actions and behavior, acts and expectations of the subject are reconciled. It is stressed possible contradictions between the individual modalities of the I-image, which destroy their relative stability, orderliness and balance of interaction, causing «blurriness», «fuzziness», disintegration of the I-concept in people with a high level of personal helplessness.

The method of factor analysis was used to reveal the factor structure of the emotional and evaluative characteristics of the I-concept of students with a high level of personal helplessness, whose empirical referents are characterized by a symptom-complex of diagnostic indicators (low level of subjective control (externality), pessimistic attributive style, self-esteem of their own emotional states from the standpoint fatigue, increased anxiety, depression and hopelessness, low levels of aspiration (predominance of the motive for avoiding failures over the motive of desire to success)).

It has been established that those with a high level of helplessness are characterized by such integral psychological characteristics as emotional dissonance, expressed destructiveness of self-control, reactive aggressiveness, low self-value, rigidity of the I-concept and inertia of processes and mechanisms of self-development, which makes it possible to consider helplessness as a destabilizing factor in the construction of harmonic I-concepts of personality.

Key words: helplessness, empirical referents of personality helplessness, I-concept, emotional and evaluative characteristics of the I-concept, factor structure, personality.

Дудник Оксана. Факторная структура эмоционально-оценочных характеристик я-концепции студентов с высоким уровнем личностной беспомощности. В статье рассматриваются эмоционально-оценочные характеристики Я-концепции студентов с высоким уровнем сформированной личностной беспомощности. Определяются признаки психологического феномена приобретенной (выученной, привитой) беспомощности, которая в результате генерализации на другие сферы деятельности проявляется на личностном

уровне как интегральное личностное свойство и регулирует поведение, восприятие, отношение к действительности, проявляясь в жизнедеятельности субъекта пассивностью поведения, неспособностью использовать имеющиеся возможности желаемого преобразования ситуации, трудностями во взаимоотношениях с окружающими и т. п. Рассматривается Я-концепция как сложная, многоуровневая и многокомпонентная система выражения отношений личности с собой и с внешним миром; акцентируется внимание на процессуально-динамических характеристиках этого целостного психологического образования, с которым согласуются чувства и эмоции, поступки и поведение, действия и ожидания субъекта. Отмечаются возможные противоречия между отдельными модальностями Я-образа, которые разрушают их относительную устойчивость, упорядоченность и сбалансированность взаимодействия, вызывая «размытость», «нечеткость», дезинтеграцию Я-концепции у лиц с высоким уровнем личностной беспомощности.

Применен метод факторного анализа для выявления факторной структуры эмоционально-оценочных характеристик Я-концепции студентов с высоким уровнем личностной беспомощности, эмпирическими референтами которой определены симптомокомплекс диагностических показателей (низкий уровень субъективного контроля (экстернальность), пессимистический атрибутивный стиль, самооценка собственных эмоциональных состояний с позиции усталости, повышенной тревожности, подавленности и безнадежности, низкий уровень притязаний (преобладание мотива избегания неудач над мотивом стремления к успеху). Установлено, что лицам с высоким уровнем беспомощности свойственны такие интегральные психологические характеристики, как эмоциональный диссонанс, выраженная деструктивность самоконтроля, реактивная агрессивность, низкая самооценка, ригидность Я-концепции и инертность процессов и механизмов саморазвития, что позволяет рассматривать беспомощность как дестабилизирующий фактор в построении гармоничной Я-концепции личности.

Ключевые слова: беспомощность, эмпирические референты личностной беспомощности, Я-концепция, эмоционально-оценочные характеристики Я-концепции, факторная структура, личность.

Постановка наукової проблеми та її значення

У психологічній літературі Я-концепцію визначено як системне, інтегральне й самоорганізувальне утворення психіки. Це поняття з'явилося в 1950-ті роки в руслі феноменологічної, гуманістичної психології, представники якої (А. Маслоу, К. Роджерс), на відміну від біхевіористів і фрейдистів, прагнули до розгляду цілісного людського Я як фундаментального фактора поведінки й розвитку особистості (Мещеряков, Зінченко, 2008).

Водночас, розглядаючи Я-концепцію як складну, пережиту, багаторівневу і багатокомпонентну систему вираження відносин особистості із собою та із зовнішнім світом, дослідники наголошують на процесуально-динамічних характеристиках цього цілісного психологічного утворення, із яким узгоджуються почуття й емоції, вчинки та поведінка, дії й очікування, успіх у діяльності тощо (Бернс, 1986; Демчук, 2017; Фурман, Гуменюк, 2006). Зокрема, Р. Бернс динамічним, процесуальним компонентом Я-концепції вважав емоційно-оцінний компонент, що відображає афективну оцінку уявлень людини про себе, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або осудом. Важливу роль у формуванні цієї оцінки відіграє співвіднесення уявлень про себе з «Ідеальним Я» та соціальними очікуваннями, а також оцінка ефективності своєї діяльності з позиції своєї ідентичності (Бернс, 1986). Джерелами оцінних суджень про себе є соціокультурні стандарти й норми соціального оточення; соціальні реакції інших людей (їх суб'єктивна інтерпретація); засвоєні індивідуальні критерії та життєві стандарти.

Формування адекватної самооцінки сприяє розвитку позитивного самоствавлення й забезпечує цілісність Я-концепції особистості. Водночас суперечності між когнітивно-оцінними складниками або окремими модальностями Я-образу руйнують їх відносну стійкість, упорядкованість і збалансованість взаємодії, зумовлюючи «розмитість», «нечіткість», дезінтегрованість Я-концепції особистості. Особливо це стосується осіб із високим рівнем сформованої завченої (набутої, прищепленої) безпорадності, яка внаслідок генералізації на інші сфери діяльності проявляється на особистісному рівні як інтегральна особистісна властивість і регулює поведінку, сприйняття, ставлення до дійсності, діяльності, зумовлюючи зниження її успішності, що проявляється в життєдіяльності суб'єкта пасивністю поведінки, нездатністю використовувати наявні можливості бажаного перетворення ситуації, труднощами у відносинах з оточенням тощо (Батурін, 2000; Демчук, 2016; Дучимінська, 2011; Цирінг, 2010).

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми

Теоретичною основою дослідження безпорадності в структурі Я-концепції стала теорія завченої (навченої, набутої, придбаної, прищепленої) безпорадності М. Селігмана, що отримала свій розвиток

у працях західних (Л. Абрамсон, Л. Еллой, М. Вісінтайнер, К. Двек, Е. Дінер, С. Майер, Г. Металскі, Дж. Овермайер, К. Петерсон, А. Стоун, Дж. Тісдейл, Д. Хірто, Х. Хекхаузен та ін.), російських (В. Аршавський, М. Батурич, І. Коростельова, В. Ромек, В. Ротенберг, Л. Рудіна, Д. Цирінг й ін.) і вітчизняних (В. Горбунова, Я. Гошовський, Т. Дучимінська, Л. Малімон, О. Савиченко та ін) дослідників.

Розвиваючи теорію завченої безпорадності, М. Батурич і Д. Цирінг виокремлюють два її види – ситуативну й особистісну (Батурич, 2000; Цирінг, 2010). В основу ситуативної безпорадності покладено стан, який розвивається в конкретній ситуації і є тимчасовою реакцією на травмувальні невідконтрольні особистісні події (Батурич, 2000). Особистісна безпорадність, за визначенням Д. Цирінг, Т. Дучимінської, є стійким специфічним утворенням особистісного рівня, яке включає сукупність особистісних властивостей у поєднанні з песимістичним атрибутивним стилем, невротичними симптомами й певними поведінковими особливостями (Дучимінська, 2011, 2013; Цирінг, 2010). Концепція особистісної безпорадності описує її структуру, природу, передумови формування, прояви в діяльності та поведінці суб'єкта, а також індивідуальні особливості осіб з особистісною безпорадністю (Батурич, 2000; Демчук, 2016; Дучимінська, 2011; Цирінг, 2010).

Отже, **мета дослідження** – узагальнення й інтерпретація результатів факторного аналізу емоційно-оцінних характеристик Я-концепції студентів із високим рівнем особистісної безпорадності.

Методи та методики

Для досягнення мети використано такі методи дослідження, як теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури з питань вивчення проблем Я-концепції та безпорадності особистості); емпіричні – комплекс діагностичних методик для діагностики емоційно-оцінного компонента Я-концепції досліджуваних: методика «Самооцінка емоційних станів», розроблена американськими психологами А. Уессманом і Д. Ріксом для діагностики домінуючих емоційних станів досліджуваних; Фрайбурзький багатофакторний опитувальник особистості (FPI), призначений для діагностики станів і властивостей особистості, які мають першорядне значення для процесу соціальної адаптації та регуляції поведінки (діагностує рівень вираження невротичності, спонтанної агресивності, депресивності, дратівливості, комуніка-

бельності (товариськості), урівноваженості, реактивної агресивності, сором'язливості, відкритості, полюса екстраінтроверсії, емоційної лабільності, полюса маскулінності-фемінності); тест-опитувальник самоствалення В. Століна, С. Пантелеєва. Діагностика безпорадності здійснювалася за такими методиками, як «Оцінка рівня суб'єктивного контролю» (РСК), «Тест на оптимізм» Л. Рудіної (модифікований варіант методики «Attributional style questionnaire» М. Селігмана), «Оцінка рівня домагань» В. Горбачевського (Фетискін, Козлов, Мануйлов, 2002). Застосовано факторний аналіз як метод статистичної обробки даних за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows версія 13.0. Вибірку дослідження становили студенти 4–5 курсів (n=229) різних спеціальностей Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів

Емпіричними референтами високого рівня безпорадності студентів визначено симптомокомплекс діагностичних показників (низький рівень суб'єктивного контролю (екстернальність), песимістичний атрибутивний стиль, самооцінка власних емоційних станів із позиції втоми, підвищеної тривожності, пригніченості та безнадії, низький рівень домагань (переважання мотиву уникнення невдач над мотивом прагнення до успіху) (Демчук, 2017).

Для узагальнення емоційно-оцінних характеристик Я-концепції студентів із виявленим високим рівнем особистісної безпорадності застосовано процедуру факторного аналізу, адже саме з його допомогою зменшується розмірність вихідного простору корелюючих між собою ознак і забезпечується більш економна їх репрезентація при мінімальних утратах вихідної інформації. Результатом факторного аналізу є перехід від множини вихідних змінних до меншої кількості нових змінних, що формують так звані фактори, які водночас інтерпретуються як передумови спільної мінливості масиву вихідних змінних (Наследов, 2004).

Факторизація матриці психологічних шкал (змінних) емоційно-оцінних характеристик Я-концепції студентів із високим рівнем особистісної безпорадності, визначених за допомогою критерію U–Манна-Уїтні (Демчук, 2016), відбувалася за допомогою методу головних компонент (Principal Components) із наступним варімакс-обертанням (Varimax). Для визначення кількості факторів застосовували

критерій кам'янистого насипу Р. Кеттела (scree-test), що потребує побудови графіка власних значень (scree plot) усіх діагностичних показників.

Під час застосування процедури факторного аналізу найбільш важливим і творчим процесом вважають завершальний етап роботи – інтерпретацію отриманих даних (факторів). Аналізуючи факторну матрицю, потрібно враховувати знаки факторних навантажень кожного складника фактора. Факторна матриця показує також, які змінні утворюють кожен фактор. Виділений у результаті варімакс-обертання фактор становить сукупність тих змінних, котрі мають значущі навантаження. Відтак його можна розглядати як певну штучну «одиницю» групування змінних на основі зв'язків, що існують між ними (Наследов, 2004).

Правомірність застосування факторного аналізу до визначених показників у вибірці студентів із високим рівнем особистісної безпорадності перевірено за допомогою критерію адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна (критерій КМО = 0,620), а також критерію сферичності Барлетта (приблизне значення $\chi^2=354,449$; $df = 120$; $p = 0,000$), що засвідчило доцільність і можливість застосування цього типу аналізу для обраних даних.

Отже, факторизація методом головних компонент (Principal Components) із наступним варімакс-обертанням (Varimax) матриці психологічних шкал (змінних), констатованих за допомогою методик, що застосовувалися в емпіричному експерименті, дала змогу отримати однозначно інтерпретовану факторну модель емоційно-оцінних характеристик Я-концепції студентів із високим рівнем особистісної безпорадності (табл. 1).

Під час аналізу отриманих даних потрібно конкретизувати накопичений відсоток дисперсії факторів, який визначає, наскільки повно вдалось описати сукупність емпіричних даних за їх допомогою: чим вищий цей показник, тим більшу частину масиву вдалося факторизувати. Після варімакс-обертання матриця факторних навантажень виявилася доволі структурованою, із чітко вираженими шістьма факторами, що описують 70 % дисперсії масиву емпіричних даних. Виокремлення найбільш значущих факторів підтверджено відповідними високими показниками коефіцієнтів факторних навантажень (табл. 2).

Таблиця 1

Факторна структура емоційно-оцінних характеристик Я-концепції студентів із високим рівнем безпорадності

Діагностичний показник	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
Емоційна лабільність	-.877					
Депресивність	.809					
Невротичність	.762					
Сором'язливість	.728					
Комунікабельність	-.551					
Спонтанна агресивність	.528					
Самокерівництво		-.850				
Дзеркальне Я		.584				
Реактивна агресивність			.881			
Маскулінність/фемінність			.773			
Самоцінність				-.802		
Відкритість (самоствлення)					-.848	
Самоприв'язаність					.569	
Внутрішня конфліктність						.791
Самоприйняття						-.558

Таблиця 2

Власні значення виокремлених факторів

Фактор	Навантаження фактора після обертання		
	усього (Total) (факторна вага)	Навантаження, % (% of Variance)	загальний показник навантаження, % (Cumulative, %)
1	3,498	21,863	21,863
2	1,864	11,650	33,513
3	1,732	10,826	44,339
4	1,504	9,400	53,739
5	1,476	9,225	62,964
6	1,265	7,908	70,872

Змістове наповнення першого фактора, який пояснює 21,9 % дисперсії, визначається такими показниками: емоційною лабільністю (-.877), що вказує на схильність до нестабільних емоційних станів осіб із високим рівнем безпорадності, а часта зміна настрою та дратівливість може детермінувати ускладнений самоконтроль і деструктивність оцінки власних здібностей та можливостей; депресивністю (.809), що проявляється в психічній напруженості й швидкій утомі під час діяльності, унаслідок чого може виникати відчуття власного безсилля та виснаження; невротичністю (.762), яка детермінує підвищену тривожність і збудливість, необ'єктивність оцінки як себе, так і інших людей; сором'язливістю (.728), котра як риса характеру відображається в стресовому реагуванні на звичайні життєві ситуації, що детермінує невпевненість у власних силах та комунікативні труднощі; комунікабельністю (-.551) зі знаком «мінус», що вказує на відсутність або слабо виражену потребу в спілкуванні респондентів, а це, відповідно, не сприяє задоволенню потреби в соціальній приналежності й суспільному визнанні; спонтанною агресивністю (.528) у діяльності та спілкуванні, яка детермінується низьким рівнем соціальної конформності, імпульсивністю, багаторазовим повторенням однакових проблем унаслідок недостатнього аналізу й урахування негативного досвіду попередніх помилок. Отже, змістове узагальнення емоційно-оцінних характеристик Я-концепції досліджуваних із високим рівнем особистісної безпорадності, які увійшли до першого фактора, дає змогу конкретизувати його загальну назву як «*Емоційний дисонанс*».

Змістовий аналіз компонентів другого фактора (11,7 % дисперсії) дає змогу узагальнити його як «*Деструктивний самоконтроль*», що визначається такими показниками: самокерівництвом (-.850), яке як критерій самоствалення зі знаком «мінус» детермінує переживання пригніченості Я зовнішніми умовами, відсутність тенденції шукати в собі причини та наслідки дій і вчинків; дзеркальне Я (.584), що демонструє відсутність очікувань щодо позитивного ставлення до себе з боку інших.

До третього фактора (10,8 % дисперсії) увійшли такі показники: реактивна агресивність (.881), що найчастіше детермінує недостатню ідентифікацію себе із соціальними нормами; маскуліність/фемінність (.773), що визначає схильність до «жіночого» або «чоловічого» типу діяльності й засвідчує переважання низьких оцінок у студентів із

високим рівнем безпорадності. Це свідчить про певну їх тривожність, м'якість, поступливість у діях тощо. Виокремлені показники демонструють специфіку оцінки соціальної комунікації респондентів, тому називаємо цей фактор **«Реактивна агресивність»**.

Четвертий фактор (9,4 % дисперсії) визначається за посередництвом такого показника, як самоцінність (-.802) зі знаком «мінус», що свідчить про схильність до сумнівів щодо цінності власної індивідуальності, відстороненість, втрату інтересу до власного «Я» і дає змогу назвати цей фактор **«Низька самоцінність»**.

П'ятий фактор (9,2 % дисперсії) сформувавши такі характеристики: відкритість як ознака самоствавлення (-.848) зі знаком «мінус», що свідчить про захисне ставлення щодо себе, недостатньо сформовану внутрішню чесність; самоприв'язаність (.569) як небажання змінювати себе, ригідність Я-концепції осіб із високим рівнем особистісної безпорадності. Аналіз змістового наповнення визначених шкал дає змогу узагальнити їх у назві фактора **«Ригідність Я-концепції»**.

Останній (шостий) фактор (7,9 % дисперсії) отримав назву **«Інертність саморозвитку»**, оскільки представлений такими показниками, як внутрішня конфліктність (.791), яка демонструє схильність до надмірного самоаналізу, рефлексії власних якостей на фоні негативного ставлення до себе й результатів власної діяльності; самоприйняття (-.558) зі знаком «мінус», що вказує на глибинну тенденцію осіб із високим рівнем безпорадності до неприйняття себе, занижену самооцінку, нездатність збалансовувати внутрішню суперечливість, інертність у процесі саморозвитку тощо.

Висновки й перспективи подальших досліджень

Отже, за результатами факторного аналізу встановлено детермінуючі ознаки емоційно-оцінного компонента Я-концепції студентів із високим рівнем сформованої особистісної безпорадності, представлені такими інтегральними психологічними характеристиками, як емоційний дисонанс, виражена деструктивність самоконтролю, реактивна агресивність, низька самоцінність, ригідність Я-концепції та інертність процесів і механізмів саморозвитку, що дає змогу розглядати безпорадність як дестабілізаційний чинник у побудові гармонійної Я-концепції особистості.

Можливими перспективами є напрям досліджень, спрямований на вивчення Я-концепції в сукупності когнітивних, емоційно-оцінних та поведінкових компонентів в осіб з особистісною безпорадністю з

метою розробки ефективних психодіагностичних і корекційних програм подолання сформованої безпорадності й розвитку гармонійної Я-концепції особистості.

Література

1. Бернс, Р. (1986). Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс.
2. Батури́н, Н. А. (2000). Ситуативная и личностная беспомощность. *Материалы 52 научной конференции преподавателей факультета психологии*. Н. А. Батури́н (Ред.). Челябинск: Изд-во ЮУрГУ. с. 21–22.
3. Демчук, О. А. (2016). Особистісний профіль самоставлення в структурі Я-концепції студентів з високим рівнем безпорадності. *Психологічні перспективи*, 28, 107–118.
4. Демчук, О. А. (2017). Емпіричні референти дослідження феномену особистісної безпорадності. *Психологічні перспективи*, 29, 48–61.
5. Дучимінська, Т. І. (2011). Теоретичний аналіз психологічного феномена завченої безпорадності. *Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. ж-л. Львів*, 5, 151–158.
6. Дучимінська, Т. І. (2013). *Психологічні особливості подолання особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів*. (Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07). Острого.
7. Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. (2008). *Большой психологический словарь*. 4-е изд. Москва: АСТ, Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак.
8. Наследов, А. Д. (2004). *Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие*. Санкт-Петербург: Речь. 392.
9. Фетискин, Н., Козлов, В., Мануйлов, Г. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии.
10. Фурман, А. В., Гуменюк, О. Є. (2006). *Психологія Я-концепції: навч. посіб.* Львів: Новий світ-2000.
11. Циринг, Д. А. (2010). Психология личностной беспомощности (Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01). Томский гос. ун-т. Томск.

References

1. Berns, R. (1986). Razvytye Ya-kontseptsyy y vospytanye [The development of I-concept and education]. Moskva: Prohress [in Russian].
2. Baturyn, N. A. (2000). Sytuatyvnaia y lychnostnaia bospomoshchnost [Situational and personal helplessness]. Materyaly 52 nauchn. konf. prepodavatelelei fak-ta psykhologhy / pod red. N. A. Baturyna. Cheliabynsk: Yzd-vo YuUrHU. 21–22 [in Russian].
3. Demchuk, O. A. (2016). Empirychni referenty doslidzhennia fenomenu osobystisnoi bezporadnosti [Empirical referents of the study of the phenomenon of personal helplessness]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological Prospects Journal*, 28, 107–118 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2016-28-107-118>
4. Demchuk, O. A. (2017). Osobystisnyi profil samostavlennia v strukturi Ya-

kontseptsii studentiv z vysokym rivnem bezporadnosti [Personal profile of self-making up in the structure of self-conception of students with high level of helplessness]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological Prospects Journal*, 29, 48-61 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2017-29-48-61>

5. Duchyminska, T. I. (2011). Teoretychnyi analiz psykholohichnoho fenomena zavchenoi bezporadnosti [Theoretical analysis of the psychological phenomenon of learnt helplessness]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity-Pedagogy and psychology of vocational education*. Nauk.-metod. zh-l. Lviv. 5. 151–158 [in Ukrainian].

6. Duchyminska, T. I. (2013). Psykhologichni osoblyvosti podolannia osobystisnoi bezporadnosti v navchalnii diialnosti studentiv [Psychological peculiarities of overcoming personality helplessness in students' educational activity] (Avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07). Ostroh [in Ukrainian].

7. Meshcheriakov, B. H., Zynchenko, V. P. (2008). Bolshoi psykholohycheskyi slovar [Big psychological dictionary]. 4-e yzd. Moskva: AST, SPb.: Praim-Evroznak [in Russian].

8. Nasledov, A. D. (2004). Matematycheskiye metody psykholohycheskoho yssledovaniya. Analiz y untyerpretatsiya dannykh [Mathematical methods of psychological research. Data analysis and its interpretation]. Uch. posobyе. Sankt-Peterburh: Rech. 392 [in Russian].

9. Fetyskyn, N., Kozlov, V., Manuilov, H. (2002). Sotsyalno-psykhologhycheskaia dyahnostyka razvytyia lychnosty y malykh hrupp [Socio-psychological diagnosis of personal and small groups' development]. Moskva: Yzd-vo Ynstytuta Psykhoterapyy, 2002 [in Russian].

10. Furman, A. V., Humeniuk, O. Ie. (2006). Psykhologhiia Ya-kontseptsii [Psychology of the I-concept]. Navch. posibnyk. Lviv: Novyi Svit-2000 [in Ukrainian].

11. Tsyrynh, D. A. (2010). Psykhologhiia lychnostnoi bespomoshchnosty [Psychology of personal helplessness] (Avtoref. dys. ... d-ra psykhol. nauk: 19.00.01). Tom. hos. un-t. Tomsk [in Russian].

Received: 01.05.2019

Accepted: 13.05.2019

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРИРОДУ СМІШНОГО: СПРОБА ПОБУДОВИ ПОЯСНЮВАЛЬНОЇ КОНЦЕПЦІЇ

Жовтянська Валерія

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ, Україна
VZovtianska@gmail.com

У статті запропоновано психологічну концепцію, яка пояснює сутність смішного. Згідно з нею смішне виникає там, де для індивіда раптом відкривається відмінність між його суб'єктивним уявленням про об'єкт і самим об'єктом, причому за умови, що попередньо ця відмінність ним не рефлексувалася. За умови відсутності такої рефлексії відокремлення образу об'єкта від самого об'єкта для індивіда видається онтологічно неможливою операцією. Відтак, із суб'єктивного погляду, сутність смішного є парадоксальною. Запропонована концепція смішного ґрунтується на теорії, яка пояснює закономірності формування суб'єктивних уявлень. Передбачено, що суб'єктивні уявлення формуються за два етапи. На першому створюються інтуїтивні гіпотези про якості об'єкта, засновані на асоціаціях. На другому етапі здійснюються рефлексія й аналітична перевірка щодо попередніх гіпотез. Водночас така рефлексія та перевірка можуть бути не виконані або виконані не в повному обсязі. У цьому випадку суб'єктивні уявлення залишаються не лише не верифікованими, але й не проблематизованими, що призводить до суб'єктивного злиття образу об'єкта та самого об'єкта. Саме такі уявлення становлять потенційну підставу для появи смішного. У статті проаналізовано деякі умови, які приводять до виокремлення у свідомості індивіда суб'єктивних уявлень про об'єкт від самого об'єкта. Передусім, ідеться про прийоми, які використовуються в гуморі. Їх аналіз дає змогу продемонструвати дію тих механізмів, які приводять до появи смішного, та унаочнити ту психічну реальність, яка за ними стоїть.

Ключові слова: смішне, гумор, суб'єктивні уявлення, рефлексія.

Zhovtianska Valeria. Psychological View on the Nature of Comical: the Attempt to Construct an Explanatory Conception. The article proposes the psychological conception that explains the essence of such phenomena as comical. According to this concept, comical occurs when an individual suddenly realizes the difference between his mental representation of an object and an object itself, and provided that before this difference is not reflexed by the individual. In the absence of such reflection, the separation of an image of the object from the object itself for the individual appears to be an ontologically impossible operation, therefore, from the subjective point of view, the essence of the comical is paradoxical. The proposed conception of comical is based on the theory that explains the patterns of mental

representations' forming. This theory implies that mental representations are formed in two stages. At the first stage intuitive, based on associations hypotheses about the quality of an object are created. At the second stage reflection and analytical testing of previous hypotheses are carried out. At the same time, such reflection and verification may not be performed or performed in a non-exhaustive manner. In this case mental representations remain not only unverified, but also not problematized, which leads to a subjective merging of the image of the object and the object itself. In this case mental representations constitute the potential basis for the appearance of comical. The article analyzes some conditions that lead to the separating in the mind of an individual a subjective representation about an object from the object itself. First of all we are talking about techniques that are used in humor. An analysis of these techniques allows to demonstrate the mechanisms that lead to the appearance of comical, and to illustrate psychological reality behind them.

Key words: comical, humor, mental representation, reflection.

Жовтянская Валерия. Психологический взгляд на природу смешного: попытка построения объяснительной концепции. В статье предлагается психологическая концепция, объясняющая сущность смешного. Согласно этой концепции, смешное возникает там, где для индивида вдруг открывается различие между его субъективным представлением об объекте и самим объектом, причем при условии, что предварительно это различие индивидом не рефлексировалось. При отсутствии такой рефлексии отделение образа объекта от самого объекта для индивида представляется онтологически невозможной операцией, поэтому, с субъективной точки зрения, сущность смешного парадоксальна. Предложенная концепция смешного основывается на теории, которая объясняет закономерности формирования субъективных представлений. Эта теория предполагает, что субъективные представления формируются в два этапа. На первом создаются интуитивные гипотезы о качествах объекта, основанные на ассоциациях. На втором этапе осуществляются рефлексия и аналитическая проверка предварительных гипотез. Вместе с тем такая рефлексия и проверка могут быть не выполнены или выполнены не в полном объеме. В таком случае субъективные представления остаются не только не верифицированными, но и не проблематизированными, что приводит к субъективному слиянию образа объекта и самого объекта. Именно такие представления выступают потенциальной основой для появления смешного. В статье анализируются некоторые условия, которые приводят к отлучению в сознании индивида субъективных представлений об объекте от самого объекта. Прежде всего, речь идет о приемах, которые используются в юморе. Их анализ позволяет продемонстрировать действие тех механизмов, которые приводят к появлению смешного, и наглядно представить ту психическую реальность, которая за ними стоит.

Ключевые слова: смешное, юмор, субъективные представления, рефлексия.

Постановка наукової проблеми та її значення

Уміння сміятися й почуття гумору часто розглядають як одні з визначальних рис людини, що вирізняють її з тваринного світу. Феномен смішного виступає однією з таких собі традиційних проблем гуманітарної науки, і багато видатних дослідників свого часу пропонували свої інтерпретації щодо нього. Та водночас і досі напевно можна сказати, що ми точно знаємо, що саме змушує нас сміятись або, інакше, у чому саме полягає природа смішного.

Психологи також не оминули своєю увагою названу вище проблему. Водночас вони, зазвичай, розглядали ті чи інші аспекти цього феномену (наприклад потенціал його використання для психодіагностичних цілей) і дуже рідко фокусувалися на визначенні психологічних механізмів, що його зумовлюють.

Аналіз класичних і сучасних досліджень

Компенсацією нестачі власне психологічних концепцій смішного є те, що чимало філософських інтерпретацій цього феномену за своїм змістом є дуже психологічними. Це можна сказати, наприклад, про найдавнішу з відомих нам концепцій, яка належить Платону (Платон, 1971). Він убачав підґрунтя смішного в необізнаності людей щодо своїх справжніх достоїнств, а точніше – щодо їх браку. Відповідно, причиною сміху, за Платоном, є той, хто, не пізнавши себе, вважає, що він багатший, красивіший або ж добродішніший, ніж це є насправді.

Психологічна у своїй основі й концепція невіправданих очікувань. Так, Р. Декарт вважав, що якщо в якоїсь людини помічають помірні недоліки та це відбувається неочікувано, то раптовість здивування стає причиною сміху (Декарт, 2006). І. Кант дещо модифікував інтерпретацію сміху як реакції на несподіване. У його витонченому формулюванні сміх визначено як афект, що виникає внаслідок раптового перетворення напруженого очікування на ніщо (Кант, 2012). Тут маємо на увазі не просто зражене очікування, коли ми, сподіваючись на один результат, отримуємо протилежний, а радше, дискредитацію самого очікування.

Не просто психологічною, а когнітивно-психологічною за своїм змістом можна вважати концепцію А. Шопенгауера, який бачив причину смішного в невідповідності поняття та об'єкта, який визначається цим поняттям (Шопенгауер, 1992). До когнітивно-психологічних можна віднести й теорію Бергсона, який вважав, що в основу того, що нам видається смішним, покладено ригідність розуму, а саме спробу якогось персонажа пристосувати об'єктивні речі до своєї суб'єктивної ідеї (Бергсон, 1992).

Указані пояснення смішного стали класичними й у деяких випадках становили основу вже власне психологічних концепцій. Так, С. Рубінштейн фактично спирається на Платона, коли знаходить підґрунтя природи комічного в людській недосконалоості, а саме в тому, що «в результаті невідповідності, що несподівано виявляється, між уявною значущістю дійової особи й нікчемністю, незграбністю, узагалі недоладністю її поведінки, між поведінкою, розрахованою на більш-менш значну ситуацію, та дріб'язковим характером ситуації, у якій воно здійснюється» (Рубинштейн, 1999: 526–527).

Сучасні психологічні дослідження проблеми смішного й гумору непоодинокі. Зокрема, в останнє десятиріччя зростає інтерес до цієї проблематики в західноєвропейській психології (наприклад О'Тооле, Веїнс 2010; Свєбак 2010). Водночас ідеться про дослідження окремих аспектів сприйняття смішного, а не про якусь комплексну пояснювальну концепцію цього явища.

Мета цього дослідження – побудова концепції смішного, яка би ґрунтувалася на аналізі психологічних механізмів цього феномену.

Виклад основного матеріалу

Концепція смішного, яка розкривається в цій роботі, ґрунтується на теорії, що визначає закономірності формування й функціонування суб'єктивних уявлень про дійсність (Жовтянська, 2015), тобто для пояснення феномену смішного застосовують когнітивно-психологічний підхід.

Згідно з цією теорією, когнітивні процеси, пов'язані з формуванням суб'єктивних уявлень, проходять у двох модусах або, за іншою термінологією, на основі двох систем – швидкої, заснованої на асоціативних зв'язках системи 1 та повільної, ґрунтованої на раціональному умовиводі системи 2. При цьому перша система пов'язана з неусвідомлюваними інсайтами й інтуїцією, а друга спирається на логіку й виконує верифікуючу функцію щодо першої. Це означає, що висновки системи 1 можна розглядати як гіпотези стосовно якостей чи властивостей тих чи інших об'єктів дійсності.

Далі той модус функціонування когніцій, який відповідає за висунення попередніх гіпотез, тобто система 1, пов'язаний також і з емоційною сферою, що надає організму можливості швидко налаштуватися та цілісно реагувати на майбутні події й стимули. Це означає, що когнітивний матеріал, на якому вибудовуються наші уявлення про об'єкти, містить також і наше суб'єктивне ставлення до

цих об'єктів, тобто оцінку їх значущості з погляду мотивів і потреб. Простіше кажучи, ми від початку сприймаємо речі пристрасно – із зацікавленої, небайдужої позиції, а не як комп'ютери. Цей зв'язок системи 1 з емоційними оцінками дає підставу розглядати її як смисл у тому розумінні цього поняття, як воно вводилося класиками діяльнісного підходу (Леонт'єв, 1975).

У випадку, коли рефлексія стосовно способу формування суб'єктивних уявлень не застосовується, то суб'єктивний умовивід про об'єкт залишається пристрасним і навантаженим суб'єктивним ставленням. У такому випадку властивості об'єкта, пов'язані з індивідуальним суб'єктивним враженням від нього, приписуються самому об'єктові. Але, окрім верифікації умовиводу й відокремлення суб'єктивної оцінки від об'єктивного стану справ, рефлексія, яку здійснює система 2, виконує ще одну важливу функцію: завдяки їй суб'єктивні уявлення про об'єкти відрізняються від самих цих об'єктів. Тобто завдяки здатності до рефлексії людина здатна відрізнити образ світу від самого світу.

Зазначимо, що рефлексія щодо побудованих умовиводів і сформованих уявлень застосовується індивідами далеко не завжди. Подібна критичність до когнітивних висновків більше притаманна науковому мисленню й менше – мисленню побутовому. Відтак суб'єктивні уявлення – когнітивні моделі дійсності – і сама дійсність зовсім необов'язково бувають розведені як у масовій, так і в індивідуальній свідомості. Цей момент особливо важливий для розуміння природи смішного.

Вагомим аспектом уявлень людини про дійсність є їхня вербальна опосередкованість. Мовна семантика вже створює для нас певну картину світу, задаючи способи категоризації об'єктів і явищ. Мовні категорії – значення слів, як і будь-які когнітивні моделі, формуються за описаним вище способом, тобто із залученням систем 1 і 2. Оскільки більшість значень мови є продуктом побутової, а не наукової свідомості, то, отже, рефлексія стосовно способу категоризації об'єктів відбувається далеко не завжди. Саме тому значення дуже часто вміщують у собі необ'єктивоване оцінне навантаження й суб'єктивний погляд на речі – те, що О. Леонт'єв називав особистісним смислом (Леонт'єв, 1975). І саме тому ми зазвичай сприймаємо об'єкти дійсності невіддільно від їх семантичних категорій. При цьому не рефлексуємо, що за значенневою репрезентацією об'єктів стоїть суб'єктивний процес розуміння дійсності.

Згідно з концепцією, яку запропоновано нами, смішне виникає там, де для індивіда раптом відкривається різниця між його суб'єктивним уявленням про об'єкт і самим об'єктом, тобто між суб'єктивно сприйнятою дійсністю та дійсністю як такою. Але справа в тому, що для індивіда суб'єктивно сприйнята дійсність – це і є дійсність як така. Відтак вихід за межі цієї суб'єктивної дійсності, тобто життєвого світу індивіда, є онтологічно неможливою операцією – «дивом». «Відчиняючи двері» завершеного й замкненого простору, гумор як спосіб побудови смішного якраз і створює таке локальне диво. Тут опукло проступає така його відзначальна риса, як парадоксальність: розриваючи в якійсь точці простір життєвого світу індивіда, він робить неможливе можливим. Можна сказати, що гумор займається локальним підриванням життєвого світу індивіда, а предметом його диверсій є відокремлення цього життєвого світу від світу як такого.

Отже, підґрунтя смішного – те, що без застосування рефлексії людина не відрізняє образ дійсності від самої дійсності. По суті, тут ідеться про відому психофізичну проблему: суб'єктивний образ об'єкта не зводиться до самого об'єкта, хоча останній нам дається лише через цей образ. Це стосується не лише тих складних когнітивних моделей, які пов'язані з формуванням і функціонуванням суб'єктивних уявлень про світ. Передусім, це стосується картини світу, яка відтворюється індивідом на основі перцептивних процесів. Процес формування суб'єктивних уявлень у цьому плані має свою специфіку. На відміну від перцепції, де психічний процес, який зумовлює постання образу, є згорнутим; більш складні когнітивні моделі мають і більш складний процес побудови, який далеко не повністю буває неусвідомленим. Тобто тут суб'єктивна складова побудови образу є явною, а відтак образ й об'єкт від початку переважно розділені. Точніше, вони розділені тією мірою, якою когнітивна модель претендує на правильність, адекватність, а відтак внутрішньо вимагає підтвердження, верифікації. Саме на цьому етапі і йдеться про застосування системи 2. У випадку ж перцептивного образу такого питання про правильність або неправильність не постає, оскільки він у принципі не відокремлюється від свого змісту й відкриває нам світ безпосередньо.

Але насправді питання про правильність або неправильність когнітивної моделі не завжди виникає й у випадку формування

суб'єктивних уявлень. Це може бути пов'язано з низькою критичністю; із великою довірою до джерела інформації; із тим, що ці уявлення формуються індивідом імпліцитно в процесі соціалізації тощо. У такому випадку й з'являється ефект «злипання» суб'єктивних уявлень про дійсність і самої дійсності. Та подекуди виникають умови, коли суб'єктивний образ раптом відокремлюється від об'єкта. Саме тоді й з'являється смішне. Часто люди самі створюють такі умови – так виникає гумор. Для своєї діяльності гумор може використовувати різні прийоми, але, зрештою, вони зводяться до різних методів відокремлення суб'єктивних уявлень від об'єктів дійсності або, іншими словами – виокремлення суб'єктивної складової в тому, що здавалось об'єктивним.

Одним із найпопулярніших прийомів гумору є використання омонімів або взагалі вербальних конструкцій, які мають різні значення. Як уже зазначено на початку, значення слова для нас, зазвичай, злито з певним об'єктом. Тому представлена в значеннях інтерпретація ситуації видається об'єктивною, такою, що притаманна самим речам. Та насправді за будь-яким значенням завжди стоїть суб'єктивний процес категоризації об'єктів дійсності, який за відсутності рефлексії залишається ніби «за кадром». Гумор, задаючи інший спосіб інтерпретації знакового повідомлення, знімає псевдооб'єктивність значень. При цьому вербальна інтерпретація об'єкта чи явища перестає бути природною, а виявляється лише однією з можливих, причому пов'язаною із суб'єктивною позицією деякого індивіда. Як приклад можна навести один з анекдотів про золоту рибку.

Упіймав чоловік золоту рибку. Стала благодіяти його рибка: «Відпусти мене, чоловіче, виконаю будь-яке твоє бажання, але тільки одне». Чоловік думав-думав. І те йому хочеться, і це. Нарешті придумав: «Рибко, хочу, щоб у мене все було!». – «Добре, чоловіче, у тебе все було!».

Смисл, що стоїть за висловом «усе було», окреслюється для жадібного чоловіка тією проблемою, у яку він безпосередньо занурений. Золота рибка вийшла за межі тих інтерпретацій, які передбачалися, і тим самим суб'єктивні пресупозиції було виявлено.

Одним із прийомів гумору є накладання двох суб'єктивних думок, іншими словами – зіткнення двох життєвих світів, кожен із яких усередині себе є абсолютним. Зіткнення двох суб'єктивностей в

одній ситуації якраз і позбавляє їх статусу абсолютності. Когнітивна інтерпретація ситуації, яка здавалася вичерпною, раптом виявляється лише однією з можливих. При цьому зміст уявлення, який задає спосіб інтерпретації ситуації, виявляється не об'єктивним і природним, а суто суб'єктивним.

Як приклад можемо навести сценку з «Нашої Раші», у якій два бомжі знайомляться з модним стилістом:

– *І чим ти займаєшся?*

– *Ну, я підбираю речі.*

– *О, так і ми робимо те саме!*

У цій символічній схожості стикаються «два світи і два способи життя», зі своїми правдами й нормами та в рамках свого життєвого устрою начебто абсолютно несумісні. І тут носії цих життєвих стилів завдяки означуванню, маркуванню ситуації раптом виявляються «колегами». Звісно, таке маркування є умовним, але саме ця умовність дає змогу побачити в ньому те, що для кожної зі сторін очевидне – свій власний закладений туди смисл. І цей смисл для кожного із суб'єктів виявляється вихідним й апріорним, принаймні до зіткнення з іншою смисловою інтерпретацією. Адже один життєвий світ є загалом абсолютно повним, поки не буде потіснений іншим, таким самим начебто повним і вичерпним життєвим світом. Для бомжів смисл виразу «підбирати одяг» не є проблемним: він самоочевидний і визначається їхнім способом життя. Але зіткнення з деякою інакшістю, із простором альтернативних можливостей, позбавляє цей нібито апріорний смисл обов'язкової всезагальності й неявне суб'єктивне навантаження, що привноситься до визначення ситуації індивідом, раптом стає явним та усвідомлюваним.

Це не обов'язково означає, що завдяки гумору відкриваються загальні світоглядні орієнтири людини, пов'язані з її способом життя. Це може бути й виявлення просто суб'єктивного погляду на те, що відбувається. Розгляньмо, як приклад, діалог між гостями міста Одеси та місцевим мешканцем:

– *Скажіть, будь ласка, якщо ми підемо прямо, то чи буде там оперний театр?*

– *Молоді люди, там буде оперний театр, навіть якщо ви туди не підете.*

Саме суб'єктивність сприйняття ситуації раптом проявилася в запитанні гостей Одеси. Сама фраза «якщо ми підемо прямо...»

примушує звернутися до їхнього суб'єктивного бачення, їхньої суб'єктивної проблеми. Одесит своєю відповіддю допомагає вийти із заданих запитанням смислових пресупозицій. Безальтернативні, на думку тих, хто запитує, смисли виявилися знятими нестандартним мисленням того, хто відповідає. Отже, гумор виводить із безпосередності суб'єктивних передумов інтерпретації ситуації й водночас розкриває їх.

Сказане не значить, що гумор послуговується лише словесними іграми. Одним із його традиційних прийомів є відокремлення об'єкта від латентної оцінки, яка йому приписувалася в суб'єктивних уявленнях.

Суб'єктивна позиція, закладена в інтерпретації об'єктів, зокрема проявляється в оцінному навантаженні, яке ми приписуємо цим об'єктам. Якщо ця суб'єктивність не була відрефлексована, то оцінність у баченні об'єктів буде латентною, непроявленою. Тобто вона від початку закладатиметься в суб'єктивне уявлення про об'єкт і видаватиметься його природним атрибутом. Одна з розповсюджених причин смішного – коли об'єкт із якихось причин відокремлюється від приписуваної йому оцінки.

Розтиражованим (хоча з естетичного боку й примітивним) прикладом може бути падіння якогось поважного громадянина, котрий послизнувся на банановій шкірці. Інший розповсюджений приклад – улюблений прийом гумору, який подекуди навіть розглядають як його засадничу характеристику, а саме пониження високих ідеалів до конкретно-побутового рівня. При цьому те, що прийнято вважати безумовно значущим, піддається зухвалому висміюванню. Скажімо, урочисті події можуть висвітлюватися в простецькому стилі, або навпаки – високий стиль навантажується відвертою примітивністю змісту, величаві герої опиняються в непристойних ситуаціях тощо. Утім, це не значить, що метою гумору висміюються цінності як такі, та він би й не впорався з таким завданням. Поле його діяльності – закладена в образ світу мімікрія суб'єктивного під об'єктивне, коли належне ставлення до об'єктів уже вписано в систему уявлень, тобто об'єкти вже за визначенням постають хорошими чи поганими й до них заздалегідь потрібно мати ті чи інші почуття. Гумор же відокремлює заданий спосіб сприйняття ситуації від самої ситуації.

Ще одним методом відокремлення об'єкта від його латентного ціннісного навантаження є зіткнення двох ціннісних рядів в одній ситуації. Наведемо приклад:

Чому в Росії немає порядку? – Ленін у мавзолеї лежить не за фен-шуєм.

Або таке оголошення на дверях аудиторії:

Іспит із наукового атеїзму переноситься на час Різдвяних свят.

Як зазначено на початку, смисли, які покладено в основу формування уявлень, відіграють роль попередніх гіпотез щодо якостей об'єктів. Протиставляючи таку гіпотезу реальному ходу подій, гумор тим самим розділяє суб'єктивне пізнання й дійсність. Для демонстрації цього прийому підійдуть жарти, що починаються з відомої фрази чи ідіоми та раптом отримують нове значення, наприклад:

Не такий страшний чорт, як його малютки.

Як приклад, можемо також навести веселу компанію з «12 стільців»: Галкіна, Палкіна, Малкіна, Чалкіна й Залкінда. Так чудово вгадувана закономірність тут раптом нібито недоречно псується й те, як це робиться, не може не викликати посмішки. Але справа в тому, що «закономірність» ми вгадували самі, так що вона від початку була умовною та належала неверифікованому суб'єктивному уявленню. Дійсність же незалежна від умовностей – ну, хто, справді, сказав, що представники творчого колективу зобов'язані мати прізвища, які римуються? Гумор, зіштовхуючи вгадуване й справжнє, відділяє тим самим суб'єктивне від об'єктивного. І не важливо, що це «справжнє» в цьому випадку є художньою побудовою письменника. Важливо те, що за допомогою рукотворних прийомів авторіві гумористичного твору вдається утворити «люфт» між тим, що таке дійсність, і тим, як ми її реконструюємо у своїх уявленнях.

Висновки і перспективи подальших досліджень

Усі наведені приклади смішного та гумору демонструють релевантність вихідної пояснювальної концепції. Більш конкретно, вони показують, що в основу феномену смішного покладено раптове відокремлення суб'єктивних уявлень про дійсність і самої дійсності. Зрозуміло, що самі по собі конкретні приклади не можуть стати засобом доведення правомірності концепції, оскільки всю множину окремих проявів смішного охопити неможливо. Але вони слугують підґрунтям для демонстрації тих механізмів, які зумовлюють появу цього феномену. Крім того, вони дають змогу показати, яким чином «працюють» ті чи інші популярні гумористичні прийоми і яка психічна реальність може бути реконструйована на їх основі.

Зокрема, вони сприяють показу наявності попередньої гіпотези, яку покладено в основу сформованих суб'єктивних уявлень, а також латентної оцінки, що залишається в цих уявленнях, якщо не було застосовано рефлексію. Крім того, вони роблять наочними ті суб'єктивні смислові пресупозиції, які стоять за начебто об'єктивною значеннєвою репрезентацією дійсності.

Література

1. Бергсон, А. (1992). *Смех*. Москва: Искусство. 128 с.
2. Декарт, Р. (2006). Страсти души. В Р. Декарт. *Сочинения*. Санкт-Петербург: Наука. с. 562–636.
3. Жовтянська, В. В. (2015). Психологічні закономірності формування суб'єктивних уявлень з погляду теорії смислових трансформацій. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*, 8, 43–57.
4. Кант, И. (2012). *Критика способности суждения*. Взято з: www.philosophy.ru/library/kant/03/0.html
5. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат. 304 с.
6. Платон, (1971). Филеб. В Платон. *Сочинения*, Т. 3, Ч.1. Москва: Мысль. с. 9–89.
7. Рубинштейн, С. Л. (1999). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер Ком. 720 с.
8. Шопенгауэр, А. (1992). *Мир как воля и представление*. Москва: Моск. клуб. 395 с.
9. O'Toole, S. M., Beins, B. C. (2010). Searching for the Sense of Humor: Stereotypes of Ourselves and Others. *Europe's journal of psychology*, 6 (3).
10. Svebak S. (2010). The Sense of Humor Questionnaire: Conceptualization and Review of 40 Years of Findings in Empirical Research. *Europe's journal of psychology*, 6 (3).

References

1. Bergson, A. (1992). *Smekh [Laughter]*. M.: Iskusstvo. 128 p. [in Russian].
2. Descartes, R. (2006). Strasti dushy [Passion of the soul]. In R. Descartes. *Sochineniya [Works]* (pp. 562–636). St. Petersburg: Nauka [in Russian].
3. Zhovtianska, V. V. (2015). Psykholohichni zakonomirnosti formuvannya sub'yektyvnykh uyavlen' z pohlyadu teoriiy smyslovykh transformatsiy [Psychological regularities of the formation of subjective representations in terms of the theory of semantic transformations]. *Psykhologichni nauky: problemy i zdobutky [Psychological sciences: problems and achievements]*, 8, 43–57 [in Ukrainian].
4. Kant, I. (2012). *Kritika sposobnosti suzhdeniya [Criticism of the ability to judge]*. [E-Reader Version]. Retrieved from www.philosophy.ru/library/kant/03/0.html [in Russian].
5. Leontiev, A. N. (1975). *Deyatel'nost'. Soznanye. Lychnost' [Activities. Consciousness. Personality]*. Moskva: Politizdat. 304 p. [in Russian].

6. Plato (1971). Fileb [Filleb]. In Plato *Sochineniya* [Works], V. 3, Ch.1. (pp. 9–89). Moskva: Mysl' [in Russian].

7. Rubinstein, S. L. (1999). *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Piter Kom. 720 p. [in Russian].

8. Schopenhauer A. (1992). *Mir kak volia i predstavlenie* [The world is like a will and a representation]. Moskva: Moscovskiy klub. 395 p. [in Russian].

9. O'Toole, S. M., & Beins, B. C. (2010). Searching for the Sense of Humor: Stereotypes of Ourselves and Others. *Europe's journal of psychology*, 6 (3).

10. Svebak S. (2010). The Sense of Humor Questionnaire: Conceptualization and Review of 40 Years of Findings in Empirical Research. *Europe's journal of psychology*, 6 (3).

Received: 06.05.2019

Accepted: 14.05.2019

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В ЕКЗИСТЕНЦІЙНОМУ РОЗУМІННІ

Каргіна Наталія

КЗВО Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради,
м. Одеса, Україна;
lavanda_87@ukr.net

У статті розглянуто питання розуміння феномену психологічного благополуччя особистості в контексті екзистенціальної філософії та психології. Поняття «психологічне благополуччя» описує стан й особливості внутрішнього світу людини, які визначають переживання благополучності, а також поведінку, що продукує та проявляє благополуччя. Екзистенціальна філософія стосується проблематики вивчення психологічного благополуччя. Зовнішній (предметний) світ ця філософія розглядає як «відчужене буття» людської екзистенції. Так, зокрема, проблеми благополуччя особистості розглянуто в працях екзистенційних філософів Ж. –П. Сартра, С. К'єркегора, А. Камю, П. Тілліха, В. Франкла. Екзистенціальна психологія також займається вивченням психологічного благополуччя. Серед представників екзистенційної психології, котрі досліджують психологічне благополуччя, можемо виокремити імена Л. Бінсвангера, Дж. Б'юдженталя, Д. О. Леонт'єва, Р. Лейнг, О. Ленглі, Р. Мея, Е. Фромма, І. Ялома, К. Ясперса й ін. Цей підхід у психології виник як опозиція природничо-науковому підходу, у якому людину описано як об'єкт, подібно до інших об'єктів світу, представлених свідомості та вивченню. В основу покладено тезу про постійний екзистенційний пошук, усвідомлення внутрішньої свободи та відповідальності, здатність людини до саморозвитку, наявність сенсу життя, екзистенційної сповненості, відчуття власної психологічної цілісності й задоволеності життям, що впливають на психологічне благополуччя людини. Сьогодні, у часи соціально-економічних, етнічних та культурологічних трансформацій, глобальної інформатизації суспільства, людині треба буде пройти набагато важчий, із погляду здійснюваних екзистенціальних виборів, шлях особистісного розвитку заради укріплення власного психологічного благополуччя.

Ключові слова: екзистенція, екзистенційна сповненість, благополуччя, психологічне благополуччя, особистість.

Karhina Natalia. Theoretical Aspects of Psychological Well-Being in Existential Understanding. The article deals with the problem of understanding the phenomenon of psychological well-being of the individual in the context of existential philosophy and psychology. The concept of «psychological well-being»

describes the status and features of man's inner world that define the experience of wealth, and the behavior that produces and shows well-being. Existential philosophy touches upon the problems of studying psychological well-being. The external, objective world, this philosophy regards as «alienated existence» of human existence. Thus, in particular, the problems of the well-being of the individual are considered in the works of existential philosophers J. P. Sartre, S. Kierkegaard, A. Камю, P. Tillich, V. Frankl and others. Existential psychology also deals with the study of psychological well-being. Among the representatives of existential psychology, who are investigating psychological well-being, we can identify the names of L. Binswanger, J. Bugental, D. A. Leontiev, R. Laing, A. Langley, R. Mey, E. Fromm, I. Yalom, K. Jaspers and others. This approach to psychology emerged as an opposition to the natural-scientific approach, in which man is described as an object, like other objects of the world, represented by consciousness and study. The thesis is based on the constant existential search, awareness of internal freedom and responsibility, the ability of a person to self-development, the availability of meaning of life, existential completeness, a sense of their own psychological integrity and satisfaction with life, having an impact on the psychological well-being of a person. Today, at the time of socio-economic, ethnic and cultural transformations, of global informatization of society, a person will have to undergo much more difficult, from the point of view of existential elections, the path of personal development in order to strengthen his own psychological well-being.

Key words: existential, existential completeness, well-being, psychological well-being, personality.

Каргина Наталья. Теоретические аспекты психологического благополучия в экзистенциальном смысле. В статье рассматривается вопрос понимания феномена психологического благополучия личности в контексте экзистенциальной философии и психологии. Понятие «психологическое благополучие» описывает состояние и особенности внутреннего мира человека, которые определяют переживания благополучия, а также поведение, что производит и проявляет благополучие. Экзистенциальная философия касается проблематики изучения психологического благополучия. Внешний (предметный) мир эта философия рассматривает как «отчужденное бытие» человеческой экзистенции. Так, в частности, проблемы благополучия личности рассматриваются в работах экзистенциальных философов Ж.-П. Сартра, С. Кьеркегора, А. Камю, П. Тиллиха, В. Франкла и др. Экзистенциальная психология также занимается изучением психологического благополучия. Среди представителей экзистенциальной психологии, изучающих психологическое благополучие, можем выделить имена Л. Бинсвангера, Дж. Бьюдженталя, Д. А. Леонтьева, Р. Лейнг, А. Лэнгле, Р. Мэя, Э. Фромма, И. Ялом, К. Ясперса и др. Данный подход в психологии возник как оппозиция естественно-научному подходу, в котором человек описывается как объект, подобно другим объектам мира, представленным сознанию и изучению. В основу положен тезис о постоянном экзистенциальном поиске, осознании внутренней свободы и ответственности, способности

человека к саморазвитию, наличию смысла жизни, экзистенциальной исполненности; ощущении собственной психологической целостности и удовлетворенности жизнью, влияющих на психологическое благополучие человека. Сегодня, во времена социально-экономических, этнических и культурологических трансформаций, глобальной информатизации общества, человеку предстоит пройти гораздо сложнее, с точки зрения осуществляемых экзистенциальных выборов, путь личностного развития ради укрепления собственного психологического благополучия.

Ключевые слова: экзистенция, экзистенциальная исполненность, благополучие, психологическое благополучие, личность.

Постановка наукової проблеми та її значення

Як ніколи раніше, актуально сьогодні звучить сформульований свого часу Е. Фроммом онтологічний виклик: «Життя не може бути «прожито» шляхом простого повторення моделі свого виду. Людина повинна жити сама, усвідомлюючи власне психологічне благополуччя. ...Людина – єдина жива істота, яка відчуває буття як проблему, яку вона повинна розв'язати» (Фромм, 1990). Екзистенціалізм поставив у центр уваги індивідуальні смисложиттєві питання: буття, сенс життя, відповідальність, рішення й вибір, проблема смерті, утіленого, тілесного, емоційного, ситуаційного існування, екзистенційної ізоляції, здатності до мови, символізм, рефлексію, прагнення до осмислення, свободу вибору, самоактуалізацію, життєві цінності, які становлять сутність екзистенціальної сфери та впливають на психологічне благополуччя особистості.

Горизонт майбутнього до сучасної людини наблизився настільки близько, що запусив механізми базальної тривоги та страху з відчуттям «небуття» (за Р. Меєм) або стану «ніщо» (по М. Гайдеггеру). У цілому це викликало формування негативних уявлень про життєвий простір, гнітюче діючи на суспільство, приводячи його представників до стану глибинної екзистенціальної травми, негативно впливаючи на психологічне благополуччя людини в цілому (Франкл, 2000).

В екзистенціальній філософії логічною основою є усвідомлене існування особистості. Його можемо розуміти як форму чуттєвого споглядання або рефлексивну категорію, як сутність речі, як логічний предикат або реальний суб'єкт, як просту зв'язку в судженні або форму дії речей (Майданский, 2001). «Існувати» означає діяти на себе, бути причиною та водночас дією цієї причини, створювати себе за допомогою себе.

Життя людини можна уявити як складну лінію, у якій є дві крайні точки – народження та смерть (Рожков, 2011). Між ними відбувається безліч різних подій. Але вплив на людину чинять лише значущі події (як позитивні, так і негативні). Значуща подія впливає на розвиток людини, сприяє змінам у її житті. Психологічне благополуччя людини може бути представлено тільки в рамках її буття, що складається з подій. З іншого боку, психологічне благополуччя є фундаментальною основою значущих подій, представлених усіма аспектами благополуччя та гармонійного розвитку людини.

Мета та завдання статті полягають у теоретичному аналізі дослідження проблеми психологічного благополуччя з позиції екзистенціальності.

Методи аналізу та синтезу в цьому випадку будуть застосовані щодо філософських і психологічних праць, у яких розглянуто аспекти екзистенційного розуміння психологічного благополуччя.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми

Дж. Грінберг, С. Куулі й Т. Піжинський, укладачі та редактори унікального видання з експериментальної екзистенціальної психології, вважають, що екзистенціальний рух виник у свій час багато в чому як реакція на ортодоксальний фрейдизм. Отто Ранк був першим теоретиком, розглядав екзистенційні концепти – страх перед смертю та страх перед життям – у широкій теоретичній концептуалізації людської поведінки, аналіз розвитку в дитинстві й протягом життя. Європейські вчені, такі як Л. Бінсвангер, М. Бос і В. Франкл, розвивають ідеї екзистенціального аналізу, указують на необхідність пошуку основ людської поведінки у феноменологічному світі суб'єкта, що впливають на психологічне благополуччя особистості. К. Хорні описує образ майбутнього як найважливішу детермінанту поведінки. Е. Фромм аналізує пошук та втечу від свободи. К. Роджерс акцентує на автентичності, А. Маслоу – на самоактуалізації. Серед сучасних учених автори виокремлюють Р. Лейнга, Е. Беккера, Р. Ліфтона й І. Ялома (*Handbook of Experimental Existential Psychology*, 2004: 6).

Як пише на початку своєї книги Б. Якобсен, діагностика психологічного неблагополуччя не є єдиною метою сучасної психології. «Психологія також повинна показувати людям, як можна розвивати повноту власного буття, як досягати трепетного почуття бути живим, як зустрічати нещастя та наближатися до станів щастя і любові й знання того, що є добро та зло в їхньому житті» (Jacobsen, 2007: 9).

Д. О. Леонтьєв у своїй програмній статті стосовно екзистенційного підходу в психології особистості вказує на низку передумов, що визначають запит на екзистенційні ідеї з боку академічної психології особистості, та приходить до висновку, що екзистенціальна психологія «може розглядатися сьогодні не лише як важлива сфера психологічної науки, а й, значною мірою, як зона її найближчого розвитку» (Леонтьєв, 2016: 13).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

Екзистенційний філософ Ж. -П. Сартр пише про важливість самодетермінації та аутентичного життя, а не дотримання догм чи диктату інших заради власного благополуччя. Також автор зауважує на «онтологічних страхах», які сповільнюють прояви життєвої позиції, знижують власну значущість людини і її загальний рівень психологічного благополуччя (Сартр, 2000).

А. Камю підкреслює, що в переживанні «єднання – неможливості єднання» зі світом, що виникає на основі диспропорції між думкою та дійсністю, через виниклі суперечності між реальними силами людини й поставленою нею життєвою метою, що, загалом досить негативно позначається на її психологічному благополуччі в майбутньому (Камю, 1990).

Дж. Б'юдженталь порівнює благополуччя із щастям та глобальними параметрами оптимізму. Науковець розглядає психологічне благополуччя в контексті гармонійного балансу базових діалектичних дихотомій «Разом, але незлитно» (Б'юдженталь, 1998).

Л. Бінсвангер говорить про те, що благополуччя є екзистенціалом людського буття. Згідно з концепцією Бінсвангера, благополуччя людини передбачає усвідомлення свого способу конституювання світу та, як наслідок, відкритість у ставленні до наданих долею можливостей (Бінсвангер, 1999).

Р. Мей інтерпретує психологічне благополуччя в дусі екзистенціальної парадигми, де особистість – система, що постійно змінюється здійснює пошук свого сенсу життя. Автор вважав, що благополучна особистість кидає виклик своїй долі, цінує й оберігає власну свободу та живе повноцінним життям, чесним у ставленні до себе й інших (Мей, 2001).

С. К'еркегор наголошує на тому, що благополуччя – це знання того, що буття не одновимірне та особистість існує не лише в

сьогоднішньому, але й у минулому та майбутньому; не тільки в обмеженому, але й у вічному; не лише у видимому, а й у невидимому. Це сприйняття світу та себе не у викривленому дзеркалі, як зазвичай, а такими, якими ми є насправді. Це відчуття справжнього задуму, який набагато цікавіше, глибше, складніше й гармонійніше, ніж нам зазвичай здається (Кьєркегор, 1993). Отже, психологічно благополучна особистість має здатність як до зовнішньої, так і до внутрішньої трансценденції, екзистенціальної спрямованості; у неї переважає позитивне ставлення до світу, себе та інших людей як до цілого, діалектично взаємопов'язаного.

Екзистенціальний підхід акцентує увагу на екзистенціальних проблемах існування людини у світі. В. Франкл свого часу критикував думку представників гуманістичного підходу, відповідно до якої самоактуалізація може розглядатися як головне призначення життя людини. Самоактуалізація – це своєрідний діалог людини із собою, який «замикає» її на її внутрішньому світі, а має йтися про діалог людини зі світом життя (Франкл, 2000).

У рамках екзистенціального підходу, що звертається до метафізичних вимірів, психологічне благополуччя людини визначається його відкритістю екзистенційним проблем свого існування, здатністю до інтеграції всіх сторін життя людини, у тому числі й тому, що завдає болю та страждання, і повноті їх проживання, тим, що М. М. Бахтін називав «не-алібі-в-бутті» (Бахтин, 2000).

У своїй знаковій роботі «Мужність бути» П. Тілліх зазначає, що людина є людина лише тому, що, відповідно до смислів та цінностей, має здатність розуміти й формувати реальність, тобто свій світ і саму себе як частину цього світу. Утрата сенсу апріорі призводить до виникнення небуття та загрози духовному життю людини та її психологічному благополуччю. Зі свого боку, загроза духовному буттю руйнує всю життєву повноту існування людини (Тілліх, 1995). Власне, таку особистісну та соціальну девальвацію ми спостерігаємо сьогодні в нашому суспільстві. Сучасна людина в пошуку себе й свого місця у світі стає якісно «іншою», часто «ніякою» в тому сенсі, що на тлі прискорювальних життєвих процесів перетворюється у фантомну невловимість.

М. Махоні та С. Махоні у своїй статті під назвою «Жити в сутнісних напруженнях» пишуть про виклики існування людини: криза надії та пошуки сенсу, складні відносини між індивідами й

соціальними системами, вічні питання відповідальності за свої дії. Ці виклики описуються науковцями в термінах сутнісних напружень, які вони включають, і діалектичного розвитку, котрий вони роблять можливим (Mahoney, Mahoney, 2001). Отже, проживання екзистенційних проблем і становить зміст життєвого процесу та психологічного благополуччя особистості.

У континуумі життєвого середовища психологічне благополуччя підпорядковується таким інтегральним критеріям: цілесмисловій орієнтації й актуалізованим потребам, життєвій позиції, екзистенційній сповненості, рефлексивній оцінці життєвого середовища, соціальній упорядкованості та гармонізації міжособистісних відносин і взаємодій. Отже, як зауважує, Ю. М. Швалб, психологічне благополуччя особистості в континуумі життєвого середовища має розглядатися в контексті виокремлення його зовнішніх і внутрішніх компонентів (Швалб, 2015: 13–14). Внутрішній компонент психологічного благополуччя представлений смисловим складником (смисловим світом людини, екзистенційним компонентом), а зовнішній – поведінковим та діяльнісним (поведінковим і діяльнісним світами), як зазначає академік С. Д. Максименко (Максименко, 2007: 175–176).

Відомий представник екзистенціальної філософії та психології В. Франкл психологічне благополуччя співвідносив із поняттям «екзистенціальна сповненість» (Франкл, 2000). Під екзистенціальною сповненістю розуміємо таке благополуччя, яке пов'язане з повнотою екзистенції людини, її потенціалу. Повнота екзистенції людини постає як внутрішня узгодженість, суб'єктивна задоволеність собою, гармонійне самовідношення. Екзистенціальний сенс указує на співмірність власних цінностей із вимогами та пропозиціями зовнішнього світу, що дає змогу коригувати власні потреби й інтереси з обставинами, що розгортаються. Розвинена персональність та екзистенційність допомагають людині перебувати в діалогічних відносинах із життєвим контекстом.

Основою психологічного благополуччя людини є здатність до осмислення власного буття. Тут відбувається зіткнення із ще однією категорією екзистенціалізму – проблемою вибору. У людини є потенціал усвідомити своє життя, зрозуміти його та зробити конструктивні кроки на шляху до того, щоб жити більш автентично. Але вся справа в тому, чи зуміє людина реалізувати цей потенціал (Фромм, 1990). Вона завжди робить вибір, навіть якщо нічого не

вибирає, вона тим самим усе ж робить вибір. Вибір відбувається стосовно власного розвитку, морального, духовного та фізичного здоров'я, психологічного благополуччя. Від вибору людини залежить стратегія її поведінки й щодо корегування власного благополуччя. Зроблений вибір є для людини єдино правильним. Найважливіша здатність «людської природи» – внутрішньо притаманна особі мотивація до «пошуку благополучного», який спонукає людину рухатися до більшої ефективності. Якщо в особі немає можливості вибору, то вона не може бути психологічно благополучною повною мірою. Відповідно, щоб бути психологічно благополучною, потрібно отримати цю можливість (Фромм, 1990).

Отже, психологічне благополуччя людини полягає в протидії двох мотивів – розвитку та стабільності. Особа робить вибір на користь одного з мотивів. Використовуючи одні можливості, вона тим самим відмовляється від інших. Хворобливий стан виникає в разі, якщо людина не може здійснити цей вибір і боротьба мотивів загострюється. Навколишній світ наповнений розбіжностями, дисгармонією. Психологічне неблагополуччя починається зі спроб сховатися від цієї дисгармонії. Психологічно благополучна людина, навпаки, готова рухатися вперед, балансує на вістрі власної нестабільності.

В екзистенційній психології аналізується взаємозв'язок емоціонального вигорання з екзистенційною сповненістю О. Ленгле в статті «Екзистенціальний аналіз синдрому емоціонального вигорання» (Längle, 1994). Учений розуміє симптоматику емоціонального вибору як прояв неекзистенційної установки стосовно життя; показує, що, ігноруючи екзистенціальну дію, поступово приводячи до дезадаптації та появи нездорових симптомів як у соматичному, так і в психічному аспекті, негативно впливаємо на психологічне благополуччя людини.

До проблема благополуччя індивіда звертається Р. Лейнгом. Людина може бути собою лише у своєму світі та за допомогою нього (Лэнг, 1995: 10). Цей світ Р. Лейнг слідом за Г. Гегелем розуміє як єдність даного та побудованого (Лэнг, 1995: 204), у якому «елементи світу, набувають тієї чи іншої ієрархії значимості» (Лэнг, 1995: 38), що, зі свого боку, відображається на психологічному благополуччі особистості.

Екзистенціальна концепція В. Франкла, О. Ленглі, І. Ялома та ін. співвідносить благополуччя (щастя) як «екзистенціальну сповненість»,

що відображає ступінь самоосмислення життя, внутрішню згоду, саморозуміння. Сьогодні відома діагностика екзистенціальної сповненості (Лэнгле, 2016). Звернемо увагу на ту обставину, що екзистенціальна методологія допускається в самій природі людини як безпосереднє почуття, «картина себе», як усвідомлювана оцінка, суб'єктивна правда, на основі якої проявляється свобода особистісного рішення. Екзистенціальна сповненість суб'єктивно відчувається самою людиною. Ця обставина обґрунтовує діагностику її якості життя як інтегрального показника психологічного благополуччя.

І. Ялом указує на наявність емпіричних даних, які доводять, що благополуччя сприяє зниженню страху смерті, виступаючи тим самим як чинник позитивного захисту від страху смерті. Залежність як характеристика людських відносин, на думку психотерапевтів, є поширеною та болючою психологічною проблемою. Однак її альтернативою не може бути незалежність, оскільки вона неможлива для будь-якої людини, уключеної в систему соціальних відносин. Більше того, фіксованість на помилковій цілі незалежності може, зі свого боку, породити психологічні проблеми в людини, викликавши психологічне неблагополуччя (Yalom, 1975).

К. Ясперс, ставлячи в приклад філософів, показує, як людина, знаходячи опору в собі, підноситься над світом та приходиться до трансцендентальної ясності, знаходить благополуччя, усвідомлює своє місце в цілісності буття. Автор вважає, що різноманіття історії й історичність людини (а отже, життя кожного) підпорядковані вимозі «нікого єдиного» й усе, що має цінність та здоровий глузд для людини, співвідноситься з ним. Ця єдність народжується зі значущості людей один для одного, і життя людей є рухом до неї, ця єдність і є тією метою, яка виростає з глузду (Ясперс, 1991).

Висновки та перспективи подальших досліджень

У результаті аналізу напрацювань вітчизняних і зарубіжних дослідників, систематизації основних конструктів екзистенційної філософії та психології показано, що людина переживає «становлення» особистості в діалозі зі світом, у зустрічі з базовими екзистенційними даностями та переживаннями, що їх супроводжують, в активній взаємодії з такими важливими життєвими питаннями, як постійний екзистенційний пошук, усвідомлення внутрішньої свободи й відповідальності, саморозвитку через механізм трансценденції, здатності до саморозвитку та самоактуалізації, наявність сенсу життя,

відчуття власної психологічної цілісності, що впливають на її психологічне благополуччя. Отже, щоб бути по-справжньому психологічно благополучною й здоровою, людина повинна навчитися відповідати на своєчасні екзистенційні «виклики» життя, знаходячи в собі сили боротися з труднощами, бути відповідальною за власний життєвий вибір, вірити в себе та свої сили.

Тому серед перспективних завдань цих досліджень – насамперед, розвиток екзистенціального розуміння психологічного благополуччя людини як здатності до глибокої та відкритої взаємодії зі світом, зустрічі з базовими екзистенціальними даностями, емоціональними переживаннями, які їх супроводжують, із подальшим вивченням цих особливостей на різних вікових вибірках.

Література

1. Бахтин, М (2000). *Автор и герой в эстетической деятельности*. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер». 40–125.
2. Бинсвангер, Л. (1999). *Бытие-в-мире*. Москва: Ювента. 300 с.
3. Бьюдженталь, Дж. (1998). *Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии*. Пер. с англ. А. Б. Фенько. Москва: Независимая фирма «Класс». 336 с.
4. Камю, А. (1990) *Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство*. Москва: Политиздат. 415 с.
5. Кьеркегор, С. (1993). *Болезнь к смерти. Страх и трепет*. Москва: Республика. 382 с.
6. Леонтьев, Д. А. (2016). Экзистенциальный подход в современной психологии личности. *Вопросы психологии, № 3*, 3–15.
7. Лэнг, Р. Д. (1995). *Расколотое «Я»*. Санкт-Петербург: Белый Кролик. 352 с.
8. Лэнгле, А. (2016). Почему мы страдаем? Понимание, обхождение и обработка страдания с точки зрения экзистенциального анализа. *Национальный психологический журнал, № 4(24)*, 23–33.
9. Майданский, А. Д. (2001). Категория существования в «Этике» Спинозы. *Вопросы философии, 1*, 161–174.
10. Максименко, С. Д., Максименко, К. С., Папуча, М. В. (2007). *Психология личности: Підручник*. Киев: ТОВ «КММ». 296 с.
11. Мэй, Р. (2001). *Экзистенциальная психология*. Москва: Апрель Пресс ЭКСМО-Пресс. 149 с.
12. Рожков, М. И. (2011). Концепция экзистенциальной педагогики. *Ярославский педагогический вестник, № 4*, 43–47.
13. Сартр, Ж.-П. (2000). *Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии*. Предисл., примеч. В. Колядко. Пер. с фр. Москва: Республика. 639 с.
14. *Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості (2015): Монографія*. Ю. Швалб, О. Вернік,

О. Вовчик-Блаkitна, О. Рудоміно-Дусятська та ін.; Ю. Швалб (Ред.). Київ: Пед. думка. 216 с.

15. Тиллих, П. (1995). *Мужество быть. Избранное*. Москва. 7–131.

16. Франкл, В. (2000). *Воля к смыслу = The will to meaning*. Москва: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. 97 с.

17. Фромм, Э. (1990). *Бегство от свободы*. Москва, 1990. 207 с.

18. Ясперс, К. (1991). *Смысл и назначение истории*. Москва: Политиздат. 527 с.

19. Jacobsen, B. (2007). *Invitation to Existential Psychology: A Psychology for the Unique Human Being and Its Applications in Therapy*. Chichester: Wiley Interscience.

20. *Handbook of Experimental Existential Psychology* (2004) ed. by Jeff Greenberg, Sander L. Koole, T. Pyszczynski. New York: Guilford Press.

21. Längle, A. (1994): *Sinnvoll leben. Angewandte existenzanalyse*. St. Pölten: nö pressehaus, 4.2, 90–94.

22. Mahoney, M., Mahoney, S. (2001). Living Within Essential Tensions: Dialectics and Future Development. In: K. Schneider, J. Bugental, F. Pierson (Eds.), *The Handbook of Humanistic Psychology. Leading Edges in Theory, Research and Practice*. New York, NY: Sage. 659–666.

23. Yalom, I. D. (1975). *Theory and practice of group psychotherapy*. New York, 1975. 529 p.

References

1. Bakhtyn, M. (2000). *Avtor y heroï v estetycheskoi deiatelnosti [Author and hero in aesthetic activity]*. Sankt-Peterburh: Yzdatelstvo «Pyter», 40–125 [in Russian].

2. Bynsvanher, L. (1999). *Bitye-v-myre [Being-in-the-world]*. Moskva: Yuventa, 1999. 300 p. [in Russian].

3. Biudzhtental, Dz. (1998). *Nauka bit zhyvim: Dyalohy mezhdru terapevtom y patsyentamy v humanystycheskoi terapiyy [The science of being alive: Dialogues between the therapist and patients in humanistic therapy]*. Moskva: Nezavysyamaia fyрма «Klass», 336 p. [in Russian].

4. Kamiu, A. (1990) *Buntuiushchyi chelovek. Fylosofyia. Polytyka. Yskusstvo [Rebellious man. Philosophy. Politics. Art]*. Moskva: Polytyzdat, 415 p. [in Russian].

5. Kerkehor, S. (1993). *Bolezn k smerty. Strakh y trepet [Disease to death. Fear and awe]*. Moskva: Respublyka, 382 p. [in Russian].

6. Leontev, D. A. (2016). Эkзистенcыалныĭ podkhod v sovremennoi psykholohyy lychnosty [Existential approach in modern psychology of personality]. *Voprosy psykholohyy – Psychology issues*, 3, 3–15 [in Russian].

7. Lənh, R.D. (1995). Raskolotoe «Ia» [Broken «I»]. Sankt-Peterburh. Belii Krolyk, 352 p. [in Russian].

8. Lənhle, A. (2016). Pochemu мы stradaem? Ponymanye, obkhozhdenye y obrabotka stradaniya s tochky zreniya ekzistentsyalnoho analiza [Why do we suffer? Understanding, dealing with and handling suffering in terms of existential analysis]. *Natsyonalnii psykholohycheskyi zhurnal – National Psychological Journal*, 4(24), 23–33 [in Russian].

9. Maidanskyi, A. D. (2001). Katehoryia sushchestvovanyia v «Ətyke» Spynozi [The category of existence in Spinoza's Ethics]. *Voprosi fylosofyy – Philosophy issues, 1*, 161–174 [in Russian].
10. Maksymenko, S. D., Maksymenko, K. S., Papucha, M. V. (2007). Psykholohiia osobystosti: Pidruchnyk [Psychology of personality]. Kyiv: TOV «KMM», 296 p. [in Ukrainian].
11. Məi, R. (2001). Əkzystentsyalnaia psykholohyia [Existential psychology]. Moskva: Aprel Press ƏKSMO-Press, 149 p. [in Russian].
12. Rozhkov, M.Y. (2011). Kontseptysia əkzystentsyalnoi pedahohyky [The concept of existential pedagogy]. *Yaroslavskiy pedahohycheskyy vestnyk – Yaroslavl Pedagogical Gazette, 4*, 43–47 [in Russian].
13. Sartre, Zh.-P. (2000). *Bitye y nychno: opyt fenomenolohycheskoi ontolohyy* [Being and Nothing: The Experience of Phenomenological Ontology]. Per. s fr. Moskva: Respublyka, 639 p. [in Russian].
14. Shvalb, Yu., Vernik, O., Vovchyk-Blakytina, O., Rudomino-Dusiatska O. et al. (2015) *Sotsialno-psykholohichni zasady stanovlennia ekolohichno oriientovanoho sposobu zhyttia osobystosti* [Socio-psychological principles of the formation of the environmentally oriented way of life of the individual]. Yu. Shvalba (Ed.). Kyiv: Pedahohichna dumka, 216 p. [in Russian].
15. Tyllykh, P. (1995). *Muzhestvo byt. Yzbrannoe* [Courage to be. Favorites]. Moskva, 7–131 [in Russian].
16. Frankl, V. (2000). *Volia k smislu* [The will to meaning]. Moskva: Aprel Press; ƏKSMO-Press. 97 p. [in Russian].
17. Fromm, Ə. (1990). Behstvo ot svobodi [Escape from freedom]. Moskva, 207 p. [in Russian].
18. Yaspers, K. (1991). Smisl y naznachenyie ystoryy [The meaning and purpose of the story]. Moskva: Polytyzdat, 527 p. [in Russian].
19. Jacobsen, B. (2007). Invitation to Existential Psychology: A Psychology for the Unique Human Being and Its Applications in Therapy. Chichester: Wiley Interscience.
20. Greenberg, Jeff, Sander L. Koole, Pyszczynski Tom (Eds.). Handbook of Experimental Existential Psychology (2004) ed. by New York: Guilford Press.
21. Längle, A. (1994): Sinnvoll leben. *Angewandte existenzanalyse. St. Pölten: nö pressehaus, 4.2*, 90–94.
22. Mahoney, M., Mahoney, S. (2001). Living Within Essential Tensions: Dialectics and Future Development. In: K. Schneider, J. Bugental, F. Pierson (Eds.), *The Handbook of Humanistic Psychology. Leading Edges in Theory, Research and Practice*. New York, NY: Sage, 659–666.
23. Yalom, I.D. (1975). *Theory and practice of group psychotherapy*. New York, 1975. 529 p.

Received: 09.05.2019

Accepted: 16.05.2019

ЕМОЦІЙНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

Кічук Антоніна

Ізмаїльський державний гуманітарний університет
м. Ізмаїл, Україна
tonya82kichuk@gmail.com

Порушено проблему психологічної своєрідності явища, яке не втрачає актуальності донині, адже ж ідеться про психологічне здоров'я – норму та життєву цінність особистості впродовж її життєвого шляху.

У результаті проведеного аналізу наукового фонду, де безпосередньо або опосередковано висвітлюються проблемні питання, пов'язані зі здоров'ям особистості в психологічній сфері, видається за можливе стверджувати про те, що психологічне здоров'я сучасної студентської молоді й дотепер становить зону психолого-педагогічних утрат.

Це зумовлено як відсутністю теорії психологічного здоров'я у віковий період ранньої дорослості, так і недооцінкою своєрідності емоційного складника здоров'я сучасного студентства в психологічній сфері.

Підкреслено, що актуальність означеного ракурсу порушеної проблеми є очевидною, адже ж психологічне здоров'я здебільшого трактується сучасними дослідниками як інтегративна особистісна властивість, що позитивно корелює і з суб'єктивною якістю життя особистості, і зі здобуттям нею життєвого успіху.

Аргументовано конструктивність логіко-сміслової моделі, що дає змогу поглибити наукове уявлення про феноменологію психологічного здоров'я студентської молоді, зокрема за параметрами спрямованості особистості, когнітивної домінанти, комунікативного компонента, регулятивного складника та компонентом ключових кваліфікацій. Це уможлиблює нову оцінку ваги самотворення емоцій і почуттів, рівневого виміру переживань, роль емоційної готовності особистості до змін упродовж життя, значущість емоційного самопізнання та духовних переживань.

Проведений аналіз деяких емпіричних досліджень учених засвідчив вектори подальших наукових розвідок щодо проблемного поля психологічного здоров'я студентської молоді. Одним із напрямів виокремлено комплексне вивчення специфіки емоційної компоненти здоров'я особистості юнацького віку в психологічній сфері.

Ключові слова: психологічне здоров'я, емоційна сфера особистості, психологічне благополуччя, емоційні детермінанти, особистість юнацького віку.

Kichuk Antonina. Emotional Determination of Students' Psychological Health: Some aspects of the Problem. The issue of psychological peculiarity of the urgent present-day phenomenon is raised since the matter is about psychological health – standard and existential value of a personality throughout one's course of life.

The result of the analysis of science foundation where problematic issues concerning personality's psychological health are being directly or indirectly interpreted makes it possible to state that modern students' psychological health forms the area of psychological and pedagogical losses. It is determined by both the absence of psychological health theory of a person in a period of young adulthood and underestimation of emotional constituent peculiarity of modern students' health in psychological sphere.

It is emphasized that urgency of a defined perspective of the problem raised is evident inasmuch as psychological health is mainly interpreted by modern researchers as integral personality feature that positively correlates with both a personality's subjective quality of life and his achievement of success in life.

The constructiveness of logical and semantic pattern is argued which makes it possible to extend the scientific conception about phenomenology of students' psychological health particularly according to characteristics such as personality orientation, cognitive dominant, communicative component, regulatory constituent and component of key qualifications. All the above mentioned allows us to evaluate in a new way the significance of emotions and feelings self-creation, level experience measurement, the role of a person's emotional willingness for changing during one's life, the importance of self-knowledge and spiritual experience.

The analysis of some empirical studies of scientists indicates the vectors of further scientific exploration concerning the problematic field of students' psychological health. Integrated study of the specific character of emotional component of a teen-age personality's health in psychological sphere as one of the direction is singled out.

Key words: psychological health, emotional personality sphere, psychological well-being, emotional determinants, teen-age personality.

Кичук Антонина. Эмоциональная детерминация психологического здоровья студенческой молодёжи: некоторые аспекты проблемы. Поднимается проблема психологического своеобразия явления, которое и ныне не теряет своей актуальности, поскольку речь идёт о психологическом здоровье – норме и жизненной ценности личности на протяжении всей жизни.

В результате проведённого анализа научного фонда, где непосредственно или опосредованно освещаются вопросы, связанные со здоровьем личности в психологической сфере; отмечается, что в современных условиях психологическое здоровье студенческой молодёжи составляет зону психолого-педагогических потерь. Это обстоятельство обусловлено не только отсутствием теории психологического здоровья личности юношеского возрастного периода, но и недооценкой эмоциональной составляющей этого важного личностного качества. Подчёркивается, что актуальность проблемных вопросов, связанных

со здоровьем молодёжи в психологической сфере и обусловлена и тем содержанием, которое исследователи вкладывают в данное понятие. Речь идёт об интегративном качестве личности, обнаруживающем позитивную корреляцию как с субъективным вектором личности, так и с обретением ею жизненной успешности.

Аргументируется конструктивность логико-смысловой модели, которая позволяет углубить сложившиеся научные представления об психологическом здоровье как явлении, в частности, в разрезе ряда параметров, таких как направленность личности, когнитивная доминанта, коммуникативный компонент, регулятивная составляющая, а также компонент ключевых квалификаций. Это позволяет по-новому оценить значение собственных усилий, направленных на эмоциональную регуляцию, уровневое представление переживаний, роль эмоциональной готовности личности к изменениям в течении жизни, место эмоционального самопознания и духовных переживаний.

Проведённый анализ результатов некоторых эмпирических исследований учёных помог обозначить векторы дальнейшего изучения затронутой проблемы; одним из направлений представляется комплексное исследование специфики эмоциональной составляющей психологического здоровья личности юношеского возрастного периода.

Ключевые слова: психологическое здоровье, эмоциональная сфера личности, психологическое благополучие, эмоциональные детерминанты, личность юношеского возраста.

Постановка проблеми

Детермінанти соціально-психологічних утворень саме здорової особистості понині викликають значний інтерес науковців. Як зауважує В. Винаке, «разючою прогалиною в систематичній психології є відсутність експліцитної теорії про здорову особистість» (Винаке, 2006: 218). Із-поміж різновиду психологічних явищ у цьому плані чільне місце посідає психологічне здоров'я особистості, адже ж і представниками класичної гуманістичної психології (Маслоу, 1994), і сучасними науковцями (Журавльова, 2010) визнано за доцільне враховувати при цьому принаймні такі дві зауваги. По-перше, розуміння синонімічними поняття «здорова особистість» і «зріла особистість», а по-друге, визнання, що йдеться про задоволення впродовж життя вищої потреби особистості – потреби в самоактуалізації. Попри зазначене, сучасною психологічною наукою стверджується, що дотепер психологічне здоров'я людини належить до «найбільш гострих і актуальних для сучасної світової психології» (Максименко, 2019: 44–54).

Справді, ще й досі змістове наповнення поняття «психологічне здоров'я особистості» є дискусійним. Не склалося загальноприйнятної дослідниками позиції щодо складників психологічного здоров'я особистості на різних вікових етапах її становлення; бракує й теорії психологічного здоров'я особистості, зокрема юнацького віку.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми

Доведеним вважається факт про те, що здоров'я особистості в психологічній сфері становить зону найбільших психолого-педагогічних утрат (Варданян, 1983; Мадді, 2006; Кошаба, 2006; Штепа, 2013; Олефір, 2015; Бех, 2019 та ін.). Це зумовлено не лише недостатнім обсягом наукового знання про психологічне явище, яким постає психологічне здоров'я особистості. Попри цілковито очевидну активізацію інтересу вчених до здоров'я як до факту, норми, цінності; до здоров'я не лише як до головної життєвої цінності, але і як практичної «аксіології тіла», необхідної бази дитинства – не вистачає чіткості, насамперед у конкретиці «одиниці» аналізу цього утворення. Принагідно зазначимо, що вчені в пошуках основи модельного уявлення про конструкт «психологічне здоров'я особистості» звертаються до різновекторних і різнорівневих психологічних явищ. При цьому домінує намагання все ж розвести все те, що стосується психології особистості, та те, яке репрезентує увагу на врахуванні ще й закономірностей розвитку здоров'я особистості в психологічній сфері в ракурсі саме дорослого віку; дослідницький пошук спрямовується й окреслюється предметною специфікою відповідних фундаментальних психологічних галузей, а саме: загальної психології (психології особистості, психології активності), вікової психології (психології розвитку, генетичної психології, психології дорослості), педагогічної психології (психолого-педагогічний супровід освіти, зокрема дорослих, та особистісного розвитку й особистісно-професійного зростання), соціальної психології (психології впливу, практичної психології) й ін. Однак, попри встановлені в результаті емпіричних досліджень окремі наукові факти, що стосуються безпосередньо або опосередковано феноменології психологічного здоров'я, зокрема, студентської молоді, ще й досі в академічній психологічній науці не склалася теорія здоров'я особистості в психологічній сфері. Адже ж ідеться про важливість упорядкування таких емпіричних фактів у певну парадигму.

Як зауважують у цьому зв'язку вчені, «мабуть, лише у майбутньому “наука про особистість” буде враховувати цілісність, унікальність особистості, її найважливіші атрибути» (Максименко, 2006).

Так, результатами проведених численних емпіричних досліджень у ракурсі проблематики психологічного здоров'я студентів Л. Зотовою (2017), Д. Кошабою (2006), М. Кузнецовим (2017), С. Мадді (2006) та ін., з одного боку, підтверджено тенденцію про те, що стиль студентського буття особистості часто виступає несумісним із піклуванням про власне здоров'я (у тому числі й у психологічній сфері), а з іншого – «наскрізним предикатом» у багатовимірності здоров'я (тобто в площині фізичного, духовного, соціального, психологічного) у студентів правомірно вважати показник, що виражається в емоційній стійкості особистості (Кузнецов, Зотова, 2017: 291).

Відтак, намагаючись розширити наукове знання про психологічне здоров'я особистості в період її раннього дорослішання, доцільно сфокусувати дослідницьку увагу саме на емоційній складовій частині означеного психологічного явища.

Формулювання мети й завдань статті

Ураховуючи результати проведеної аналітичної роботи, мета якої – теоретичний аналіз своєрідності емоційного складника психологічного здоров'я сучасної студентської молоді, доведено подвійний характер емоційних явищ. Відповідно до поставленої мети завданнями визначено теоретичний аналіз проблеми емоційного контенту здоров'я особистості в психологічній сфері у віковий період раннього дорослішання; узагальнення результатів емпіричних досліджень задля уточнення ймовірних абрисів емоціональних явищ з огляду на те, що накопичення й систематизація психологічних фактів є основою будь-якої теорії; деталізувати сучасне психологічне знання про психологію емоційних явищ.

Методи та методики

Для розв'язання окреслених завдань використано сукупність теоретичних методів, як-от: аналіз наукових джерел, узагальнення та інтерпретація наукових фактів; психологічні спостереження задля конкретизації здатностей майбутніх фахівців до точної вербалізації емоцій і почуттів у практико-орієнтовній освітньо-професійній діяльності й порівняльної характеристики вияву саморегуляцій психологічних станів і поведінки студентів гуманітарного (база –

Ізмаїльський державний гуманітарний університет) і технічного (база – Ізмаїльська філія Одеської національної морської академії) профілів під час їх надмірного інформаційного навантаження.

Виклад основного матеріалу й отриманих результатів досліджень

Аналіз психологічних джерел, у яких безпосередньо сфокусовано увагу на явищі, котрим постає психологічне здоров'я особистості у віковий період раннього дорослішання (що здебільшого збігається з її студентським буттям), засвідчує: дослідники з невеликими варіаціями схиляються до думки, що йдеться про інтегративну властивість особистості, виявом якої виступають і суб'єктивна якість її життя, і об'єктивний життєвий успіх. Натомість лише на гіпотетичному рівні зауважується на різних темпах розвитку психологічного здоров'я особистості впродовж життєвого шляху та рівневій характеристиці окресленої особистісної властивості (зокрема рівень несформованого психологічного здоров'я, рівень становлення, рівень розвиненого здоров'я в психологічній сфері, абсолютне психологічне здоров'я). Пояснення гіпотетичності дослідницьких позицій, на наш погляд, лежить у площині «одиниці» психологічного явища, що вивчається. Тим більше, якщо йдеться ще й про його своєрідність в умовах перетину сфер «особистісного» й «професійного», тобто освітньо-професійної діяльності у вищій школі.

Так, помітною в зазначеному плані видається дослідницька позиція, що має віддзеркалення як із-поміж вітчизняних (Кузнєцов, 2015; Зотова, 2015), так і зарубіжних учених. Щодо останнього, то привертає увагу висновок про те, що саме життєстійкість є не лише «загальним знаменником» психологічного здоров'я студентства, а й тим показником, який негативно корелює зі шкалами, які засвідчують психопатологічні тенденції (Мадді, Кошаба, 2006: 575–598). До того ж стверджується, що саме життєстійкість найбільш «повно» та «всеосяжно» впливає на регуляцію емоцій різних модальностей (Кузнєцов, Зотова, 2015: 179). Відтак у полі дослідницької уваги перебувають і астенічні, і базальні, і стеничні емоції. Таке розуміння феноменології психологічного здоров'я додає абриси специфіці емоційної його складової дотично до особистості як суб'єкта освітньої діяльності. Адже ж, за влучним зауваженням фахівців, «все, що входить у поле сприйняття суб'єкта, залишає «афективний слід» (Вилюнас, 1976: 61); як зазначає С. Л. Рубінштейн, без урахування

органічного зв'язку мислення, афекту, значущих переживань неможливе взагалі ані наукове, ані практичне осмислення загальнопсихологічних проблем. Отже, у системі факторів, що «підтримують» психологічне здоров'я, провідного значення набуває життєстійкість особистості. Конструктивність означеної дослідницької позиції вбачаємо ще й за параметром урахування співвідношення емоцій і стресу, яке доведено науковою психологією (Дубчак, 2017; Варданян, 1983; Левитов, 1964 та ін). Так, за Н. Д. Левицьким, «фундаментальним компонентом психологічного стресу є емоційне збудження».

Щодо сутності стресостійкості (котру здебільшого трактують як характеристику, що забезпечує «рівновагу» особистості як системи), то очевидна її самоцінність в аспекті розширення наукових уявлень про психологічне здоров'я особистості. Адже ж, з одного боку, встановлено (зокрема Б. Х. Варданяном) механізми регуляції емоційної стійкості, а з іншого – доведено доцільність урахування провідної природи стресостійкості. Зокрема, ідеться як про особистісний, і так про діяльнісний показник (Дубчак, 2017). Це набуває неабиякої вагомості в контексті осмислення психологічного здоров'я особистості на етапі її професійного становлення.

Водночас, якщо виходити із виключної ролі життєстійкості в психологічному здоров'ї особистості (яку трактують здебільшого як здатність витримувати ситуації гострого або хронічного стресу, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість та не знижуючи якість виконуваної діяльності), то, мабуть, невлонюваними для дослідника залишаються такі одиниці емоційного процесу, якими сучасні психологи визнали «емоційне переключення» та «співпереживання», і де лише останнє охоплює низку взаємопов'язаних переживань одного й того самого суб'єкта (Вілюнас, 1976; Кириленко, 2018; Комінко та Кучер, 2006; Чебикін, 2019 та ін).

Зауважимо на цікавому підході, що нині склався з-поміж дослідників проблематики психологічного здоров'я особистості. Так, убачаємо його плідність у суттєвому, на нашу думку, науковому поясненні психологічної своєрідності базового явища – здоров'я студентства в психологічній сфері. До того ж, уважаємо, що такий підхід має підстави бути оціненим як конструктивний ще й із погляду пошуку «сміслового ядра» (вислів Зеєр Е. Ф.) психологічного здоров'я особистості. Отож, маємо на увазі наукове обґрунтування логіко-сміслової моделі, котра, на переконання дослідників (О. Балл,

О. Болтівець, І. Дичківська, О. Саннікова та ін.), окрім усього, ще й сприяє вивченню феноменології особистості, оскільки дає змогу як провідну осмислювати діяльність через окреслення координат такої моделі, а зокрема психологічний потенціал особистості, її можливості й ресурси. Наприклад, у контексті розробленого вченими одного з варіантів логіко-сислової моделі створюється, на нашу думку, можливість деталізувати своєрідність психологічного явища, яким постає психологічне здоров'я особистості, зокрема за такими параметрами, як спрямованість особистості у віці раннього дорослішання («Я-концепція», ставлення, настанови, мотивація, ціннісні орієнтації й ін.), когнітивна домінанта (оцінювання, академічний і практичний інтелект, процедурні знання та ін.), комунікативна компонента (соціально-комунікативна компетентність, перцептивна адекватність та ін.), «регулятивна складова» (ціле визначення, самоконтроль, регуляція діяльності й поведінки та ін.), а також за компонентою «ключових кваліфікацій» (мета-професійні якості, ключові компетенції, базові компетентності й ін.). Таким способом повноцінно враховується психологічна своєрідність студентського періоду становлення особистості, із погляду набуття психологічної інформації щодо багатовимірності простору особистості як цілісності, а з іншого – урахування встановленого академічною наукою (зокрема О. Г. Асмоловим) і співвідношення понять «особистість» та «професія», і психологічного сенсу компетентнісного підходу. Отже, розгортанням ідеї, що покладена в основу логіко-сислової моделі, створюється можливість дослідити емоційні особливості психологічного здоров'я сучасної молоді людини, ґрунтуючись на діагностувальному інструментарії, валідність якого доведена дослідниками щодо різних аспектів емоційної сфери з урахуванням сучасного наукового уявлення про її вектори. У цьому сенсі, на наше переконання, значний науковий інтерес викликає п'ятивекторне дослідження емоційної сфери психіки особистості, що деталізує регульовальну роль емоційної домінанти психологічного здоров'я особистості. Ідеться, по-перше, про вектор самотворення емоцій і почуттів як вчинків вияву (емоційний обмін): по-друге, рівневий вимір емоційних переживань (знак, модальність, інтенсивність); по-третє, емоційну особистісну готовність до змін упродовж життєвого шляху (емоційний потенціал, емоційний досвід); по-четверте, вимір емоційного самопізнання (емоційний інтелект – регулятор внутрішньої активності особистості, її емоційна компетентність);

по-п'яте – духовні переживання (прощення, милосердя, чуйність, любов); відтак цілковито очевидним є розширення наукового уявлення як про рівневість вияву емоційної сфери особистості (що додає науковій виваженості емоційному складнику психологічного здоров'я сучасної студентської молоді), так і про змістове наповнення психологічними конструктами процесу аналізу емоцій та почуттів (Кириленко, 2018: 28–29).

Аналіз наукових джерел стосовно не лише вивчення емоціональної детермінанти психологічного здоров'я студентської молоді, а й дослідження міжособистісного й рольового аспектів у цьому плані спонукає до докладного аналізу наопрацювань дослідників, котрі пов'язують здоров'я особистості в психологічній сфері з феноменом «потенціал», до того ж – у розширеному трактуванні означеного явища (Тхакер, 1973; Скарбніков, 1996; О. Токман, 2015 та ін.). Якщо узагальнено, то йдеться про захисно-компенсаторні параметри ресурсів особистості впродовж життя, котрі безпосередньо або опосередковано позначаються на складниках її психологічного здоров'я. Вагомість саме такого ракурсу зумовлена встановленим (О. Бакалюк, Я. Русенко, Н. Олійник) маркером інформаційного перевантаження сучасної пересічної людини, що (за Є. Тоффлером) виявляється в перебуванні людства «на межі масового адаптаційного зриву». Отож, за цих умов підвищується вага потенціалу таких особистісних стратегій, як життєве благополуччя, життєвий успіх, самореалізація. Останню, зокрема, розглянуто деякими психологами як складову частину психологічного здоров'я особистості й пов'язано з губристичною мотивацією. Учені стверджують, що при цьому йдеться про будь-який прояв такої мотивації (отримання задоволення від впливу на оточення, прагнення до переваги та підкріплення самооцінки тощо), оскільки губристична мотивація виступає «ключем до саморозвитку та саморозкриття й розвитку як особистості, тобто на противагу психологічному гомеостазу, що веде до стагнації» (Брагіна та Вірна, 2019: 23).

Принагідно зауважимо, що проблемне поле потенціалу в психології досліджується в контексті різних (особистісний, когнітивістський, ресурсний і. т. ін.) підходів. Кожен із них, звісно, містить своєрідне пояснення щодо регулятивних функцій самовизначення, реалізації та збереження. Потужність у цій площині наявних підходів до вивчення проблеми потенціалу вже виступала предметом окремого й

фундаментального психологічного дослідження (Олефір, 2015). Ми ж лише зауважимо на встановлених і вітчизняними (Носенко та Коврига, 2015), і зарубіжними (Ріфф та Шмуге, 1977) дослідниками, з одного боку, позитивному кореляційному зв'язку між потенціалом (ресурсністю) особистості та її суб'єктивним благополуччям, а з іншого – взаємозв'язком психологічного здоров'я й відчуття психологічного благополуччя. Якщо осмислювати вищеозначене стосовно емоційної домінанти психологічного здоров'я особистості, то, вочевидь, створено передумови для поглиблення наукових уявлень про емоційне благополуччя в контексті близьких, однак не тотожних понять. Адже ж доведеним є динамічний характер психологічного благополуччя людини, натомість варто й суб'єктивне благополуччя розуміти як її стан. Згідно з думкою деяких науковців, поняття «благополуччя» потрібно трактувати як синонім поняття «щастя» (Болтівець, 2000).

Отже, результати проведеної аналітичної роботи дають підставу констатувати, що правомірно говорити про певні абрисы теорії психологічного здоров'я особистості в період її ранньої дорослості, якому відповідає студентський вік. Саморефлексія досвіду професійної діяльності у вищій школі сприяє спрямуванню процесу систематизації встановлених у результаті проведених психологами емпіричних досліджень, які містять нові психологічні факти щодо своєрідності емоційної складової частини психологічного здоров'я сучасного студентства. Схарактеризуємо деякі з них у розрізі двох аспектів.

Так, перший із них віддзеркалює загальноновизнане дослідниками загострення проблеми психологічного здоров'я сучасної студентської молоді, що актуалізує значущість психологічного супроводу процесу розвитку означеної інтегративної властивості особистості в умовах вищої школи. У результаті емпіричного дослідження (Штепа, 2013) доведено нелінійну залежність між рівнем психологічної ресурсності особистості сучасного студента та статусом ідентичності («досягнута», «мораторій», «дифузна»), а також пряма залежність між його здатністю відновлювати власні ресурси та позитивними почуттями, що переживаються в спілкуванні. Установлено (Немченко, Токман, 2015) факт повільного розвитку психологічного здоров'я студентської молоді, що актуалізує потребу системного супроводу цього процесу в умовах вищої школи, зокрема задіяністю засобів мислення через

метафори (аналогія, порівняння, «методи історії» тощо), на кшталт «Уявіть своє психологічне здоров'я. На що воно схоже? Як ви гадаєте, чому?»).

Згідно з експериментальними даними, які отримали дослідники, виокремлюємо другий аспект окресленої проблеми – підвищується вагомість саме емоційного складника психологічного здоров'я сучасної студентської молоді, що зумовлено не лише подвійним характером емоційних явищ (адже ж емоції не можна зводити до суб'єктивного емоційного переживання особистості). Так, у результаті проведеного емпіричного дослідження (Войтенко, Карженко, Миколайчук та Мединська, 2012) установлено: 18 % студентів деяких закладів вищої освіти м. Львова притаманні завищені показники саме в розрізі підшквал «емоційні психологічні проблеми». За даними канадських дослідників, кожному шостому студенту Королівського університету поставлено діагноз «депресія» (Лессард, 2016).

Наші багаторічні психологічні спостереження збігаються з висновками деяких зарубіжних дослідників щодо того, що початок і кінець навчального семестру у вищій школі є найбільш ризикованими щодо негативних наслідків, пов'язаних зі стресом студентства (Пітт, 2018: 61–75).

Висновки та перспективи подальших досліджень

Сучасна психологічна наука вже сформувала пояснення самоцінності психологічного здоров'я особистості. Це вбачається принаймні у двох площинах – суб'єктивній якості життя особистості та об'єктивному її життєвому успіху. До невирішених проблемних питань належить наявна неоднозначність трактування «одиниці» психологічного здоров'я особистості, домінують у цьому плані судження про доцільність убачати її або життєстійкість, або психологічний потенціал. Доведено й позитивні кореляційні зв'язки між ресурсністю особистості та суб'єктивним благополуччям. Згідно з результатами проведеної аналітичної роботи можемо припустити, що набули чіткості абриси психологічної теорії психологічного здоров'я студентської молоді, де, вочевидь, чільне місце посідає емоційний складник окресленої інтегрованої психологічної властивості особистості. При цьому в полі дослідницької уваги доцільно утримувати, з одного боку, подвійний характер емоційних явищ, а з іншого – конструктивність логіко-сислової моделі, яку може бути відстежено за певними параметрами (спрямованість особистості у

віці раннього дорослішання; когнітивна домінанта; комунікативний компонент; регулятивний складник; компонент ключових кваліфікацій).

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в площині поглиблення наукових уявлень про емоційні детермінанти здоров'я особистості у віковий період ранньої дорослості в психологічній сфері, а також обґрунтування можливостей характеризування психологічного здоров'я через особливості емоційного складника.

Література

1. Винаке, В. (2006). Здоровая личность. *Психологическая энциклопедия*. [2-е изд.]. Санкт-Петербург: Питер. 1096 с.
2. Маслоу, А. (1994) *Самоактуализация личности и образования*: [пер. с англ., предисл. Г. А. Балл]. Киев; Донецк: Ин-т психологии АПН Украины. 52 с.
3. Журавльова, Л. П. (2010) Емпатійні детермінанти психологічного здоров'я *Наука і освіта*, 3, 36–39.
4. Максименко, С. Д. (2019) Горизонти психологічної науки ХХІ століття. *Педагогіка і психологія*, 1, 44–54.
5. Кузнецов, М. А., Зотова, Л. Н. (2017) *Жизнестойкость и образ здоровья у студентов*. Харьков: Диска плюс. 398 с.
6. Khoshaba, D., Lu J., Persico, M., Brow, M. *Journal of Personality*. 74, 32. 572–598.
7. Виллюнас, В. К. (1976) *Психология эмоциональных явлений*. Москва: МГУ. 143 с.
8. Дубчак, Г. М. (2017) *Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців*: Монографія. Київ: Талком, 321 с.
9. Кириленко, Т. (2018) Емоційна сфера особистості: вектори вивчення *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка*, 1(8), 26–29.
10. Брагіна, К. І., Вірна Ж. П. (2019) Губристична мотивація як важлива умова психологічного здоров'я людини. *Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі*: матеріали IV міжнар. наук-практ. конф. Кам'янець-Подільський. с. 21–24.
11. Болтівець, С. І. (2000) *Психологічна психогігієна*: Монографія. Київ: Бюлетеня ВАК України. 302 с.
12. Lessard, F. E. (2016) *Enquete sur la sanre psychologique etudiante Montreal*: Federation des associations etudiantes du campus de l'universite de Monreal, 129 p.
13. Maddi, S. *The Personality Construct of Hardiness III: Relationships with Represion, Innovativeness, Autoritarianism and Performance* / Maddi S., Harvey R., Pitt A., Opescu F., Tapia G., Grey M. An axploratory study at students weekly stress levels and sources of stress during the semester. *Active learning in Hinger Education*, Vol. 19, Is. 1, 1, March 2018, p. 61–75.

References

1. Vinake, V. (2006). Zdorovaya lichnost' [Healthy personality] *Psikhologicheskaya entsiklopediya* [2-ye izd.]. Sankt-Peterburh: Piter. 1096 p. [in Russian].
2. Maslou, A. (1994) *Samoaktualizatsiya lichnosti i obrazovaniya* [Self-actualization of personality and education] [per. s angl., predisl. G. A. Ball]. Kiyev: Donetsk: In-t psikhologii APN Ukrainy. 52 p. [in Russian].
3. Zhuravl'ova, L. P. (2010) Empatiyni determinanty psykholohichnoho zdorov'ya [Empathic Determinants of Psychological Health] *Nauka i osvita*, 3, 36–39 [in Ukrainian].
4. Maksymenko, S. D. (2019) Horyzonty psykholohinoyi nauky XXI stolittya [Horizons of psychological science of the XXI century] *Pedahohika i psykholohiya*, 1, 44–54 [in Ukrainian].
5. Kuzetsov, M. A., Zotova, L. N. (2017) *Zhiznestoykost' i obraz zdorov'ya u studentov* [Resilience and health image of students]. Khar'kov: Disa plyus. 398 p. [in Russian].
6. Khoshaba, D., Lu J., Persico, M., Brow, M. *Journal of Personality*. 74, 32. 572–598.
7. Vilyunas, V. K. (1976) *Psikhologiya emotsional'nikh yavleniy* [Psychology of Emotional Phenomena]. Moskva: MGU, 143 p. [in Russian].
8. Dubchak, H. M. (2017) Psykholohichni osnovy profesiynoyi stresostiykosti maybutnikh fakhivtsiv [Psychological foundations of professional stressors of future specialists]: monohrafiya. Kyiv: Talkom, 321 p. [in Ukrainian].
9. Kyrylenko, T. (2018) Emotsiyna sfera osobystosti: vektory vyvchennya. [Emotional Sphere of Personality: Study Vectors] *Visnyk Kyyivs'koho nats. un-tu im. Tarasa Shevchenka*, 1(8), 26–29 [in Ukrainian].
10. Brahina, K. I., Virna, Z. H. P. (2019) Hubrystychna motyvatsiya yak vazhlyva umova psykholohichnoho zdorov'ya lyudyny [Hubistic motivation as an important condition for the psychological health of a person]. *Aktual'ni problemy psykholohiyi osobystosti na yevropeys'komu prostori: mater. IV mizhnar. nauk-pr. konf.* (P. 21–24). Kam'yanets'-Podil's'kyy [in Ukrainian].
11. Boltivets', S. I. (2000) Psykholohichna psykhoihiyena [Psychological psychohygiene]: monohrafiya. Kyiv: Byuletenya VAK Ukrayiny, 302 p. [in Ukrainian].
12. Lessard, F. E. (2016) *Enquete sur la sanre psychologique etudiante Montreal: Federation des associations etudiantes du campus de l'universite de Monreal*, 129 p. [in English].
13. Maddi, S. The Personality Construct of Hardiness III: Relationships with Represion, Innovativeness, Authoritarianism and Performance / Maddi S., Harvey R., Pitt A., Opescu F., Tapia G., Grey M. An aploratory study at students weekly stress levels and sources of stress during the semester. *Active learning in Hinger Education* Vol. 19. Issue 1, 1 March 2018, p. 61–75 [in English].

Received: 08.05.2019

Accepted: 24.05.2019

РОЛЬ МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЙНІЙ ПОВЕДІНЦІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Кихтюк Оксана

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
Луцьк, Україна
kyhtuik@gmail.com

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз основних теорій мотивації та визначено роль мотиваційних чинників в організаційній поведінці. Обґрунтовано сучасні тенденції, зміни, які відбуваються у світі під час вивчення та спрямованості організаційної поведінки. Описано роль головних мотиваційних чинників, які впливають на організаційну поведінку індивіда. Виокремлено такі головні процеси організаційної поведінки, як управління, влада й політика, інформація та комунікації, прийняття рішень, конфлікти й переговори, медіація, зміни, стрес. Здійснено теоретичний аналіз головних теорій мотивації: підкріплення, змістових, процесуальних. Виявлено, що кожна з цих наукових концепцій зосереджена на одному чи декількох мотиваційних чинниках: підкріплення чи нагороди; потреби або пізнання, задоволення, ефективність. Актуалізовано питання про необхідність використання інтегрованого підходу щодо мотивації працівників в організаціях. Висвітлено поняття організаційного середовища та його впливу на розвиток особистості в організаційній структурі. Виокремлено важливий мотиваційний чинник особистості на робочому місці як задоволеність працею, що об'єднує, інтегрує всі наявні теорії мотивації. Описано вплив винагороди як мотиваційного чинника на задоволеність працею робітника. Урахування всіх мотиваційних чинників сприятиме успішному розвитку, конкурентоспроможності організаційних структур, можливості становлення на міжнародному ринку. Перспективною вбачаємо необхідність розроблення та впровадження навчання з особистісного розвитку працівників, викладання аспектів психології мотивації у формі соціально-психологічних тренінгів для організаційних структур.

Ключові слова: організація; організаційна поведінка; мотивація; мотиваційні чинники; організаційне середовище; ефективність праці; задоволеність роботою.

Kyhtuik Oksana. The Role of Motivation Factors in Organizational Behavior: Theoretical-Methodological Analysis. The article deals with theoretical and methodological analysis of the basic theories of motivation and the role of motivational factors in organizational behavior is determined. The present trends, changes taking place in the world in the study and orientation of organizational behavior are substantiated. The role of the main motivational factors influencing the

organizational behavior of the individual is described. The following main processes of organizational behavior were identified: governance, power and politics, information and communication, decision-making, conflicts and negotiations, mediation, change, stress. The theoretical analysis of the main theories of motivation: reinforcement, substantive, procedural. It has been discovered that each of these scientific concepts focuses on one or more motivational factors: reinforcements or rewards; needs or knowledge, satisfaction, efficiency. The issue of the need for an integrated approach to motivating employees in organizations has been updated. The concept of the organizational environment and its influence on the development of the personality in the organizational structure are highlighted. An important motivational factor of the personality in the workplace as a satisfaction with the united work integrates all the existing theories of motivation. The influence of remuneration as a motivational factor on satisfaction with work of a worker is described. Taking into account all motivational factors will contribute to the successful development, the competitiveness of organizational structures, the possibility of becoming an international market. Perspective is the need to develop and implement training on the personal development of employees, teaching aspects of psychology of motivation in the form of socio-psychological training for organizational structures.

Key words: organization; organizational behavior; motivation; motivational factors; organizational environment; labor efficiency; job satisfaction.

Кихтюк Оксана. Роль мотивационных факторов в организационном поведении: теоретико-методологический анализ. В статье осуществляется теоретико-методологический анализ основных теорий мотивации и определяется роль мотивационных факторов в организационном поведении. Обосновываются современные тенденции, изменения, которые происходят в мире при изучении и направленности организационного поведения. Описывается роль главных мотивационных факторов, которые влияют на организационное поведение индивида. Выделяются следующие главные процессы организационного поведения: управление, власть и политика, информация и коммуникации, принятие решений, конфликты и переговоры, медиация, изменение, стресс. Осуществляется теоретический анализ главных теорий мотивации (подкрепление, содержательные, процессуальные). Выявлено, что каждая из этих научных концепций сосредоточена на одном или нескольких мотивационных факторах: подкрепление или награды; потребности или познания, удовлетворения, эффективность. Актуализируется вопрос о необходимости использования интегрированного подхода к мотивации работников в организациях. Освещается понятие организационной среды и его влияния на развитие личности в организационной структуре. Выделяется важный мотивационный фактор личности на рабочем месте как удовлетворенность трудом, объединяет, интегрирует все имеющиеся теории мотивации. Описывается влияние вознаграждения как мотивационного фактора на удовлетворенность трудом рабочего. Учет всех мотивационных факторов будет способствовать успешному развитию, конкурентоспособности

организационных структур, возможности становления на международном рынке. Перспективой видится необходимость разработки и внедрения обучения по личностному развитию работников, преподавание аспектов психологии мотивации в форме социально-психологических тренингов для организационных структур.

Ключевые слова: организация; организационное поведение; мотивация; мотивационные факторы; организационная среда; эффективность труда; удовлетворенность работой.

Постановка наукової проблеми та її значення

Актуальність висвітлення цієї теми зумовлена сучасними умовами, змінами, тенденціями до реформування побудови економічних відносин у системі координат підлеглий/керівник, у середині нашої держави та світу загалом. Громадянське суспільство має надію, що зростання ефективності праці й критерії якості життя стануть пріоритетами державницької політики в Україні. Роботодавці стикаються з новими та достатньо неспецифічними завданнями сьогодення. Головними викликами в організаційній діяльності є етичні принципи, соціальна відповідальність, повага до демографічного та міжкультурного різноманіття, урахування глобалізаційних процесів, що можуть визначати конкурентну спроможність того чи іншого підприємства. Тому актуальність дослідження й вивчення ролі мотивації в організаційній поведінці є необхідним для глибшого розуміння нового етапу розвитку організацій, побудови якісних трудових відносин. Кожна сфера, яка б не була обрана для здійснення кар'єри, вимагатиме усвідомлення парадигм організаційної поведінки.

Мета статті – теоретико-методологічний аналіз головних підходів щодо ролі мотивації в організаційній поведінці. Завдання статті полягають у виокремленні головних мотиваційних чинників, які впливають на організаційну поведінку індивіда.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

Будь-яка організаційна поведінка властива чи відбувається в тій чи іншій організації, сфері працевлаштування, діяльності, робочій атмосфері. Тому метою організаційної поведінки є вивчення та дослідження теорій, які сприятимуть ефективному управлінню організаціями. Формальне визначення поняття «організація» збігається з трактуванням групи людей, котрі працюють у тій чи іншій сфері, об'єднані спільною метою. Це розуміння організації, окрім діяльності

великого, малого бізнесу, профспілок, навчальних, освітніх закладів, лікарських установ, державних інституцій, охоплює низку релігійних спільнот, клубів за інтересами та громадських організацій. Відтак головною метою будь-якої, організації є виробництво чи продукування товарів або сфери послуг для споживачів.

Головні напрями вивчення й дослідження організаційної поведінки висвітлюються відповідно до сучасних умов навколишнього світу, параметрів індивідуальної та групової поведінки в організації, природи й напряму самої організації. Виокремлюють такі головні процеси організаційної поведінки, як управління, влада й політика, інформація та комунікація, прийняття рішень, конфлікти й переговори, медіація, зміни, стрес.

Сучасні умови праці засвідчують нові тенденції щодо вибору робочого місця, перерахуємо їх конкретніше: безперервний ріст конкуренції в навколишньому світі зробив традиційні ієрархічні моделі керування «наказ – контроль» надто повільними, дорогими; нове покоління працівників менш терпимо ставиться до ієрархії, схильне до формальних стосунків і вболіває за якість виконання, а не статус. Відбувається спрямованість на дотримання етичної поведінки. Ураховуються вирішальна роль інформаційних технологій в організації, комп'ютеризація у використанні, опрацюванні даних, інформації. Динамічне й багатоліке навколишнє середовище вимагає знань, досвіду, відданості, що сприяє високій залученості до праці; зосередженості на співпраці, що зумовлює організацію акцентувати на горизонтальних структурах більше, аніж на вертикальних. В організаційних структурах цінується здатність працювати в команді, що переважно виділяє увагою кожного її члена. У міру збільшення багатогранності громадськості організаційного життя велике значення надається тому, як кожен член організації врівноважує вимоги, виставляє пріоритети, балансує між роботою та приватним життям.

Глобалізація у світі зумовила зростання «різноманіття робочої сили». Кожен може спостерігати відмінності, пов'язані зі статтю, віком, етнічним чи національним походженням, фізичними можливостями, сексуальною орієнтацією. Готовність і спроможність будувати міжособистісні стосунки, поважати та цінувати індивідуально-психологічні особливості, культурні відмінності визначатиме майбутній успіх організації. Спеціалісти в цій сфері акцентують

свою увагу на необхідності навчання, удосконалення, щоб устигати за тими динамічними змінами в навколишньому світі, які відбуваються (Дороніна, 2011; Кляйман, 2016).

Наукові постулати побудовані на використанні міждисциплінарних зв'язків (психології, соціології, антропології, економіки, політології) для вдосконалення функціонування організації, її членів; застосування наукових методів для дослідження організаційної поведінки (метааналіз, польові дослідження, результати опитування, лабораторні дослідження, кейси); акцентування на практичне використання; усвідомлення відсутності універсального методу управління людьми (Шермеррон, 2004).

Мета організаційної поведінки – пояснення та систематичний опис вчинків людей у системі організації; передбачення, планування перспектив росту працівника в організації, вплив на мотиваційну сферу; керування навчанням, адаптацією, поведінкою персоналу (Молчанова, Воляник, Кондратьєва, 2015). Дослідження вітчизняних учених Дудкіна П. Д, Мосія О. Б., Володимира О. М. та інших трактують організаційну поведінку як управлінський феномен, що пояснює, прогнозує, контролює, стимулює, підвищує продуктивність, результативність окремих працівників організацій і певних колективів заради спільної корисної діяльності. Зазначено, що предметом діяльності керівника є праця виконавців, а продуктивність менеджера оцінюється загальними показниками всього колективу, персоналу (Дудкін, Мосій, 2015).

Отже, за замовчуванням ефективний менеджер чи керівник групи несе особисту відповідальність за виконання завдання, роботи іншими людьми. Джерела організаційної поведінки – індивідуальна, групова, організаційна ефективність. Індивідуальна проявляється здібностями, навичками, готовністю навчатися, знаннями, особистісною спрямованістю, ставленням, мотивацією. Групова ефективність визначається структурою, розміром, статусом, згуртованістю групи, лідерством, нормами. Джерелом організаційної ефективності є середовище, стратегія, технологія, культура, процеси (Дудкін, Мосій, 2015). Організаційна поведінка покликана забезпечити успішне функціонування системи організації, оскільки сучасні підприємства зацікавлені в працівниках із високим рівнем мотивації, прагненням до навчання, саморозвитку, удосконалення власних можливостей, розкриття потенціалу.

Система мотивації спрямована на пробудження ентузіазму в людей, їхньої наполегливої праці, підтримку доброзичливих відносин у міжособистісному спілкуванні. Кожен менеджер, керівник організації чи підприємства прагне мотивувати своїх підлеглих, щоб вони працювали наполегливіше, продуктивніше та ефективніше. Під мотивацією розуміють процеси спонукання індивіда чи групи людей для вибору тієї чи іншої поведінки, діяльності заради досягнення поставлених цілей організації.

Поняття мотивації у сфері менеджменту спрямовані на внутрішні покликання індивіда, що визначають рівень, напрям, наполегливість зусиль, які він витрачає на працю. Напрямок визначає вибір людини в ситуації альтернативи: зосереджувати сили на якості продукції чи кількості. Рівень мотивації проявляється в сумі затрачених індивідом зусиль. Наполегливість визначає те, наскільки людина здатна витратити час на вдосконалення тієї чи іншої дії, якості продукції чи загалом відмовляється виконувати, бо розуміє складність процесу, незадоволеність результатом. Прагнення науковців пояснити вчинки людей, зрозуміти та пояснити систему мотивації особистості спонукало до низки досліджень у цьому напрямі Дж. Шермерорн, Дж. Хант, Р. Осборн розподіляють теорії мотивації на три загальні групи: теорії підкріплення, змістовні та процесуальні. Тому розглянемо їх більш детально (Шермерорн, 2004).

Теорії підкріплення переважно зосереджені на засобах, методах, які контролюють поведінку індивіда, маніпулюють її наслідками, концентрують свою увагу на спостережуваних явищах, а не на тому, що відбувається в голові робітника. Підкріплення ґрунтується на спостереженнях того, що цінується працівниками, відбуваються варіації відповідно до винагороди, стимулюючи, формуючи бажану чи небажану поведінку.

Найвідоміше дослідження (концепція І. Павлова про класичне формування умовних рефлексів) довело, що засвоєння будь-якої навички можливе на ґрунті асоціації. Це навчання достатньо поширене в організаціях, проте часто ігнорується. Поняття стимулу стверджує, що це щось, що спонукає до дії й викликає певну відповідь, реакцію. Б. Ф. Скіннер у своїй концепції про оперантне зумовлення, камеру оперантного зумовлення описав засвоєння людиною певних форм поведінки в результаті виробленої системи нагород і покарань, асоційованих із такою поведінкою. Це названо

інструментальним формуванням умовних рефлексів, що відрізняється від класичного за двома аспектами. В інструментальних рефлексах контроль здійснюється за допомогою маніпуляції наслідками і їх отримання вимагає вивчення передумов поведінки, наслідків. Важливо зазначити, що акцентується на наслідках, якими можна маніпулювати, а не на тих, які пов'язані із самою поведінкою. Оперантне зумовлення поділяється на чотири різновиди: позитивне та негативне підкріплення, покарання, гасіння (гальмування). Організаційна поведінка як молодий науковий напрям спрямована на дослідження специфічних форм винагород, які здійснюють підкріплення на поведінку людини. Ефективне використання таких наукових здобутків дає змогу якісно керувати поведінкою людей на робочому місці. Існує низка критичних зауважень щодо використання підкріплення, його впливу на поведінку людей, а саме систематичне застосування цих технологій може призвести до знецінювання людського ресурсу, який гальмує їх розвиток та ріст (Хьел; Зиглер, 2004).

До теорій підкріплення можна також віднести соціокультурну теорію А. Бандури. Організаційне середовище розглядаємо як певну модель із взаємовпливами на особистість. Моделі чи патерни поведінки, засвоєвані індивідом, визначатимуть його прийдешню діяльність, відобразатимуться на свідомості. Концепція самоефективності пояснює вміння людей усвідомлювати свої здібності, будувати поведінку відповідно до поставлених завдань чи ситуацій (Бандура, 2000). Отже, підкріплення виходить зі становлення та саморозвитку індивіда, готовності приймати підтримувальне організаційне середовище, зміни, здатність до навчання й розуміння себе, своїх можливостей.

Змістові теорії мотивації фокусуються переважно на потребах індивіда у фізіологічному чи психологічному плані. Згідно з постулатами цих теорій, менеджер повинен здійснювати позитивний вплив на потреби індивіда. Небажана поведінка, невиконання роботи, незадоволеність працею можуть виникати як наслідок незадоволених потреб працівників, які не спроможна забезпечити ця робота. Найвідоміші концепції запропоновано А. Маслоу (A. Maslow), К. Альдерфером (C. Alderfer), Д. Мак-Клелландом (D. McClelland) та Ф. Герцбергом (Fr. Herzberg). Урахування індивідуально-психологічних особливостей працівників дасть змогу зрозуміти їхні мотиви й потреби. Вони створюють комплекс мотиваційних чинників, які на певному етапі праці стимулюють індивіда чи групу. Проте зміна

життєвих ситуацій передбачає перебудову мотивації особистості, тому важливо враховувати пріоритети працівників під час виконання роботи.

Процесуальні теорії мотивації зосереджені на когніціях, мисленні та всіх розумових процесах, які відбуваються у свідомості людини й можуть впливати на його поведінку. Найвідоміші теорії – це теорія справедливості Дж. Адамса (J. Adams) та очікування В. Врума. Згідно з першою (Дж. Адамса), люди схильні оцінювати справедливість результатів своєї роботи за ставленням навколишніх. Дж. Адамс стверджує, що дії людей, спрямовані на уникнення будь-якої відчутної несправедливості при отриманні винагороди за виконану працю, порівняно з оточенням. Почуття негативної несправедливості виникає тоді, коли індивід розуміє, що отримує менше, ніж той, хто його оточує. Почуття позитивної несправедливості з'являється у випадках, коли індивід отримує більше за свою роботу, ніж колеги. У разі появи таких почуттів індивід схильний проявляти одну з форм поведінки заради відновлення відчуття справедливості: змінює свій внесок у роботу (зменшення зусиль); міняє результат своєї праці (просить винагороду); виходить із ситуації (звільняється); змінює порівнювані критерії; психологічно викривляє порівняння; намагається змінювати свій внесок у працю чи результати діяльності порівнюваного колеги (пропонує частину роботи взяти на себе) (Шермерорн, 2004).

Теорія В. Врума стверджує, що мотивація є результатом раціональних розрахунків. Індивід може бути мотивований пропорційно до віри в те, що зусилля щодо виконання роботи матимуть успіх; виконання праці буде винагороджено; нагорода має позитивну цінність (валентність). Усі ці три фактори, інтегруючись, впливають на мотивацію особистості (Хекхаузен, 2004).

Організаційне середовище саме по собі є складним системо-формульним чинником, що суттєво впливає на процеси професійного, особистісного, індивідуально-психологічного розвитку та самовдосконалення. В організаційному середовищі існує сукупність факторів, які безпосередньо впливають на динаміку й структуру мотиваційних процесів як окремо взятого індивіда, так і різних форм різноманітних організаційних підструктур, набуваючи специфічних групових форм прояву.

Першим фактором визначається адаптація як здатність, уміння знайти своє місце в організаційному просторі, адекватно та

ефективно включитись у спільну організаційну діяльність. Другий фактор, який безпосередньо впливає на мотивацію, – влада та підкорення. Вони визначаються низкою функцій контролю й примусу: відповідальність за інтеграцію всіх елементів і підструктур покладено на керівника, а суб'єкт підкорення відповідає лише до певної міри власним повноваженням; функція пристосування діяльності й поведінки індивідів до цілей і завдань організації, що передбачає контроль зміни дій у потрібному напрямі; функція спонукання виходить із думки про природу людських лінощів. Ураховуючи зазначене вище, управління покликане здійснювати контроль, переконувати, спонукати, винагороджувати, застосовувати санкції, форми покарання (Майерс, 2004).

Таке суб'єктивне психологічне явище, як задоволеність працею, виступає інтегрувальним фактором усіх теорій мотивації, відомим мотиваційним чинником. Задоволеність роботою визначається як установка щодо діяльності, праці, яка віддзеркалює позитивні та негативні емоції, почуття людей щодо місця роботи і її головних аспектів. Критерії задоволеності працею виражені суб'єктивно та об'єктивно: оплата, колектив і ставлення колег, умови праці, керівництво, престижність, соціальний статус, окремо поставлені завдання. Дослідники організаційної поведінки пов'язують задоволеність роботою із відсутністю плинну кадрів, прогулів. Задоволеність працею є причиною ефективності на робочому місці, що загалом мотивує робітника. Дослідження Е. Лоулера (E. Lawler), Л. Портера (L. Porter) стверджують, що успішне виконання роботи приводить до винагороди, яка породжує задоволеність працею (Хекхаузен, 2004). Проте, якщо індивід відчуває, що його робота отримує несправедливу винагороду, взаємозв'язок виконання–задоволеність порушується. Отже, задоволеність роботою тісно пов'язана із «правильною» винагородою, ефективність роботи зумовлена нею. Відтак задоволеність роботою і її виконання – це два окремі, проте взаємопов'язані результати, на які впливає призначення винагороди. Задоволеність роботою сама по собі не може бути показником ефективності, проте грамотне управління винагородами здатне позитивно впливати на результат виконання праці.

Теорії підкріплення акцентують на заслуженості винагороди й негайному її отриманні. Згідно зі змістовими теоріями важливо визначити саме потреби індивіда, які він потім цінуватиме як

винагорода. Теорія справедливості передбачає, що кожна винагорода має бути сприйнята як справедлива в соціальному контексті робочого місця.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Із метою вивчення та розроблення емпіричних досліджень організаційної поведінки важливо ознайомитись із головним стратегічним баченням організації, її місією та іміджем, поставленими цілями. Успішний розвиток і становлення організації можливі за чітко сформульованих перспектив на ринку, конкурентоспроможності й розробленій системі мотивації для працівників. Аналіз головних теорій мотивацій (підкріплення, змістова, процесуальна) певним чином здатний пояснити основні аспекти стимулювання особистості. Потрібно зазначити, що кожна з цих теорій зосереджена на одному чи декількох аспектах нагород, потреб або пізнання, задоволення, ефективності. Кожен із цих компонентів можна використовувати в різних комбінаціях, окремо чи в поєднанні, відповідно до ситуації, яка виникає на робочому місці. Розглянуті теоретичні аспекти організаційної поведінки та мотивації передбачають розроблення програми мотивації, стимуляції працівників із метою ефективного розвитку організаційної поведінки. Психологія мотивації може визначити зусилля працівника, проте ефективність індивіда залежить від здібностей, здатності й готовності працювати. Підтримка з боку організації, можливість навчання, розвитку, самореалізації працівника буде ще одним мотивувальним чинником. Отже, сучасний розвиток організаційної поведінки в Україні повинен урахувати наші культурні та ціннісні особливості, а також досвід провідних міжнародних корпорацій, компаній, фірм, підприємств світу для розроблення успішних формувальних стратегій мотивації працівників. Перспективним убачаємо розроблення емпіричних досліджень і програм мотивації відповідно до вимог тієї чи іншої організаційної структури, вивчення організаційної поведінки в аспектах практичної мотивації, упровадження навчання у формі соціально-психологічного тренінгу.

Література

1. Дороніна, М. С. (2011). *Управління організаційною поведінкою: Монографія*. Харків. 200 с.
2. Дудкін, П. Д., Мосій О. Б. (2015). *Організаційна поведінка. Аспекти ефективного підприємництва*. Тернопіль. 252 с.

3. Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. Санкт-Петербург 319 с.
4. Клейнман, П. (2016). *Психология 101: факты, теория, статистика, тесты и таке інше!* Харків. 240 с.
5. Кляйнманн, М. (2004). *Организационная психология*. Ассесмент-Центр: Харьков. 128 с.
6. Маслоу, А. (1999). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург. 478 с.
7. Майерс, Д. (2004). *Социальная психология*. Санкт-Петербург. 512 с.
8. Молчанова, А. О., Воляник І. В, Кондратьева В. П. (2015). *Організаційна поведінка*. Івано-Франківськ. 176 с.
9. Хекхаузен, Х. (2003). *Мотивация и деятельность*. Санкт-Петербург: Питер; Москва, 860 с.
10. Хьелл, Л. (2004). *Теории личности*. Санкт-Петербург; Питер. 607 с.
11. Шермерорн, Дж. (2004). *Организационное поведение*. Санкт-Петербург; Питер. 637 с.

References

1. Doronina, M. S., Tiutlikova, V. V. (2011). *Upravlinnia orhanizatsiinoiu povedinkoiu: monohrafiia [Organizational Behavior Management]*. Kharkiv: KhNEU, 200 p. [in Ukrainian].
2. Dudkin, P. D., Mosiy, O. B. (2015). *Orhanizatsiina povedinka. Aspekty efektyvnoho pidpryyemnytstva [Organizational Behavior. Aspects of effective business]*. Ternopil: 252 p. [in Ukrainian].
3. Bandura, A. (2000). *Teoryia sotsyalnoho nauchenya [Social learning theory]*. SPb., 319 p. [in Russian].
4. Kleinman, P. (2016). *Psykhologhiia 101: fakty, teoriia, statystyka, testy y take inshe! [Psychology 101: Facts, Theory, Statistics, Tests, and more!]*. Kharkiv, 240 p. [in Ukrainian].
5. Klyaynmann, M. (2004). *Organizatsionnaya psihologiya. Assesment-Tsentr [Organizational psychology. Assessment Center]*. 128 p. [in Russian].
6. Maslou, A. (1999). *Motivatsiya i lichnost [per. s ang. A. M. Tetlyibaevoy]*. [Motivation and personality]. Spb., 478 p. [in Russian].
7. Mayers, D. (2004). *Sotsialnaya psihologiya. Intensivnyi kurs [Social Psychology. Intensive course]*. SPb., 512 p. [in Russian].
8. Molchanova, A. O., Volyanyk, I. V, Kondrat'yeva, V. P. (2015). *Orhanizatsiyna povedinka [Organizational Behavior]*. Ivano_Frankivs'k. 176 p. [in Ukrainian].
9. Hekhauzen, H. (2003). *Motivatsiya i deyatelnost [Motivation and activity]*. SPb.: Piter; M.: 860 p. [in Russian].
10. Hell, L., Zigler, D. (2004). *Teorii lichnosti [Personality theories]*. SPb.: Piter, 607 p. [in Russian].
11. Shermerorn, Dzh., Hant, Dzh., Osborn, R. (2004). *Organizatsionnoe povedenie [Organizational behavior]*. (E. G. Moll, Trans.). SPb.: Piter, 637 p. [in Russian].

Received: 27.04.2019

Accepted: 14.05.2019

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕЛІГІЙНИХ КОМУНІКАЦІЙ У ЧАСИ СТАНОВЛЕННЯ ПРАВОСЛАВНОЇ ЦЕРКВИ УКРАЇНИ

Коструба Наталія

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна
chmil.nata@ukr.net

У статті здійснено психолінгвістичний аналіз релігійних комунікацій у часи становлення Православної церкви України (ПЦУ). Представлено тлумачення поняття релігійних комунікацій та його основні характеристики. Зазначено особливості релігійних ЗМІ, переваги релігійних Інтернет-комунікацій. Здійснено огляд змісту друкованих видань Української православної церкви Московського патріархату (УПЦ МП) щодо висвітлення події утворення ПЦУ. Описано основні чотири етапи фреймового аналізу тексту, що містить також характеристику визначення сценарію тексту. За результатами здійсненого фреймового аналізу офіційної заяви Священного синоду УПЦ щодо ситуації в українському й світовому православ'ї виділено десять фреймів: структури, дії, агресія, люди, цінності, право, влада, території, релігійні терміни, часова орієнтація. Найбільшу кількість слів містять фрейми структури, дії, агресія, люди. Найменшими за обсягом є фрейми «релігійні терміни» та «часова орієнтація». Виокремленням найчастотніших слів у кожному фреймі визначено сценарій досліджуваної заяви: Церква, дії, розкол, віруючі, єдність, права, патріархат, шлях, Господь і рік. Загалом заява містить багато звинувачень про незаконні дії, утручання в життя Церкви Константинопольського патріархату, ПЦУ та державної влади. Заява не закликає до єдності, вона містить заклики до подальшого протистояння й «виправлення помилок». Чітким у заяві є прохання до влади щодо скасування закону про перейменування УПЦ МП, проте у цій заяві Синод називає себе УПЦ. Це вводить в оману пересічних українців, які не ідентифікують УПЦ як таку, що має російське підпорядкування.

Ключові слова: психолінгвістика, релігійні комунікації, фреймовий аналіз, сценарій, Православна церква України.

Kostruba Natalia. Psycholinguistic Analysis of Religious Communications in Times of Creation Orthodox Church of Ukraine. The article analyzes the religious communications in times of creation Orthodox Church of Ukraine. The interpretation of religious communication and its main characteristics are highlighted. The article contains the main features of religious media, the benefits of religious Internet communications. An overview of the Ukrainian Orthodox Church (Moscow Patriarchate) (UOC-MP) printed publications is conducted. The basic four stages of

frame analysis of the text are described, which also contains a characteristic of elaborating the scenarios of the text. Framing analysis was made by using the materials of Statement of the Holy Synod of the Ukrainian Orthodox Church (UOC-MP) on the current situation in Ukrainian and World Orthodoxy. As a result ten frames (structure, action, aggression, people, values, right, power, territory, religious terms, time orientation) are identified. Frequently used categories are: structures, actions, aggression, people. The scenario of studied statement is constructed: Church, actions, split, believers, unity, rights, patriarchy, path, Lord and year. In general, the statement contains many allegations of unlawful acts, interference with the life of the Church. These accusations directed to the Constantinople Patriarchate, the Orthodox Church of Ukraine and state power of Ukraine. The statement does not call for unity; it contains calls for further confrontation and «correction of errors». The statement contains a request to the authorities to abolish the law on the renaming of the UOC-MP, but in the entire statement, Synod are called themselves as UOC. This misleads ordinary Ukrainians; they do not identify the UOC as a structure subordinated to Russia.

Key words: psycholinguistics, religious communications, framing analysis, script, Orthodox Church of Ukraine.

Коструба Наталья. Психолингвистический анализ религиозных коммуникаций во времена становления Православной церкви Украины. В статье дается психолингвистический анализ религиозных коммуникаций во времена становления Православной церкви Украины (ПЦУ). Представляется толкование понятия религиозных коммуникаций и его основные характеристики. Указываются особенности религиозных СМИ, преимущества религиозных Интернет-коммуникаций. Осуществляется обзор содержания печатных изданий Украинской православной церкви Московского патриархата (УПЦ МП) по освещению события образования ПЦУ. Описываются основные четыре этапа фреймового анализа текста, а также характеристика определения сценария текста. По результатам проведенного фреймового анализа заявления Священного синода УПЦ о ситуации в украинском и мировом православии выделяются десять фреймов: структуры, действия, агрессия, люди, ценности, право, власть, территории, религиозные термины, временная ориентация. Наибольшее количество слов содержат фреймы структуры, действия, агрессия, люди. Наименьшими по объему являются фреймы «религиозные термины» и «временная ориентация». Путем выделения наиболее частотных слов в каждом фрейме определяется сценарий исследуемого заявления: Церковь, действия, раскол, верующие, единство, права, патриархат, путь, Господь и год. В общем заявление содержит много обвинений о незаконных действиях, вмешательство в жизнь Церкви Константинопольского патриархата, ПЦУ и государственной власти. Заявление не призывает к единству, оно содержит призывы к дальнейшему противостоянию и «исправлению ошибок». Четким в заявлении есть просьба к власти об отмене закона о переименовании УПЦ МП, однако в этом заявлении они используется название УПЦ. Это вводит в заблуждение украинцев, которые не идентифицируют УПЦ как такую, что имеет российское подчинение.

Ключевые слова: психолингвистика, религиозные коммуникации, фреймовый анализ, сценарий, Православная церковь Украины.

Постановка наукової проблеми та її значення

Церква як соціальна інституція залишається одним із лідерів довіри українців протягом усіх років моніторингу. Станом на грудень 2018 р. рівень довіри становив 51 %. За регіональним розподілом церкви найбільше довіряють у Західному регіоні (69 %), найменше – у Центральному (42%). Великий рівень довіри до церкви передбачає й довіру до її ЗМІ (Паніотто, 2018).

У грудні 2018 р. в Україні офіційно проголошено об'єднання українських церков у єдину Православну церкву України (ПЦУ). У перші числа 2019 р. Вселенський патріарх Варфоломій підписав Томос про автокефалію єдиної Православної церкви України. Українська православна церква Московського патріархату (УПЦ МП) офіційно не ввійшла в новостворену ПЦУ. Ця подія викликала бурхливе обговорення в суспільстві та ЗМІ. Це історичний момент, який актуалізує дослідження релігійних комунікацій і релігійного дискурсу.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми

Питання особливостей і видів релігійних комунікацій – поширена тема досліджень серед сучасних науковців (Бурдейна, 2018; Петрушевич, 2013; Тарасюк, 2015). Релігійні комунікації передбачають різноманітні засоби спілкування людини з Богом та віруючих між собою. Характерні риси релігійної комунікації – передача релігійних знань, ідей, інформації (Петрушевич, 2013).

За даними Департаменту у справах релігій та національностей Міністерства культури України станом на 01.01.2018 р., найбільше власних мас-медіа має УПЦ МП, а саме 137, тоді як УПЦ КП – усього 51. Церква в ЗМІ не лише пропонує свої ідеї для широкої аудиторії, але й у межах сучасних суспільств намагається досягнути діалогу з кожним реципієнтом. Новітні технології можуть допомогти церкві достукатися до мирян, говорити з ними однією мовою, а не бути «атавізмом» (чимось застарілим) (Maciaszek, 2012).

Релігійні ЗМІ представлені в нових медіа, тобто на веб-ресурсах суспільно-політичного й спеціалізованого релігійного напрямку (блоги та акаунти в соціальних мережах, а саме у Facebook, Twitter і на YouTube-каналах) (Лавриш, 2017:10). Веб сайти церков мають на меті висвітлення офіційної інформації, що стосується життя й діяльності церкви, доведення до віруючих постанов церковного керівництва. Крім загальноцерковних сайтів і порталів, кожна конфесія має такі,

що висвітлюють її діяльність у різних суспільних сферах: благодійності, книговидання, духовної освіти тощо (Бурдейна, 2018). На окрему увагу заслуговує присутність релігійних організацій у соціальних мережах. Нині соціальні мережі можна вважати повноцінними комунікативними джерелами, які не поступаються впливовістю традиційним медіа.

Сучасна релігійна комунікація часто здійснюється через Інтернет-ресурси, що, безперечно, має низку переваг, серед яких – висока періодичність публікацій, швидкий зворотний зв'язок і можливість полеміки в коментарях до повідомлень у режимі реального часу. Проте багато людей старшого віку чи тих, які проживають у маленьких містечках або селах, послуговуються друкованою релігійною пресою. М. С. Петрушкевич здійснила ґрунтовний аналіз релігійної преси й виявила, що друкована релігійна комунікація має багато варіантів, вона різнопланова в релігійних, технічних, смислових аспектах; вона затребувана серед віруючих та актуальна, оскільки кількість періодичних видань постійно зростає; водночас більшість релігійних журналів і газет орієнтовані на вузьке коло віруючих (Петрушкевич, 2016).

У зв'язку зі створенням ПЦУ багато онлайн-ових та друкованих джерел соціальної комунікації УПЦ МП публікують статті достатньо різкого характеру. Наприклад, релігійна газета «МИР», яка є доступною для передплати по всій Україні, позиціонує себе як православно-патріотична. Проте, ознайомившись лише із заголовками статей, можна зрозуміти, що цей патріотизм не український. Так, висвітлюючи новини щодо створення ПЦУ та переходу релігійних громад, газета рясніє заголовками «Стоять в Истине или увлечься национализмом?», «Церковь с ненавистью в сердце и болгаркой в руках», «Подлизывание к НКВД и карьеризм: что общего между ПЦУ и обновленцами» та ін. Статті з такими назвами дублюються в друкованих виданнях й онлайн-ресурсах.

Потрібно також зазначити, що близько 2/3 преси УПЦ МП публікується російською мовою, інші мають дубляж і українською, і російською на вибір читача. Так, «Церковна православна газета» – офіційне видання УПЦ, яке видається з благословення предстоятеля УПЦ МП Онуфрія, може бути передплачена як українською, так і російською мовою. У цій газеті також бурхливо обговорюють створення ПЦУ, проте значно стриманіше та дипломатичніше у своїх

статтях. Тут висвітлюють слова підтримки УПЦ МП від міжнародних організацій (наприклад Албанської православної церкви) та ставляться під сумнів права Константинопольського патріарха.

Православний журнал «Спасите наши души» має більш широке спрямування за попередні газети. Журнал містить сторінки реклами, благодійництва, повчання, просвітництва, дитячу сторінку, а також сторінку з кулінарними рецептами пісних страв. Релігійна спрямованість журналу витримується в межах усіх напрямів висвітлення інформації. Цей журнал теж не втримався осторонь такої події, як створення ПЦУ, але інформує про неї в межах просвітництва читачів, наприклад у статті «Как правильно реагировать на провокации».

Звичайно існує низка друкованих видань УПЦ МП, які не звертаються до розпалювання ворожнечі в межах роз'єднання церков. Так, в «Економічно-благочестивому віснику» опубліковано листи читачів на певну тематику – просвітницьку чи жалобну. Одна з газет УПЦ МП здається також далекою від реалій сьогодення – це газета «Исцелись верой», яка, хоч і містить заклик «Русь святая, храни веру православную», але цілком і повністю спрямована на збереження духовного й тілесного здоров'я. Газета рясніє розповідями про чудотворні зцілення та народні рецепти лікування й очищення від хвороб.

Отже, здійснений аналіз особливостей релігійних комунікацій у часи становлення Православної церкви України демонструє відсутність реалізації будь-якої інформаційної політики в цій сфері.

Формулювання мети та завдань статті

Об'єктом дослідження є сучасні релігійні комунікації, а предметом – психолінгвістичний аналіз офіційної заяви Священного синоду УПЦ щодо ситуації в українському й світовому православ'ї. Ця заява відображає ключову позицію УПЦ МП щодо створення ПЦУ, а також має значне поширення в ЗМІ: сайтах (<http://news.church.ua>, <http://goloseevo.com.ua>, <http://mitropolia.kiev.ua>, <https://ua.112.ua> та ін.), соціальних мережах (<https://www.facebook.com/Church.ua>) та друкованих періодичних виданнях (Харьковские Епархиальные Ведомости та ін.)

Отже, **мета дослідження** – здійснення психолінгвістичного аналізу офіційної заяви Священного синоду УПЦ щодо ситуації в українському й світовому православ'ї.

Методи та методики

Для реалізації мети дослідження використано фреймовий аналіз письмового тексту. Методом фреймового аналізу активно користуються як сучасні українські, так і закордонні дослідники (Gil-Luciano,

Calderón-Hurtado, Tovar, Sebastián, Ruiz, 2019; Годунок, 2018). Матеріалом дослідження слугувала офіційна заява Священного синоду УПЦ щодо ситуації в українському й світовому православ'ї від 03.04.2019 р. (Заява ..., 2019). Це заява представників УПЦ МП, що стосується події утворення ПЦУ.

Фреймовий аналіз отриманих результатів здійснювався в декілька етапів, що були запропоновані дослідниками Л. В. Засекіною та С. В. Засекіним (Zasyekina, Zasyekin 2008:83–84). Перший етап передбачав фіксацію всіх слів отриманого тексту, що вербально виражені іменниками. Другий етап – групування отриманих іменників у відповідні загальновизначені категорії, які ґрунтуються на енциклопедичних знаннях. На третьому етапі здійснено підрахунок кількості слів у всіх визначених категоріях та визначено коефіцієнт частотності (FQ=кількість використань слова/кількість слів у категорії). Слова з найвищим FQ у кожній категорії відображають сценарій заяви.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

Реалізація описаних етапів фреймового аналізу офіційної заяви Священного синоду УПЦ щодо ситуації в українському й світовому православ'ї дав змогу виокремити шість провідних категорій: структури (17,2 %), дії (15,4 %), агресія (13,3 %), люди (12,1 %), цінності (10,6 %), право (9,1 %), влада (7,6 %), території (6,9 %), релігійні терміни (5,7 %), часова орієнтація (2,1 %). Розподіл слів за кількістю в кожній категорії представлено на рис. 1.

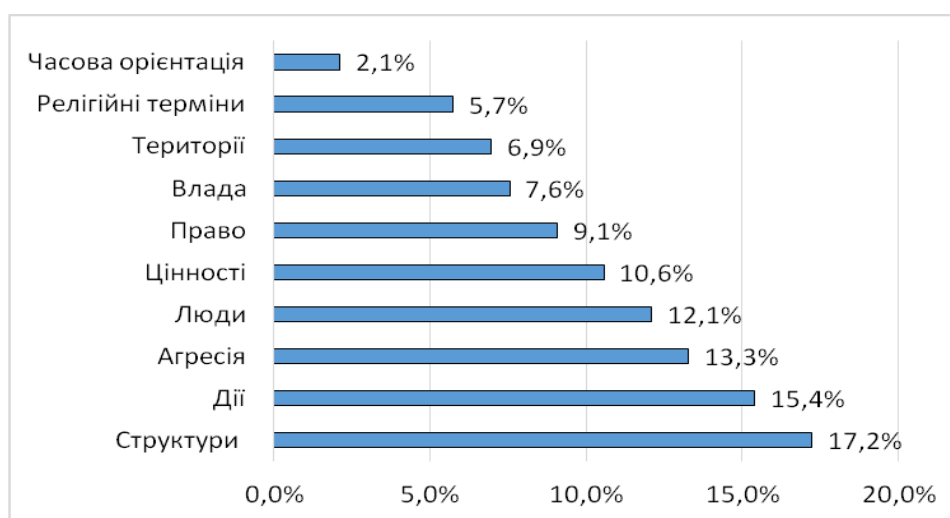


Рис. 1. Фрейми заяви Священного синоду УПЦ щодо ситуації в українському й світовому православ'ї, %

Виділення представлених у кожному фреймі найчастотніших слів дало змогу побудувати сценарій заяви Священного синоду УПЦ щодо ситуації в українському й світовому православ'ї. Категорії та їх найтипівіші представники відображено в табл. 1.

Найбільш представленою категорією в тексті є фрейм «структури». Він описує юридичні організації, про які йдеться в заяві. Найчастотнішими поняттями фрейму «структури» є Церква, Україна, держава. Насправді поняття «Церква» ключове в тексті. Тут згадуються Помісні православні церкви, ПЦУ, УАПЦ, УПЦ КП. Помісні церкви характеризуються як такі, що «не визнають Томос, ПЦУ», «висловлюють незгоду», «забороняють духовенству спілкування й співслужіння з представниками ПЦУ», «виступили на підтримку порядку», «не погодились із легалізацією розколу». Назва ПЦУ в тексті з'являється двічі та береться в лапки, ніби підкреслюючи неприйняття ідеї існування такої церкви. Проте весь текст опосередковано стосується ПЦУ, яка зображується в заяві як «неканонічне церковне угруповання», «новостворена структура», «якась частина, що відкололася від Тіла Церкви», «бореться проти УПЦ», «загрожує зруйнувати єдність між Помісними Православними Церквами». УАПЦ й УПЦ КП згадуються в тексті як такі, що стали основою «новоствореної структури». Більш негативне ставлення висловлюється щодо УАПЦ, «у якої апостольське спадкоємство взагалі відсутнє».

Україна та держава в заяві згадуються в контексті церковного життя, розколу і єдності. Двічі по тексту Україна й держава супроводжуються займенником «наша», таким чином акцентуючи увагу на приналежності УПЦ МП до України. Також у заяві згадано про православ'я загалом як світовий осередок, як надузагальнення та акцентовано увагу, що «не відбулося рецепції, тобто сприйняття світовим Православ'ям дій Константинопольського патріархату» (надання автокефалії ПЦУ). Усі інші поняття фрейму структури згадано лише один раз (організація, кампанія, країна, ООН). Звернення до ООН відбуваються у зв'язку з доповіддю верховного комісара ООН з прав людини щодо «порушення прав віруючих Української православної Церкви».

Отже, фрейм структури характеризує заяву Священного синоду УПЦ щодо ситуації в українському й світовому православ'ї як таку, що апелює до різних організацій. Також спостерігаємо неприйняття ПЦУ та спробу переконати інших у неможливості прийняття дійсної структури церковного життя в Україні.

Другим за кількістю слів у категорії є фрейм «дії». Більшість його понять – іменники з дієслівною основою. Ключовими поняттями фрейму «дії» є дії та легалізація. Поняття «легалізація» в заяві використовують у контексті розколу, наголошуючи, що створення ПЦУ – це узаконення розколу в церковному житті України. Також у межах фрейму «дії» декілька разів повторюються поняття «виправлення», «покаяння», «аргументація», «заклик», «слова». Ці лексеми використовують для аргументованого заклику для структур й організацій до покаяння та виправлення помилок (помилка – утворення ПЦУ). Інші поняття цього фрейму теж спрямовані на підкреслення помилкових рішень (подолання, надання, порушення та ін.) і спробу запропонувати свої варіанти вирішення ситуації (відкликання, перереєстрація, ініціювання, зміни й ін.).

Таблиця 1

Результати фреймового аналізу офіційної заяви Священного синоду УПЦ щодо ситуації в українському й світовому православ'ї

№	Категорія	Прототип категорій (FQ)
1	2	3
1	Структури	Церква (0,47), Україна (0,2), держава (0,07), структура (0,07), Православ'я (0,05), УАПЦ (0,04), УПЦ КП (0,02), організації (0,02), ООН (0,02), кампанія (0,02), країна (0,02).
2	Дії	Дії (0,14), легалізація (0,06), виправлення (0,04), покаяння (0,04), аргументація (0,04), заклик (0,04), слова (0,04), подолання (0,02), надання (0,02), спілкування (0,02), співслужіння (0,02), рецепція (0,02), сприйняття (0,02), порушення (0,02), утручання (0,02), учинення (0,02), створення (0,02), існування (0,02), відкликання (0,02), скликання (0,02), зібрання (0,02), питання (0,02), визнання (0,02), повернення (0,02), рішення (0,02), вирішення (0,02), ініціювання (0,02), зміни (0,02), відображення (0,02), спосіб (0,02), доповіді (0,02), відновлення (0,02), залучення (0,02), намагання (0,02), перейменування (0,02), перереєстрація (0,02), породження (0,02), стояння (0,02).
3	Агресія	Розкол (0,18), помилка (0,11), насильство (0,09), ворожнеча (0,07), гріх (0,05), захоплення (0,05), розпалення (0,05), шкода (0,02), загроза (0,02), конфлікти (0,02), протистояння (0,02), сльози (0,02), страждання (0,02), дискримінація (0,02), незгода (0,02), дискредитація (0,02), заборона (0,02), армія (0,02), стурбованість (0,02), переслідування (0,02), розбрат (0,02), ненависть (0,02), злоба (0,02), тягар (0,02), кінець (0,02).

Закінчення таблиці 1

1	2	3
4	Люди	Віруючі (0,13), духовенство (0,1), представники (0,1), розкольники (0,08), священник (0,08), християн (0,05), людина (0,05), громади (0,05), Філарет Денисенко (0,05), угруповання (0,03), парафіяни (0,03), винуватець (0,03), патріарх Варфоломій (0,03), політики (0,03), ініціатори (0,03), комісар (0,03), Віктор Земляний (0,03), суспільство (0,03), громадяни (0,03), ближній (0,03), брати (0,03), сестри (0,03).
5	Цінності	Єдність (0,23), мир (0,11), життя (0,09), спокій (0,09), ідея (0,06), любов (0,06), терпіння (0,06), підтримка (0,06), традиція (0,03), можливості (0,03), спадкоємство (0,03), суть (0,03), мужність (0,03), незалежність (0,03), злагода (0,03), вірність (0,03), взаєморозуміння (0,03).
6	Право	Права (0,17), Томос (0,13), свобода (0,07), закон (0,07), справи (0,07), факти (0,07), правопорушення (0,03), вимоги (0,03), законодавство (0,03), норми (0,03), принципи (0,03), відповідальність (0,03), ім'я (0,03), назва (0,03), запит (0,03), порядок (0,03), ознака (0,03), перспектива (0,03), подяка (0,03).
7	Влада	Патріархат (0,36), влада (0,2), автокефалія (0,12), ієрархія (0,08), парафія (0,08), підлеглисть (0,04), управління (0,04), єпархія (0,04), правителі (0,04).
8	Території	Шлях (0,21), храми (0,17), землі (0,04), межах (0,04), частини (0,04), форми (0,04), середовище (0,04), місця (0,04), поле (0,04), коло (0,04), сфера (0,04), бік (0,04), вулиця (0,04), приміщення (0,04), поріг (0,04), дім (0,04), світ (0,04).
9	Релігійні терміни	Господь (0,11), хіротонія (0,05), Тіло Церкви (0,05), канони (0,05), анафема (0,05), лоно (0,05), піст (0,05), свято (0,05), Воскресіння (0,05), істина (0,05), клірик (0,05), протоієрея (0,05), Христа (0,05), віросповідання (0,05), апостол Павло (0,05), плід (0,05), небо (0,05).
10	Часова орієнтація	Рік (0,43), дійсність (0,3), дні (0,14), сьогодні (0,14).

Третій за кількістю слів фрейм «агресія», який відображає негативно забарвлені слова в заяві Священного синоду УПЦ. Найчастотнішими поняттями фрейму є «розкол», «помилка», «насильство» та «ворожнеча». Поняття цього фрейму пов'язані зі звинуваченням влади й представників ПЦУ в розпалюванні ворожнечі, захопленні храмів, переслідуванні та дискримінації віруючих. Також у заяві зазначено, що утворення ПЦУ – це дискредитація УПЦ і втручання в справи Церкви. Загалом, синод – це найвища колегіальна церковна

установа й, незважаючи на офіційний статус, у їхніх рішеннях та заявах очікується сповідування базових християнських принципів: прийняття, смирення, віра в Бога. Проте, заява Священного синоду УПЦ рясніє звинуваченнями (захоплення, розбрат), протистоянням та певною зневагою до вірян не їхніх приходів (зустріти на порозі Церкви... братів і сестер, які повернулися додому).

Наступний фрейм – люди, ключові поняття якого – віруючі, духовенство, представники, розкольникі, священник. Так, у заяві переважно йдеться про віруючих, духовенство (священники УПЦ), священники й віруючі ПЦУ у «заяві» як представники чи розкольникі. У межах фрейму люди згадується три конкретні імені: Філарет Денисенко, Патріарх Варфоломій і Віктор Земляний. Філарета Денисенка зображено як «головного винуватця українського церковного розколу», у тексті його звинувачують в «аморальному особистому житті», «нерозкаяному тяжкому гріху – розколу в Церкві», «створенні розкольніцької ієрархії та квазіцерковної структури». При цьому зазначено, що в Константинополі не розуміють, хто такий Філарет Денисенко. У негативних барвах зображується й патріарх Варфоломій особисто, а іноді здійснюється узагальнення до Константинопольського патріархату загалом. Стверджується, що «дії Константинопольського патріархату в Україні завдали великої шкоди українському православ'ю, а також стали загрозою для всеправославної єдності». У заяві зазначено, що саме має зробити Патріарх Варфоломій, саме «визнати свою помилку і працювати над її виправленням». Проте не вказано, на якій підставі Синод УПЦ має право визначати дії Константинопольського Патріарха.

Також, у заяві згадується ім'я протоієрея Віктора Земляного, який притягнутий до кримінальної відповідальності та звинувачений у розпаленні релігійної ворожнечі. Синод у зв'язку з цим висловлює «стурбованість», стверджуючи, що Земляного «безпідставно» звинувачують та «переслідують». Винних у переслідуванні не називають, але мається на увазі чинна влада і її виконавча служба.

У заяві ми також виокремили фрейм «цінностей», найчастотніші поняття якого – це єдність, мир, життя, спокій. Проте дуже мало цих цінностей використовують у позитивному ключі, зазвичай вони згадуються для підсилення трагічності наявної ситуації в Церкві, наприклад «ні єдності, ні миру, ні спокою» або «віддаленою буде перспектива відновлення церковної єдності в Україні», «коли

християнська любов переможе ненависть, злобу та ворожнечу». Отже, у заяві відсутній прямий заклик до єдності й розуміння, навпаки – заклик до «непохитного стояння за Істину Божу». Тобто заклик до неприйняття ПЦУ та її представників. У заяві тричі цитується Біблія й висловлюється подяка всім, хто підтримує УПЦ МП (хоча постійно використовуються надузагальнення УПЦ) та заклик до всіх надавати допомогу «священникам і громадам, у яких відібрали храми».

Фрейм «право» займає 9,1 % тексту заяви, ключові поняття якого – права, Томос, свобода, закон, справи, факти. Цей фрейм акцентує увагу на законах і правопорядку. У заяві стверджують про відсутність прав у Константинопольського патріархату та державного законодавства втручатися в справи Церкви в Україні. Дуже різюче, що в заяві Священного синоду УПЦ висловлено прохання «скасувати вимоги Закону України № 2673-VIII від 17.01.2019 року про перейменування Української православної церкви як антиконституційні», проте ніде в тексті не зазначено, що це заява УПЦ Московського патріархату. Використовується лише назва УПЦ. Тобто Синод проти перейменування, але й сам уже не називає себе УПЦ Московського патріархату. Це, імовірно, робиться для введення в оману пересічного українського віруючого, який не піддає сумніву слова священників та не розуміє, що вони мають російське підпорядкування. Також окреме місце в заяві надається для опису Томосу, який «є помилкою», «має бути відкликаний» і «плодами якого стали насильство, конфлікти, протистояння, сльози та страждання віруючих».

Наступний фрейм «влада» тісно пов'язаний із попереднім. Найчастотніші його поняття – патріархат, влада, автокефалія, ієрархія, парафія. Дуже багато в тексті заяви йдеться про розподіл церковної влади й звинувачення чинної державної влади. Наприклад, висловлюється прохання до «чинної влади припинити штучне ініціювання зміни підлеглості парафій». УПЦ в заяві окреслює «стратегічні помилки влади у сфері внутрішньої політики», серед яких – дискредитація, заборона на присутність духовенства УПЦ в армії, намагання насильно змінити назву УПЦ. Проте, крім прямих звинувачень, не згадується про причини таких рішень у владі, яких є чимало (підпорядкованість Москві, відмова від співування українських солдатів, натомість освячення зброї росіян, котрі воюють проти українців у зоні АТО) (Отпевать приверженцев Украины не будем..., 2018).

Фрейм «території» тісно пов'язаний із фреймами «право» та «влада». Найчастотніші поняття фрейму – шлях і храми. Тут акцентовано увагу на захопленні храмів і служінні представників УПЦ у непристосованих приміщеннях. А використовуючи поняття «шлях», сучасну релігійну ситуацію описують як помилкову, хибну, шлях розколу.

Фрейм «релігійні терміни» є достатньо вузьким, ключове його поняття – Господь, інші поняття поодинокі в тексті – «хіротонія», «канони», «анафема» тощо. Релігійні терміни є нормою для цього типу дискурсу. Невеликий їх обсяг у тексті дає змогу більшості читачів зрозуміти зміст заяви.

Останній фрейм, виокремлений у заяві – «часова орієнтація», ключові поняття якого – «рік», «дійсність», «дні» та «сьогодні». Тобто заява окреслює лише сьогоднішнє й не має звернення чи орієнтації на майбутнє.

Відбір найчастотніших слів у кожному виділеному фреймі дає змогу сконструювати сценарій досліджуваної заяви Священного синоду УПЦ щодо ситуації в українському й світовому православ'ї: Церква, дії, розкол, віруючі, єдність, права, патріархат, шлях, Господь і рік. Сценарій заяви чітко демонструє головну її мету. Дії Константинопольського патріархату, на які він не має прав, – це шлях розколу віруючих, а не єдності. Господь наділяє правителів владою.

Висновки й перспективи подальших досліджень

Для дослідження психолінгвістичних особливостей релігійних комунікацій у часи становлення Православної церкви України використано метод фреймового аналізу тексту, а саме офіційної заяви Священного синоду УПЦ щодо ситуації в українському й світовому православ'ї. Фреймовий аналіз дав змогу змодельовати бачення та ставлення УПЦ до змін у релігійному житті України у зв'язку з утворенням ПЦУ.

Здійснення фреймового аналізу дало змогу виокремити десять провідних категорій: структури, дії, агресія, люди, цінності, право, влада, території, релігійні терміни, часова орієнтація. Найбільшу кількість слів містять фрейми «структури», «дії», «агресія», «люди». Найменшими за обсягом є фрейми «релігійні терміни» та «часова орієнтація».

Виокремленням найчастотніших слів у кожному фреймі визначено сценарій досліджуваної заяви: Церква, дії, розкол, віруючі, єдність,

права, патріархат, шлях, Господь і рік. Загалом заява містить багато звинувачень про незаконні дії, утручання в життя Церкви Константинопольського патріархату, ПЦУ та державної влади. Заява не закликає до єдності, вона містить заклики до подальшого протистояння й «виправлення помилок». Про це свідчать виокремлені фрейми. Так, фрейм «агресія» – третій за кількістю понять. Також заява містить невдоволення щодо наявного розподілу влади та територій у церковному житті в Україні. Чітким є прохання до влади щодо скасування закону про перейменування УПЦ МП, проте у цій заяві учасники Синоду називають просто УПЦ. Це вводить в оману пересічних українців, які не ідентифікують УПЦ як таку, що має російське підпорядкування.

Здійснене дослідження не претендує на повне розкриття досліджуваної проблеми, але воно може бути поштовхом до подальших психологічних і психолінгвістичних досліджень. Так, перспективи досліджуваної проблеми вбачаємо в подальшому психолінгвістичному аналізі заяв УПЦ та ПЦУ.

Література

1. Бурдейна, М. В. (2018). Використання нових медіа в релігійній комунікації. *Обрії друкарства*. 1 (6), 49–57.
2. Годунок, З. (2018). Дискурс тілесності в текстах Fan Fiction. *Psycholinguistics*, 24(2), 11–28. doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-2-11-28
3. Засекіна, Л. В., Засекін, С. В. (2008). *Психолінгвістична діагностика: навч. посіб.* Луцьк: Вежа. 188 с.
4. Заява Священного Синоду УПЦ щодо ситуації в українському і світовому Православ'ї (2019). URL: <http://news.church.ua/2019/04/03/zayava-svyashhennogo-sinodu-upc-shhodo-situaciji-v-ukrajinskomu-i-svitovomu-pravoslavji/>
5. Лавриш, Ю. (2017). Церква у нових медіях України: проблеми і пріоритети комунікації: Монографія. Львів, 156 с.
6. Отпевать приверженцев Украины не будем: Митрополит Онуфрий сделал громкое заявление против Томоса (2018). Інформатор. URL: <https://informatоr.news/otpevat-pryverzhentsev-ukrayn-ne-budem-mytropolyt-onufry-sdelal-hromkoe-zaiavlenye-protyv-tomosa/?fbclid=IwAR2ZCPw9qDYdubMzsjV0ZeQ9NsmX7EA60uuIhjegW-0QxuyXTPpbfjvOfg>
7. Паніотто, В. І. (2018). Довіра соціальним інститутам, грудень 2018 р.: Прес-реліз. URL: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=817&page=1>
8. Петрушкевич, М. С. (2016). Релігійна преса в Україні: спроба світоглядно-статистичного аналізу. *Історія релігій в Україні. Світлій пам'яті професора Ярослава Дашкевича, 1926–2010, Філософія, соціологія, політологія релігії / Сакральні пам'ятки*, 2/3, 221–231.

9. Петрушкевич, М. С. (2013). Різновиди релігійної комунікації: культурологічний аналіз. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія* 17(1), 129-134 DOI: 10.18372/2412-2157.17.9806

10. Тарасюк, Т. (2015). Послання як засіб релігійної комунікації. *Лінгвостилістичні студії*, 3, 194–203.

11. Gil-Luciano Bárbara, Calderón-Hurtado, Tatiana, Tovar, Daniel, Sebastián, Beatriz, J. Ruiz Francisco (2019). How are triggers for repetitive negative thinking organized? A relational frame analysis. *Psicothema*, 31(1), 53–59. doi: 10.7334/psicothema2018.133

12. Maciaszek P. (2012). Nowa ewangelizacja przez nowe media. *Kultura – Medi – Teologia*, 22, 8–17.

References

1. Burdeina, M. V. (2018). Vykorystannia novykh media v relihiinii komunikatsii [Use of new media in religious communication]. *Obrii drukarstva – Horizons of printing*, 1 (6), 49–57 [in Ukrainian].

2. Hodunok, Z. (2018). Dyskurs tilesnosti v tekstakh Fan Fiction [The Physical Discourse of Fan Fiction]. *Psycholinguistics*, 24(2), 11–28 [in Ukrainian]. doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-2-11-28

3. Zasyekina, L.V. Zasyekin, S.V. (2008). *Psykholinhvistychna diahnostryka: navch. posib. [Psycholinguistic Diagnostics: teach. guidance.]*. Lutsk: Vezha. 188 p. [in Ukrainian].

4. *Zaiava Sviashchennoho Synodu UPTs shchodo sytuatsii v ukrainskomu i svitovomu Pravoslavi [Statement of the Holy Synod of the Ukrainian Orthodox Church on the current situation in Ukrainian and World Orthodoxy]*. (2019). URL: <http://news.church.ua/2019/04/03/statement-of-the-holy-synod-of-the-ukrainian-orthodox-church-on-the-current-situation-in-ukrainian-and-world-orthodoxy/?lang=en> [in English].

5. Lavrysh, Yu. (2017). *Tserkva u novykh mediiakh Ukrainy: problemy i priorytety komunikatsii : monohrafiia [Church in the New Medias of Ukraine: Problems and Priorities of Communication: Monograph]*. Lviv, 156 p. [in Ukrainian].

6. *Otpevat priverzhentsev Ukrainyi ne budem: Mitropolit Onufriy sdelal gromkoe zayavlenie protiv Tomosa [We will not do funeral services for the supporters of Ukraine: Metropolitan Onufry made a loud statement against Tomos]*. (2018). *Informator – Informant*. URL: <https://informator.news/otpevat-pryverzhentsev-ukrayn-ne-budem-myropolit-onufry-sdelal-hromkoe-zaiavlenye-protyv-tomosa/?fbclid=IwAR2ZCPw9qDYdubMzsjV0ZeQ9NsmX7EA60uuIhjgW-0QxuyXTPpbfjvOfg> [in Russian].

7. Paniotto, V. I. (2018). *Dovira sotsialnym instytutam, hruden 2018 r.: Pres-reliz [Trust in Social Institutions, December 2018: Press Release]*. URL: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=817&page=1> [in Ukrainian].

8. Petrushkevych, M. S. (2016). Relihiina presa v Ukraini: sproba svitohliadno-statystychnoho analizu [The religious press in Ukraine: an attempt of ideological and statistical analysis]. *Istoriia relihii v Ukraini. Svitlii pam`iati profesora Yaroslava Dashkevycha, 1926–2010, Filozofii, sotsiolohiia, politolohiia relihii / Sakralni*

ram`iatky – History of Religions in Ukraine. Bright Memory of Professor Yaroslav Dashkevich, 1926–2010, Philosophy, Sociology, Political Science of Religion / Sacred Remembrance, 2/3, 221–231 [in Ukrainian].

9. Petrushkevych, M. S. (2013). Riznovydy relihiinoi komunikatsii: kulturolohichnyi analiz [Varieties of religious communication, cultural analysis]. *Visnyk Natsionalnoho Aviatsiinoho Universytetu. Serii: Filosofiia. Kulturolohiia – Proceedings of the National Aviation University Series: Philosophy. Culturology, 17(1), 129–134 [in Ukrainian]. DOI: 10.18372/2412-2157.17.9806*

10. Tarasiuk, T. (2015). Poslannia yak zasib relihiinoi komunikatsii [Message as a means of religious communication]. *Linhvostylistychni studii – Linguistic Studies Studio, 3, 194–203 [in Ukrainian].*

11. Gil-Luciano, Bárbara, Calderón-Hurtado, Tatiana, Tovar, Daniel, Sebastián, Beatriz, J. Ruiz Francisco (2019). How are triggers for repetitive negative thinking organized? A relational frame analysis. *Psicothema, 31(1), 53–59. doi: 10.7334/psicothema2018.133*

12. Maciaszek, P. (2012). Nowa ewangelizacja przez nowe media. *Kultura – Medi – Teologia, 22, 8–17.*

Received: 20.04.2019

Accepted: 05.05.2019

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Кульчицька Анна, Федотова Тетяна

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна
tafe-08@ukr.net

У статті теоретично розглянуто проблему харчової поведінки особистості (Л. Пономарьова, Р. Комер, О. Самойлова, Т. Яблонська та ін.), яка визначає не лише вподобання, схильності, цінності, установки особистості, а й культурну, етнічну та релігійну приналежність, відтворює психологічний портрет індивіда, несе приховану інформацію про його індивідуальні характеристики. Ризик порушень харчової поведінки особистості пов'язаний із низькою соціальною адаптацією, труднощами в налагодженні міжособистісних взаємин, сімейною ситуацією тощо (А Занозін, В. Сутчук, В. Шебанова й ін.).

Емпірично з'ясовано, що підлітки групи ризику вирізняються емоційною та екстернальною харчовою поведінкою. У ставленні до себе в них превалюють закритість, певний рівень самокерівництва, внутрішня конфліктність і схильність до самозвинувачення. Школярі цієї групи визначили ставлення батьків до них як диктаторське, вороже та непослідовно-деструктивне. Отже, підліткам групи ризику складно переробляти емоції, не вдаючись за допомогою до їжі, і стримуватися при її вигляді, вона виконує для них психотерапевтичну функцію. Вони схильні «заїдати» свої проблеми та компенсувати таким чином власні недоліки, про що свідчать кореляційні зв'язки емоційної харчової поведінки з ворожим ставленням батьків і закритістю; екстернальної харчової поведінки з диктаторським ставленням та самозвинуваченням.

Харчова поведінка підлітків групи норми характеризується здатністю обмежувати себе в їжі, прагненні харчуватися раціонально. Вони вирізняються самовпевненістю, самоприйняттям, очікуванням позитивного ставлення з боку інших та усвідомленням власної цінності. Підлітки визначили ставлення до себе батьків як автономно-відсторонене та позитивно-гармонійне. Тобто, з одного боку, наявна довіра та позитивний інтерес у батьків до своєї дитини, її повне психологічне прийняття; з іншого – відсутність тенденцій до заступництва й певне відмежування від проблем дітей, їх оцінка як цілком дорослих осіб. Установлено кореляційні зв'язки обмежувальної харчової поведінки з автономно-відстороненим і позитивно-гармонійним ставленням батьків та із самовпевненістю; екстернальної харчової поведінки із самоприйняттям.

Ключові слова: харчова поведінка, обмежувальна харчова поведінка, емоційна харчова поведінка, екстернальна харчова поведінка, батьківське ставлення.

Kulchitskaya Anna, Fedotova Tetiana. Socio-Psychological Aspects of Formation of Nutritional Behavior in Teenage. The article theoretically observes the problem of nutritional behavior of the personality (L. Ponomareva, R. Komer, O. Samoylov, T. Yablonskaya, etc.), which determines not only tastes, inclinations, values, personality settings, but also cultural, ethnic and religious affiliation, reproduces the psychological portrait of the individual, carries hidden information about his individual characteristics. The risk of violations of the person's eating behavior is related to low social adaptation, difficulties in establishing interpersonal relationships, family situation, etc. (A. Zanozin, V. Sutchuk, V. Shebanova, etc.).

It has been empirically determined that adolescents in the risk group are characterized by emotional and external behavior in eating. In their attitude to themselves, there is a degree a certain of closed level of self-leadership, internal conflict and a tendency to self-accusation. Schoolchildren in this group define their parents' attitude toward them as dictatorial, hostile and inconsistently destructive. Consequently, it is difficult for adolescents to handle emotions without having to resort to food, and to be restrained from food; as it performs a psychotherapeutic function for them. They are inclined to «eat» their problems and thus compensate their shortcomings, as evidenced by the correlation links of emotional behavior in eating with hostile attitude of parents and closed attitude to themselves; external eating behavior with dictatorial attitude and self-accusation.

The nutritional behavior of adolescents in the norm group is characterized by the ability to limit themselves in food, the desire to eat rationally. They are characterized by self-confidence, self-acceptance, expectation of a positive attitude on the part of others and awareness of self-value. Teens have defined the attitude of their parents as autonomously-detached and positive-harmonious. So on the one hand, there is trust and positive interest of parents in their child, their full psychological acceptance; on the other hand, there is no tendency for protection and demarcation from the problems of children, evaluation of them as adults. There are correlation bonds of restrictive eating behavior with autonomously-detachment and positively-harmonious attitude of parents, and with self-confidence are established; external eating behavior with self-perception.

Key words: eating behavior, restrictive eating behavior, emotional eating behavior, external eating behavior, parental attitude.

Кульчицкая Анна, Федотова Тетяна. Социально-психологические аспекты формирования пищевого поведения в подростковом возрасте. В статье теоретически рассматривается проблема пищевого поведения личности (Л. Пономарева, Р. Комер, О. Самойлова, Т. Яблонская и др.), которая определяет не только предпочтения, склонности, ценности, установки личности, но также культурную, этническую и религиозную принадлежность, воспроизводит психологический портрет индивида, несет скрытую информацию о его индивидуальных характеристиках. Риск нарушений пищевого поведения личности связан с низкой социальной адаптацией, трудностями в налаживании межличностных отношений, семейной ситуацией и т. д. (А. Занозин, В. Сутчук, В. Шебанова и др.).

Емпирически установлено, что подростки группы риска отличаются эмоциональным и экстернальным пищевым поведением. В отношении к себе у них доминируют закрытость, определенный уровень саморукводства, внутренняя конфликтность и склонность к самообвинению. Школьники этой группы определили отношение родителей к ним как диктаторское, враждебное и непоследовательно-деструктивное. Итак, подросткам группы риска сложно перерабатывать эмоции, не прибегая к помощи пищи, и сдерживаться при ее виде, она выполняет для них психотерапевтическую функцию. Они склонны «заедать» свои проблемы и компенсировать таким образом свои недостатки, о чем свидетельствуют корреляционные связи эмоционального пищевого поведения с враждебным отношением родителей и закрытостью; экстернального пищевого поведения с диктаторским отношением и самообвинением.

Пищевое поведение подростков группы нормы характеризуется способностью ограничивать себя в еде, стремлении питаться рационально. Они отличаются самоуверенностью, самопринятием, ожиданием позитивного отношения со стороны других и осознанием собственной ценности. Подростки определили отношение к себе родителей как автономно-отстраненное и позитивно-гармоничное. То есть, с одной стороны, наблюдается наличие доверия и положительного интереса у родителей к своему ребенку, его полное психологическое принятие; с другой – отсутствие тенденций к покровительству и определенное отстранение от проблем детей, их оценка как вполне взрослых личностей. Установлены корреляционные связи ограничительного пищевого поведения с автономно-отстраненным и позитивно-гармоничным отношением родителей, а также с самоуверенностью; экстернального пищевого поведения с самопринятием.

Ключевые слова: пищевое поведение, ограничительное пищевое поведение, эмоциональное пищевое поведение, экстернальное пищевое поведение, родительское отношение.

Постановка наукової проблеми та її значення

Проблема харчової культури та поведінки особистості є доволі актуальною для сьогодення, саме тому велика кількість фахівців із різних галузей науки все частіше обирають її предметом свого дослідження. Причому увагу науковців привертає різке зростання кількості випадків розладів харчової поведінки саме серед осіб підліткового віку. У гонитві за нав'язаними суспільством еталонами краси та стандартами успішної людини підлітки здебільшого ризикують власним здоров'ям і благополуччям, стають жертвами маніпулятивних впливів оточення. Труднощі й невдачі в соціальній взаємодії та спілкуванні вони схильні приписувати своєму «недосконалому» зовнішньому вигляду, а загострене самокритичне та неадекватне бачення себе й свого зовнішнього вигляду зумовлюють неприродні та саморуйнівні способи боротьби із власною

«непривабливістю». Отже, висвітлення й вивчення проблеми соціально-психологічних аспектів формування харчової поведінки зумовлено, передусім, необхідністю розробки відповідних програм профілактики та корекції її розладів у підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми

Загалом харчова поведінка особистості, згідно з ієрархічною пірамідою А. Маслоу, зумовлена необхідністю підтримки гомеостазу організму та задоволення першочергової потреби індивіда в їжі. Проте вона включає установки, форми поведінки, звички й емоції, що стосуються їжі і є індивідуальними для кожної особистості, оскільки, споживаючи їжу, людина вкладає в цей процес особистий смисл, настрої та зміст.

Зокрема, Л. Пономарьова вказує, на те, що щоденний раціон, способи вживання відрізняються в кожній людини й несуть певні коди стилів харчової поведінки сім'ї. Це так звана культура харчування, яка визначена з раннього дитинства і яка супроводжує людину впродовж її життєдіяльності (Пономарева, 2016: 274–276).

Р. Комер зазначає, що їжа відіграє роль компенсатора задоволення – створює відчуття безпеки, послаблює біль; це неусвідомлюваний досвід психосоматичних реакцій у дорослого, що засвоєний у ранньому дитинстві (дитині дають солодощі задля втіхи, заохочення, під час болю, хвороби, щоб була слухняною тощо) (Комер, 2002).

Під харчовою поведінкою розуміємо ціннісне ставлення до їжі та її прийому, стереотип харчування в повсякденних умовах і ситуаціях стресу, поведінка, що орієнтована на образ власного тіла й формування цього образу (Дурнева, 2014).

Отже, харчова поведінка визначає не лише вподобання, схильності, цінності, установки особистості, а й культурну, етнічну та релігійну приналежність, відтворює психологічний портрет індивіда, несе приховану інформацію про його індивідуальні характеристики. Розлади такої поведінки визначають внутрішні конфлікти й негаразди, образи, страхи, протести, комплекси та хибні переконання. (Мухамедьяров, 2006: 84–90).

Становлення харчової поведінки починається з перших років життя. Тому важливо сприяти її правильному формуванню й запобігати утворенню звички переїдати чи недоїдати, одностороннього чи вибіркового харчування, харчовим страхам та іншим розладам (Самойлова, Яблонська, 2006: 67–71).

Харчова поведінка особистості оцінюється, як гармонійна (адекватна) або девіантна відповідно до багатьох параметрів, але, передусім, від місця в ієрархії цінностей індивіда, якісних і кількісних показників харчування, культури та естетики (Кравченко, 2007:181–188).

Ризик порушень харчової поведінки пов'язаний із низькою соціальною адаптацією, труднощами в налагодженні міжособистісних взаємин, сімейною ситуацією тощо. Так, В. Сутчук, розглядаючи сім'ю як визначальний фактор формування особистості підлітка, вважає за необхідне звернути увагу на стосунки членів сім'ї, уявлення батьків і дітей про сімейні ролі, на батьківські настанови, узгодженість потреб, емоційне благополуччя підлітка, сімейну харчову поведінку. Дослідниця наголошує, що сімейні взаємини можуть вплинути не лише на деструктивні способи самосприйняття та самоусвідомлення, а й на ризик виникнення розладів у харчовій поведінці в підлітковому віці.

Зокрема, депривація батьківського позитивного ставлення призводить до тривожності за себе й своє майбутнє, а відсутність довірливих стосунків із матір'ю спричиняє негативні та руйнівні прояви поведінки: відмови від дій, хворобливих станів, прагнення покращити своє самопочуття штучно-стимуляційними засобами тощо. Із часом такі підлітки втрачають здатність бачити себе об'єктивно, а нав'язливі ідеї щодо харчування та ваги стають для них домінуючими над усім іншим у житті (Сутчук, 2013: 19–23).

Результати емпіричних досліджень В. Шебанової свідчать, що сім'ї дівчат із ризиком розладу харчової поведінки характеризуються емоційним дискомфортом, порушенням сімейних стосунків, домінуючою роллю матері та бабусі по материнській лінії, а самі підлітки почуваються недостатньо захищеними й потребують батьківської любові (Шебанова, 2013: 290–298).

Отже, як бачимо, коло проблем, пов'язаних із харчовою поведінкою в підлітковому віці, що опосередковується психологічними та соціокультурними факторами, потребує подальших ґрунтовних досліджень.

Формулювання мети та завдань статті

Мета статті полягає в теоретичному огляді проблеми харчової поведінки в психологічній і медичній літературі та з'ясуванні соціально-психологічних аспектів формування харчової поведінки в осіб підліткового віку та передбачає розв'язання таких **завдань**:

проаналізувати проблему харчової поведінки в науковій літературі; емпірично визначити соціально-психологічні аспекти формування харчової поведінки в підлітковому віці, зокрема тип харчової поведінки й батьківського ставлення, а також самоствалення підлітка.

Методи та методика

Для досягнення поставленої мети застосовано такі методи: теоретичні (порівняння, систематизація та узагальнення наукової інформації); організаційні (порівняльний метод дослідження); психодіагностичні методи, що представлені голландським опитувальником харчової поведінки (DEBQ), методикою дослідження самоствалення С. Пантелєєва (МДС), опитувальником Е. Вассермана «Підлітки про батьків»; математичної статистики (визначення середньогрупових показників, відсотковий, однофакторний дисперсійний аналіз).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

Як уже зазначено вище, необхідність вивчення соціального аспекту та значення їжі, передусім, зумовлена тим, що харчування із самого народження тісно пов'язане з міжособистісним спілкуванням. Згодом споживання їжі стає невід'ємною частиною процесу спілкування й соціалізації загалом (святкування різних подій, устанавлення та оформлення ділових і дружніх взаємин тощо). Традиції та харчові звичаї відображають рівень розвитку культури, національну, територіальну й релігійну приналежність, сімейне виховання у сфері харчової поведінки, певним чином свідчать про рівень суб'єктивного благополуччя особистості (Кульчицька 2017, Федотова, 2018).

Отже, із психологічного погляду процес поглинання їжі являє собою контакт зі світом (як перша форма контакту поряд із диханням); режимний відлік дня; стосунки в родині (передусім із матір'ю); проєкцію сімейної історії та традицій країни; харчову моду (здебільшого характерно для дітей молодшого шкільного та підліткового віку) (Самойлова, 2006: 67–71).

Ми пропонуємо розглянути проблему харчової поведінки в підлітковому віці, акцентуючи увагу на взаєминах у сім'ї підлітка і його ставленні до самого себе, оскільки сімейні стосунки сприяють формуванню харчових розладів у підлітковому віці або виступають фактором ризику їх появи (зокрема нервової анорексії). Сім'ї таких дітей вирізняються, передусім, дисгармонійними взаєминами (із боку мами-гіперопіка або негативним ставленням із боку батька – формалізоване чи байдуже ставлення) (Занозин, 2002). А самоствалення відіграє вагому

роль у формуванні дезадаптивних і саморуйнівних дій та поведінки, харчової в тому числі. Невміння «полюбити себе», свою природність і неповторність призводить до порушень харчової поведінки не лише в підлітковому віці, а й в осіб різних вікових груп.

До емпіричної вибірки дослідження відібрано 61 школяра 10–11 класів Луцького навчально-виховного комплексу № 9 Луцької міської ради, віком 15–17 років. Гендерний аспект під час обробки результатів не враховувався.

Завдяки зіставленню результатів опитування старшокласників усієї вибіркової сукупності за шкалами методики Голландського опитувальника харчової поведінки (DEBQ) виокремлено такі групи діагностованих:

- група 1 – школярі з ризиком харчових розладів (12 осіб);
- група 2 – підлітки з показниками норми (49 осіб).

Середньогрупові значення за шкалами методики Голландського опитувальника харчової поведінки (DEBQ) діагностованих двох груп зображено на рис. 1.

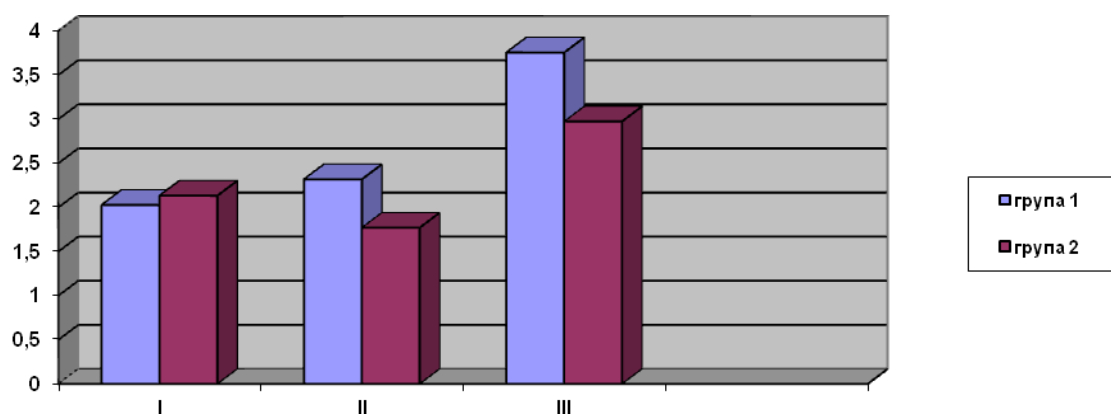


Рис. 1. Усереднені показники за шкалами методики Голландського опитувальника харчової поведінки (DEBQ) двох груп підлітків

Примітка. I – обмежувальна харчова поведінка, II – емоційна харчова поведінка, III – екстернальна харчова поведінка.

Згідно з рис. 1, у діагностованих групи ризику виявлено дещо вищі показники за шкалами емоційної харчової ($X_{сер}=2,3$) та екстернальної харчової поведінки ($X_{сер}=3,7$).

У підлітків групи норми результати за шкалою обмежувальної харчової поведінки ($X_{сер}=2,1$) виявилися вищими, ніж у групі ризику ($X_{сер}=2,02$).

Отже, підліткам групи ризику складно переробляти емоції, не вдаючись за допомогою до їжі, яка є не ворогом, а психотерапевтом і другом. Їм важко зупинитися чи стриматися, побачивши смачну їжу. У дорослому віці люди з таким типом харчової поведінки зазвичай вважають, що їм не можна мати вдома багато смачної їжі, а за вечерею з друзями вони з'їдають її значно більше, ніж на самоті.

У старшокласників групи норми немає проблем з обмеженнями в їжі, вони дозволяють собі вільно їсти, при цьому прагнуть харчуватися раціонально.

Завдяки однофакторному дисперсійному аналізу визначено статистично значущі відмінності в результатах діагностованих двох груп за такими типами харчової поведінки, емоційна ($F=6,08$, при $\alpha \leq 0,01$) та екстернальна ($F=46,84$, при $\alpha \leq 0,001$).

Середньогрупові значення респондентів двох груп за шкалами методики С. Пантелєєва подано на рис. 2.

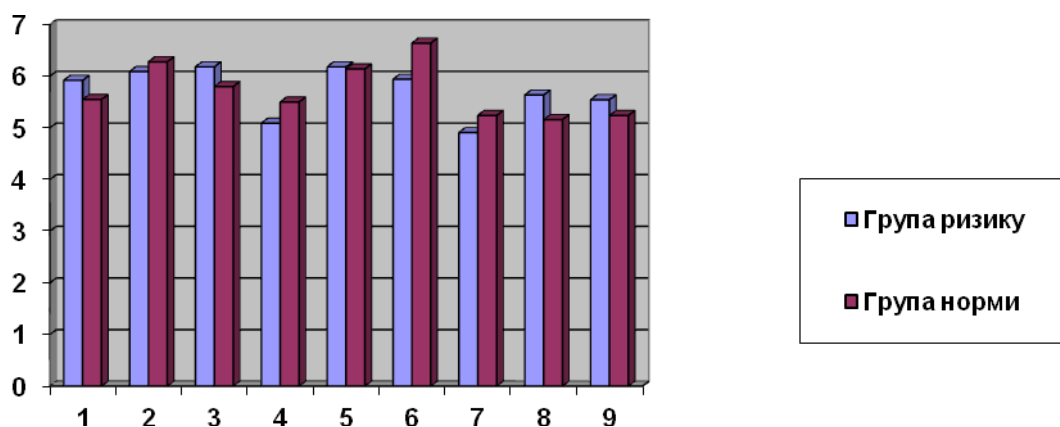


Рис. 2. Усредненні показники за шкалами методики дослідження самоствавлення С. Пантелєєва (МДС) школярів груп норми та ризику

Примітка. 1 – шкала «закритість»; 2 – шкала «самовпевненість»; 3 – шкала «самокерівництво»; 4 – шкала «відображене самоствавлення»; 5 – шкала «самоцінність»; 6 – шкала «самоприйняття»; 7 – шкала «самоприв'язаність»; 8 – шкала «внутрішня конфліктність»; 9 – шкала «самозвинувачення».

Рис. 2 засвідчує, що школярі групи ризику мають дещо вищі результати за шкалами «закритість» ($X_{сер}=5,9$), «самокерівництво» ($X_{сер}=5,5$), «внутрішня конфліктність» ($X_{сер}=5,9$) і «самозвинувачення» ($X_{сер}=4,9$).

У підлітків групи норми вищими виявилися показники шкал «самовпевненості» ($X_{сер}=6,2$), «самоприйняття» ($X_{сер}=6,09$), «відображеного самоствавлення» ($X_{сер}=5,5$) та «самоприв'язаності» ($X_{сер}=5,2$).

За шкалою «самоцінність» в опитуваних обох груп результати практично не відрізняються (у дітей групи ризику – $X_{сер}=6,18$, тоді як у школярів групи норми – $X_{сер}=6,14$).

Отже, можна зробити висновки, що підлітки групи норми вибірково ставляться до себе, прагнуть змінити лише деякі свої якості при збереженні інших. У звичних для них ситуаціях вони схильні зберігати працездатність, упевненість у собі, орієнтацію на успіх у починаннях. Із виникненням несподіваних труднощів упевненість у собі знижується, зростають стурбованість та занепокоєння. Позитивне ставлення навколишніх до себе поширюється в них лише на певні якості й вчинки; інші особистісні прояви здатні викликати в них роздратування та неприйняття.

Старшокласники групи ризику критичні стосовно себе. У взаєминах із людьми в них домінує орієнтація на власне бачення ситуації. Несподівані труднощі чи додаткові перешкоди можуть спричинити посилення недооцінки власних успіхів. Звинувачення себе за певні вчинки й дії поєднується з виявами гніву, розпачу на адресу інших. Вибіркове ставлення до себе виявляється в них схильністю високо оцінювати окремі свої якості, визнаючи їх унікальність. Інші ж риси недооцінюються, тому зауваження тих, хто поруч, можуть викликати відчуття малоцінності, особистої неспроможності.

Проте, незважаючи на певні відмінності в середньогрупових результатах двох груп за шкалами методики дослідження самоствавлення С. Пантелєєва (МДС), статистично значущих відмінностей у показниках опитаних групи ризику та групи норми не виявлено.

Відсотковий розподіл показників підлітків за шкалами методики Л. Вассермана «Підлітки про батьків» зображено на рис. 3. Причому варто зауважити, що значних відмінностей в оцінці дітьми ставлення до них матері й батька не простежено. Тому на рис. 3 представлено оцінене підлітками ставлення обох батьків.

Як бачимо з рис. 3, у школярів групи норми 60 % дітей визначили ставлення до них батьків як автономно-відсторонене та 58 % осіб – позитивно-гармонійне ставлення. Тобто за результатами оцінки підлітками батьківського ставлення, з одного боку, батьки знижують

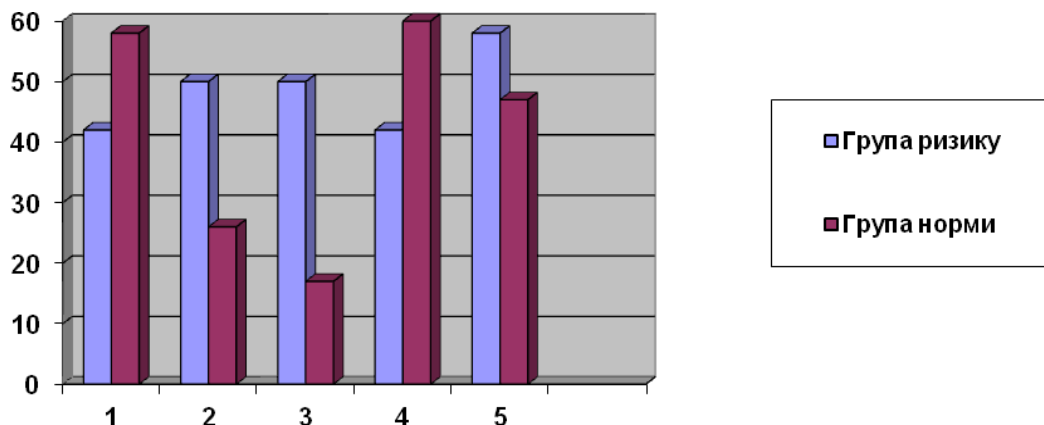


Рис. 3. Відсотковий розподіл діагностованих груп норми та ризику за шкалами методики Л. Вассермана

Примітка. 1 – шкала «позитивно-гармонійного ставлення»; 2 – шкала «диктаторського ставлення»; 3 – шкала «ворожого ставлення»; 4 – шкала «автономно-відстороненого ставлення»; 5 – шкала «непослідовно-деструктивного ставлення».

чи загалом ігнорують наявність вимог-заборон для своїх дітей. Можна припускати також відсутність тенденції до заступництва й певне відмежування від проблем дітей, вважаючи їх цілком дорослими; з іншого – наявність довіри та позитивного інтересу до своєї дитини і її повного психологічного прийняття.

В опитаних дітей групи ризику 50 % осіб визначили ставлення батьків як диктаторське та вороже, а 58 % підлітків – як непослідовно-деструктивне. Це є свідченням того, що школярі оцінюють ставлення батьків до них як авторитарне, інколи жорстоке й необ'єктивне, а прагнення до заступництва – як бажання обмежити самостійність і незалежність дитини та відсутність віри в її сили. Загалом у таких сім'ях можна також припускати наявність непослідовності у вихованні та відсутність однакових вимог із боку обох батьків стосовно підлітка.

Статистично значущі відмінності в результатах підлітків груп норми й ризику простежено за шкалами диктаторського ($F=4,03$, при $\alpha \leq 0,05$) та ворожо-відстороненого ставлення батьків ($F=4,2$, при $\alpha \leq 0,05$).

У підлітків групи норми визначено кореляційні зв'язки обмежувальної харчової поведінки з автономно-відстороненим ($r=-0,34$; $p < 0,05$) і позитивно-гармонійним ставленням батьків ($r=0,31$; $p < 0,05$) та із самовпевненістю ($r=0,51$; $p < 0,001$); екстернальної харчової поведінки із самоприйняттям ($r=-0,36$; $p < 0,05$).

У школярів групи ризику емоційна харчова поведінка корелює з ворожим ставленням батьків ($r=0,46$; $p<0,01$) і закритістю ($r=0,33$; $p<0,05$), екстернальна харчова поведінка з диктаторським ставленням ($r=0,32$; $p<0,05$) та самозвинуваченням ($r=0,54$; $p<0,001$).

Висновки та перспективи подальших досліджень

Харчову поведінку розглядаємо як ціннісне ставлення до їжі і її прийому, певний стереотип харчування в повсякденних умовах і ситуаціях стресу; поведінку, що орієнтована на образ власного тіла та формування цього образу. Вона також визначає культурну, етнічну й релігійну приналежність, відтворює психологічний портрет індивіда, несе приховану інформацію про його індивідуальні характеристики. Особи підліткового віку є найуразливішими в плані формування порушень харчової поведінки. Оскільки ризик розвитку харчових порушень особистості в цьому віці пов'язаний із низькою опірністю та критичністю щодо впливів соціального оточення, ЗМІ, проблемами й труднощами в соціальній адаптації та налагодженні міжособистісних взаємин, сімейною ситуацією, зокрема ставленням батьків.

Проведене емпіричне дослідження дає підставу констатувати таке:

– підлітки групи ризику вирізняються емоційною та екстернальною харчовою поведінкою. У ставленні до себе в них переважає закритість, певний рівень самокерівництва, внутрішня конфліктність і схильність до самозвинувачення. Школярі цієї групи визначили ставлення батьків до них як диктаторське, вороже та непослідовно-деструктивне. Отже, підліткам групи ризику складно переробляти емоції, не вдаючись за допомогою до їжі, і стримуватися при її вигляді. Вона виконує для них психотерапевтичну функцію. Вони схильні «заїдати» свої проблеми та компенсувати таким чином свої недоліки, про що свідчать кореляційні зв'язки емоційної харчової поведінки з ворожим ставленням батьків і закритістю; екстернальної харчової поведінки з диктаторським ставленням та самозвинуваченням;

– харчова поведінка підлітків групи норми характеризується здатністю обмежувати себе в їжі, прагненні харчуватися раціонально. Вони вирізняються самовпевненістю, самоприйняттям, очікуванням позитивного ставлення з боку інших та усвідомленням власної цінності. Ставлення до себе батьків вони визначили як автономно-відсторонене й позитивно-гармонійне. Тобто, з одного боку, є наявність довіри та позитивного інтересу в батьків до своєї дитини, її

повне психологічне прийняття; з іншого – відсутність тенденцій до заступництва й певне відмежування від проблем дітей, їх оцінка як цілком дорослих осіб. Установлено кореляційні зв'язки обмежувальної харчової поведінки з автономно-відстороненим і позитивно-гармонійним ставленням батьків та із самовпевненістю; екстернальної харчової поведінки із самоприйняттям.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в ускладненні методичного інструментарію й розширенні вибірки діагностованих задля встановлення соціально-психологічних чинників харчової поведінки в підлітковому віці, а також у розробці відповідних програм формування адекватної харчової поведінки та корекції її розладів.

Література

1. Дурнева, М. Ю. (2014). *Формирование отношения к телу и пищевого поведения у девушек-подростков с риском нарушений пищевого поведения* (Автореферат канд. психол. наук: 19.00.13 – психология развития, акмеология). Москва. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-13/dissertaciya-formirovanie-otnosheniya-k-telu-i-pishevogo-povedeniya-u-devushek-podrostkovogo-i-yunosheskogo-vozrasta>.
2. Занозин, А. В. (2002) *Клинико-эпидемиологические и психопрофилактические аспекты нервной анорексии* (Автореф. дис. ... канд. мед. наук). Москва.
3. Комер, Р. (2002). *Патопсихология поведения: нарушения и патологии психики*. Москва. 604.
4. Кравченко, Т. (2007). Вплив сім'ї на соціалізацію підлітка. *Соціальна психологія*, 5, 181–188.
5. Кульчицька, А. В. (2017). Соціально-психологічні особливості поведінки споживача. *Психологічні перспективи*, 29, 151–161. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2017-29-151-161>.
6. Мухамедьяров, Н. Н. (2006). *Образ физического Я – личности как складовая її Я – концепції*. *Педагогіка і психологія*, 1, Харків, 84–90.
7. Пономарева, Л. Г. (2016). Современные представления о расстройствах пищевого поведения. *Молодой ученый*, 10, 274–276.
8. Самойлова, О. В., Яблонська, Т. М. (2006). Дослідження ролі матері у формуванні психологічних проблем дитини. *Шкільна бібліотека*, 312.
9. Сутчук, В. (2013). Вплив сім'ї на формування особистості підлітка. Виступ на батьківських зборах. *Психолог*, 18, 19–23.
10. Федотова, Т. В. (2018). Особливості вияву суб'єктивного благополуччя як показника психічного здоров'я особистості (на прикладі працівників державної служби). *Психологічні перспективи*, 31, 280–291. URL: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-31-280-291>.

11. Шебанова, В. І. (2013). Психокорекція екстернальної харчової поведінки методом аутогенного тренування. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 3, 290–298. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2013_3_51.

Reference

1. Durneva, M. Iu. (2014). Formirovaniye otnosheniya k telu i pyshchevoho povedeniya u devushek-podrostkov s ryskom narusheniya pyshchevoho povedeniya [Formation of the relationship to the body and eating behavior in adolescent girls with the risk of eating disorders]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-13/dissertaciya-formirovanie-otnosheniya-k-telu-i-pischevogo-povedeniya-u-devushek-podrostkovogo-i-yunosheskogo-vozrasta> [in Russian].

2. Zanozyn, A. V. (2002). Klynyko – epidemiohycheskye y psikhoprofylaktycheskye aspekty nervnoi anoreksyy [Clinical, epidemiological and psychoprophylactic aspects of anorexia nervosa]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].

3. Komer, R. (2002). *Patopsykholohiya povedeniya: Narusheniya y patolohyy psykhyky* [Pathopsychology of behavior: disorders and pathologies of the psyche]. M. 604 s. [in Russian].

4. Kravchenko, T. (2007). Vplyv simi na sotsializatsiiu pidlitka [Influence of the family on the teenager's socialization]. *Sotsialna psykholohiia – Social Psychology*, 5, 181–188 [in Ukrainian].

5. Kulchytska, A. V. (2017). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti povedinky spozhyvacha [Social-psychological peculiarities of consumer's behavior]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological Prospects Journal*, 29, 151–161. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2017-29-151-161> [in Ukrainian].

6. Mukhamediarov, N. N. (2006). Obraz fizychnoho Ya – osobystosti yak skladova yii Ya – kontseptsii [The image of the physical self - the personality as an integral part of it I am a concept]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 1, 84–90 [in Ukrainian].

7. Ponomareva L. H. (2016) Sovremennyye predstavleniya o rasstroistvakh pyshchevoho povedeniya. *Molodoi uchenyyi*. 10. 274–276.

8. Samoilova, O. V., Yablonska, T. M. (2006). Doslidzhennia roli materi u formuvanni psykholohichnykh problem dytyny [Investigation of the role of mother in the formation of psychological problems of the child]. *Shkilna biblioteka – School library*, 312 [in Ukrainian].

9. Sutchuk, V. (2013). Vplyv simi na formuvannia osobystosti pidlitka [Influence of the family on the formation of the teenager's personality. Speech at parent's meeting.]. Vystup na batkivskykh zborakh. *Psykholog – Psychologist*, 18, 19–23 [in Ukrainian].

10. Fedotova, T. V. (2018). Osoblyvosti vyjavu subiektyvnoho blahopoluchchia yak pokaznyka psykhychnoho zdorovia osobystosti (na prykladi pratsivnykiv derzhavnoi sluzhby) [Features of the manifestation of subjective well-being as an indicator of mental health of the individual (for example, civil servants)].

Psykholohichni perspektyvy – Psychological Prospects Journal, 31, 280–291. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-31-280-291> [in Ukrainian].

11. Shebanova, V. I. (2013). Psykhokorektsiia eksternalnoi kharchovoi povedinky metodom autohennoho trenuvannia [Psychocorrection of external eating behavior by autogenous training]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii – Theoretical and applied problems of psychology, 3, 290–298. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2013_3_51 [in Russian].*

Received: 01.05.2019

Accepted: 15.05.2019

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

Мудрик Алла

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна
adam-77@ukr.net

У статті представлено результати розробки проблематики, що стосуються психологічних особливостей розвитку професійної кар'єри державних службовців. Викладено уявлення зарубіжних та вітчизняних учених про це явище. Особливості кар'єрного становлення особистості розглянуто у двох напрямках – структурному та процесуальному. Виокремлено й описано стадії кар'єрного становлення фахівця: адаптаційну, інтервальну та стагнаційну. Презентовано модель стадій професійного становлення державних службовців центрів зайнятості. Виявлено, що на державній службі темпи кар'єрного розвитку спеціалістів відрізняються від темпів професійного становлення працівників у підприємницьких структурах. До того ж аналіз посадового підвищення свідчить про стихійність кар'єрного зростання державних службовців, нерівномірність стажу перебування на посаді, утворення так званих кар'єрних тупиків або швидкісних десантних кар'єр. Ці кар'єрні аномалії негативно впливають на стимулювання трудової й фахової віддачі від державних службовців, підтримку сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в їх середовищі. Негативним явищем, хоча й типовим для вітчизняної державної служби, є швидкісна кар'єра. Її зміст полягає в стрімкому підвищенні по службі або прийнятті на державні посади (часто дуже високого рівня) осіб без відповідної практики й професійного досвіду. На практиці ж державний службовець перед призначенням на високу посаду повинен пройти всі щаблі, що їй передують. Ця вимога диктується інтересами суспільства, ураховуючи підтримку високого авторитету держави й повагу до її законів.

Ключові слова: професійна кар'єра, професійне становлення особистості, стадії професійного становлення фахівця.

Mudryk Alla. Psychological Peculiarities of Professional Career Development of State Officials. The article represents the problem working out results related to the psychological peculiarities of professional career development of state officials. The conceptions of foreign and domestic scientists about this phenomenon have been highlighted. The peculiarities of career formation of a personality have been considered in two directions: structural and processual. The stages of career becoming of a specialist have been outlined and described: adaptive, internal and stagnant. The

model of professional stages formation of state officials of employment centers has been presented. It has been revealed, that public service pace of career development of specialists differs from the pace of professional becoming of employees in business structures. In addition, the analysis of job promotion testifies the spontaneity of career growth of state officials, the irregularity of working experience in position, the formation of so-called career deadlocks or high-speed landing careers. These career anomalies adversely affect the promotion of labor and professional feedback from state officials, support of favorable social psychological climate of their environment. Negative phenomenon, although typical for domestic public service, is a high-speed career. Its content lies in a rapid job promotion or in admission to public office (often of very high level) of persons without appropriate practice and professional experience. In practice, a state official, before appointment to high position, must pass all the steps that precede it. This requirement is dictated by the interests of society, based on the support of high authority of the state and respect for its laws.

Key words: professional career, professional becoming of a personality, stages of professional becoming of a specialist.

Мудрик Алла. Психологические особенности развития профессиональной карьеры государственных служащих. В статье наводятся результаты разработки проблематики, которые касаются психологических особенностей развития профессиональной карьеры государственных служащих. Излагается представление зарубежных и отечественных ученых об этом явлении. Особенности карьерного становления личности рассматриваются в двух направлениях – структурном и процессуальном. Выделяются и описываются такие стадии карьерного становления специалиста, как адаптационная, интернальная и стагнационная. Представляется модель стадий профессионального становления государственных служащих центров занятости. Установлено, что на государственной службе темпы карьерного развития специалистов отличаются от темпов профессионального становления работников в предпринимательских структурах. К тому же анализ должностного повышения свидетельствует о стихийности карьерного роста государственных служащих, неравномерности стажа пребывания в должности, образования так называемых карьерных тупиков или скоростных десантных карьер. Эти карьерные аномалии негативно влияют на стимулирование трудовой и профессиональной отдачи от государственных служащих, поддержание благоприятного социально-психологического микроклимата в их среде. Негативным явлением, хотя и типичным для отечественной государственной службы является скоростная карьера. Ее смысл заключается в стремительном повышении по службе или приеме на государственные должности (часто очень высокого уровня) лиц без соответствующей практики и профессионального опыта. На практике же государственный служащий перед назначением на высокую должность должен пройти все ступени, которые ей предшествуют. Это требование диктуется интересами общества, исходя из поддержания высокого авторитета государства и уважения к ее законам.

Ключевые слова: профессиональная карьера, профессиональное становление личности, стадии профессионального становления специалиста.

Постановка наукової проблеми та її значення

Передумови визначення проблеми становлення особистості професіонала пояснюються роллю та значенням діяльності в житті людини. Діяльність створює умови для самореалізації й самоствердження особистості, для пізнання навколишньої дійсності, забезпечення матеріального благополуччя, створення матеріальних і духовних цінностей.

Проблеми формування особистості у зв'язку з професійною діяльністю, розробка її теоретичних і методологічних підходів ґрунтуються на досягненнях психології особистості. Однак більшість досліджень розкривають розвиток особистості в дитячому, підлітковому, юнацькому періодах життя, а феномени та закономірності еволюції дорослої людини, зрілої особистості, формування особистості в період професіоналізації, тобто становлення професіонала, залишаються недостатньо дослідженими (Абульханова, 1999; Балл, 2003; Климов, 1996; Поваренков, 1991; Саннікова, 2003) та ін.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми

У радянській та вітчизняній психології теорії професійного (кар'єрного) розвитку особистості представлено в працях К. Абульханової-Славської (Абульханова, 1999), В. Бодрова (Бодров, 2001), Є. Клімова (Климов, 1996), Є. Зеєра (Зеєр, 2003), С. Максименка (Максименко, 2006), А. Маркової (Маркова, 1996), Ю. Поваренкова (Поваренков, 1991), О. Саннікової (Саннікова, 2003), Ж. Вірної (Вірна, 2003) й ін.

Формулювання мети та завдань статті

Мета дослідження – теоретичний аналіз особливостей розвитку професійної кар'єри державних службовців. Мета зумовлена такими завданнями – здійснити теоретичний аналіз означеної проблеми; уточнити поняття «професійна кар'єра», представити модель стадій професійного становлення державних службовців центрів зайнятості.

Методи та методики. Для реалізації поставлених завдань дослідження використано теоретичні методи (аналіз проблеми на підставі вивчення наукової літератури: порівняння, абстрагування, систематизація й узагальнення одержаної наукової інформації).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

Вивчення процесу кар'єрного становлення особистості потрібно здійснювати за допомогою дослідження у двох напрямках – структурному та процесуальному.

Структурний напрям вивчення професійного становлення особистості об'єднує дослідження, спрямовані як на вивчення окремих професійно-важливих якостей (ПВЯ) (елементно-аналітична позиція), так і на їх симптомокомплекси (системно-синтетична позиція). Із погляду елементно-аналітичної позиції, основна увага приділяється вивченню окремих психологічних особливостей особистості чи комплексів якостей у конкретних видах діяльності. ПВЯ виділяються залежно від їх значущості, універсальності для тих чи інших видів діяльності. Системно-синтетична позиція передбачає вивчення особистості професіонала як цілісної структури, що об'єднує значну кількість особистісних характеристик.

Процесуальний напрям вивчення становлення особистості передбачає умовний поділ досліджень на два протилежні полюси – статистичний і динамічний. До статистичного можна віднести дослідження констатувального характеру (на рівні фіксації фактів), а також ті, що розглядають особистість фахівця як деяку стабільну, нединамічну систему, яка характеризується набором якостей, психічних функцій, психофізіологічних властивостей, котрі забезпечують можливість оволодіння професією. Динамічний полюс процесуального напрямку об'єднує дослідження, спрямовані на вивчення розвитку особистості, формування ПВЯ, динаміку професійного становлення на різних його етапах, а також професійні кризи й деформації.

Узагальнену модель професійного становлення особистості розробив Ю. Поваренков (Поваренков, 1991), який характеризує його як процес розв'язання комплексу суперечностей між соціально-професійними до вимог до особистості та її бажаннями, можливостями щодо їх реалізації. Професійне становлення – це «формування» особистості, що має бути адекватним вимогам професійної діяльності. Відзначимо, що важливим фактором професійного розвитку особистості науковець вважає задоволеність діяльністю.

На думку О. Саннікової, процес становлення особистості професіонала є індивідуальним, різноплановим та полягає в розв'язанні протиріч, котрі виникають на різних структурних рівнях при порушенні рівноваги між вимогами до діяльності, представленими у вигляді конкретних знань, програм, методів, ідеальних уявлень про особистість професіонала, і реальними можливостями індивіда. Індивідуальність професіонала характеризується специфічним поєднанням особистісних якостей. Взаємодіючи між собою, вони

змінюються і в межах всієї системи особистості, і в межах її окремих підсистем, відбуваються зміни їх якісно-кількісного поєднання, домінування кожної з них. Отже, індивідуальність професіонала, є не лише найвищим рівнем розвитку особистості, але й характеризується унікальною комбінацією її різнорівневих якостей, їх взаємозалежністю та особливістю динаміки (Саннікова, 2003 : 134).

Як стверджує більшість науковців, процес професійного становлення особистості – це довготривалий, різноплановий, досить динамічний процес; інтеграція процесів розвитку людини в онтогенезі й професіоналізації індивіда протягом життя.

Значний інтерес у плані вивчення проблеми викликають дослідження професійного становлення Н. Глуханюк (Глуханюк, 1996), Е. Зеєра (Зеєр, 2003), Ю. Поварьонкова (Поваренков, 1991), Н. Пов'якель (Пов'якель, 2003). Науковці зазначають, що динаміка професійного становлення фахівця проходить три стадії (професійної адаптації, професійного становлення (інтеграції, інтернальності) та професійної стагнації).

Перша стадія професійного становлення особистості характеризується ознайомленням із професією, входженням у професійну діяльність, звиканням до неї, активним її засвоєнням і визначенням себе в професійній групі або колективі. На цій стадії домінує тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання запропонованих вимог, правил, норм. Фахівець керується постулатом економії сил і користується переважно напрацьованими алгоритмами рішення професійних завдань, проблем, ситуацій. На цьому етапі професійного становлення починає реалізуватися самостійна трудова діяльність. Етап адаптивного розвитку майбутнього фахівця завжди зумовлює накопичення знань, адаптацію в професії, набуття базових умінь і навичок, становлення психологічної готовності до виконання професійної діяльності. Цілями стадії є психологічна адаптація до вимог й обмежень професійної діяльності, саморегуляції пізнавальних процесів та організації мислення в контексті наявних стереотипів; особистісна, мотиваційна, емоційно-вольова, інтелектуальна й операціональна адаптація фахівця до професійної діяльності, професійного середовища, наявних професійних вимог.

Після завершення адаптаційної стадії, тривалість якої залежить від типу професії, провідну роль у виконанні професійної діяльності

починають відігравати внутрішні, психологічні фактори. Друга стадія професійного становлення фахівця – інтернальна – характеризується здатністю особистості вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики, подивитися на свою діяльність загалом. Цей прорив дає змогу фахівцю стати господарем становища. Це допомагає внутрішньо приймати, усвідомлювати й оцінювати труднощі та суперечностей різних сторін професійної діяльності й самостійно, конструктивно розв'язувати їх відповідно до ціннісних орієнтацій; розглядати труднощі як стимули подальшого розвитку, відчувати свободу вибору та відповідальність за все, що відбувається. Характеристиками етапу є усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі, власних здібностей і можливостей, надбання професійного досвіду, кваліфіковане виконання професійних функцій, отримання задоволення від власних досягнень, від сприйняття себе суб'єктом професії.

На стадії професійної стагнації, коли фахівець пристосував свої індивідуальні здібності й можливості до вимог професійного середовища та існує завдяки досягненням минулого, експлуатації стереотипів, канонізації й універсалізації власного досвіду, виникають передумови для зниження професійної активності, професійного зростання фахівця, несприйнятливості до нового. Фаза супроводжується різними негативними реакціями (агресія, депресія тощо) й поступовим погіршенням психічного та фізичного здоров'я, хворобами нервового й психосоматичного характеру.

У різних професійних групах стадія стагнації настає в різний час. Згідно з О. Мамічевою (Мамічева, 2009), у представників масових професій (лікарі, викладачі) вона виникає через 10–15 років роботи за професією, а в менеджерів – через 5–7 років роботи.

На державній службі темпи кар'єрного розвитку спеціалістів відрізняються від темпів професійного становлення працівників у підприємницьких структурах. До того ж аналіз посадового підвищення свідчить про стихійність кар'єрного зростання державних службовців, нерівномірність стажу перебування на посаді, утворення так званих кар'єрних тупиків або швидкісних десантних кар'єр. Ці кар'єрні аномалії негативно впливають на стимулювання трудової й фахової віддачі від державних службовців, підтримку сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в їхньому середовищі. Дуже негативним явищем, хоча й типовим для вітчизняної державної служби, є

швидкісна кар'єра. Її зміст полягає в стрімкому підвищенні по службі або прийнятті на державні посади (часто дуже високого рівня) осіб без відповідної практики й професійного досвіду. На практиці ж державний службовець перед призначенням на високу посаду повинен пройти всі шаблі, що їй передують. Ця вимога диктується інтересами суспільства, виходячи з підтримки високого авторитету держави й поваги до її законів.

Практика країн із розвинутою демократією та ринковою економікою свідчить, що для успішної кар'єри працівника його термін перебування на одній посаді в середньому має не перевищувати 4–5 років. Згідно з Н. Артеменко, процес професійного становлення державного службовця є значно коротшим і стадія стагнації настає після п'ятирічного стажу роботи за спеціальністю (Артеменко, 2008).

Теоретичний аналіз означеної проблематики дає підставу вважати, що процес професійного становлення державних службовців відрізняється від темпів професійного становлення представників інших професій. З огляду на проаналізовані наукові доробки з вивчення специфіки фахового становлення та особливостей професійної діяльності державного службовця, можна зазначити, що в державних службовців центрів зайнятості стадія професійної адаптації триває до 2-х років діяльності за професією, інтернальна стадія настає в період професійного стажу 2–6 років, а стагнаційна – відповідно, після 6-ти (рис. 1).

Запропонована схема ілюструє дві моделі професійної поведінки особистості: 1) *модель розвитку* характеризується здатністю особистості виходити за межі практики, що склалася, перетворювати власну професійну поведінку й тим самим долати обмеженість власних професійних можливостей; 2) *адаптивна модель* характеризується переважно постійним відтворенням особистістю засвоєних професійних дій із її прагненням відповідати зовнішнім вимогам, що може привести до реалізації розвитку особистості в інших видах діяльності за межами професійних інтересів або до стагнації, актуалізації захисних механізмів, різноманітних видів психосоматичних і невротичних розладів. Адаптивна модель професійної поведінки особистості містить такі змістовні рівні: пристосувальний (характеризується запозиченням технік і технологій мислення й поведінки, стереотипів професійного середовища та професійних ідеалів, прагненням відповідати вимогам значущого

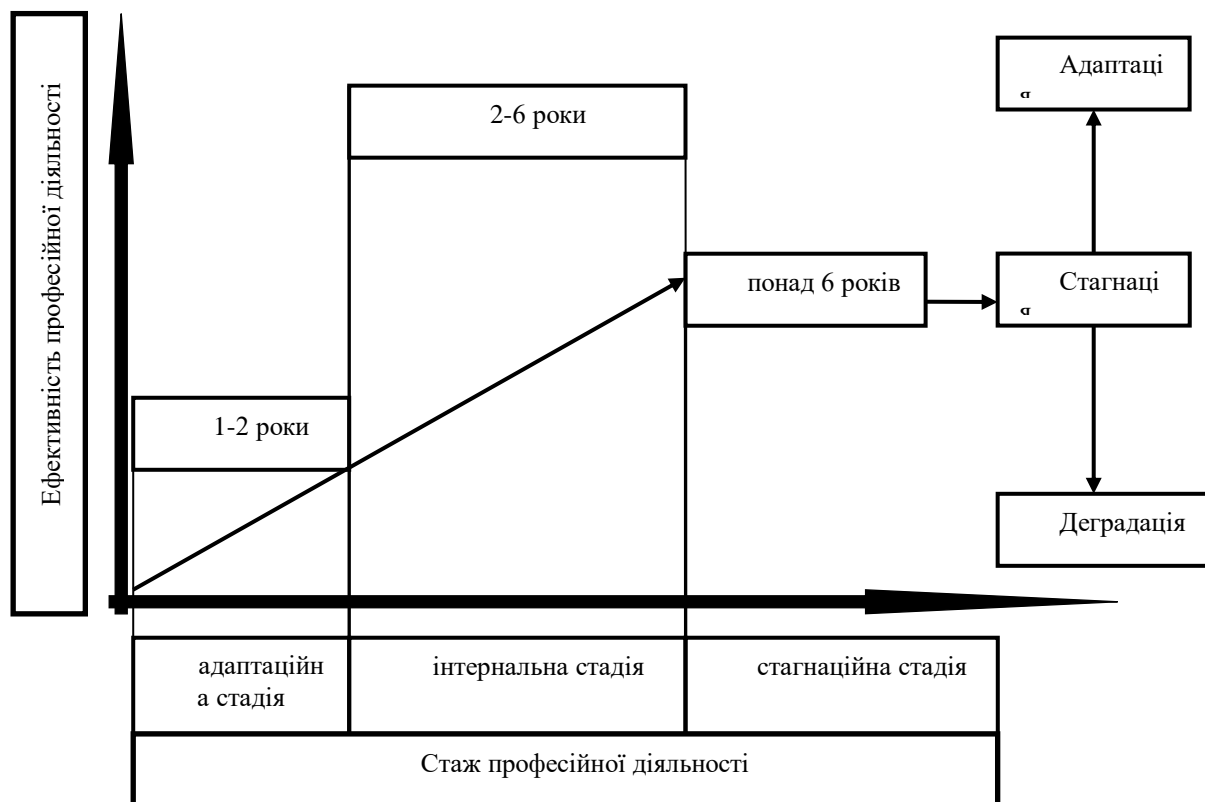


Рис. 1. Стадії професійного становлення державних службовців центрів зайнятості

середовища); стереотипізаційний (є рівнем універсалізації й адаптаційно-професійного становлення, який містить власні засвоєні та «привласнені» фахівцем прийоми й засоби професійної діяльності, «прийняття» стереотипів діяльності, саморегуляції, мислення, використання стандартних, шаблонних стратегій поведінки в процесі виконання професійних завдань як «власних» тощо) і стагнаційний (рівень професійної стагнації та стабілізації стереотипів, коли особистість же пристосувала свої індивідуальні можливості та свій потенціал до вимог професійного середовища, існує за рахунок експлуатації готових стереотипів, канонізації й універсалізації власного досвіду або імітації досвіду інших).

Адаптивна модель відображає становлення фахівця, котрий є носієм професійних знань, умінь та досвіду. Найчастіше в разі задоволення фахівця результатами пристосування й професійної адаптації суто професійний розвиток замінюється пристосуванням, стабілізацією стереотипів й асиміляцією готових форм, прийомів та технологій. Модель розвитку відображає становлення фахівця, котрий усвідомлює власний досвід, володіє професійною діяльністю, здатний до самопроекування й самовдосконалення.

Напрямок розвитку особистості в професійній діяльності відбувається у формах регресу, прогресу й стагнації. Зокрема, у випадку регресу існує переважно індивідуальна форма становлення особистості професіонала з характерним для неї прагненням до підтримання відповідності між людиною та вимогами діяльності. Прогресивний розвиток особистості пов'язаний із її власною активністю, усвідомленням необхідності самозміни, перетворенням свого внутрішнього світу, індивідуальною формою становлення професіонала та виконанням діяльності за власним вибором і проектуванням, реалізацією певних життєвих відносин у професійній кар'єрі. До стагнації особистості в професійній діяльності, веде здебільшого адаптивна поведінка, спрямована на розв'язання суперечностей між вимогами професійної діяльності, професійної спільноти й можливостями та здібностями особистості. Спосіб, яким визначається те, як використовуються різноманітні індивідуальні особливості в реальній життєдіяльності й у професійній діяльності зокрема, залежить від модусу людського буття (Фонарев, 1997).

Найбільш типовими варіантами професійного розвитку є повільне й безконфліктне становлення в межах професії; прискорений розвиток на початкових стадіях розвитку з подальшою стагнацією (що відбувається також у межах професії); ступневий професійний розвиток, що призводить до верхів'я досягнень (не обов'язково в межах однієї професії) (Пов'якель, 2003).

Для державного службовця найбільш типовим варіантом фахового становлення є прискорений розвиток на початкових стадіях професіогенезу з подальшою стагнацією (Артеменко, 2008; Мамічева, 2009; Пов'якель, 2003) та ін.

На нашу думку, стадія професійної адаптації державного службовця триває протягом 1–2 років виконання діяльності. Це пов'язано, насамперед, з особливостями професії. Діяльність державного службовця є чітко регламентованою, визначається певними правилами й нормативами. Тому, реалізуючи професійну діяльність, державний службовець за цей період перебування на посаді усвідомлює морально-нормативні вимоги та адаптується до умов професійної діяльності.

Під час перебування на посаді наступні 2–6 років ефективність професійної діяльності державних службовців збільшується. Це пов'язано з тим, що в цей період трудової діяльності фахівець на

основі набутих знань, досвіду здатний самостійно приймати рішення, нести відповідальність за них, конструктивно розв'язувати професійні задачі, кваліфіковано виконувати професійні обов'язки та отримувати задоволення від власних досягнень. Отже, професійна діяльність державних службовців зі стажем роботи за фахом від 2-х до 6-ти років характеризується наявністю ознак, властивих інтернальній стадії професійного становлення фахівця. Однак на цій стадії в міру формування індивідуального стилю діяльності знижується рівень професійної активності й виникають умови для стагнації професійного розвитку. Особливо це властиво для представників соціономічних професій і державних службовців, оскільки їхня професійна діяльність є нормативною та чітко регламентованою.

На етапі фахового становлення, коли спеціаліст адаптував свої індивідуальні здібності й можливості до вимог професії та функціонує завдяки здобуткам минулого, власного досвіду, відбувається зниження ефективності діяльності, активності й професійного зростання фахівця. Ці ознаки характерні для стагнаційної стадії професійного становлення. У цей період можуть виникати різні негативні реакції: агресія, депресія, невротичність, погіршення психічного та фізичного здоров'я. Тому після терміну професійної діяльності понад 6 років потрібно створити для державного службовця нові умови для роботи, щоб повернути його на стадію якісно нової адаптації, яка полягатиме в зміні характеру трудової діяльності з урахуванням набутих ним знань, умінь, досвіду (наприклад від виконавчої діяльності до керівної), що дасть змогу фахівцю відчувати реальне підтвердження його професійних досягнень. Використання таких адаптаційних програм сприятиме підвищенню кваліфікації державних службовців, набуттю ними якісно нових знань і вмінь. Отже, планомірне, постійне переміщення (ротація) персоналу сприятиме підвищенню ефективності їхньої професійної діяльності. Якщо цього не відбувається, то з'являються емоційний дискомфорт, незадоволеність діяльністю, професійне перенапруження, втома і, як наслідок – зниження інтересу до професійного розвитку, незацікавленість процесом та результатом діяльності, виникнення професійних деградацій.

Важке випробування для людини – сама необхідність багаторічної трудової діяльності при достатньо обмеженому репертуарі трудових функцій, соціальних ролей у колективі, формальних і неформальних відносин із колегами й керівниками, нерідко – необхідність

«триматися» за це робоче місце. Отже, багаторічне виконання однієї й тієї самої професійної діяльності породжує загальнопрофесійні деформації, які розуміємо як схожі зміни особистості, що порушують її цілісність, знижують професійно-ефективне функціонування та виникають у більшості осіб, які займаються цією діяльністю.

Висновки й перспективи подальших досліджень

Запропонований варіант уявлення про психологічні особливості розвитку професійної кар'єри державних службовців, бачення етапів професійного становлення державного службовця центрів зайнятості стає концептуальним підґрунтям дослідження та визначає логіку подальшого вивчення означеної проблеми.

Література

1. Абульханова, К. А. (1999). *Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности)*: избр. психол. тр. Москва. 224 с.
2. Артеменко, Н. (2008). Планування кар'єри державного службовця. *Вісник державної служби України*, 3. 76–79.
3. Балл, Г. О. (2003). Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*: зб. наук. праць, 51–61.
4. Бодров, В. А. (2001). *Психология профессиональной пригодности*: учеб. пособие для вузов. Москва: ПЕРСЭ, 511.
5. Вірна, Ж. П. (2003). *Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога*: Монографія. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту імені Лесі Українки. 320 с.
6. Глуханюк, Н. С. (1996). Психологические особенности и закономерности становления профессионально-педагогической деятельности. *Психология становления педагога профессиональной школы*, Гл. 2.
7. Зеер, Э. Ф. (2003). *Психология профессий*: учеб. пособие для студ. вузов. Москва: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая кн. 336 с.
8. Климов, Е. А. (1996). *Психология профессионала*: избр. психолог. тр. Москва. 400 с.
9. Максименко, С. Д. (2006). *Генезис существования личности*. Киев: КММ. 240 с.
10. Мамічева, О. В. (2009). Професійне становлення та динаміка розвитку предметно-педагогічних здібностей викладачів ВНЗ. *Вісник Одеського національного університету. Серія: психологія*, 14(18), 99–109.
11. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва. 308 с.
12. Поваренков, Ю. П. (1991). *Психологические основы целостного подхода к процессу профессионализации личности. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала*. Москва: Ин-т психологии АН СССР. 320 с.

13. Пов'якель, Н. І. (2003). *Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога*: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 295 с.
14. Саннікова, О. П. (2003). *Феноменологія особистості*: вибр. психол. праць. Одеса: СМІЛ, 256 с.
15. Фонарев, А. Р. (1997). Формы становления личности в процессе ее социализации. *Вопросы психологии*, 88–94.

References

1. Abul'hanova, K. A. (1999). *Psihologiya i soznanie lichnosti (problemyi metodologii, teorii i issledovaniya realnoy lichnosti): izbr. psihol. tr.* [Psychology and consciousness of personality (problems of methodology, theory and research of a real personality): election of psychological work]. М. 224 [in Russian].
2. Artemenko, N. (2008). Planuvannja kar'eri derzhavnogo sluzhbovcja [Planning a career civil servant]. *Visnik derzhavnoi sluzhbi Ukraïni – Bulletin of the Civil Service of Ukraine*, 3. 76–79 [in Ukrainian].
3. Ball, G. O. (2003). Kategorija «kul'tura osobistosti» v analizi gumanizacii zagal'noi ta profesijnoi osviti [The category «personality culture» in the analysis of the humanization of general and vocational education]. *Pedagogika i psihologija profesijnoi osviti : rezul'tati doslidzhen' i perspektivi: Zb. nauk. Pr. – Pedagogy and psychology of vocational education: results of research and prospects: Collection of scientific works*, 51–61 [in Ukrainian].
4. Bodrov, V. A. (2001). *Psihologija professional'noj prigodnosti : ucheb. posobie dlja vuzov* [Psychology of professional fitness]. М.: PERSJe, 511 [in Russian].
5. Virna, Zh. P. (2003). Motivacijno-smislova reguljacija u profesionalizacii psihologa : monografija [Motivational-semantic regulation in the professionalization of a psychologist]. Luc'k: RVV «Vezha» Volin. derzh. un-tu im. Lesi Ukraïnki, 320 [in Ukrainian].
6. Gluhanjuk, N. S. (1996). *Psihologicheskie osobennosti i zakonomernosti stanovlenija professional'no-pedagogičeskoj dejatel'nosti* [Psychological features and patterns of the formation of professional and educational activities]. *Psihologija stanovlenija pedagoga professional'noj shkoly – The psychology of the formation of a professional school teacher*, Gl. 2 [in Russian].
7. Zeer, Je. F. (2003). *Psihologija professij: ucheb. posob. dlja stud. Vuzov* [Psychology of the professions]. М.: Akadem. proekt; Ekaterinburg: Delovaja kn., 336 [in Russian].
8. Klimov, E. A. (1996). *Psihologija professionala* [Psychology of a professional]. М. 400 [in Russian].
9. Maksimenko, S. D. (2006). *Genezis sushhestvovanija lichnosti* [Genesis of the existence of personality]. К.: KMM, 240 [in Ukrainian].
10. Mamicheva, O. V. (2009). Profesijne stanovlennja ta dinamika rozvitku predmetno-pedagogičnih zdibnostej vikladachiv VNZ [Professional formation and dynamics of development of subject-pedagogical abilities of teachers of higher educational institutions]. *Visnik Odes'kogo nacional'nogo universitetu. Serija: psihologija – Bulletin of the Odessa National University. Series: Psychology*. 14(18). 99–109 [in Ukrainian].

11. Markova, A. K. (1996). Psihologija profesionalizma [Psychology of professionalism]. M. 308 [in Russian].

12. Povarenkov, Ju. P. (1991). Psihologicheskie osnovy celostnogo pohoda k processu professionalizacii lichnosti [Psychological foundations of a holistic approach to the process of personal professionalization]. *Psihologicheskie issledovanija problemy formirovanija lichnosti professionala – Psychological studies of the formation of the personality of a professional*. M. : In-t psihologii AN SSSR, 320 [in Russian].

13. Pov'jakeľ, N. I. (2003). Profesiogenez samoreguljacii' myslennja praktychnogo psyhologa: monografija [Professorogenesis of self-regulation of thinking of a practical psychologist]. K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 295 [in Ukrainian].

14. Sannikova, O. P. (2003). Fenomenologija osobystosti : vybr. psyhol. Pr. [Phenomenology of personality]. O.: SMYL, 256 [in Ukrainian].

15. Fonarev, A. R. (1997). Formy stanovleniya lichnosti v protsesse sotsializatsii [Forms of formation of the person in the process of its socialization]. *Voprosy psihologii – Questions of psychology*, 88–94 [in Russian].

Received: 23.04.2019

Accepted: 06.05.2019

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ДИТИНОЮ

Мушкевич Мирослава

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна,
mira_mush@yahoo.com

У статті увагу акцентовано на системі психологічної допомоги сім'ї з проблемною дитиною. У плані представленого дослідження важливим є аналіз використання казкотерапії як складової частини психологічного супроводу сімей, які мають проблемних дітей дошкільного та раннього шкільного віку. Указано, що така форма роботи, як написання казки із сім'єю, має діагностичне й психотерапевтичне значення. Зазначено, що казка допомагає виокремити особливості та стереотипи взаємодії й поведінки; сімейні правила та сімейний сценарій; сімейні міфи; життєвий сценарій; сімейні й індивідуальні межі; сімейну та життєву історію. Доведено, що спостерігаємо виражену позитивну динаміку за всіма емпіричними показниками, що змістовно визначають структуру психотипічного профілю батьків проблемних дітей після проведення казкотерапії. Виявлено, що програма супроводу з використанням казки стала важливим фактором якісної трансформації змістовно-структурних виховних елементів. Відбулася конструктивна трансформація стратегії потуральної протекції у сфері виховання дитини, ефективній корекції їхньої неконструктивної особистісної позиції. Констатовано, що, порівняно з традиційною програмою психологічної допомоги, упровадження казкотерапії до програми психологічного супроводу забезпечило більш ефективну корекцію неконструктивних особистісних настанов батьків проблемних дітей, а також достовірно вищий ступінь розвитку тих властивостей їх особистісної структури, які покладено в основу конструктивних патернів особистісного функціонування. Узагальнено дані порівняльного аналізу результативності формувальних заходів стосовно випробуваних експериментальної та контрольної груп за критерієм «рівень розвитку показників сімейного функціонування», які дають змогу констатувати, що зіставлення з традиційною технологією психологічної допомоги упровадження казкотерапії в програму психологічного супроводу забезпечило батьків проблемних дітей більш високим ступенем розвитку ефективних механізмів особистісно-сімейного функціонування, а також більш стійким рівнем сформованості особистісної настанови на конструктивне розв'язання актуальних проблем.

Ключові слова: казкотерапія, психологічний супровід, проблемна дитина, сім'я, сімейне функціонування, сімейний сценарій, сімейні правила.

Mushkevych Myroslava. Fairytale Therapy as a Method of Psychological

Support of Families with a Problem Child. The article focuses on the system of psychological assistance of a family with a problem child. In terms of represented research important is analysis of using the fairy-tale therapy as a constituent of psychological support of families with problem children of preschool and early school age. It is indicated that work on writing a fairy-tale with a family has diagnostic and psychotherapeutic importance. It is noted, that a fairy-tale helps to identify peculiarities and stereotypes of interaction and behavior; family rules and family scenario; family myths; life scenario; family and individual boundaries; family and life history. It has been proved, that positively affected positive dynamics by all empirical parameters is shown, that meaningfully determine the structure of psychotype profile of problem children after the conducted fairy-tale therapy. It has been revealed that the support program of using a fairy-tale became an important factor of qualitative transformation of the content, structural and educational elements. The constructive transformation of protection strategy in education sphere of a child and effective correction of their non-constructive personality position has taken place. It was stated that in comparison with traditional program of psychological assistance, the introduction of fairy-tale therapy to the program of psychological support provided more effective correction of non-constructive personality attitude of problem children parents, as well as a significantly higher degree of development of those properties of their personality structure, which lie in the basis of constructive patterns of personality functioning. The results of the comparative analysis of the effectiveness of formational measures in relation to experimental and control groups by the criterion «level of development of indicators of family functioning» are generalized, which state that in comparison with the traditional technology of psychological assistance, the introduction of fairy-tale therapy into the program of psychological support has provided problem children parents with a higher degree of the development of effective mechanisms of personality and familial functioning, as well as more stable formed level of personality attitude to constructive solution of actual problems.

Key words: fairy-tale therapy, psychological support, problem child, family, family functioning, family scenario, family rules.

Мушкевич Мирослава. Сказкотерапия как метод психологического сопровождения семей с проблемным ребенком. В статье внимание акцентируется на системе психологической помощи семье в проблемном ребенком. В плане представленного исследования важен анализ использования сказкотерапии как составляющей психологического сопровождения семей, имеющих проблемных детей дошкольного и раннего школьного возраста. Указывается, что работа с написанием сказки с семьей имеет диагностическое и психотерапевтическое значение. Отмечается, что сказка помогает выделить особенности и стереотипы взаимодействия и поведения; семейные правила и семейный сценарий; семейные мифы; жизненный сценарий; семейные и индивидуальные черты; семейную и жизненную историю. Доказывается, что наблюдается выраженная положительная динамика по всем эмпирическим показателям, что содержательно определяют структуру психотипичного профиля родителей проблемных детей после проведения сказкотерапии. Выявлено, что

програма супроводження з використанням сказки стала важливим фактором якісної трансформації змістовно-структурних виховальних елементів. Складалася конструктивна трансформація стратегії протекції батьків в сфері виховання дитини, ефективна корекція їх неконструктивної особистісної позиції. Констатується, що, порівняно з традиційною програмою психологічної допомоги, впровадження сказкотерапії в програму психологічного супроводження забезпечило більш ефективну корекцію неконструктивних особистісних установок батьків проблемних дітей, а також достовірно більш високу ступінь розвитку тих властивостей їх особистісної структури, які лежать в основі конструктивних паттернів особистісного функціонування. Узагальнюються результати порівняльного аналізу результативності формуючих заходів в стосунку до вимірюваних експериментальною та контрольною групами за критерієм «рівень розвитку показників сімейного функціонування», які констатують, що, порівняно з традиційною технологією психологічної допомоги, впровадження сказкотерапії в програму психологічного супроводження забезпечило батькам проблемних дітей більш високу ступінь розвитку ефективних механізмів особисто-сімейного функціонування, а також більш стійкий рівень сформованості та особистісної установки на конструктивне рішення актуальних проблем.

Ключові слова: сказкотерапія, психологічне супроводження, проблемний дитина, сім'я, сімейне функціонування, сімейний сценарій, сімейні правила.

Постановка наукової проблеми та її значення

Ще в минулому столітті представниками психологічної, медичної, педагогічної науки закладено традиції залучення сім'ї для подолання проблем виховання дитини, яка відрізняється поведінковими дезадаптивними проявами, неприйнятними в цьому суспільстві та культурі. Сьогодні ці традиції досить актуальні й потребують активного втілення в практику психодіагностики, психоедукації, психоконсультації, психотерапії сім'ї як системи.

Аналіз наукових досліджень

У психологічній науці наявна достатня кількість робіт, які вказують, що наявність проблемної дитини в сім'ї призводить до змін в емоційному стані батьків і дитячо-батьківські взаємини переживають специфічні зміни (І. Багдасар'ян, О. Баєнська, А. Варга, О. Мастюкова, О. Нікольська, Л. Печнікова, А. Прихожан, К. Савіна, А. Співаковська, В. Ткачова, О. Чарова, Е. Ейдемільер, В. Юстицькіс й ін.). Водночас питання про психологічні механізми таких змін, а також фактори, що покладені в основу індивідуальної варіативності поведінки батьків, вивчені недостатньо. Отже, розвиток системи

допомоги сім'ї з проблемною дитиною вимагає проектування й реалізації експериментальних наукових досліджень, спрямованих на вивчення умов і факторів, які зумовлюють індивідуальні особливості сімейної взаємодії батьків.

Формулювання мети та завдань статті

У плані нашого дослідження важливим є аналіз використання казкотерапії як складової частини психологічного супроводу сімей, які мають проблемних дітей у дошкільному та ранньому шкільному віці (психодіагностичний і психотерапевтичний компоненти).

Використання казкотерапії в процесі психологічного супроводу з метою дослідження динаміки змін особистісних особливостей членів сімей, які мають проблемних дітей, проводилося на базі психологічного консультативного центру, що діє при кафедрі практичної та клінічної психології факультету психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. До роботи залучено 64 сім'ї, які й становили вибірку досліджуваних. У кількісному аспекті дослідницьку вибірку репрезентовано досліджуваними в кількості 96 осіб, із яких 64 – представники повних сімей (32 родини) і 32 – неповних (32 родини). Щодо рівня сімейного функціонування, то цей параметр представлено в такій пропорції: 64 – представники дисфункційної сім'ї й 32 – псевдофункційної.

Усі батьки зверталися за психологічною допомогою. Основні скарги влючали такі причини:

1) самотійно не можуть справитися з дитиною, не розуміють, як правильно з нею спілкуватися, неприємно вражені поведінкою дитини, її реакціями тощо;

2) відчувають негативні емоційні стани з приводу поведінки дитини, яка потребує багато часу, зусиль;

3) спрямовані психологами та педагогами дошкільних і шкільних закладів.

Проблеми дітей пов'язані з порушеннями поведінки (агресивність, запальність, поведінка таких дітей спрямована проти інших дітей, проявляється у вільних стосунках, грі); ослаблені діти, які часто й довго хворіють (кволі та слабкі діти, примхливі, мляві, швидко звикають до того, що відчувають себе погано); повільні діти (завжди дратують батьків, які постійно поспішають і ніколи не встигають), сором'язливі діти. Усі діти батьків нашої вибіркової сукупності перебували у віковому діапазоні від п'яти до дев'яти років.

Усі 64 сім'ї становили експериментальну групу, у якій робота з

казкою мала чітко структурований та організований характер і була побудована на психологічних принципах. Формувальні заходи стосовно досліджуваних, які увійшли до контрольної групи, відбувалися на основі стандартного підходу, типового технологічного сценарію психологічної допомоги без використання казкотерапії.

Методи та методики

У межах верифікації першого критерію оцінки ефективності програми психологічного супроводу використано непараметричний статистичний критерій відмінностей Т-Вілкоксона (Wilcoxon Signed Ranks Test) (Наследов, 2005). Формально з його допомогою визначали статистично достовірні відмінності в рівні вираженості емпіричних показників у досліджуваних із різним психотипічним профілем (типом) до й після реалізації типового технологічного сценарію психологічної допомоги, а також в умовах упровадження спеціальної програми психологічного супроводу.

Верифікацію за другим критерієм оцінки ефективності програми психологічного супроводу здійснено із застосуванням непараметричного статистичного критерію Хі-квадрат Пірсона (Chi-Square Test), а також за допомогою обчислення показника відношення шансів (Odds Ratio – OR) (Наследов, 2005). Формально перший критерій використовували для порівняння між собою двох емпіричних розподілів якісних ознак, отриманих на двох незалежних вибірках – експериментальній і контрольній. Другий статистичний показник забезпечив визначення пропорції частотного відношення якісної ознаки в експериментальній та контрольній вибірках.

Якщо описати казкотерапію, то вона є одним із методів психологічної роботи з клієнтом, котрий використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширенню свідомості, удосконалення взаємодії з навколишнім світом. У науково-психологічній літературі є багато визначень терміна «казкотерапія», але ми зробили свій вибір на визначенні казкотерапії як спільного з клієнтом відкриття тих знань, які живуть у душі та є психотерапевтичними в цей момент (Зінкевич-Євстигнєєва, 2001; Зінкевич-Євстигнєєва, 2003; Карпман, 1968).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

Проблеми використання казок у психотерапевтичній практиці представлено в роботах дослідників Б. Беттельгайма, І. Вачкова (Вачков, 2007), А. Гнездилова, Х. Дікмана (Дікман, 2000), П. Естеса, Т. Зінкевич-Євстигнєєвої (Зінкевич-Євстигнєєва, 2001; Зінкевич-

Євстигнєєва, 2003), П. Жебелєва, С. Карпмана (Карпман, 1968), Б. Кокса, М. Панфілова, О. Петрова, Н. Радіної (Радіна, 2006), Д. Соколової, Р. Ткача (Ткач, 2010; Ткач, 2011), К. Юнга (Юнг, 1994; Юнг, 1997) та ін. У працях цих науковців виокремлено види казок та їх терапевтичні функції, розкрито методи й прийоми роботи з казкою, наведено окремі технології терапії казкою.

Робота зі створеною клієнтом казкою має діагностичне та терапевтичне спрямування. У першому випадку вона зосереджується на виявленні проблем і конфліктів за допомогою ідентифікації з героями казки, у другому – на її зцілювальних можливостях. Завдання психотерапевта – за допомогою казки допомогти клієнту прийняти ситуацію, розібратись у тому, що відбувається, дати можливість побачити в ній те, чого ця ситуація вчить (Кемпбелл, 1997). Психотерапевтична ефективність цієї технології настільки висока, що вона трапляється в роботах практично всіх відомих казкотерапевтів (Дікман, 2000; Франц, 1998). Технологія вирізняється наявністю чітких схем для написання казки та їх аналізу.

Іншим способом розкриття глибинних символів казки є постановка запитань клієнту. Наробки такого напрямку простежуємо в роботах Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, Н. Огієнко (Огієнко, 2008), Н. Радіної й ін. Наприклад, Т. Зінкевич-Євстигнєєва пропонує здійснювати психологічний аналіз казок за допомогою запитань, які розкривають такі схематичні аспекти її аналізу: енергетичне та символічне поля казки, основну її тему, сюжет, лінію головного героя (Брун, 2000). Казки для дорослих М. Паркін (Зінкевич-Євстигнєєва, 2001) пропонує застосовувати для таких цілей: казки для змін (допомагають усвідомити, що зміни неминучі й постійні; ставлення до змін визначається сприйняттям та ін.), казки для розвитку творчих здібностей, казки про лідерів і команду (які, наприклад, демонструють, що іноді мудрість прихована в простоті; у команді можна залишатись унікальною особистістю та все ж – частиною цілого й т. ін.), казки про те, як справлятися зі стресом, і казки для розвитку емоційного інтелекту (допомагають краще усвідомлювати свої емоції та почуття інших людей).

Аналітичну роботу з казками можна розділити на сім основних етапів.

1. Визначити енергоінформаційне поле казки: потрібно прислухатися до власних відчуттів і вражень щодо прочитання казки, зафіксувати, описати їх.

2. Визначити основну тему казки. Потрібно поставити собі

питання: про що ця казка, чого вона навчає? Відповідь розглянути з погляду чотирьох рівнів – ціннісного, ментального, емоційного, вітального.

3. Проаналізувати сюжет казки: потрібно визначити ступінь оригінальності сюжету і його жанр.

4. Проаналізувати лінію головного героя. Лінію головного героя розглядаємо з чотирьох боків (образ себе, образ мети, мотиви вчинків героя, відносини з навколишнім світом).

5. Проаналізувати символічне поле казки. Потрібно виокремити найбільш яскраві образи й визначити їх символічне значення на особистому та глибинному рівнях.

6. Зробити висновок про конфліктний і ресурсний зміст казки, зрозуміти співвідношення конфліктного й ресурсного аспектів. Визначити ступінь сформованості «морального імунітету».

7. Установити перспективні завдання психологічної роботи, виявити його «основну проблему» й знайти ресурси для роботи з нею. Виявити перспективи та індивідуальні засоби формування «морального імунітету».

У своєму дослідженні ми звертаємо основну увагу на рольові взаємодії в казках за трансактним аналізом Е. Берна, який описав життєві позиції, що відображають ставлення людини до світу взагалі, до її оточення – друзів і ворогів. Елементарними є позиції – Ти і Я. Вони ґрунтуються на поняттях, засвоєних із молоком матері, та представлені знаками «+» – добре, «-» – погано.

1. Позиція Я+Ти+ – це позиція здорової особистості, яка відображає достойне життя, це установка героїв і Принців, Героїнь та Принцес. 1а. Я+Ти+Вони+ – я люблю всіх. 1б. Я+Ти+Вони- – необ'єктивна позиція, як правило, її займає сноб чи асоціальна особистість – мені до них немає ніякого діла.

2. Я+Ти- (Я – Принц, Ти – Жаба) – така позиція позитивна тоді, коли треба від когось звільнитися. Такі люди можуть знущатися над іншими. Саме вони починають шукати собі ворогів. Це думка щодо переваги над іншими, а також погляд убивці, непроханого порадника, який нав'язує свою думку. Зазвичай, це точка зору посередності. 2а. Я+Ти-Вони+ – позиція незадоволеної людини, особливо своїми близькими, які не такі гарні, як інші – ви не такі хороші, як ті, інші. 2б. Я+Ти-Вони- – позиція самотньої, критично налаштованої людини, яка дивиться на інших зверхньо – усі повинні прихилитися переді мною й бути такими, як я, звичайно, настільки, наскільки це вийде в таких нікчем, як ви.

3. Я-Ти+ – депресивна позиція в таких означає самознищення,

змушує людину принижуватися перед іншими. Це переважно меланхоліки, невдахи, люди, які мучать себе. Зазвичай – вони самотні, часто закінчують своє життя в лікарні чи тюрмі. За Я-Ти+Вони+ – позиція принижуючої себе людини, святої чи мазохіста – я гірший від усіх у цьому світі. Зб. Я-Ти+Вони- – позиція підлабузника, людини, яка мстить не за необхідності, а через снобізм – я поплазую, і моя нагорода не за горами, а не в тих нікчем.

4. Я-Ти- – це установка безнадійності. У ній є елементи шизофренії. 4а. Я-Ти-Вони+ – позиція догідливої заздрості – вони не люблять нас, тому що ми гірші від них. 4б. Я-Ти-Вони- – позиція песимістів і циніків, тих, хто впевнений у першородному гріху – у наш час немає хороших людей.

1? – Я+ти+Вони? – позиція євангеліста – у мене й тебе все нормально, а про них ми нічого не можемо сказати. 2? – Я+Ти? Вони- – позиція аристократа – зазвичай, усі люди погані. Але з тобою це питання ще треба вирішити. 3? – Я+Ти?Вони?, Я-Ти?Вони? і т. ін. – позиція людини, якій важко взаємодіяти з іншими.

Окрім життєвих сценаріїв, казка може допомогти виокремити так звані сімейні сценарії чи моделі сім'ї:

1. Модель «Ідеалізація партнера» виявляється в респондентів, які неадекватно оцінюють партнерів і перебільшують їхні можливості й позитивні якості.

2. «Моделювання стилів партнерської взаємодії батьківської сім'ї» виявилось в тенденціях проектувати відносин, ролі, традиції, установки у власну сім'ю.

3. «Моделювання стилів виховання в батьківській сім'ї» виявлялось у намаганні респондентів використовувати батьківські методи виховання власних дітей або при негативному досвіді цих методів використання протилежних стосовно своїх дітей.

4. Модель «Раціональний розрахунок під час вибору шлюбного партнера» означала надання переваги певним рисам особистості партнера, що збільшувало впевненість у ньому як сім'янинові.

5. «Позитивна мотивація на сімейне життя» характеризувалася бажанням мати гарного партнера, гарну сім'ю, родину, дім.

6. «Гармонійні взаємини з партнером» свідчили про зрілість респондентів, відповідальність й ефективність взаємодії.

7. Модель «Відповідальність за долю шлюбу» виявлялася в активній, діяльності щодо виконання основних функцій і ролей під час розв'язання проблем.

8. Модель «Конструктивне вирішення конфліктних ситуацій»

свідчить про намагання респондентів знаходити такі способи розв'язання конфліктів, які б сприяли конструктивному їх вирішенню.

9. Модель «Егалітарної сім'ї» означає рівноправне ставлення до шлюбного партнера, розподілу ролей і лідерство між подружжям, повагу до інтересів іншого.

10. Модель «Готовність до шлюбу» характеризувалася позитивною мотивацією та адекватними установками респондентів на сімейне життя, задоволеністю партнером, відповідальністю за майбутнє сім'ї.

Для дорослих казка виконує певні функції, де особливо важливий її творчий аспект, який виражається у створенні самої казки. Ця форма діяльності дає змогу вивільнити творчу енергію уяви. Усе це – сили, які допоможуть дорослому конструктивно змінювати своє життя.

Написання казки має свої етапи проведення:

1. Написання казки. Клієнту пропонується написати казку. Якщо він відчуває труднощі, то його можна підштовхнути до початку, використавши задані психотерапевтом сім героїв (Цар, Цариця, Оленка, Іванко, Добра Фея, Зла Чаклунка, Мудрий Старець).

2. Прочитання казки, завершення. Це важливий етап як для клієнта, так і для терапевта, тому що клієнт відчуватиме хвилювання від пред'явлення своєї творчості, а для терапевта це буде зустріч із внутрішнім світом клієнта.

3. Обговорення казки. Терапевту після того, як клієнт прочитав казку, важливо запитати, про що для клієнта ця казка, чи сподобалася вона йому.

Аналізуючи казку, важливо виокремити стани Его: Батько, Дитина й Дорослий, які, зі свого боку, становлять структуру особистості (Берн, 2001). Батько може виступати в ролі Контролюючого Батька (заборони, санкції; вимагає, керує, оцінює (засуджує й схвалює) і Батька, який піклується (поради, підтримка, опіка; навчає, піклується). Дитина – це емоційний початок у людині, котрий може проявлятися у двох видах: Природна Дитина й Адаптована Дитина. Характерними рисами Природної Дитини є довіра, ніжність, безпосередність, цікавість, творча захопленість, винахідливість. Адаптована Дитина є тією частиною особистості, яка, бажаючи бути прийнятою батьками та побоюючись бути відштовхненою, не дозволяє собі такої поведінки, яка б не відповідала очікуванням і вимогам батьків. Для Адаптованої Дитини характерні підвищена комформність, невпевненість, особливо під час спілкування зі значущими особами, сором'язливість.

Різновидом Адаптованої Дитини є Бунтуюча (проти Батька) Дитина, яка ірраціонально заперечує авторитети, норми, порушує дисципліну. Дорослий, або доросле Я. Це стан, який утілює об'єктивну, розсудливу й водночас емпатійну, доброзичливу частину особистості; працює з інформацією, розмірковує, аналізує, уточнює ситуацію, апелює до розуму та логіки й т. ін. Якщо Батько – це надана концепція життя, а Дитина – концепція життя через почуття, то Дорослий – це концепція життя через мислення, що ґрунтується на збиранні та обробці інформації. Дорослому Я-стану відповідає фрейдівське Я (Его). Дорослий в Е. Берна (Берн, 2001) відіграє роль арбітра між Батьком і Дитиною. Роль Дорослого зводиться не до придушення того чи іншого й піднесення над ними, а до вивчення інформації, записаної в Батькові та Дитині. Аналізуючи цю інформацію, Дорослий вирішує, яка поведінка найбільш відповідає конкретним обставинам, від яких стереотипів потрібно відмовитися, а які прийняти.

У казці важливо звертати увагу на трансакції. При трансакціях (одиницях взаємодії партнерів зі спілкування) людей можуть уключатися різні Я-стани. Розрізняють трансакції додаткові, перехресні й приховані. Додатковими трансакціями називаються такі, які відповідають очікуванням контактуючих людей і які відповідають здоровим людським відносинам.

Конфліктогенною здатністю володіють перехресні трансакції. У такому випадку на стимул дається несподівана реакція, яка активізує невідповідний стан.

Приховані трансакції відрізняються від доповнювальних і перехресних тим, що вони охоплюють більше двох станів Я, тому що повідомлення в них маскується під соціально прийнятним стимулом, але відповідна реакція очікується з боку ефекту прихованого повідомлення, у якому й полягає суть психологічних ігор.

Головною ціллю психотерапевтичної допомоги за допомогою казки є усвідомлення своїх ігор, життєвого сценарію, станів Его. Психотерапевт прагне також звільнити людину від нав'язливих програм поведінки й допомогти стати незалежною та здатною до повноцінного спілкування.

Перейдемо до порівняння частоти вираженості емпіричних показників досліджуваних за методом «Казкотерапія». Зазначимо, що в цьому випадку здійснено порівняльний аналіз частоти розподілу трьох блоків емпіричних показників, отриманих на двох незалежних вибірках –

експериментальній і контрольній. Зокрема, визначали характер відмінностей двох емпіричних розподілів за частотою вираженості станів Его в структурі особистості батьків проблемних дітей («Батько», «Дитина», «Дорослий»), характер відмінностей у частоті розподілу позицій їхнього життєвого сценарію («Я+Ти+», «Я+Ти–», «Я–Ти+», «Я–Ти–»), а також характер відмінностей у частоті розподілу позицій їхнього сімейного сценарію (сімейних моделей) («Ідеалізація партнера», «Моделювання стилів партнерської взаємодії батьківської сім'ї», «Моделювання стилів виховання в батьківській сім'ї», «Раціональний розрахунок під час вибору шлюбного партнера», «Позитивна мотивація на сімейне життя», «Гармонійні взаємини з партнером», «Відповідальність за долю шлюбу», «Конструктивне вирішення конфліктних ситуацій», «Егалітарна сім'я», «Готовність до шлюбу»). Отож, проаналізуємо результати порівняння частоти вираженості зазначених якісних ознак (емпіричних показників) у досліджуваних обох груп після застосування традиційної технології психологічної допомоги, а також в умовах упровадження спеціальної комплексної програми психологічного супроводу.

На підставі узагальнення результатів статистичного аналізу емпіричних даних можемо констатувати, що стосовно всіх зазначених емпіричних показників підтверджено достовірний характер відмінностей у частоті їх розподілу в експериментальній і контрольній вибірках досліджуваних: станів Его ($p < 0,001$), позицій життєвого сценарію ($p < 0,001$), позицій сімейного сценарію (сімейних моделей) ($p < 0,001$).

Таблиця 1

**Розподіл частоти вираженості емпіричних показників
в експериментальній і контрольній вибірках за шкалами методу
«Казкотерапія»**

Емпіричний показник		Експериментальна група	Контрольна група	Р
1	2	3	4	5
Стани Его	Дорослий	27	7	0,000
	Батько	13	21	
	Дитина	8	20	

Закінчення таблиці 1

1	2	3	4	5
Позиції життєвого сценарію	Я+Ти+	31	5	0,000
	Я+Ти–	7	15	
	Я–Ти+	6	14	
	Я–Ти–	4	14	
Позиції сімейного сценарію	Ідеалізація партнера	2	7	0,001
	Моделювання стилів партнерської взаємодії батьківської сім'ї	3	8	
	Моделювання стилів виховання в батьківській сім'ї	2	7	
	Раціональний розрахунок під час вибору шлюбного партнера	2	7	
	Позитивна мотивація на сімейне життя	9	2	
	Гармонійні взаємини з партнером	8	3	
	Відповідальність за долю шлюбу	9	2	
	Конструктивне вирішення конфліктних ситуацій	10	3	
	Егалітарна сім'я	1	4	
	Готовність до шлюбу	2	5	

Отже, із табл. 1 можемо констатувати, що стосовно першого блоку емпіричних показників – частоти вираженості станів Его в структурі особистості батьків проблемних дітей – у результаті реалізації написання казки на етапі контрольного діагностичного зрізу кількість випробуваних із високою частотою прояву (домінантною позицією в

структурі їх особистості) Его-стану «Дорослий» виявилася суттєво більшою саме в експериментальній вибірці. Натомість кількість респондентів із високою частотою прояву (домінантною позицією в структурі їх особистості) Его-станів «Батько» й «Дитина» була суттєво більшою в контрольній вибірці.

Щодо другого блоку емпіричних показників – характеру відмінностей у частоті розподілу позицій життєвого сценарію батьків проблемних дітей – у результаті реалізації написання казки на етапі контрольного діагностичного зрізу в структурі особистості досліджуваних експериментальної вибірки, на відміну від контрольної, спостерігаємо більш суттєві зрушення (трансформацію) в структурі змістових позицій їхнього життєвого сценарію. Так, кількість респондентів із високою частотою вираженості (домінантною позицією в структурі їхньої особистості) позиції життєвого сценарію «Я+Ти+» виявилася суттєво більшою саме в експериментальній вибірці. Натомість чисельність досліджуваних із високою частотою прояву (домінантною позицією в структурі їхньої особистості) позицій життєвого сценарію «Я+Ти–», «Я–Ти+» і «Я–Ти–» є суттєво більшою в контрольній вибірці.

Щодо третього блоку емпіричних показників – характеру відмінностей у частоті розподілу позицій сімейного сценарію (сімейних моделей) батьків проблемних дітей – у результаті реалізації написання казки на етапі контрольного діагностичного зрізу в експериментальній групі частота вираженості конструктивних модальностей сімейного сценарію (сімейних моделей) «Конструктивне вирішення конфліктних ситуацій», «Відповідальність за долю шлюбу», «Позитивна мотивація на сімейне життя», «Гармонійні взаємини з партнером» виявилася достовірно вищою за таку частоту в контрольній групі. Це свідчить про те, що серед представників експериментальної вибірки кількість батьків проблемних дітей із конструктивними позиціями (моделями) сімейного сценарію виявилася суттєво більшою, порівняно з представниками контрольної вибірки.

Натомість у контрольній групі досліджуваних частота вираженості таких модальностей сімейного сценарію (сімейних моделей), як «Моделювання стилів партнерської взаємодії батьківської сім'ї», «Ідеалізація партнера», «Моделювання стилів виховання в батьківській сім'ї» і «Раціональний розрахунок під час вибору шлюбного партнера», виявилася достовірно вищою за частоту їх вираженості в експериментальній групі.

Висновки та перспектива подальших досліджень

Узагальнюючи результати порівняльного аналізу результативності формувальних заходів стосовно випробуваних експериментальної й контрольної груп, можемо констатувати, що, порівняно з традиційною технологією психологічної допомоги, упровадження спеціальної комплексної програми психологічного супроводу з написанням та аналізом казки забезпечило батькам проблемних дітей більш високий ступінь розвитку ефективних механізмів особистісно-сімейного функціонування, а також більш стійкий рівень сформованості особистісної настанови на конструктивне розв'язання актуальних проблем.

Можемо стверджувати, що, порівняно з традиційною програмою психологічної допомоги, упровадження спеціальної програми психологічного супроводу з використанням казкотерапії забезпечило більш ефективну корекцію неконструктивних особистісних настанов батьків проблемних дітей, а також достовірно вищий ступінь розвитку тих властивостей їхньої особистісної структури, які покладено в основу конструктивних патернів особистісного функціонування. Це відображається в позитивному сприйнятті й прийнятті партнера або інших членів ядерної сім'ї із відрефлексованою позицією й готовністю до генерування конструктивного простору подружніх і сімейних стосунків, до культивування «здорових» сімейних цінностей та настанов, до реалізації конструктивних рольових патернів сімейного функціонування, виявилася суттєво більшою, ніж серед представників контрольної вибірки.

Література

1. Берн, Э. (2001). *Групповая психотерапия*. Москва: Академ. проект.
2. Брун, Б. (2000). *Сказки для души. Использование сказок в психотерапии*. Москва: Информ. центр психол. культуры.
3. Вачков, И. В. (2007). *Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку*. Москва: Ось-89.
4. Дикман, Х. (2000). *Юнгианский анализ волшебных сказок. Сказание и иносказание. Приложение: методы аналитической психологии*. Санкт-Петербург: Академический проект.
5. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. (2001). *Практикум по сказкотерапии*. Санкт-Петербург: Речь.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. (2003). *Проективная диагностика в сказкотерапии*. Санкт-Петербург: Речь.
7. Карпман, С. (1968). Казки і драматичний аналіз сценарію. *ТАВ*, 7 (26).
8. Кэмпбелл, Дж. (1997). *Тысячеликий герой*. Москва: Эйдос.

9. Наследов, А. Д. (2005). *SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках*. Санкт-Петербург: Питер.
10. Огиенко, Н. (2008). *Вошебная сила сказки: осуществление мечты иполцарства в придачу. Игра «Дворец желаний»*. Санкт-Петербург: Речь.
11. Радина, Н. К. (2006). *Истории и сказки в психологической практике*. Санкт-Петербург: Речь.
12. Ткач, Р. (2010). *Самораскрытие женщины с помощью волшебной сказки «Василиса Прекрасная»*. Санкт-Петербург: Речь.
13. Ткач, Р. (2011). *Индивидуальное и супружеское консультирование с помощью сказки «Царевна-лягушка»*. Санкт-Петербург: Речь.
14. Франц, М-Л фон (1998). *Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке*. Санкт-Петербург: Б.С.К.
15. Юнг, К. Г. (1994). *Психология бессознательного*. Москва: Наука.
16. Юнг, К. Г. (1997). *Сознание и бессознательное*. Санкт-Петербург-Москва: Университет. кн.

References

1. Bern, E. (2001). *Hruppovaia psykhoterapyia [Group psychotherapy]*. Moskva: Akademicheskyi Proekt [in Russian].
2. Brun, B. (2000). *Skazky dlia dushy. Yspolzovanye skazok v psykhoterapyu [Tales for the soul. The use of fairy tales in psychotherapy]*. Moskva: Ynformatsyonnyi tsentr psykholohycheskoi kultury [in Russian].
3. Vachkov, Y. V. (2007). *Skazkoterapyia: razvytye samosoznanyia cherez psykholohycheskuiu skazku [Fairy Tale Therapy: Developing Self-Consciousness through a Psychological Tale]*. Moskva: Os-89 [in Russian].
4. Dykman, Kh. (2000). *Yunhyanskyi analiz volshebnykh skazok. Skazanye y ynoskazanye. Prylozhenye: Metody analytycheskoi psykholohyy [Jungian analysis of fairy tales. Legend and allegory. Appendix: Methods of Analytical Psychology]*. Sankt-Peterburh: Akademicheskyi proekt [in Russian].
5. Zynkevych-Evstyhneeva, T. D. (2001). *Praktykum po skazkoterapyu [Workshop on fairy tale therapy]*. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].
6. Zynkevych-Evstyhneeva, T. D. (2003). *Proektyvnaia dyahnostyka v skazkoterapyu [Projective diagnostics in fairy tale therapy]*. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].
7. Karpman, S. (1968). *Kazky i dramatychnyi analiz stsenariiu [Fairy tales and dramatic analysis of the script]*. TAB, 7 (26) [in Ukrainian].
8. Kempbell, Dzh. (1997). *Tysiachelykyi heroi [Thousands of hero]*. Moskva: Eidos [in Russian].
9. Nasledov, A. D. (2005). *SPSS: kompiuternyi analiz dannykh v psykholohyy y sotsyalnykh naukakh [SPSS: computerized data analysis in the psychology and social sciences]*. Sankt-Pererburh: Pyter [in Russian].
10. Ohyenko, N. (2008). *Volshebnaia syla skazky: osushchestvlenye mechty ypoltsarstva v prydachy. Yhra «Dvoretz zhelanyi» [The magic power of the tale: the*

fulfillment of the dream of the kingdom and the bargain. Game «Palace of Desires»]. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].

11. Radyna, N. K. (2006). Ystoryy y skazky v psikhologhycheskoi praktyke [Stories and tales in psychological practice]. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].

12. Tkach, R. (2011). Yndyvydualnoe y supruzheskoe konsulytyrovanye s pomoshchiu skazky «Tsarevna-liahushka» [Individual and matrimonial counseling through the fairy tale «The Frog Princess»]. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].

13. Tkach, R. (2010). Samoraskrytye zhenshchyny s pomoshchiu volshebnoi skazky «Vasylysa Prekrasnaia» [Self-disclosure of a woman with the help of the fairy tale «Vasilisa the Beautiful»]. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].

14. Frants, M-L fon (1998). Psikhologyia skazky. Tolkovanye volshebnykh skazok. Psikhologhycheskyi smysl motyva yskupleniya v volshebnoi skazke [Psychology tales. The interpretation of fairy tales. The psychological meaning of the motive of redemption in a fairy tale]. Sankt-Peterburh: B.S.K. [in Russian].

15. Iunh, K. H. (1994). Psikhologyia bessoznatelnoho [Psychology of the unconscious]. Moskva: Nauka [in Russian].

16. Iunh, K. H. (1997). Soznanye y bessoznatelnoe [Consciousness and unconscious]. Sankt-Peterburh-Moskva: Unyversytetskaia knyha [in Russian].

Received: 25.04.2019

Accepted: 04.05.2019

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ВІДНОВЛЕННЯ РУХОВОЇ ФУНКЦІЇ ХВОРИХ НА ІШЕМІЧНИЙ ІНСУЛЬТ З УРАХУВАННЯМ ЇХНІХ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ

Примачок Людмила

Навчально-науковий інститут охорони здоров'я Національного університету
водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна
primachok73@ukr.net

У статті зазначено, що найбільш частим і важким наслідком церебрального ішемічного інсульту є розлади рухової функції особистості. Характерний поліморфізм рухових порушень у хворих на церебральний ішемічний інсульт. При цьому загальним для них є лиш випадання або порушення довільних рухів (виникнення геміпарезу або геміплезії). Інші клінічні симптоми є великою мірою варіабельними і залежать певною мірою від розмірів ділянки ураження, її локалізації та ін. За оцінками різних науковців, стійкі розлади рухової функції спостерігаємо також у перші дні після захворювання в 70–80 % хворих, які пережили ішемічний інсульт.

Розроблено «Функціональну методику відновлення рухової функції хворих на ішемічний інсульт з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей», засновану на психологічних принципах поетапності, послідовності та комплексності, а також на максимальному й адекватному психологічному впливі реабілітолога на пацієнта.

Зазначено, що основними напрямками психотерапії та психокорекції в досліджуваних, котрі перенесли ішемічний інсульт, є допомога в усвідомленні пацієнтом його основних потреб, мотивів, настановлень, відносин; його внутрішніх конфліктів і механізмів психологічного захисту; особливостей поведінки та емоційного реагування, їх адекватності й реалістичності; корекція настановлень пацієнта; допомога у формулюванні та закріпленні адекватних форм поведінки на підставі особистісних досягнень у пізнавальній, мотиваційній, емоційній сферах; сприяння підвищенню позитивної мотивації на одужання й збільшення активності в боротьбі з хворобою на поведінковому рівні.

Ключові слова: церебральний ішемічний інсульт, геміпарез, геміплезія, функціональна методика, фізична реабілітація, психотерапія, психокорекція.

Prymachok Liudmyla. Psychological Content of Functional Method of Restoration of Motor Function of Patients with Ischemic Stroke Taking into Account their Psycho-Physiological Characteristics. The author of the article says that the most frequent and severe consequence of cerebral ischemic stroke is the

disorder of the motor functions of the person. Characteristic feature is the polymorphism of motor disorders of patients with cerebral ischemic stroke. In this case, general for patients is only the loss or violation of arbitrary actions (in the cases of hemiparesis or hemiplegia). Other clinical symptoms are largely variable and depend on a certain extent of the size of affected area, also its localization. According to various authors, persistent disturbances of motor function are also observed in the first days after the disease (in 70–80 % of cases of patients who had the ischemic stroke).

Taking into account the empirical results we have obtained, we have developed a «Functional method for the restoration of motor function of patients with ischemic stroke, taking into account their psycho-physiological features», based on the psychological principles of stepwise, sequencing and complexity, as well as on the maximum and adequate psychological impact of the rehabilitation therapist on the patient.

It was emphasized that the main directions of psychotherapy and psycho-correction of patients who suffered from ischemic stroke are: assistance in the process of understanding the patients, his/her basic needs, motives, instructions, relationships; his/her internal conflicts and mechanisms of psychological protection; features of his/her behavior and emotional response, their adequacy and realism; correction of patients' instructions; assistance in formulating and securing adequate forms of patients' behavior based on personal achievements in the cognitive, motivational, and emotional spheres; promotion of positive motivation for recovery and increased activity in treatment at the behavioral level.

Key words: cerebral ischemic stroke, hemiparesis, hemiplegia, functional technique, physical rehabilitation, psychotherapy, psycho-correction.

Примечок Людмила. Психологическое содержание функциональной методики восстановления двигательной функции больных ишемическим инсультом с учётом их психофизиологических особенностей. В статье указывается, что наиболее частым и тяжелым последствием церебрального ишемического инсульта являются расстройства двигательной функции личности. Характерен также полиморфизм двигательных нарушений у больных церебральным ишемическим инсультом. При этом общим для больных можно считать выпадение или нарушение произвольных движений (возникновение гемипареза или гемиплегии). Другие клинические симптомы являются во многом переменными и зависят в некоторой степени от размеров участка поражения, его локализации и других факторов. По оценкам разных авторов, стойкие расстройства двигательной функции наблюдаются также в первые дни после заболевания у 70–80 % больных, перенёсших ишемический инсульт.

Была разработана «Функциональная методика восстановления двигательной функции больных ишемическим инсультом с учётом их психофизиологических особенностей», основанная на психологических принципах поэтапности, последовательности и комплексности, а также на максимальном и адекватном психологическом воздействии физического реабилитолога на пациента.

Отмечается, что основными направлениями психотерапии и психокоррекции у больных, перенёсших ишемический инсульт, являются помощь в осознании пациентом его основных потребностей, мотивов, установок, отношений; его внутренних конфликтов и механизмов психологической защиты; особенностей его поведения и эмоционального реагирования, их адекватности и реалистичности; коррекция установок пациента; помощь в формулировании и закреплении адекватных форм поведения на основании личностных достижений в познавательной, мотивационной, эмоциональной сферах; содействие повышению положительной мотивации на выздоровление и увеличение активности в борьбе с болезнью на поведенческом уровне.

Ключевые слова: церебральный ишемический инсульт, гемипарез, гемиплезия, функциональная методика, физическая реабилитация, психотерапия, психокоррекция.

Постановка наукової проблеми та її значення

Суттєве розповсюдження судинних захворювань головного мозку, що є однією з базових причин інвалідизації й смертності, робить їх однією з найбільш актуальних проблем сучасної неврології України. Захворюваність на ішемічний інсульт в Україні становить 390 на 100 000 населення. У Києві, за даними Служби швидкої допомоги, в останні роки щодня реєструють 50–60 інсультів. При цьому інвалідизація після інсульту становить 3,2 % випадків на 10 000 населення, до свого основного місця роботи повертається не більше ніж 17,2 % працюючих, а повною мірою фізична реабілітація, за соціологічними даними, досягається лише у 12 % випадків (Фармацевтична енциклопедія, 2018).

Рухові розлади в гострому періоді ішемічного інсульту розвиваються в 3/4 хворих, а через півроку стійкий руховий дефект зберігається в 58 % пацієнтів, які перенесли інсульт. Через шість місяців після інсульту в значної кількості хворих зберігаються розлади, що характеризують основні показники активності в повсякденному житті. Зважаючи на це, проблема психологічного забезпечення фізичної реабілітації хворих на ішемічний інсульт є дуже актуальною.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми

Найбільш частим і важким наслідком церебрального ішемічного інсульту є розлади рухової функції особистості. Характерний також поліморфізм рухових порушень у таких хворих (Михальчук, Поташнюк, 2003). При цьому загальними для них є лише випадання або порушення довільних рухів (виникнення геміпарезу чи геміплезії). Інші клінічні

симптоми значною мірою варіабельні й залежать від розмірів ділянки ураження, її локалізації та ін. За оцінками різних учених, стійкі розлади рухової функції спостерігаємо також у перші дні після захворювання в 70–80 % хворих, які пережили ішемічний інсульт (Белова, Щепетова, 1998).

Розлади довільних рухів при ішемічному інсульті можна розглядати як результат неузгодження складних рухових програм, що забезпечують довільну моторику індивіда. Реалізація таких програм пов'язана, передусім, із функціонуванням складних багатофункціональних систем, у яких провідну роль відіграє центральний руховий нейрон, що має численні зв'язки в субкортикальних утвореннях, зокрема із ретикулярною формацією стовбура головного мозку (Івашкевич, 2004).

Моторні розлади можна розрізнити (за типом генезу) на первинно-органічні й психогенні рухові розлади. У випадку первинно-органічних рухових розладів патологічні зміни спостерігаємо в м'язовій, скелетній або нервовій системах, проте за умов психогенних рухових розладів наявність таких змін довести практично неможливо (Partridge, Johnston, 1989). Щоб описувати моторні розлади в людини, потрібно, передусім, знати: а) які функції є сенс розрізнити в руховому процесі їх регуляції особистістю; б) у якій формі виявляються розлади цих функцій. Відмінностями, котрі простежуємо між розладами, є: а) ініціювання рухів; б) розлади в їх виконанні. У випадку виконання рухів розрізняють розлади запрограмованого управління, регулювання та координації тощо (Онуфрієва, 2015).

Отже, **мета статті** – дослідження 18 хворих на ішемічний інсульт (підгрупа «плезія + парез»), які мають розлади в ділянці внутрішньої сонної артерії в гострому й резидуальному періодах та які перебували на лікуванні в Тернопільській обласній комунально-клінічній психоневрологічній лікарні із січня по грудень 2018 р.

Завдання дослідження:

1) вивчити особливості розладів психомоторної функції й психоемоційного стану хворих на ішемічний інсульт за даними первинного обстеження;

2) розробити методику фізичної реабілітації хворих на ішемічний інсульт на стаціонарному етапі реабілітації залежно від тяжкості ураження психомоторних функцій та особливостей психоемоційного стану;

3) в експерименті оцінити ефективність запропонованої методики фізичної реабілітації хворих на ішемічний інсульт на стаціонарному етапі лікування хворих.

Методи та методики дослідження

Для виконання поставлених у роботі завдань використано такі методи дослідження:

– *психолого-педагогічні*: аналіз літературних джерел; психолого-педагогічний експеримент; дослідження психоемоційного стану (застосовано тест М. Люшера (Цветовой тест М. Люшера, 2012));

– *медико-біологічні*: дослідження функціонального стану (за даними **аутогенного тренування**, визначення **частоти серцевих скорочень**; методу функціональних проб: проба з комфортною затримкою дихання на видиху, проба з гіпервентиляцією, ортостатична проба з використанням положення сидячи); гоніометрія; мануальне м'язове тестування; визначення тону м'язів, рухової активності за «Шкалою психомоторної активності» Л. С. Роговик (Роговик, 2013);

– *методи математичної статистики*: дисперсійний аналіз (критерій Фішера); кластерний аналіз.

Пацієнтів, включених у дослідження, обрано за методом рандомізації за таблицею випадкових чисел (використано технологію парного дизайну). Ураховано основні клінічні ознаки: вік, стать, тривалість захворювання (хворих розподілено на експериментальну та контрольну групи задля проведення порівняння, підвищення статистичної достовірності отриманих емпіричних результатів). Крім медикаментозної терапії, комплекс відновлювальних заходів в обох групах включав лікування навколишнім простором, фізичні вправи, магнітотерапію, теплотікування для великих суглобів уражених кінцівок. Хворі експериментальної групи проходили курс функціональної фізичної реабілітації, заснований на саногенетичному підході, відповідно до етапів постнатального онтогенезу з урахуванням особливостей психоемоційного стану пацієнтів. Пацієнти контрольної групи отримували комплекс реабілітаційних заходів із застосуванням фізичних вправ (за класичною методикою О. С. Кадикова (Кадиков, 1991)). Крім того, у контрольній групі пацієнтам призначали масаж уражених кінцівок за методикою Л. Г. Столярової, Г. Р. Ткачової (Столярова, Ткачова, 1978). В експериментальній групі масаж не проводили.

Усі відновлювальні заходи в групах відбувались індивідуально під щоденним контролем частоти серцевих скорочень, аутогенних тренувань. Заняття фізичними вправами (одноразово) не проводилися

з хворими, включеними в дослідження, у разі систолічного артеріального тиску в спокої в день заняття вище 200 мм рт. ст., діастолічного артеріального тиску – понад 110 мм рт. ст.; зниження ортостатичного артеріального тиску на 20 мм рт. ст. та більше. У всіх хворих експериментальної й контрольної груп протягом періоду стаціонарного лікування щодня аналізували самопочуття, частоту та характер больових відчуттів, а також задишку, серцебиття, порушення сну й настрою, переносимість процедур відновлювального лікування. Для всіх респондентів до та після курсу комплексної реабілітації виконували клініко-функціональне й психологічне обстеження.

Емпіричне дослідження провели на кафедрі здоров'я людини та фізичної терапії Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука на базі Тернопільської обласної комунально-клінічної психоневрологічної лікарні, неврологічного відділення для хворих із порушенням мозкового кровообігу (блок «Нейрореабілітація»).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження

Ідповідно до мети роботи й задля виконання поставлених завдань проведено дослідження 18 хворих на ішемічний інсульт, які мають розлади в районі внутрішньої сонної артерії, в гострому та резидуальному періодах, які перебували на лікуванні в Тернопільській обласній комунально-клінічній психоневрологічній лікарні в період із січня по грудень 2018 р. Дані вихідного стану рухової функції хворих на ішемічний інсульт підгрупи «плезія + парез» представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Дані дослідження обсягу активних і пасивних рухів, сили й тонусу м'язів уражених кінцівок у хворих підгрупи «плезія + парез» (n = 18) на початку дослідження (M ± t)

Рухові акти, які тестуються	Обсяг активних рухів, у балах, шкала від 0 до 200	Обсяг пасивних рухів, у балах, шкала від 0 до 200	Сила м'язів, у балах, шкала від 0 до 20	Тонус м'язів
1	2	3	4	5
Згинання та розгинання в плечовому суглобі (основна група)	11,7±4,5	39,1±4,2	5	Знижений

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5
Згинання та розгинання в плечовому суглобі (контрольна група)	19,0±1,8	38,3±5,8	5	Знижений
Відведення руки в плечовому суглобі (основна група)	24,6±6,9	31,9±1,0	5	Знижений
Відведення руки в плечовому суглобі (контрольна група)	21,7±4,2	39,8±1,6	5	Знижений
Зовнішня й внутрішня ротації в плечовому суглобі (основна група)	17,0±3,7	18,3±1,8	4	Знижений
Зовнішня й внутрішня ротації в плечовому суглобі (контрольна група)	18,3±1,5	1,8±0,2	4	Знижений
Згинання руки в ліктьовому суглобі (основна група)	10,6±4,3	19,1±6,7	5	Знижений
Згинання руки в ліктьовому суглобі (контрольна група)	22,7±4,7	25,9±3,2	5	Знижений
Супінація передпліччя (основна група)	21,7±3,8	26,3±4,9	4	Знижений
Супінація передпліччя (контрольна група)	30,5±1,3	41,8±2,4	5	Знижений
Пронація передпліччя (основна група)	19,8±5,1	19,8±4,6	4	Знижений
Пронація передпліччя (контрольна група)	30,6±6,9	27,4±2,8	4	Знижений
Згинання та розгинання в променезап'ястному суглобі (основна група)	37,3±1,6	24,3±5,2	4	Знижений
Згинання та розгинання в променезап'ястному суглобі (контрольна група)	29,7±4,3	13,4±7,1	4	Знижений
Згинання в тазостегновому суглобі (основна група)	43,9±1,8	49,0±6,8	6	Знижений
Згинання в тазостегновому суглобі (контрольна група)	44,2±6,3	40,3±1,0	6	Знижений
Розгинання в тазостегновому суглобі (основна група)	37,1±7,0	29,2±1,6	4	Знижений
Розгинання в тазостегновому суглобі (контрольна група)	38,7±4,7	38,9±4,4	5	Знижений

Закінчення таблиці 1

1	2	3	4	5
Відведення в тазостегновому суглобі (основна група)	36,9±5,1	38,2±2,1	5	Знижений
Відведення в тазостегновому суглобі (контрольна група)	39,0±2,8	39,4±4,7	6	Знижений
Приведення в тазостегновому суглобі (основна група)	33,6±4,2	29,4±1,1	5	Знижений
Приведення в тазостегновому суглобі (контрольна група)	37,3±1,4	30,7±2,5	6	Знижений
Зовнішня ротація в тазостегновому суглобі (основна група)	30,8±2,4	33,8±5,9	5	Знижений
Зовнішня ротація в тазостегновому суглобі (контрольна група)	29,4±8,1	38,6±7,0	5	Знижений
Внутрішня ротація в тазостегновому суглобі (основна група)	43,7±7,2	32,7±8,1	5	Знижений
Внутрішня ротація в тазостегновому суглобі (контрольна група)	40,1±8,2	31,8±3,1	6	Знижений
Згинання в колінному суглобі (основна група)	59,3±5,0	78,1±6,6	7	Знижений
Згинання в колінному суглобі (контрольна група)	67,1±3,2	62,4±5,5	7	Знижений
Згинання в гомілковостопному суглобі (основна група)	38,0±4,1	38,7±4,2	5	Знижений
Згинання в гомілковостопному суглобі (контрольна група)	38,4±8,1	35,2±0,1	5	Знижений
Розгинання в гомілковостопному суглобі (основна група)	44,1±7,9	45,8±7,3	6	Знижений
Розгинання в гомілковостопному суглобі (контрольна група)	48,9±1,3	47,9±4,4	6	Знижений

Як очевидно з табл. 1, у хворих підгрупи «плезія + парез» у випадку вивчення обсягу активних рухів уражених кінцівок простежуємо значне зниження обсягу рухів у всіх суглобах. Найбільшою мірою обсяг рухів знижений за умов високого тонусу в тазостегновому суглобі при виконанні розгинання; у разі згинання в колінному суглобі, під час згинання в гомілковостопному суглобі та у випадку розгинання в гомілковостопному суглобі. Нерідко під час команди «виконати розгинання в тазостегновому суглобі» хворий виконує розгинання в поперековому відділі хребта, тобто здійснює рух, який заміщує заданий.

У дослідженні обсягу пасивних рухів уражених кінцівок у хворих спостерігаємо його зниження, особливо в плечових, тазостегнових і гомілковостопних суглобах, що, з огляду на дані анамнезу, дає підставу припустити вікові зміни в суглобах або зміну рухових функцій унаслідок гіпокінезії до захворювання. У хворих підвищений тонус у згинаннях гомілковостопного суглоба й розгинанні тазостегнового та колінного суглобів. В інших групах м'язів тонус не підвищений, а у верхніх кінцівках простежуємо зниження м'язового тонусу. Сила м'язів була статистично значуща ($p < 0,01$) знижена у всіх досліджених м'язах.

У випадку дослідження кінцівок неураженого боку отримано такі дані: показник обсягу активних рухів – $55,68 \% \pm 4,3$ від належного обсягу рухів і значення є достовірно вищими (на рівні достовірності $p < 0,01$ за t-критерієм Стьюдента) ураженої сторони. Показник обсягу пасивних рухів виявився вищим за показник ураженої сторони (на рівні достовірності $p < 0,01$ за t-критерієм Стьюдента) і становив $63,06 \% \pm 3,9$ від належного обсягу пасивних рухів і відповідав середнім значенням за віковою групою респондентів. Середнє значення сили м'язів – $61,28 \% \pm 7,3$ – значення є статистично значущими (на рівні достовірності $p < 0,01$ за t-критерієм Стьюдента) показниками ураженої сторони. Тонус м'язів на неураженій стороні виявився вищим за нормальне значення й становив $27,9 \% \pm 3,6$ від максимального значення (на рівні достовірності $p < 0,05$ за t-критерієм Стьюдента).

Зважаючи на отримані емпіричні результати, ми розробили «Функціональну методику відновлення рухової функції хворих на ішемічний інсульт з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей», засновану на психологічних принципах поетапності, послідовності та

комплексності, а також на максимальному й адекватному психологічному впливі реабілітолога на пацієнта. Отже, основними положеннями «Функціональної методики відновлення рухової функції хворих на ішемічний інсульт з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей» є:

1. Стабілізація психоемоційного стану пацієнта: зниження рівня тривожності, підвищення мотивації до занять фізичними вправами з курсу фізичної реабілітації.

2. Актуалізація стабільного статичного й динамічного стереотипів пацієнта у всіх вихідних положеннях – від горизонтального до вертикального, із використанням впливу простих, очі-рухових, тонічних (лабіринтові тонічні рефлекси, симетричний шийний тонічний рефлекс, шийний асиметричний тонічний рефлекс та ін.) рефлексів. Відновлення й збереження стресостійкості хворих забезпечується симетричним утриманням проекції загального центру ваги на опорну поверхню в таких вихідних положеннях, у яких стимулюватиметься нормальна належна аферентація суглобів і м'язів. Ідеться про позиції, які послідовно приймає людський організм у процесі вертикалізації: позиція лежачи на спині; позиція лежачи на боці (правому й лівому); позиція лежачи на животі; позиція стоячи рачки; позиція стоячи на колінах (із додатковою вертикальною опорою та без опори); позиція стоячи (із додатковою вертикальною опорою й без опори).

Вихідна позиція стає безпосередньо активованою позицією з витяжкою тулуба, яка спрямована на підтримку всіх груп м'язів пацієнта, що забезпечується стимуляцією послідовного ланцюжка м'язових скорочень, спрямованих від центра до периферії тіла. Симетричність підтримки вихідного положення пацієнта в процесі заняття постійно коригується (пасивно або активно) задля стимуляції належної аферентації.

3. Відновлення динамічного стереотипу: з огляду на те, що дистальний напрямок дії м'язів є обов'язковою передумовою для поступального руху в моторному онтогенезі, послідовність використання фізичних вправ повинна відповідати таким принципам:

– фізичне навантаження має бути спрямованим від великих груп м'язів до дрібних; від великих суглобів до дрібних; від ізометричного типу навантаження до динамічного;

– фізичне навантаження повинне урахувати біомеханічні особливості вертикальної пози людини (мала площа опору, високе

положення центра ваги, зростання статичних моментів у суглобах ніг у дистальному напрямку). Забезпечення стійкості кінцівок можливе за допомогою стабілізації кутів у суглобах кінцівок залежно від пози. Ключовими суглобами в антигравітаційній роботі є плечові та тазостегнові суглоби.

Мета корекції руху – досягнення належної фізичної функції кінцівок. Використання неправильних або патологічних моделей руху для полегшення самообслуговування пацієнта й зростання його активності має виключатися.

4. Фізична реабілітація повинна проводитися задля забезпечення безпеки реабілітаційних заходів, уникнення втоми або перенапруги серцево-судинної системи пацієнта і перевищення допустимого рівня навантаження для хворого. Тому кожен вправу рекомендовано впроваджувати під контролем **частоти серцевих скорочень й артеріального тиску** (до проведення вправи та після неї), частоти дихання й суб'єктивних ознак перенесення навантаження (врахування того, чи виникла під час заняття млявість або, навпаки, – психомоторне збудження, різка зміна кольору шкіри, особливо на обличчі в ділянці носогубного трикутника та чола, посилення розкоординації рухів, послаблення мовленнєвої функції й т. ін.). За умов перевищення індивідуальних можливостей пацієнта та в момент появи патологічних типів реакції інтенсивність занять значно знижується через зменшення їх кратності, уключення елементів гравітаційного полегшення (перехід від активних рухів до активно-пасивних, від активно-пасивних до пасивних). У гіршому випадку тренер повинен припинити впровадження реабілітаційних заходів до моменту нормалізації фізіологічної реакції організму людини.

Дихальні вправи використовують одночасно й послідовно з фізичними, аби стабілізувати стан серцево-судинної системи та відпочинку пацієнта. Виконання вищеописаних завдань дає змогу створити позитивні умови для успішного відновлення втрачених у результаті захворювання рухових функцій ураженої сторони (запобігання підвищенню м'язового тону, усунення патологічних синкінезій, відновлення правильної, узгодженої діяльності м'язів), розвитку компенсаторних навичок і створення ґрунту для навчання навичок самообслуговування, вироблення елементарних трудових умінь тощо.

5. Основними напрямками психотерапії та психокорекції у хворих, які перенесли ішемічний інсульт, є:

– допомога в усвідомленні пацієнтом його основних потреб, мотивів, настановлень, відносин; його внутрішніх конфліктів і механізмів психологічного захисту; особливостей його поведінки й емоційного реагування, їх адекватності та реалістичності;

– корекція настановлень пацієнта;

– допомога у формулюванні та закріпленні адекватних форм поведінки на підставі особистісних досягнень у пізнавальній, мотиваційній, емоційній сферах.

Висновки й перспективи подальших досліджень

У ході проведення занять за запропонованою методикою ми досягли стабілізації психоемоційного стану хворого через корекцію пізнавальних процесів, які спонукають хворого до дій, що в цілому впливають на ефективність усіх реабілітаційних заходів.

Запропонована функціональна методика фізичної реабілітації хворих на ішемічний інсульт, заснована на вищевказаних засадах, є диференційованою, онтогенетично зумовленою, що виконує завдання моделювання психофізіологічного ієрархічного контролю рухової функції з боку нервової системи, яка враховує особливості психоемоційного стану пацієнта, що актуалізувалися в результаті захворювання. У перспективі потрібно проводити подальші емпіричні дослідження хворих на ішемічний інсульт, а також апробувати запропоновану нами функціональну методику фізичної реабілітації на більш великій вибірці пацієнтів, що дасть можливість зробити статистично обґрунтовані висновки щодо її ефективності.

Література

1. Белова, А. Н., Щепетова, О.Н. (1998). *Руководство по реабилитации больных с двигательными нарушениями*. Москва: Медицина. 323 с.

2. Івашкевич, Е. З. (2004). Застосування психотехнік з метою підвищення ефективності реабілітаційної роботи зі школярами з особистісними розладами. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ. Т. 6, Ч. 7, С. 116–126.

3. Кадыков, А. С. (1991). Восстановление нарушенных функций и социальной реадaptации больных, перенесших инсульт (основные факторы реабилитации). (Автореф. дис. д-ра мед. наук: 14.00.13) Москва. 53 с.

4. Михальчук, Н. О., Поташнюк, Р. З. (2003). Особливості проведення психологічної реабілітації хворих з розладами свідомості. *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: Зб. наук. праць Міжнар. ун-ту «РЕГІ» ім. акад. Степана Дем'янчука*. Рівне. Вип. 3. Ч. 2, С. 132–141.

5. Роговик, Л. С. (2013). *Шкала психомоторної активності*. Взято з: ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_57.pdf.

6. Столярова, Л. Г., Ткачёва, Г. Р. (1978). *Реабилитация больных с постинсультными двигательными расстройствами*. Москва: Медицина. 210 с.

7. Фармацевтична енциклопедія. (2018). Взято з: <https://www.google.com/url>.

8. Цветовой тест М. Люшера (2012). Взято з: <https://psyfactor.org/lib/lusher.htm>.

9. Onufrieva, L. A. (2015). The psychological potential of socioeconomic specialists' personal progress in the light of family education. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Вип. 30. Кам'янець-Подільський: Аксіома. С. 448–457.

10. Partridge, C., Johnston, M. (1989). Perceived control of recovery from physical disability Measurement and prediction. *British Journal of Clinical Psychology*. Vol. 28, pp. 53–59.

References

1. Belova, A. N., Shchetova, O. N. (1998). *Rukovodstvo po rehabilitacii bol'nyx s dvigatel'nymi narusheniyami [Guidelines for the rehabilitation of patients with actions' disorders]*. Moscow: Medicine. 323 p. [in Russian].

2. Ivashkevych, E. Z. (2004). Zastosuvannia psykhotekhnik z metoiu pidvyshchennia efektyvnosti rehabilitatsiinoi roboty zi shkoliaromy z osobystisnymy rozladamy [Using of psycho-techniques in order to increase the efficiency of rehabilitation of students with personal disorders]. *Problems of General and Pedagogical Psychology: Collective scientific works of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk, National Academy of Sciences of Ukraine*. K., Vol. 6, Ch. 7. pp. 116–126 [in Ukrainian].

3. Kadykov, A. S. (1991). Vosstanovlenie narushennykh funkciy i social'noj readaptacii bol'nyx, perenesshix insult (osnovnye faktory rehabilitacii) [Restoration of impaired functions and social rehabilitation of patients with stroke (the main factors of rehabilitation)] : *Doctor's thesis in Medicine: 14.00.13*. Moscow. 53 p. [in Russian].

4. Mykhalchuk, N. O., Potashnyuk, R. Z. (2003). Osoblyvosti provedennia psykholohichnoi rehabilitatsii khvorykh z rozladamy svidomosti [The peculiarities of carrying out of psychological rehabilitation of patients with disorders of consciousness]. *The conception of the development of the field of physical education and sport in Ukraine : Scientific articles of the International University «REGI» named after Academician Stepan Demyanchuk*. Vol. 3. Part 2. Rivne. pp. 132–141 [in Ukrainian].

5. Rogovyk, L. S. (2013). *Shkala psykhomotornoj aktyvnosti [Psychomotor activity scale]*. Electronic resource. Access mode : [ecopsy.com.ua/ data/zbirki/2003_01/ sb01_57.pdf](http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_57.pdf) [in Ukrainian].

6. Stolyarova, L. G., Tkacheva G. R. (1978). *Reabilitaciya bol'nyx s postinsul'tnymi dvigatel'nymi rasstrojstvami [Rehabilitation of patients with post-stroke motor disorders]*. Moscow: Medicine. 210 p. [in Russian].

7. *Farmatsevtichna entsyklopediia [Pharmaceutical Encyclopedia]*. (2018). Electronic resource. Access mode: <https://www.google.com/url>. [in Ukrainian].

8. Cvetovoj test M. Lyushera [*M.Luscher Color Test*]. (2012). Electronic resource. Access mode: <https://psyfactor.org/lib/lusher.htm>. [in Russian].

9. Onufrieva, L. A. (2015). The psychological potential of socio-economic specialists' personal progress in the light of family education. *Problems of contemporary psychology: Scientific articles of the Kamyanets-Podilskyi National University named after Ivan Ogienko, Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk, National Academy of Sciences of Ukraine. Vol. 30*. Kamyanets-Podilskyi: Axioma, pp. 448–457 [in English].

10. Partridge, C., Johnston, M. (1989). Perceived control of recovery from physical disability Measurement and prediction. *British Journal of Clinical Psychology*. Vol. 28, pp. 53–59 [in English].

Received: 25.03.2019

Accepted: 18.04.2019

INVESTIGATES THE ROLE OF COGNITIVE AND EMOTIONAL SCHEMAS IN STRESS

Sardarzadeh Soorena

Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine
soorena.sardarzadeh@gmail.com

The present study investigates the role of cognitive and emotional schemas in explaining stress. Stress is among the most prevalent mental and psychological problems that, if acute and continuous, can lead to depression and anxiety disorders that, in turn, will result in excessive use of health care services and excessive dysfunction in individuals. Based on the schematic viewpoint, the mental damage/harm caused by the formation and stability of cognitive schemas and emotional schemas, and the patterns of thinking and habitual excitement, which are very general and inclusive, identifies the type of vulnerability. Methodology: The present study is a post-event research (causal-comparative). To this end, three questionnaires of DASS questionnaire, cognitive schema questionnaire and emotional schema questionnaire were given to them simultaneously. Then, the subjects with high scores in stress, which were obtained from the questionnaire, were selected and divided into three groups of stress. The obtained data were analyzed. After calculating the descriptive statistics of the studied variables, the data of the research were analyzed using the statistic methods of Multivariate analysis of variance (MANOVA), ANOVA and Tukey's method .

Conclusion: The findings show that people with high levels of stress have guilt and uncontrollability schemas that can be due to the impact of individuals' cognitive schemas in analyzing and accepting various situations in life. Individuals with high levels of stress received high scores in Unrelenting Standards/Hypercriticalness cognitive schemas were observed .

Key words: stress, emotional schema, cognitive schema, DASS, Early Maladaptive Schema.

Сардарзаде Сурена. Роль когнітивних й емоційних схем у стресі. Дослідження стосується аналізу ролі когнітивних й емоційних схем у поясненні механізму формування стресу. Він є однією з найбільш поширених психічних і психологічних проблем, які, якщо мають гострий і хронічний характер, можуть призвести до депресії й тривожних розладів, що, зі свого боку, спричинить надмірне використання медичних послуг та втрату функціональності індивідуумів. Виходячи зі схематичного погляду, ми помітили, що психічна травма/шкода, спричинена формуванням і стабілізацією когнітивних та емоційних схем, а також моделлю мислення й звичної поведінки, які є дуже

загальними та всеосяжними, визначає тип уразливості. *Методологія.* Це стаття є дослідженням після події (причинно-порівняльне порівняння). Із цією метою респондентам одночасно надано три анкети: анкету ШДТС, анкету когнітивної схеми та анкету емоційної схеми. Потім суб'єктів із високими показниками стресу, які отримано на підставі анкети, відібрано й розділено на три групи. Отримані дані було проаналізовано. Після розрахунку дескриптивної статистики досліджуваних змінних, дані дослідження розглянуто з використанням статистичних методів багатоваріантного дисперсійного аналізу (MANOVA), ANOVA та методу Тьюкі.

Результати свідчать, що люди з високим рівнем стресу мають схеми провини й некерованості, які можуть бути пов'язані з впливом когнітивних схем індивідів на аналіз та прийняття різних ситуацій у житті. Особи з високим рівнем стресу отримали високі показники в когнітивних схемах безкомпромісних стандартів/гіперкритичності.

Ключові слова: стрес, емоційна схема, когнітивна схема, ШДТС, рання неадаптивна схема.

Сардарзаде Сурена. Роль когнитивных и эмоциональных схем в стрессе. Исследование раскрывает анализ роли когнитивных и эмоциональных схем в объяснении механизма формирования стресса. Он является одной из наиболее распространенных психических и психологических проблем, которая, если имеет острую и хроническую форму, может привести к депрессии и тревожным расстройствам, что, в свою очередь, будет причиной к чрезмерному использованию медицинских услуг и потере функциональности индивидуумов. Исходя из схематической точки зрения, психическая травма/вред, причиненная формированием и стабилизацией когнитивных и эмоциональных схем, а также моделей мышления и привычного поведения, которые являются общими и всеобъемлющими, определяют тип уязвимости. *Методология.* Настоящее исследование представляет собой постсобытийное исследование (причинно-следственное сравнение). Для этого индивидуумам одновременно предоставлялись три анкеты: анкета ШДТС, анкета по когнитивной схеме и анкета по эмоциональной схеме. Затем субъекты с высокими показателями стресса, которые были получены на основании анкеты, отбирались и разделялись на три группы. Полученные данные анализировались. После расчета дескриптивной статистики изучаемых переменных данные исследования были проанализированы с использованием статистических методов многомерного дисперсионного анализа (MANOVA), ANOVA и метода Тьюки.

Результаты показывают, что люди с высоким уровнем стресса имеют схемы вины и неконтролируемости, которые могут быть связаны с воздействием когнитивных схем на анализ и принятие людьми различных жизненных ситуаций. Лица с высоким уровнем стресса имели высокие показатели по когнитивным схемам бескомпромиссных стандартов/гіперкритичності.

Ключевые слова: стресс, эмоциональная схема, когнитивная схема, ШДТС, ранняя неадаптивная схема.

Statements of Problem

Stress is often described as a feeling of being overwhelmed, worried or run-down. Stress can affect people of all ages, genders and circumstances and can lead to both physical and psychological health issues. By definition, stress is any uncomfortable «emotional experience accompanied by predictable biochemical, physiological and behavioral changes (Baum, 1990). Some stress can be beneficial at times, producing a boost that provides the drive and energy to help people get through situations like exams or work deadlines. However, an extreme amount of stress can have health consequences and adversely affect the immune, cardiovascular, neuroendocrine and central nervous systems (Anderson, 1998).

Studies have also illustrated the strong link between insomnia and chronic stress (Vgontzas, 1997). According to APA's Stress in America survey, more than 40 percent of all adults say they lie awake at night because of stress. Experts recommend going to bed at a regular time each night, striving for at least seven to eight hours of sleep and eliminating distractions such as television and computers from the bedroom.

Many Americans who experience prolonged stress are not making the lifestyle changes necessary to reduce stress and ultimately prevent health problems. Improving lifestyle and behavioral choices are essential steps toward increasing overall health and avoiding chronic stress. The key to managing stress is recognizing and changing the behaviors that cause it, but changing your behavior can be challenging.

Analysis of Recent Research and Publications

Research shows that stress can contribute to the development of major illnesses, such as heart disease, depression and obesity. Some studies have even suggested that unhealthy chronic stress management, such as overrating «comfort» foods, has contributed to the growing obesity epidemic (Dallman, 2003). Yet, despite its connection to illness, APA's **Stress in America** survey revealed that 33 percent of Americans never discuss ways to manage stress with their healthcare provider.

Robert L. Leahy (2002) Three theoretical models of the relationship between cognition and emotion are examined: (a) ventilation theory (i.e., the greater expression of emotion, the better the outcome), (b) emotionally focused therapy (i.e., activation, expression, and validation of emotion facilitate acceptance and self-understanding), and (c) a cognitive model of emotional processing (i.e., individuals differ in their conceptualization and strategies in responding to emotion). A self-report assessment of emotional

schemas reflecting 14 dimensions related to cognitive processing and strategies of emotional response is presented. Fifty-three adult psychotherapy patients were assessed and their responses on the emotional schemas evaluation were correlated with the Beck Depression Inventory and the Beck Anxiety Inventory. There was strong support for a cognitive model of emotional processing. Depression was related to greater guilt over emotion, expectation of longer duration, greater rumination, and viewing one's emotions as less comprehensible, less controllable, and as different from the emotions others have. Anxiety was related to greater guilt over emotion, a more simplistic view of emotion, greater rumination, viewing one's emotions as less comprehensible, less acceptance of feelings, viewing emotions as less controllable, and as different from the emotions others have. Dimensions related to the strict ventilation model—such as validation, numbness, and expression—were not related to depression or anxiety, although acceptance of feelings was related to less anxiety. Support was found for the emotional-focus model. Validation was related to less guilt, less simplistic ideas of emotion, expectation of shorter duration, less rumination, and to viewing emotion as more comprehensible, more controllable, more similar to emotions of others, and more acceptance of feelings.

Camara & Calwit (2012) studied the mediation of non-adaptive schemes in stressful events for student worries and depression. The results have shown that the existence of abandonment schemes, emotional deprivation, defect and failure can predict the symptoms of depression in stressful events.

2. Purpose and Objective

This study aimed at investigating role of dominant cognitive and emotional schemas in Stress.

The Purpose of this Article:

- Identify primary vulnerabilities to stress based on patient schemas and prevention of stress based on schemas.
- Treating patients with stress base on Schema Therapy.
- Facility of diagnosis of stress by using cognitive and emotional schemas questionnaires.
- Identify stress traits in adolescents and young people before becoming depression and anxiety disorders.

Objectives & Hypotheses

- There is a difference between the emotional schemas of stress and non- stress people.

- There is a difference between the cognitive schemas of stress and non- stress people.

3. THEOREY OF THE STUDY

Each mental disorders with habitual thought samples and schemas are very popular and comprehensive which clarify vulnerability type that is related to that disorder (Beck, 1976; 1990; Leahy, 2007). In depression schemas can be tracked from automatic thoughts (Beck, 1990; Young, 1990; 1999) believes that some schemas might be main core of main chronic disorders of I axis, personality disorders and lighter cognitive problems. For more accurate study, Young specified some schemas which are called Early Maladaptive Schema (EMS). EMS is set of early inefficient experience with people in immediate environment of child (Young, 2002) and it has effect on whole life of a person. It is believed that each schema includes components of cognition, affection and interpersonal relationship.

Emotions can be tacked in all experience of people. In all behaviors, relationships, and response of people to the situations, emotions derived from emotional schemas is observable (Beck, 1990; Leahy, 2011). In emotional schemas model, high efforts put on accentuate emotions and strategies of emotional process (Leahy, 2002) and it emphasize on emotions and plans by which combining core beliefs with emotional evaluations that specifies this assessment and interpretation of a person compatibility with that condition (Leahy, 2011).

There are different points of view on explaining the etiology of depression disorders. Model «Therapy Based on Emotional Schemes» (MTS) is a metacognitive or meta-experience model of emotions in which emotions are part of the social cognitive function (Wells, 2014). This model was first developed by Robert Lehi (Leahy, 2002) on the basis of the theory of individual psychology (Adler and Yang, 1990, Beck et al., 1999). According to MTS, people with non-adaptive emotional patterns tend to rely on certain emotions and avoid using the strategy (Leahy, 2003).

The DASS is a set of three self-report scales designed to measure the negative emotional states of depression, anxiety and stress. The DASS was constructed not merely as another set of scales to measure conventionally defined emotional states, but to further the process of defining, understanding, and measuring the ubiquitous and clinically significant emotional states usually described as depression, anxiety and stress. The scale, developed by (Lovibond, 1995). It assesses difficulty relaxing, nervous arousal, and being easily upset/agitated, irritable/over-reactive and impatient. Subjects

are asked to use 4-point severity/frequency scales to rate the extent to which they have experienced each state over the past week. Scores for Depression, Anxiety and Stress are calculated by summing the scores for the relevant items. In addition to the basic 42-item questionnaire, a short version, the DASS21, is available with 7 items per scale. Note also that an earlier version of the DASS scales was referred to as the Self-Analysis Questionnaire (SAQ).

Materials and Methods

This study aimed at comparing people with stress in terms of cognitive and emotional schemas. First descriptive statistic of under studied variables were calculated and then data were analyzed by multivariate analysis of variance (MONOVA), one-way variance analysis (ANOVA) and Tukey method. Results of the study were provided in two parts including descriptive results and results related to research hypothesis.

Results

Table 1

Mean, Standard Deviation of Cognitive Schema Scores in Stress		
Stress		Groups Schemas
SD	Mean	
3,61	12,41	Abandonment/instability
2,23	11,20	Emotional deprivation
2,87	11,40	Mistrust/abuse
1,95	10,36	Defectiveness/shame
2,26	11,10	Social isolation/ alienation
3,07	10,66	Dependence/ incompetence
3,48	11,63	Vulnerability to damage or diseases
2,32	11,40	Enmeshment/ undeveloped self
2,34	10,66	Failure
2,57	11,56	Entitlement/superiority
2,85	11,70	Insufficient self-control
3,10	11,40	Subjugation
4,24	16,86	Sacrifice
4,24	16,20	Approval-Seeking/Recognition-Seeking
2,05	11,16	Negativity/pessimistic
3,23	11,61	Emotional inhibition
4,18	17,26	Unrelenting Standards/Hypercriticalness
2,88	11,18	Punishment

As it is shown in table 1, in people with high stress, cognitive schemas including sacrifice, Approval-Seeking/Recognition-Seeking and Unrelenting Standards/Hypercriticalness have high mean.

Table 2

Mean, Standard Deviation of Emotional Schemas Scores in People with stress		
Stress		groups
SD	mean	Schemas
20,33	6,43	Rationality
2,35	7,13	Sense of guilt
2,38	6,40	Lack of control
2,20	6,80	Extreme logical
2,65	6,86	Lack of expression
2,65	6,40	Comprehensibility
2,50	5,04	Acceptance of feelings
1,77	4,96	Rumination
2	5,08	Consensus
1,74	4,53	Simplistic view of emotion
2,26	4,91	Duration
1,73	4,78	Blaming others
1,47	4,26	Numbness
1,55	4,50	Higher values

Indicated in the table 2, in people with high stress schemas including rationality, guilt, lack of control, extreme logical, acceptance of feeling, and comprehensibility had high mean.

In order to study normality of cognitive schema scores, and cognitive schemas and emotional schemas, Kolmogorov-Smirnov test was us and results are in table 3.

Table 3

Kolmogorov-Smirno Test for Cognitive and Emotional Schemas			
Emotional Schemas	Cognitive schemas	Results	
0.053	0.053	Positive difference	Absolute values
-0.048	-0.054	Negative difference	of ratio differences
0.053	0.054	Kolmogorov-Smirnov statistic	
0.200	0.200	Level of significance	

In table 3, it was indicated that for cognitive schemas variable, absolute value of ratio difference and maximum positive difference was 0,053 and negative difference was $-0,054$. This test indicated that Kolmogorov–Smirnov for cognitive schemas was 0,054, $p < 0,200$ which is not significant in $p < 0,05$ level. Finally, data became normal for cognitive schemas. In addition, for changing emotional schemas variables, ratio difference and maximum positive difference was 0.053 and negative difference was $-0,048$. This test indicated that Kolmogorov–Smirnov statistics for emotional schemas variable was 0,054, and $p < 0,200$ which showed it is not significant. Thus, normality of data for emotional schemas was approved.

There was significant difference in people with stress in terms of cognitive schemas. Multivariate variance analysis was performed on people with stress which results are indicated in table 4.

Table 4

Summary of Multivariate Analysis Results for Comparing People with Stress in Terms of Cognitive Schemas					
(p)	Degree of error freedom (df)	Degree of freedom (df)	ratios (F)	value	statistical index Test name
0,001	322	36	19,66	1.37	Pillai’s Trace
0,001	320	36	19,55	0.09	Wilks’ Lambda
0,001	318	36	19,44	4.40	Hotelling’s Trace
0,001	161	36	20,48	2.29	Roy’s Largest Root

According to table 4 in people with stress there is at least one significant difference. For more accurate study, one-way variance analysis (MANOVA) was performed.

Table 5 shows one-way variance analysis results were shown for comparing cognitive schemas means in people with stress.

Table 5

Results of One-Way Analysis (MONOVA) for Comparing Means of Cognitive Schemas in People with Stress.

(p)	(F)	(MS)	(df)	(SS)	Dependent variable
0,001	21,41	276,33	2	55,67	Abandonment/instability
0,001	52,39	509,37	2	101,748	Emotional deprivation
0,001	75,21	629,60	2	125,290	Mistrust/abuse
0,001	12,253	973,87	2	194,747	Defectiveness/shame
0,001	97,92	815,50	2	163,011	Social isolation/ alienation
0,001	36,88	469,35	2	938,71	Dependence/ incompetence
0,001	41,22	520,5	2	104,111	Vulnerability to damage or diseases
0,004	5,58	36,68	2	73,37	Enmeshment/ undeveloped self
0,001	83,80	796,35	2	159,712	Failure
0,001	65,74	560,28	2	112,570	Entitlement/superiority
0,001	42,07	448,68	2	897,37	Insufficient self-control
0,001	43,76	522,28	2	104,574	Subjugation
0,001	50,13	464,95	2	929,21	Sacrifice
0,001	17,93	243,62	2	487,24	approval-seeking/ recognition-seeking
0,001	70,98	530,75	2	106,101	Negativity/pessimistic
0,001	49,38	495,57	2	991,14	Emotional inhibition
0,001	32,97	435,97	2	871,94	extreme criticize
0,001	66,86	609,62	2	121,249	punishment

Based on table 5, in cognitive schemas there is significant difference in people with stress.

For analyzing collected data for hypothesis, a multivariate variance analysis was performed on three groups of people with stress and results are provided in table 6.

Table 6

Summary of Multivariate Variance Analysis Results for Comparing People With Stress in Terms of Emotional Schemas

(p)	Degree of freedom of error (df)	Degree of freedom of hypothesis (df)	Ratio (F)	Value	Statistical index test
0,001	330	28	10,80	0,95	Pillai's Trace
0,001	328	28	10,78	0,27	Wilks' Lambda
0,001	326	28	10,75	1,84	Hotelling's Trace
0,001	165	14	12,17	1,03	Roy's Largest Root

Based on table 6, there is significant difference in people with stress, anxiety and depression in terms of at least on emotional schemas. For more accurate study, one-way analysis (MONOVA) was performed.

Table 7 Shows Results of one-way variance analysis (MONOVA) for comparing means of emotional schemas in people with stress.

Table 7

Results of One-Way Variance Analysis (in MANOVA) for Comparing Means of Emotional Schemas in Peoples with Stress.					
(P)	(F)	(MS)	(df)	(SS)	Dependent variable
0,001	14,17	68,88	2	137,77	rationality
0,923	0,08	0,53	2	1,07	Sense of guilt
0,056	3	16,80	2	33,60	Lack of control
0,001	22,71	98,86	2	197,73	Extreme logical
0,032	3,49	32,82	2	65,64	Lack of expression
0,001	25,96	138,67	2	277,34	Comprehensibility
0,001	7,07	45,86	2	91,73	Acceptance of feelings
0,001	22,4	118,40	2	236,81	Rumination
0,001	23,55	124,87	2	249,74	Consensus
0,001	26,75	132,82	2	265,64	Simplistic view of emotion
0,001	8,01	40,17	2	80,34	Duration
0,001	26,28	121,75	2	243,51	Blaming others
0,001	10,61	33,35	2	66,71	Numbness
0,003	6,18	17,48	2	34,97	Higher values

Based on table 7, in emotional schemas there is significant difference in people with stress, depression and anxiety except in sense of guilt and lack of control. Thus, hypothesis was approved.

6. Conclusion

Based on obtained results from the tables, as it is considered in table 1, people with high stress have the high average of the cognitive schema such as Self-Sacrifice, Approval-Seeking/Recognition and Unrelenting Standards/Hypocriticalness.

Person’s valuable feeling is dependent to other reaction rather than to him/her natural desires Sometimes this schema by radical emphasize on the rank and status, appearance, social acceptance, money or progress is determined and it is a tools for person’s achievement to confirmation, admire and other person attention (initial object from achievement to confirmation,

admire, other person attention, is not power acquiring or ability to control others). This schema often leads to adoption unreliable and ill-favored decisions about life important events until lead to too much sensitivity than reject.

People with high stress who have Self-Sacrifice schema in other field direction, stifled the other needs with his desire and even at the cost of losing personal satisfaction. They do this work for reducing person's pain and trouble, sin avoiding, getting to valuable feeling and emotional relation continuation with needed people. People who has this schema, often show more sensitivity toward to others suffer. They continuously deal with this feeling that their needs can not be sufficiently satisfied and this affair sometimes leads to feeling annoyance. This schema overlaps with the notion of sickly dependency (Young, 2003).

As it is considered in table 2, emotional schema rationality, guilt, controllability, rumination, lack of expression and comprehensibility have high average at people with high stress.

According to the obtained results base on the different tables of emotional schema at the people with high stress and anxiety and similarity of these people at the emotional schema patterns and stress and anxiety similarity pattern like rationality emotional schema, guilty, controllability, rumination, lack of expression emotions and comprehensibility have high average that denote on more relation these schemas with anxiety, an overall state is provided.

The obtained results from abroad researches suggest that emotional schema comprehensibility, guilt, simplistic view about emotion, controllability, consensus, acceptance, ruminations are related in the formation anxiety disorders (Leahy, 2002), in general explanation of this issue that how these schema have role in the formation stress and high anxiety, we can stated in this manner since people become anxiety, they try to state their anxiety to their family because base on definition emotional schema consensus, they believe that the others' feeling is similar with their feeling but it is not similar and they receive the other feedback despite they expect.

As a result, in similar cases since they believe that their emotions are not agree with others, they prevent to show their feelings and try at each emotion position to interpret the situation logically and their feelings and emotions is justifiable intellectually (Rationality emotional schema). People with high stress and anxiety sometimes wanted their emotions and feelings to be confirmed by others but others do not confirm them, they feeling that others do not realize their feelings and emotions (Comprehensibility emotional

schema) and their feelings did not confirm by others and their general agreement is low and cannot justify their conditions intellectually, therefore, they feel guilty (Guilt emotional schema). This guilty feeling causes that they cannot accept their feelings and emotions (Acceptance emotional schema). One of the reduction sins feeling way is to blame others. (Blame emotional schema). As a result, they permanently follow response to questions about their emotions difference with others at their mind that they cannot find response for them. (Rumination emotional schema) (Leahy, 2002).

Prospects for Further Research.

Further studies of all DSM disorders, special studies on patterns for personality disorders, evaluating parental schemes and the effect of schema therapy on disorders, are needed in the future.

Reference

1. Baum, A. (1990). Stress, Intrusive Imagery, and Chronic Distress. *Health Psychology, 6*, p. 653-675.
- 2 Anderson, N. B. (1998). Levels of Analysis in Health Science: A Framework for Integrating Sociobehavioral and Biomedical Research. *Annals of the New York Academy of Sciences. 840*, p. 563–576.
- 3 Dallman, M. et al. (2003). Chronic stress and obesity: A new view of ‘comfort food. *PNAS, 100*, p. 11696–11701.
- 4 Beck, A. (1976). *Social Interest: A Challenge to mankind*. New York: The Guilford Press.
- 5 Vgontzas, A. N. et al. (1997). Chronic insomnia and activity of the stress system: a preliminary study. *Journal of Psychosomatic Research. 45*, 21–31.
- 6 Allen, J. (2006). Coping with depression. *American Psychiatric Publishing, Inc.*
- 7 Ashley, E., Harris, A. & L. Curtin, (2002). Parental perceptions, early maladaptive schemas, and depressive symptoms in young adults. *Journal of Cognitive Therapy and Research, 26*, 405–416,
- 8 Beck, A. & Associates (2004). *Cognitive Therapy of Personality Disorders (2nd ed)*. New York: The Guilford Press,
- 9 Cámara, M.r. Calvete, Esthe (2012). Early Maladaptive Schemas as Moderators of the Impact of Stressful Events on Anxiety and Depression in University Students, *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. № 34*, 58–68,.
- 10 Beck, A., A. Freeman & et al. 1990. *Cognitive Therapy for personality disorders*. New York: Guilford Pres.
- 11 Freeman, A. & Fusco, G. (2004). *Borderline personality disorder – A therapists guide to taking control*. USA: Norton.
- 12 Lovibond, P. F. and Lovibond, S. H. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. 2nd ed. Psychology Foundation, Sydney.
- 13 Young, J., Klosk, J. & Weishaar, M. (2003). *Schema Therapy A Practitioner’s guid*. New York: Guilford Press.

- 14 Young, J. & Lindemann, M. (2002). An integrative schema-focused model for personality disorders»; In: R. L. Leahy & E. T. Dowd (Eds.), *Clinical advances in cognitive psychotherapy: theory and application*. New York: Springer Publishing. p. 93–109.
- 15 Young, J. & Brown G. (2001). *Young Schema Questionnaire: Special Edition*. New York: Schema Therapy Institute.
- 16 Young, J. 1990. *Cognitive therapy for personality disorders: A Schema-focused approach*. Sarasota, FL: Professional resource exchange. Inc.
- 17 Young, J. 1994. *Young Parenting Inventory*. New York: Cognitive Therapy. Center of New York,
- 18 Young, J. 1998. *Young Schema Questionnaire Short Form*. New York: Cognitive Therapy Center.
- 19 Young, J. 1999. *Cognitive Therapy for personality disorders: A Schema Focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- 20 Leahy, R. 2002 A model of emotional schemas. *CognBehavPrac.* 9, 177–190..
- 21 Leahy, R. Emotional schemas and resistance to change in anxiety disorders. *CognBehavPract.* 14, 36–45.
- 22 Wells, A. «Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy. West Sussex: Wiley, John & Sons. *Journal of Social Issues & Humanities*, 2, 4, April, 55–73, 2014. ISSN 2345-2633
- 23 Leahy, R., *Roadblocks in Cognitive-Behavioral Therapy: Transforming Challenges into Opportunities for Change*. New York: The Guilford Press.
- 24 Sadock B., & Sadock V. 2009. *Kaplan and Sadock's Synopsis of Psychiatry*. Tehran: Teymourzadeh.
- 25 Dadsetan, P. 2007. *Transformational Pathological psychology from childhood to adulthood*. 1st ed. Tehran: Samt.
- 26 Askari, Hamideh. 1932. *Evaluation of emotional and cognitive schemas in depressed and non-depressed students», Master Thesis «Clinical Psychology»*; Islamic Azad University, Science & Research.
- 27 Ensieh, Bakhtiari 1932. The role of early maladaptive schemas in explaining anxiety disorders. *Master Thesis «Clinical Psychology»*; Islamic Azad University, Science & Research.
- 28 Leahy, R. L., Tirsch, D., Napolitano, L. A. 2011. *Emotion Regulation in Psychotherapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Press.
- 29 *Cognitive Behaviour Therapy for Psychiatric Problems* (2010). Edited by Keith Hawton, Paul. M. Salkovskis, Joan Kirk, and David M. Clark New York: The Guilford Press.
- 30 Cámara, M. r. Calvete, Esthe (2012). Early Maladaptive Schemas as Moderators of the Impact of Stressful Events on Anxiety and Depression in University Students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34, 58–68.

Received: 07.05.2019

Accepted: 15.05.2019

THE EMPIRICAL RESEARCH OF THE EXPERIENCE OF REFLECTION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

**Tabachnikov Stanislav¹, Mikhalchuk Natalia²,
Kharchenko Yevgenii¹, Ivashkevych Eduard²**

¹ State institution “Research Institute of Psychiatry” of the Ministry of Health of
Ukraine, Kyiv

Public organization “National Academy of Higher Education of Ukraine”, Kyiv
tabachnikov1940@ukr.net
kharchenko.yevh@gmail.com

² Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine

Public organization “National Academy of Higher Education of Ukraine”, Kyiv
natasha1273@ukr.net
ivashkevych.e@gmail.com

The article deals with four types of competence that facilitate the development of the experience of reflection of future psychologists: 1) a special competence is the possession of our own professional activities at a sufficiently higher level, the ability of the person to design their further professional development; 2) a social competence is the possession of joint (group, co-operative) professional activity, cooperation, and it was also adopted by these professional methods, such as the methods of professional communication; a social competence is a social responsibility for value of the results of our work; 3) a personal competence is a possession of methods of personal presentation and self-development, means of confrontation with professional deformations of a person; 4) the individual competence is a possession of methods of self-realization and a process of the development of the individuality within the profession, readiness for professional growth, ability to individual self-preservation, resistance to professional burnout, ability to organize our work rationally, not overloading in time, carrying out activities with positive motivation, joy and energy.

It was shown that individual experience had valuable, reflexive, communicative, operational characteristics. It is this set of parameters of experience that ensures the independence of the psychologist, his purposeful activity. The results of the experimental studying, which was conducted during the training of future psychologists of experimental groups at higher school during the 2017, were described. With the students of experimental groups we organized training «Development of Interpretative Competence». At the end of each lesson, the method of narratives was used to refute students' own activities, to reconstruct them with the actual meaning of their experiences, to illuminate and understand the essence and origin of the actual functioning of interpretative processes.

Key words: a special competence, a social competence, a personal competence, the individual competence, the individual experience, reflexive experience, the interpretative competence, a narrative.

Табачников Станіслав, Михальчук Наталія, Івашкевич Едуард, Харченко Євген. Емпіричне дослідження досвіду рефлексії майбутніх психологів. У статті описано чотири види компетентності, які фасилітують становлення в майбутніх психологів досвіду рефлексії: 1) спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність особистості проектувати свій подальший професійний розвиток; 2) соціальна компетентність – володіння прийомами здійснення загальної (групової, кооперативної) професійної діяльності, принципами співпраці, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування, здатність до прийняття соціальної відповідальності за результати своєї роботи; 3) особистісна компетентність – володіння прийомами особистісної презентації та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; 4) індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в професійній сфері, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, протистояння професійному вигорянню, уміння раціонально організувати свою працю, виконання діяльності з позитивною мотивацією, радістю й енергією.

Показано, що в такому контексті індивідуальний досвід має ціннісні, рефлексивні, комунікативні, операціональні характеристики. Саме така сукупність параметрів досвіду забезпечує самостійність психолога, його цілеспрямовану діяльність. Описано результати формувального експерименту, який проводили протягом навчання майбутніх психологів експериментальних груп у вищій школі протягом 2017 навчального року. Зі студентами проведено розроблений авторами статті тренінг «Розвиток інтерпретативної компетентності». Наприкінці кожного заняття використано метод наративу з метою відрефлексування студентами власної діяльності, реконструкції ними усвідомленого сенсу своїх переживань, розуміння сутності й походження актуально функціонуючих інтерпретаційних процесів.

Ключові слова: спеціальна компетентність, соціальна компетентність, особистісна компетентність, індивідуальна компетентність, індивідуальний досвід, досвід рефлексії, інтерпретативна компетентність, наратив.

Табачников Станіслав, Михальчук Наталія, Івашкевич Едуард, Харченко Евгений. Эмпирическое исследование рефлексивного опыта будущих психологов. В статье описываются четыре вида компетентности, которые фасилитируют становление у будущих психологов опыта рефлексии: 1) специальная компетентность – владение собственной профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность личности проектировать дальнейшее профессиональное развитие; 2) социальная компетентность – владение приёмами осуществления общей (групповой, кооперативной) профессиональной деятельности, принципами сотрудничества, а также принятыми в данной профессии приёмами профессионального общения, способность к принятию социальной ответственности за результаты своего труда; 3) личностная компетентность – владение приёмами личностной презентации и саморазвития, средствами противостояния профессиональным

деформациям личности; 4) индивидуальная компетентность – владение приёмами самореализации и развития индивидуальности в профессиональной сфере, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, противостояние профессиональному выгоранию, умение рационально организовывать свой труд, осуществление деятельности с положительной мотивацией, радостью и энергией.

Показано, что в таком контексте индивидуальный опыт имеет ценностные, рефлексивные, коммуникативные, операциональные характеристики. Именно такая совокупность параметров опыта обеспечивает самостоятельность психолога, его целенаправленную деятельность. Описываются результаты формирующего эксперимента, который проводился на протяжении обучения будущих психологов экспериментальных групп в высшей школе в течение 2017 учебного года. Со студентами проводили разработанный авторами статьи тренинг «Развитие интерпретативной компетенции». В конце каждого занятия использовался метод нарратива с целью отрефлексирования студентами собственной деятельности, реконструкции ими действительного смысла своих переживаний, освещения и понимания сущности и происхождения актуально функционирующих интерпретационных процессов.

Ключевые слова: специальная компетентность, социальная компетентность, личностная компетентность, индивидуальная компетентность, индивидуальный опыт, опыт рефлексии, интерпретативная компетенция, нарратив.

Formulation of Scientific Problem and its Significance

With the purpose to analyze the problem of acquisition of the experience of reflection by future psychologists we've to consider the question of determining the context of professionalism, competence, qualification in the sphere of the activity of a specialist, which will allow us to focus our attention directly on the problem of acquiring professionally significant experience by a future psychologist. So, the problem we have to solve in this article is very actual according to the process of the development of higher education in Ukraine.

Analysis of Recent Researches on this Problem

The term «professionalism» is used in scientific literature in different ways:

1) professionalism as certain normative requirements of the profession to the personality of a man – a set of personal characteristics of a person, which are necessary for the successful implementation of the activity. Consequently, it is the so-called normative professionalism;

2) professionalism as the minimum of necessary set of mental qualities, that is so called professionalism as an internal characteristic of a man's personality. This is a real professionalism.

In psychological literature, competence appears in a form of the individual characteristic of the degree of compliance with the requirements of the profession; a mental state that allows one person to act independently and responsibly; the ability of a person to perform certain labor functions – so-called «effective competence». The latter can be said in light of the results of our research (Derkach, 2000).

There are *four types of competence*:

1. A *special competence* is the possession of our own professional activities at sufficiently higher level, the ability of the person to design his/her further professional development.

2. A *social competence* is the possession of joint (group, co-operative) professional activity, cooperation, and it was also adopted by these professional methods, such as the methods of professional communication; a social competence is a social responsibility for value of the results of our work.

3. A *personal competence* is a possession of methods of personal presentation and self-development, means of confrontation with professional deformations of the person.

4. *The individual competence* is a possession of methods of self-realization and the process of the development of the individuality within the profession, readiness for professional growth, ability to individual self-preservation, resistance to professional burnout, ability to organize our work rationally, not overloading in time, carrying out activities with positive motivation, joy and energy (Lactionov, 2000).

All these types of competence influence on the acquisition the experience of reflection by future psychologists, and it'll be shown in our article.

The term «qualification» is also used both in terms of normative meaning and by taking into account the characteristics of each person, as well as what professional tasks this person must solve, what he/she must know and be able to have personal qualities to be a psychologist (Lactionov, 2000).

Professionalism is not only the achievement of higher professional results, but also the presence of certain psychological components of his/her person – the internal attitude of a man to work, to his mental qualities. Therefore, there are *two sides of professionalism*:

1. *Motivational sphere* which contains the following components: enthusiasm, mentality, meaning, the direction of the profession to help other people, a desire to remain in the profession; understanding the

significance of the profession; professional outlook; possession of the ethical standards of the profession; professional harassment; professional vocation; professional intentions; professional motives (not only external ones, such as the interest in earnings, but also internal ones, for example the desire for self-realization); the presence of real motives for a person; motivation for higher levels of achievement in our own activities; individuality as the originality of our professional outlook, the system of assessments, attitudes; professional position – so called recognition of yourself as a professional; the desire to develop oneself as a professional, to use of all chances for professional growth, goal-setting, motivation for various types of advanced training; readiness for a flexible reorientation both in the profession, and beyond its spheres; internal loop of professional control (reasons for success/failure); the harmony of all stages of professionalization, ranging from adaptation and skill completion; the absence of conflict situations and situations of cognitive dissonance; satisfaction with the activity and awareness of the correspondence of their level of claims, the results that people have already achieved, the requirements of their own profession.

2. ***Operating sphere*** that includes: professional and psychological knowledge of our own activities; professional self-knowledge, professional image; professional and psychological actions, methods, receptions, skills, techniques of the activity of people; professional training, ability to study, to increase skills; professional abilities (general and special), professional suitability; professional thinking; efficiency in the activity; psychological value of the results of the activity; working capacity; achievement of high status in the profession, position, category; mastering of higher level of professional growth's techniques; mastering several types of the activities, effective communication and interaction within the professional sphere; self-compensation by the subject of the activity of certain underdeveloped abilities, qualities by other ones, not less important; use of ways to carry out professional activities in changing and special, extreme situations; mastering new ways of the professional activity, ability to present creativity and innovation in the professional sphere; attracting the interest of the society to the results of our own activities (*Derkach, 2000; Markova, 1996*).

In this context, individual experience has valuable, reflexive, communicative, operational characteristics. It is this set of parameters of experience that ensures the independence of the psychologist, his/her purposeful activity. In such a way N. V. Chepeleva (*Chepeleva, 1997*) considers the individual experience of a person being a reflection of the picture of the world, which is perceived by the person himself/herself *as a*

certainly simulated interpretive semantic system. The latter is represented by the subject for himself/herself and for others in the form of *a narrative*. In turn, the narrative serves as the ideal translator of personal experience, which allows a person to comprehend and realize it within the limits of his/her own interpersonal sphere.

Also A. N. Laktionov (Laktionov, 2000) notes that the narratives of a person embodied the features of the complex of interpretations that creates the triad «I – the other people – the world», and this way or another one predetermines the development of human experience. The idea of I. V. Nikitina (Nikitina, 1999) is in this context that the author analyzes experience through the realization of the semantic dimension of a man. The scientist presents a space of «illumination» of a person in meaning (as if the sun). A person, formed in a three-dimensional space (past, present and future, or quantity, quality, depth), is developed in the same way (acquiring meaning of life) as a tree grows under the sun.

For example, I. V. Nikitina (see fig. 1) emphasizes that the measure of illumination (or place under the sun) greatly influences the growth of the tree. Trees that have grown from the same seed (innate needs) are different. The latter is largely determined by the number of received solar «semantic» energy. The quality of the soil (social conditions of life), the quality of the seeds (biological conditions), peculiarities of care (education, upbringing), the timeliness of landing (adequacy of internal and external factors of the development), the absence of obstacles for the development, the presence of the shadow (social norms, laws) – all these factors play a great role (Nikitina, 1999: 48).

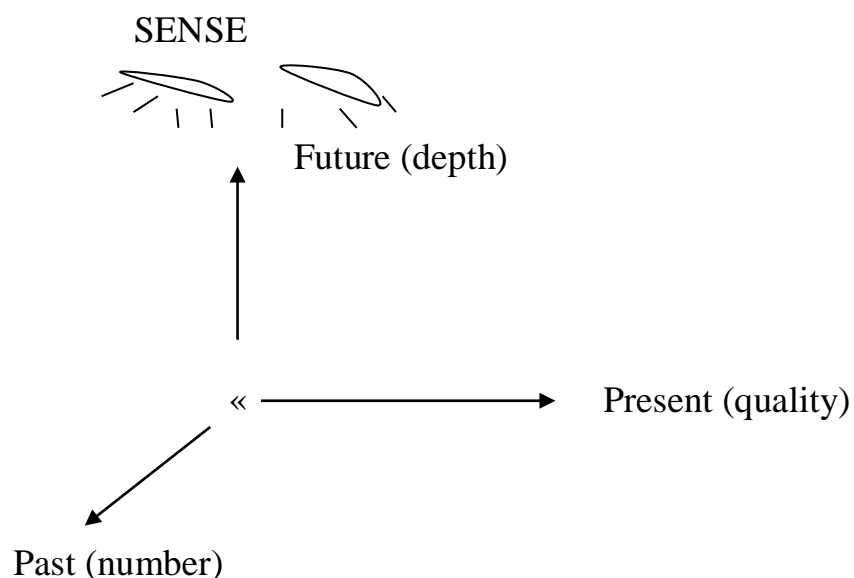


Fig. 1. *Acquiring life's Meaning by a Man*
(According to the Researchers Done by I. V. Nikitina)

Individual experience of a person is covered by means of reconstructive interpretation, which N. F. Litovchenko (*Litovchenko, 2007*) considers as a situation of reproduction of a subjective locus of the experience of the person of a psychological situation, as well as its real parameters and determinants. Therefore, experience is clearly covered through the technique of «self-stories», when the feedback, stimulated by the psychologist, activates the client's narrative. Also N. F. Litovchenko claims that a special «peculiarity of the process of generating a narrative is that a client, claiming objectivity in the coverage of events, tries to transmit the characteristics of a real life situation in the most accurate way in all details, but actually translates his/her own subjective value by the meanings of this situation» (*Litovchenko, 2007: 198*). In such a way we have so called narrated client, a person who takes the image of «a dynamic text of itself», says P. Ricker (*Riker, 1995*), and «integrating impressions» appear as means of reproducing the experience of a person.

Also **the objective** of our research is to analyze the results we obtained for the component «experience of reflection» of students of the Historical and Sociological Faculty of Rivne State University of the Humanities, to describe the experimental studying which had been conducted by us during the training of future psychologists of the experimental groups in the high school during the 2017 school year.

The **tasks** of our research are:

1. To provide the analysis of essays written by students of experimental and control groups.
2. To analyze the specifics of the professional development of students at the university.
3. To propose psychological training «Development of Interpretative Competence», to provide it with students of experimental groups and to analyze obtained results.

Materials and Methods of the Research. We have the purpose to analyze the results we obtained for the component «experience of reflection» of students (234 students of the Historical and Sociological Faculty of Rivne State University of the Humanities participated in the empirical part of the research. The research lasted during 2017). For experimental research we used the following methods and techniques: the method «Who am I?», developed by M. Kuhn, T. McCartland (*Kuhn, 2012*); a questionnaire «My Way to the Profession», developed by M. Yu. Varban (*Varban, 1998*); a reflective way of writing essays. To do this, we offered

students the themes of the essays: «How do I imagine my future life» and «My own results, achievements in education and the way to reach professionalism»; a technique «A pyramid of professional growth», proposed by M. Yu. Varban on the basis of the model of professional stratification of P. Sorokin (Варбан, 1998); standardized self-replication questionnaire by V. V. Stolin (Stolin, 2013); a scale «My own view of myself now» proposed by E. Erickson (Erickson, 2015); a questionnaire developed by us to detect the imposition of future psychologists; a method of unfinished sentences by N. Tolstykh (Tolstykh, 2003); a questionnaire developed by us for self-assessment of the person.

Presentation of the Main Results of the Research and their Substantiation

We analyzed the results and we had to obtain for the component «experience of reflection». So, students of experimental and control groups, answering the questions of the method «Who am I?», first of all focused their own imagination on such categories of self-writing as «universal belonging», «age», «gender», «family affiliation», «needs and desires». Unfortunately, the respondents from the experimental and control groups according to the categories «significant personality qualities», «contradictions», «symbols, metaphors of myself», «social-role affiliation», «professional affiliation», etc., received quite low results. The answers to the questions from the questionnaire «My Way to the Profession» and the content of the essays «How I impose my future life» and «My own results, achievements in education and professionalism» written by students show insufficient development of the following reflective components of the professional self-knowledge of students from experimental and control groups, such as:

a) lack of a clear understanding of their membership of a particular professional community;

b) his/her own mismatch with the ideal professional standard, the uncertainty of his/her place in the system of professional «fields» (such statements as «I'm just starting to work», «I'm not a professional yet»);

c) awareness that other members of the team do not consider this person as a professional («I do not consider myself as a good specialist»);

d) misunderstanding of the advantages of his/her person, ways of self-improvement and rejection of his/her own style of work;

e) false representation of future work (such statements, as: «I do not know where I will work», «I'm not sure if I need psychology», etc.).

The analysis of essays written by students of experimental and control groups suggests the existence of such problems and contradictions that arise in the way of the professional development of respondents. This, above all, is the problem of conscious choice of the path of professional development; the contradiction between the ideal of the profession and the image «I am a professional»; the contradiction between the requirements of the profession and the individual style of the activity; the contradictions between the perceptions of the society and the type of professional, and the professional «gestalt» of the person; contradictions in professional growth associated with the level of reflective representation of the features of «I am in the profession», etc.

Students pointed to the fact that the specifics of professional development at the university was determined by the presence of contradictions between the perceptions of themselves as professionals and their real opportunities in future. At the heart of the dynamics of the development of this contradiction, respondents noted the lack of full knowledge of their potential and actual opportunities, and the ways of their development. The content of forms and methods of university training, in the most cases, does not contribute to self-knowledge, self-esteem, self-awareness and self-development of the system of personal and professional qualities.

The essays of students of experimental and control groups suggest that the basis of the dynamics of the development of professional self-identity is also the contradiction between the subjective assessment of the development of the operational, the effective side of the professionalization, and the objective one, which show real actions, actions of students' growth in the process of educational and professional development. This contradiction manifests itself, first of all, in the passivity of the individual in the educational and professional activities.

The results obtained by us with the help of the technique «Pyramid of Professional Growth» allowed us to select three groups of respondents:

- I. Persons with well-developed professional reflection.
- II. Individuals with an average level of professional reflection.
- III. Individuals with undeveloped professional reflection.

The distribution of students of experimental and control groups according to these three groups is presented in table 1.

Table 1

**The Development of Professional Reflection of Students
of Experimental and Control Groups (in %, Qualifying Research)**

№	The Development of Professional Reflection	Experimental Groups		Control Groups	
		E1	E2	C1	C2
1	2	3	4	5	6
I	Persons with well-developed professional reflection	15,67	18,95	17,34	18,05
II	Individuals with an average level of professional reflection	36,82	33,19	39,71	38,56
III	Individuals with undeveloped professional reflection	47,51	47,86	42,95	43,39

Students with «underdeveloped professional reflection» are distinguished by the fact that the process of reflection in their life occurs episodically. During the process of studying, students in both – the experimental and control groups encountered difficulties in answering the question: «How do I see myself in 25 years old?», as well as in a process of building a professional career in the «Pyramid of Professional Growth». This suggests that there are no such students with personal and professional reflection skills, which is manifested the lack of interest, frequent «leaving» from the task, little words, stubbornness in the answers to the questions. For respondents of this type, the lack of such important components of «I-concept as a professional» as «My Way to the Profession», «My Ideal Professional Life», «I am a Professional», etc., is also typical. Unfortunately, this type of representation is presented in quite a large number of students: 47,51 % in E1, 47,86 % – E2, 42,95 % – C1, 43,39 % – C2.

Let's analyze the results we obtained by standardized questionnaires by V. V. Stolin (Stolin, 2013), E. Erikson's scale «Self-realization of myself now» (Erickson, 2015), developed by us by the questionnaire for identifying the future psychologists, the method of unfinished sentences by N. Tolstykh (Tolstykh, 2003). By offering students to answer the questions of these techniques, we aimed to simulate meaningful of self-determination of conditions for the person of future psychologists. This actualized the ability of individuals to be ideally represented in the reference environment at their own will. Although the students noted that, unfortunately, in far from all situations, they were able to call in others the same attitude towards themselves, which characterized their own positive

self-motivation, when any subjective value quality was experienced because of its social significance and value. Although in 37,5 % of cases in E1, 78,9 % in E2, 73,8 % in C1, 72,1 % in C2, a need for students to be meaningful to others for a significant other was diagnosed.

Answering the questionnaire, it was quite difficult for students of experimental and control groups to overcome the opposition of «I» in their own eyes («the exoteric I» of the subject) and «I» in the eyes of another person («exoteric I» has its own place, but which «I» wants to be seen in others, immersed in their perception of oneself), when in the «inner mirror» one can see oneself as one that I perceive, value, respect. So, 74,5 % of the students in the group E1, 81,2 % – in E2, 87,9 % – in C1, 82,4 % – in C2 noted that it was difficult for them to become successful and achieve a high result in the future life, therefore, the process of choosing adequate means of implementing the subjective self-determination was not always successful. After all, only through comparison, analyses, differentiation is born a new experience of subjectivity, self-creation, self-preservation, expanding the boundaries of the interior space.

The experimental studying was conducted by us during the training of future psychologists of experimental groups in a higher school during the 2017 school year.

With the students of experimental groups we organized our training «Development of Interpretative Competence», which was developed by us. At the end of each lesson, the method of narratives was used to actualize students' own activities, to reconstruct them with the actual meaning of their experiences, to illuminate and understand the essence and origin of the actual functioning of interpretative processes.

The students of groups E1, E2 have a significant increase in the results for all components of the «experience of reflection», while the results of the future psychologists of control groups have almost not changed compared with findings of the research (Table 1). The development of professional, intellectual and personal reflection of future psychologists allowed the students of experimental groups to interpret a certain reality during the training through perceptual, conceptual and communicative narrative design. At the same time students successfully used the necessary literary, historical, archetypal, mythological plots, borrowed from artistic works or fictional ones.

Conclusions and Perspectives of Further Researches. Taking into account the results obtained in the molding experiment, *the preconditions for the acquisition of professionally significant experience* by future psychologists are singled out: psychological education of students; the

development of value-semantic sphere of a person; the development of personal, intellectual and professional reflection, the development of self-knowledge of specialists, skills of self-examination, adequate self-esteem and the ability to creative self-realization; the development of a need for self-realization, subjective self-determination, self-control, self-correction of the professional activity; the development of the ability to communicate effectively and present dialogues with others during the professional activity, actualization of the interpretive resources of the students' person, the development of the students' interpretative competence.

Literature

1. Варбан, М. Ю. (1998). Рефлексия профессионального становления в студенческие годы (Дис. канд. психол. наук: 19.00.07). Киев, 210 с.
2. Деркач, А. А. (2000). *Психология развития профессионала*. Москва: РАГС. 124 с.
3. Еріксон, Е. (2015). Шкала «Мій власний погляд на себе зараз». Взято з: <https://www.google.com>.
4. Кун, М., Макпартленд, Т. (2012). Тест «Кто Я?». Взято з: vsetesti.ru/424.
5. Лактионов, А. Н. (2000). *Структурно-динамическая организация индивидуального опыта* (Дис. д-ра психол. наук: 19.00.01). Харьков. 451 с.
6. Литовченко, Н. Ф. (2007). *Процес інтерпретації в психотерапії у контексті діалогу психолога з клієнтом*. Г.О. Балла, М.В. Папучі (Ред.). Діалогічність як форма існування і розвитку особистості. Ніжин: Міланік. 195–230.
7. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва. 308 с.
8. Нікітіна, І. В. (1999). *Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття* (Дис. канд. психол. наук: 19.00.01). Київ. 209 с.
9. Рикер, П. (1995). *Конфликт интерпретации*. Москва: Академія-Центр, Медиум. 414 с.
10. Столін, В. В. (2013). *Стандартизований опитувальник самоствавлення*. Взято з: <https://www.google.com>.
11. Толстих Н. (2003). *Методика незавершених речень*. Взято з: <https://www.google.com>.
12. Чепелева, Н. В. (1997). Процессы понимания и интерпретации в деятельности практического психолога. *Практична психологія: теорія, методи, технології*. Київ: НІКА-ЦЕНТР, 102–108.

References

1. *Derkach, A. A. (2000). Psixologiya razvitiya professionala [The Psychology of the development of a Professional]. Moscow: RAGS, 124 p. [in Russian].*
2. *Erickson, E. (2015). Shkala «Mii vlasnyi pohliad na sebe zaraz» [Scale «My own look at myself now»]. Electronic resource. Access mode: <https://www.google.com>. [in Ukrainian].*
3. *Kuhn, M., Mc Cartland, T. (2012). Test «Kto Ya?» [Test «Who am I?»] Electronic resource. Access mode: vsetesti.ru/424. [in Ukrainian].*

4. Laktionov, A. N. (2000). Strukturno-dinamicheskaya organizatsiya individual'nogo opyta [*Structurally-dynamic organization of the individual experience*]: Doctor's thesis in Psychology: 19.00.01]. Kharkov, 451 p. [in Russian].

5. Litovchenko, N. F. (2007). *Protses interpretatsii v psykhoterapii u konteksti dialohu psykholoha z kliientom* [The process of interpretation in psychotherapy in the context of a dialogue between a psychologist and a client]. Dialogism as a form of the existence and the development of a person. Ed. by G. O. Ball, M.V. Papucha. Nizhyn: Milanic, pp. 195–230 [in Ukrainian].

6. Markova, A. C. (1996). Psixologiya professionalizma [*Psychology of professionalism*]. Moscow. 308 p. [in Russian].

7. Nikitina, I. V. (1999). Psykholohichni osoblyvosti subiektnoho samovyznachennia osobystosti v period povnolittia [*Psychological peculiarities of the subjective self-determination of the person during the period of senior pupil*]: Diss. ... for PhD in Psychology: 19.00.01. Kyiv. 209 p. [in Ukrainian].

8. Riker, P. (1995). Konflikt interpretatsii [*Conflict of interpretation*]. Moscow: Academia-Center, Medium. 414 p. [in Russian].

9. Chepeleva, N. V. (1997). Processy ponimaniya i interpretatsii v deyatel'nosti prakticheskogo psixologa [*Processes of understanding and interpretation in the professional activity of a practical psychologist*]. *Practical Psychology: Theory, Methods, Technology*. Kyiv: NIKA-CENTER, pp. 102–108 [in Ukrainian].

10. Stolin, V. V. (2013). Standartyzovanyi opytuvalnyk samostavlennia [*Standardized questionnaire of self-attitude*]. Electronic resource. Access mode: <https://www.google.com>. [in Ukrainian].

11. Tolstykh, N. (2003). Metodyka nezavershenykh rechen [Method of unfinished sentences]. *Electronic resource*. Access mode: <https://www.google.com>.

12. Varban, M. Yu. (1998). *Refleksiya professional'nogo stanovleniya v studencheskie gody* [Reflection of the Professional growth of students: Diss. ... for PhD in Psychology: 19.00.07]. Kyiv. 210 p. [in Russian].

Received: 25.03.2019

Accepted: 11.04.2019

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБГІУНТУВАННЯ ЦІННОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ФРЕБЕЛІВСЬКИХ ДАРІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ: КРОС-КУЛЬТУРНИЙ ДОСВІД

Філіппова Інесса

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, Україна
filipinessl@gmail.com

У статті розкрито зміст цінності концепції Ф. Фребеля в процесі соціалізації дитини та її актуальність на сьогодні. Це зумовлено тим, що процес соціалізації дитини в родині є різним в окремих соціальних групах унаслідок впливу соціальних, економічних і культурних процесів у трансформувальному суспільстві й має тісний зв'язок з умовами розвитку, стилями виховання в сім'ї та родинними цінностями. Розкрито можливості розвитку активності дитини з урахуванням її індивідуально-психологічних особливостей за допомогою фребелівських дарів. Авторська концепція філософії виховання, за Ф. Фребелем, спирається на трьох головних ідеях, таких як єдність Усесвіту, повага до дитини та її індивідуальності, значення гри в розвитку дитини. Вони визначають основи, на які спирається модель активності дитини. Проаналізовано досвід німецьких і польських педагогів щодо освітнянської практики у фребелівських дошкільних закладах. Фрідріх Фребель підкреслював, що виховання й навчання дитини повинно інтегрувати елементарні сили: голову, руки та серце задля гарантії їй повної освіти. Навчальне виховання повинно мати глобальний характер і поєднує три аспекти: пізнавально-інтелектуальний із фізично-мануальним, а також соціальним і релігійним як відкриття людської сили розуміння світу. У контексті сучасної соціалізації дитини цей підхід є дуже актуальним і має своє підтвердження в сучасних теоріях розвитку людини, оптимізації її досягнень, а також потоку розширеної креативності як умови результативного пошуку себе в трансформувальному світі. Акцентовано увагу на тому, що важливим завданням педагога та психолога є полегшення розвитку вроджених інстинктів: праця, знання, артистичне й релігійне за допомогою відповідних предметів чи фребелівських дарів. Сучасна соціалізація приймає цінність психолого-педагогічних ідей Ф. Фребеля як активізації дитини та спонукання її до постійного накопичення нових досягнень. Інституціональна соціалізація в тісній співпраці з родиною може якісно й кількісно змінити доступ дитини до соціальних, економічних і культурних засобів, як результат – і до інших можливостей освітнього капіталу. Представлено психолого-педагогічний досвід педагогів Німеччини та Польщі

щодо чинників розвитку дитини, створення для неї нових можливостей й підготовки до життя в контексті її інституціональної соціалізації.

Ключові слова: криза соціалізації в родині, розвиток й активність дитини, творчий потенціал, фребелівські дари, фреблянки, навчальне виховання, інституціональна соціалізація.

Filippova Inessa. Psychological and Pedagogical Substantiation of the Values of the use of Frobel's Gifts in the Context of the Modern Socialization of a Child: a Cross-Cultural Experience. The article reveals the value of F. Froebel's concept in the process of child socialization and its relevance for today. This is due to the fact that the process of socialization of the child in the family is different in individual social groups as a result of the influence of social, economic and cultural processes in a transforming society and has a close relationship with the conditions of development, styles of upbringing in the family and family values. The possibilities of developing the activity of a child concerning his individual psychological characteristics with the help of Froebel's gifts are revealed. The author's concept of the philosophy of upbringing according to F. Froebel is based on three main ideas: the unity of the Universe, respect for the child and his individuality, the significance of the game in the development of the child. They define the basis on which the child's activity model rests. The experience of German and Polish teachers of educational practice in Froebel's preschool institutions has been analyzed. Friedrich Fröbel emphasized that the upbringing and education of a child should integrate the natural forces: heads, hands, and hearts to guarantee him complete training. Teaching education is global and reveals three aspects: the cognitive-intellectual with the physical-manual, and the social and religious, that is, the discovery of human power in understanding the world. In the context of the modern socialization of the child, this approach is very relevant and has its confirmation in contemporary theories of human development, optimization of its achievements, as well as the stream of expanded creativity as a condition for the mobile search for oneself in a transforming world. The attention is focused on the fact that an essential task of a pedagogue and psychologist is to improve the development of innate instincts: work, knowledge, artistic and religious with the help of appropriate subjects or Froebel's gifts. Modern socialization takes the value of F. Froebel's psychological and pedagogical ideas as activating a child and motivating him to the constant accumulation of new achievements. Institutional socialization, in close cooperation with the family, can qualitatively and quantitatively change a child's access to social, economic, and cultural means, as a result, and to other possibilities of educational capital. The psychological and pedagogical experience of teachers in Germany and Poland regarding the factors of child development, creating new opportunities for him and preparing for life in the context of his institutional socialization is presented.

Key words: the crisis of socialization in the family, the development and activity of the child, creative potential, Froebel's gifts, freebies, training education, institutional socialization.

Филиппова Инесса. Психолого-педагогические обоснования ценностей использования фребелевских даров в контексте современной социализации ребенка: крос-культурный опыт. В статье раскрывается ценность концепции Ф. Фребеля в процессе социализации ребенка и ее актуальность на сегодня. Это обусловлено тем, что процесс социализации ребенка в семье является разным в отдельных социальных группах в результате влияния социальных, экономических и культурных процессов в трансформирующем обществе и имеет тесную связь с условиями развития, стилями воспитания в семье и семейными ценностями. Раскрываются возможности развития активности ребенка с учетом его индивидуально-психологических особенностей с помощью фребелевских даров. Авторская концепция философии воспитания, по Ф. Фребелю, опирается на три главные идеи – единство Вселенной, уважение к ребенку и его индивидуальности, значение игры в развитии ребенка. Они определяют основы, на которые опирается модель активности ребенка. Анализируется опыт немецких и польских педагогов образовательной практики в фребелевских дошкольных учреждениях. Фридрих Фребель подчеркивал, что воспитание и обучение ребенка должно интегрировать природные силы – голову, руки и сердце – с целью гарантии ему полного образования. Обучающее воспитание имеет глобальный характер и раскрывает три аспекта: познавательно-интеллектуальный с физически-мануальным, а также социальным и религиозным, как открытие человеческой силы в понимании мира. В контексте современной социализации ребенка этот подход является очень актуальным и имеет свое подтверждение в современных теориях развития человека, оптимизации его достижений, а также потока розширеной креативности как условия результативного поиска себя в трансформирующемся мире. Акцентируется внимание на том, что важной задачей педагога и психолога является улучшение развития врожденных инстинктов: работа, знания, артистические и религиозные с помощью соответствующих предметов или фребелевских даров. Современная социализация принимает ценность психолого-педагогических идей Ф. Фребеля как активизацию ребенка и его мотивацию к постоянному накоплению новых достижений. Институциональная социализация в тесном сотрудничестве с семьей может качественно и количественно изменить доступ ребенка к социальным, экономическим и культурным способам, как результат – и к другим возможностям образовательного капитала. Представляется психолого-педагогический опыт педагогов Германии и Польши относительно факторов развития ребенка, создания для него новых возможностей и подготовки к жизни в контексте его институциональной социализации.

Ключовые слова: кризис социализации в семье, развитие и активность ребенка, творческий потенциал, фребелевские дары, фреблянки, обучающее воспитание, институциональная социализация.

Постановка наукової проблеми та її значення

Сучасна соціалізація дитини як первинна, властива під час перебування в родинному домі, так і вторинна, яка відбувається поза ним, позначається впливом соціальних, економічних та культурних процесів. Вона пов'язана з великою кількістю проблем. Перебіг процесу соціалізації дитини в родині є різним в окремих соціальних групах, що має тісний зв'язок з умовами розвитку, стилями виховання й родинними цінностями. Різниця умов соціалізації може виражатись у якісно та кількісно іншому доступі дитини до соціальних, економічних і культурних засобів та, як результат, і до інших можливостей освітнього капіталу. Це стосується великої дискусії щодо кризи соціалізації в родині чи «інституціонально зміненої соціалізація», яка має значення в аспекті наслідків таких питань, як розвиток і підготовка дитини до життя в суспільстві.

Мета статті – висвітлення методологічного підходу та методичного інструментарію для розвитку здібностей дитини в контексті її сучасної інституціональної соціалізації.

Психологія та педагогіка раннього дитинства шукають відповіді на велику кількість питань, ключовими серед яких відповідно до **предмету дослідження** є дитина й процес її розвитку/виховання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей в трансформувальному світі.

Виклад основного матеріалу дослідження

Фребелівську систему дошкільного виховання започатковано досвідом Фрідріха Фребеля в контакті зі швейцарським дослідником Й. Г. Песталоцці через діяльність школи в місті Івердон, а також освітянською практикою, що була пов'язана з роботою приватної школи та дитячого садка. Головна ідея зосереджена на особі вихованця як центральній особі всіх виховних дій. Назва «kindergarden» виявилася дуже вдалою. В Україні підходи Ф. Фребеля не поширювали внаслідок ідеологічних нашарувань. У Європі досвід фребелівських дитячих закладів є цікавим як у самій Німеччині, так і в Польщі. Освітні заклади, де здійснюється дошкільна опіка у фребелівському дусі, називають фребелівськими осередками, а педагогів – фреблянками. Ця назва залишилась і на сьогодні. Перші загальнонімецькі дошкільні заклади закладено Ф. Фребелем у 1816 р. в Грекхемі (Тюрингія, Німеччина), а через рік перенесена до Кельхау. Публічну діяльність Ф. Фребель розпочав у 1820 р., зокрема в

опублікованій статті «*An unser deutsches Volk (To Our German People)*» (Bilewicz-Kuznia, 2014).

Авторську концепцію філософії виховання, за Ф. Фребелем, опрацьовано в Готінгені. Вона спиралася на три головні ідеї:

- єдність Усесвіту;
- повагу до дитини та її індивідуальності;
- значення гри в розвитку дитини (Manning, 2005).

Освітні основи Ф. Фребеля засновано на філософських поглядах про первинність зв'язку індивіда, що пов'язує людину з природою й Богом. Звернемо увагу на те, що, що «людина є елементом великої цілісності, її не можна розглядати в ізоляції, а як частину родини; вона перебуває під її впливом, але як частина суспільства репрезентує його й через гідну репрезентацію виражає до неї повагу. Як елемент Усесвіту людина має також великий погляд на природне середовище, у якому живуть вона та Бог, який є її частиною» (Bilewicz-Kuznia, 2014). Шануючи права природи, права Всесвіту й людські, людина цінує власне здоров'я та екологію. Живе в злагоді із самим собою й природою. Учитель є провідником дитини, навчає її різних активних умінь, допомагає поєднувати її індивідуальний досвід і досягнення загальнолюдських цінностей.

Теорія Фребеля має різні назви. Цей метод називають *дитячі садки*, *модель сферичної освіти* чи *сферична філософія*. Як пише Н. Heiland, головна справа Ф. Фребеля – *Die Menschenerziehung* – це не лише його освітня філософія й теорія розвитку, але також педагогіка та теорія виховання педагога. Головною ідеєю концепції є накопичення людиною самостійності, зв'язок того, що є внутрішнім із тим, що є ззовні, як діалектична єдність чи цілісність життя. У ході соціалізації дитина пізнає правду, нові відносини, нові зв'язки, старається щось зрозуміти, стає більш свідомою. Ф. Фребель вважав, що в період свого раннього розвитку дитина повинна здобувати якомога більше досвіду, який поєднується зі специфічною структурою процесів пізнання. Цей процес має бути пристосований до сили й можливостей дитини, а також мати ігровий характер, тому що переобтяження мозку наукою чи працею викликає небажання до діяльності. М. К. Katarba вивчав вплив Песталоцці на освітню філософію Фребеля й зауважував: «Фрідріх Фребель підкреслював, що виховання та навчання дитини, спираючись на думку Песталоцці, повинно інтегрувати елементарні сили: голову, руки й серце з метою

гарантії їй повної освіти. Висновок полягає в тому, що *навчальне виховання* повинно мати глобальний характер, поєднуючи три аспекти: *пізнавально-інтелектуальний із фізично-мануальним*, а також *соціальним та релігійним*. У цілому можна сказати, що метою освіти є відкриття людської сили розуміння світу» (Katarba, 2014). У контексті сучасної соціалізації дитини цей підхід є дуже актуальним і має своє підтвердження в сучасних теоріях розвитку людини, оптимізації її досягнень, а також *потоків розширеної креативності* як умови результативного пошуку себе в трансформувальному світі. Соціалізація як уходження в соціум приймає цінність психолого-педагогічної ідеї Ф. Фребеля як активізації дитини та спонукання її до постійного накопичення нових досягнень. Відповідно до цього сучасний педагог має бути спостерігачем й охоронцем, а дитина – активним учасником. На жаль, не кожна родина може сьогодні реалізувати цю ідею, тому застосування фребелівських дарів у дошкільних закладах освіти в Україні розширює такі можливості для дитини. У Німеччині та Польщі давно використовують фребелівську методику й постійно вдосконалюють її методичне застосування для дітей дошкільного та шкільного віку.

Ф. Фребель підкреслював у своїй концепції, що в людській душі існує потяг до розвитку вроджених інстинктів: *праця, знання, артистичне й релігійне*. Важливим завданням педагога та психолога є полегшення такого розвитку за допомогою відповідних *предметів чи дарів*. Шукаючи обґрунтування фребелівської концепції в сучасному виховному процесі в глобалізованому світі, звернемося до *ідеї гри як чинника розвитку дитини*, але теж акцентованих автором інших значень і цінностей, таких як *єдність світу, повага до дитини, свобода*. Вони визначають основи, на які спирається *модель активності дитини*, яка перевтілюється й розвивається в грі, у процесі ручної праці, слуханні оповідань, іграх та забавах на свіжому повітрі.

Wiktor Waśnik зазначає «У Фребеля ця діяльність є головним нервом його методу, у різних постатях виступає діяльність у цілій структурі педагогічної системи, що об'єднує його з Krauze, для якого *свобода та самостійність* – найістотніші риси *розумного виховання й освіти*, а *вчинок і діяльність* – найхарактерніші джерела освіти» (Waśnik, 1932). Діяльність як самостійна активність дитини у фребелівському дитячому садку скеровано автором концепції до самостійного пізнання, а також уникнення поганих вчинків. У дошкільному закладі

Ф. Фребель і його вихователі стимулювали дитину до дій, при тому, щоб підготувати її до функцій які необхідні в житті, та розвивати в неї *людяність, почуття власної гідності й точність як управність*. Сьогодні ми називаємо таку діяльність *активізацією дитини*, що розуміємо досить широко, а саме, як *активність дитини, що є важливим чинником розвитку*.

Поza значенням гри педагог концентрувався на важливих у сучасному світі цінностях, таких як *повага, свобода й порядок*. Повага є основою, яка має бути присутня в поняттях «дорослий – дитина». Вона є виразом привітності, доброзичливості, котру проявляють дорослі. Це є підтвердженням її свободи, яку Ф. Фребель дуже підкреслював і практикував у своїх закладах. Доброзичливість у ставленні до дитини проявляється по-різному, зокрема дає їй почуття безпеки, приділення їй своєї уваги, часу та творення для неї сприятливих для розвитку умов. У концепції Ф. Фребеля повага також виражається в дотриманні пізнавальних потреб дитини, наближенні її до світу природи, гарантуванні доступу до її дарів і стимулюванні розвивальними іграшками, якими є фребелівські дари. Зауважимо, що «у самій назві *дарів* може бути асоціація з релігійною тематикою, тому що тут ми маємо *дар* як *повагу до самої особи*, яка визнана, цінується, приймається, визнається чи є улюбленою. «Природа, відповідно до поглядів Фребеля, є проявом Бога. Для цього педагог заохочував людину до дослідження *прав природи*, щоб таким способом краще пізнати істоту Божества. *Виховання людини є розвитком її сили пізнання*. Типовим для такого методу навчання в закладі був акцент на *самостійності* вихованців у *діях й опануванні знань*» (Możdzen, 2006). Польські науковці, зокрема Барбара Білевіч-Кузня, звертають увагу на подібність із біблійними проповідями, пов'язаними з *дарам*, наприклад *дари* трьох королів для Ісуса Христа, проповідь про таланти, дари Духа Святого, діалоги чи описи ситуації з таким мотивом» (Bilewicz-Kuznia, 2014). Разом із польськими та німецькими дослідниками зробимо висновок, що теорія Фребеля має *християнське* й, що важливо підкреслити, недогматичне коріння (Katarba, 2014). Ця концепція в сучасному контексті описується як теорія наукова та метафізична, що ґрунтується на ідеалістичній філософії Ф. Шелінга, Г. Герла.

Доброзичливість, пізнання особи дитини та її індивідуальних потреб й особливостей є основою концепції Фребеля, а також

опорою для сучасної сім'ї. Повага до дитини як особи вільної та такої, із якою рахуються інші, характеризує її як індивідуальну й виняткову. У польських історичних джерелах 1926 р. знаходимо підтвердження цього, а саме: «свобода та пізнання особистості учня стає важливим у тому закладі (дитячому садку, школі), метою навчання якого є *зацікавленість і самостійність дітей*» (Krasuska-Bużyska, 1926).

Свобода – основне право дитини, її не можна ні до чого змушувати, не можна забрати право на власну думку, заважати реалізації власних потреб, прагнень і мрій, права на гру та пізнання світу в контакті з ним.

Саме дитинство й гра для дитини дошкільного та раннього шкільного віку є у філософії педагогіки Фребеля цінним даром. Дитинство – це неповторний і надзвичайний період у житті людини зі своїми особливими правами й привілеями, правом на гру та експресію. Повага є більш помітною в *недомінуючому підході до дитини*, на чому зауважують дослідники Фребеля й підкреслюють, що вихователь шанує дитину, її права та не може порушувати її гру й тримати контроль над її навчанням у грі. Якщо така ситуація трапляється, то ми маємо зламані принципи поваги й обмеження свободи дитини.

Порядок, у концепції Фребеля, тісно пов'язаний із принципами *пантеїзму* (грец. *pan en theos* – усе є Бог) – філософська доктрина, відповідно до якої Бог є тим самим, що й Усесвіт. Бог – космос – Усесвіт є ідентичними та розуміються як цілісність. Треба пам'ятати, що сам Фребель зростав у глибоко релігійній родині: був сином пастора й із раннього дитинства, за винятком навчання та проживання у свого дядька, близько до серця приймав атмосферу віри, праці й соціальної діяльності. Відкинутий мачухою, він шукав порядку в організації світу та природи, взаємних зв'язків між речами і єдності в різноманітності світу. Це мало важливе значення для його теорії. *Порядок* є досить видимим у цілій педагогічній концепції Ф. Фребеля. Відповідно до неї, *упорядковане життя* – це життя, яке спирається на віру в Бога, що є джерелом гармонії й сили. Це розуміння особи дитини як виняткової та неповторної індивідуальності, яка є частиною світу, незважаючи на свою приналежність до родини, спільноти й безмежного Всесвіту» (Т. Вусе, 2012). Людина в концепції Фребеля розглядається досить широко – має власне місце та особливості

щоденного життя, взаємодіє з іншими людьми, природою й Усесвітом. У сучасному трактуванні таке функціонування людини розкриває *екологічну модель*, яку створив Urie Bronfenbrenner. «Суть цієї моделі полягає в тому, що на процес розвитку людини впливають *стосунки між різним оточенням*, у якому вона живе, а також *соціальний контекст*, у який вона занурена» (Brzeźinska, 2012).

Стосовно *щоденного порядку* це виражається в тому, що людина реалізує дані їй завдання й функції. Старається робити це добре. Залежно від віку та обов'язків виконує в прийнятій чи наділеній їй ролі. Є безпосередньою й відчувається добре в грі або роботі, є активною в реалізації завдань, а коли так не відбувається, інша особа старається їй допомогти. Дитина дошкільного віку найчастіше грає, і це її найважливіша активність, але не єдина; вона робить вибір виду діяльності, відпочиває на свіжому повітрі, співпрацює на благо інших й з іншими. Порядок асоціюється також із фізичним порядком, що є також як у грі, так і в науці. Після кожного заняття дитина включена до прибирання, упорядкування використаних матеріалів, систематизації справ, при цьому вчиться відповідальності.

Методичне обґрунтування роботи вихователя та психолога характеризується порядком і спокоєм. Упізнаючи дитину в грі, Ф. Фребель рекомендував, щоб вона сприймалася як цілісність, що передбачає вироблення порядку, очікування нового в спрямуванні уваги дитини для її ж життєстійкості.

Досвід німецьких і польських педагогів показує, що в процесі знайомства дитини з *дарми* потрібно притримуватися певних правил: замість висипаних дарів на столі, треба презентувати дітям дари спокійно, у певному порядку й цілісності, наприклад перевертаючи коробку на долоні, дістаємо делікатно покривку та показуємо *як ціле* у формі куба. Такого типу послідовність запобігає відчуттю дисгармонії. Взаємне слухання, уникнення хороших відповідей і цінність тиші – це також елементи, що будують спокій, концентрацію та порядок.

Названі *цінності* складаються в *модель праці з дошкільником*. Не треба інтерпретувати їх вузько, односторонньо й догматично, розглядати їх тільки в традиції окресленого світобачення. Повагу та порядок і навіть віру потрібно розуміти як універсальну цінність і важко собі уявити, щоб ми не проявляли в сучасному світі більше потрібної толерантності для відмінностей і різномайття переконань та

поглядів інших людей. Треба пам'ятати про толерантність, фребелівське право єдності у відмінностях, шануванні кожної людини й зміцненні віри, яка об'єднує з родиною, групою дошкільників, класом у школі, суспільством, природою та цілим світом.

Ф. Фребель розвивав принцип ранньої освіти дитини, що спрямована на вираження поваги до її індивідуальності, використовуючи з цією метою опрацьовану програму виховання й соціалізації дитини. Допоміжним і важливим елементом моделі є *дари*, які використовуються в ситуаціях освіти та творчій ручній праці. Із листів педагогів-фреблянок відомо, що заняття з дітьми проводили відповідно до визначених правил. Сучасна ситуація розвитку дитини змінює методику минулих часів у напрямі творчого підходу вихователя. Польський досвід підтверджує, що творчий педагог сам організує освітню ситуацію, яку моделює індивідуально для дитини. Друга важлива зміна полягає в тому, що вільна гра займає в дошкільній освіті щоразу більше часу й простору, переноситься в різні місця, у тому числі й на дошкільний чи пришкільний майданчик. Порівняно з фребелівською програмою другої половини ХХ ст., цей підхід дуже корисний із погляду всебічного розвитку дитини на сучасному етапі трансформації суспільства.

Сучасна родина соціалізується «від себе до суспільства» (Grist, 2016). Сьогодні недостатньо підготувати дитину до життя в сучасному світі й не дати задоволеного простору для ідентифікації. Соціалізація переноситься до інших агентів впливу – головне до інститутів та груп ровесників. Традиційно групи відповідають за перебіг процесу соціалізації, хоча значною мірою родина передає певну частину знань і вмінь, які необхідні для життя в суспільстві. На думку польської дослідниці Мирослави Нічай Дронг, «надалі особливою характеристикою сучасних родин є проблема недосконалої соціалізації індивіда» (Niczaj-Drang, 2017). Проблеми, пов'язані із соціалізацією в родині, можуть зміцнюватися чи послаблюватися саме через процеси вторинної соціалізації, але не через слабкість виховання, що зумовлене кризою в родині (обмеженими матеріальними ресурсами, а також браком емоційної та духовної підтримки дитини). Важливим фактором соціалізації в родині є *щоденне спілкування з дитиною*, коли відбуваються навчання й засвоєння соціальних норм при безпосередньому наслідуванні, моделюванні та ідентифікації, що покладено в основу процесу трансмісії між поколіннями. Навчання через спостереження й навчальне виховання з погляду психолого-

педагогічного контексту є найбільш ефективною формою розвитку дитини. Родина творить приблизний контекст розвитку, у якому дитина може спостерігати, уключатися та реалізовувати зразки щоразу складніших форм активності.

Дж. Гоулман пропонує цілеспрямовано утворити інститути, які слугуватимуть максимальній концентрації соціальних цінностей дитини, що розвиватиме й змінюватиме батьківські стереотипи. Такий досвід уже наявний в Україні, зокрема в «Школі толерантності для батьків» (із 2009 р. м. Луцьк, ЗДО № 2), «Школі усвідомленого батьківства» (із 2016 р. м. Луцьк, ЗДО № 9), що усвідомлено розвиває також і педагогів та психологів. У держави має бути інтерес до формування компетенцій у майбутніх дорослих, які будуть активними в суспільстві завтра. Такими інститутами творчого розвитку дитини мають бути сучасні дошкільні заклади й школи (прикладом є ЗДО №№ 7, 11, 22, 32, 40 м. Луцька та ЗДО № 14 м. Рівного), університети, фребелівські центри перепідготовки педагогів і психологів, молодіжні центри розвитку, де впроваджують інноваційні педагогічні технології, консультують та проводять тренінги професійні психологи й соціальні педагоги.

Сучасні діти живуть під тиском часу та обов'язків. Проблема полягає в тому, що ситуативне її розв'язання в багатьох контекстах інституціональної соціалізації може бути складним викликом, який не завжди батьки та педагоги зможуть відвернути чи подолати.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Отже, методологічне обґрунтування цінності використання фребелівських підходів і дарів у контексті сучасної соціалізації дало нам можливість зробити такі висновки: успішну інституціональну соціалізацію дитини важливо починати саме з дошкільного віку в закладах, де концентруються універсальні цінності родини, реалізовується цілісне сприйняття дитини, повага до неї, її прав і свобод. Коли повага виражається в *недомінуючому підході до дитини*, а навчальне виховання поєднує три основні аспекти: *пізнавально-інтелектуальний із фізично-мануальним, соціальним і морально-духовним*. Розвивальний та психотерапевтичний вплив застосування фребелівських дарів у дошкільному віці є перспективним напрямом в освітньому процесі. Подальші дослідження вбачаємо у вивченні методичного застосування німецькими, польськими та українськими дослідниками дарів Ф. Фребеля.

Література

1. Філіппова Інесса, Малгожата Сітарчик (2019). *Фребелівські дари чи інтернет в процесі формування психіки дитини: крос-культурний досвід. Виклики та парадокси соціальної взаємодії в постмодерному світі: лінгвістичний та психологічний аспекти*: матеріали I Міжнар. наук.-конф. (11–12 квіт. 2019 р.). Луцьк: Волиньполіграф, 294–299.
2. Adamowicz, M. M.; Kopaczynska I., Niczaj-Drąg M. (2017). *Pedagogika Wczesnoszkolna. Rekonstrukcja kluczowych problemów*. Wydawnictwo Adam Marszałek: Toruń, 78.
3. Bilewicz-Kuznia, B. (2014) *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela*. Lublin: Zakład Pomocy Szkole, 287.
4. Bruce T. (2012). *Early childhood practice: Froebel today*, SAGE Publication. London.
5. Brzeźinska A., Czub, M. (2012). Wczesna opieka i edukacja dzieci w Polsce w kontekście europejskim. *Polityka Społeczna*. № 1, 15–19.
6. Griese H. M. (2016). *Socjologiczne teorie młodzieży*. Oficyna Wydawnicza «Impuls», Krakow, 130.
7. Katarba, M. K. *Friedrich Wilhelm August Froebel (1782–1852) i jego filozofia sferyczna. Galeria Pedagogow*, <<http://martakotarba.edu.pl/userfiles/file/froebel.pdf>> [dostęp:18.07.2014]
8. Krasuska-Bużycka, J. (1926). Poglądy pedagogiczne i działalność nauczycielska F. Froebela. *Wychowanie Przedszkolne*. № 1, 8.
9. Manning, J. (2005). Rediscovering Froebel: A call to re-examine his life and gifts. *Early Child Education Journal*. June, vol. 32, no 6, 372.
10. Możdżeń, S. I. (2006). *Historia wychowania 1795–1918*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz, 35.
11. Wąsik, W. (1932). Znaczenie Froebela w historii pedagogiki i w czasach obecnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*. nr 3–4.

References

1. Filippova Inessa, Malhozhata Sitarchyk (2019) *Frebelivski dary chy internet v protsesi formuvannia psykhyky dytyny: kros-kulturnyi dosvid*/I. Filippova, M. Sitarchyk. *Vyklyky ta paradoksy sotsialnoi vzaiemodii v postmodernomu sviti: lnhvistychnyi ta psykholohichnyi aspekty: materialy I Mizhnar.nauk.-konf. (11–12 kvitnia 2019 r.) /za zah. red. O. V. Lazorko, V. A. Ushchynoi*. Lutsk: Volynpolihraf, 2019, 306 p.
2. Adamovich M. M., Kopachinska I., Nichaj-Drong M. (2017) *Pedagogika pochatkowa. Rekonstrukcja kluchowych problem*. Wydawnictwo Adam Marshalek, Torun, 78.
3. Bilewich-Kuznia (2014) *Dar gry. Metodyka i propozyciazaniat z ditmy widpowidno do pedagogicznych osnov Frebela*, Lublin, 286.
4. Bruce T. (2012) *Early childhood practice: Froebel today*, SAGE Publication, London.
5. Bzezinska A., Chub M. (2012) *Rannia opika i oswita ditej w Polsci w konteksti europejskomu*, «Socialna Polityka». nr1, 15–19.

6. Griese H. M. (2016) *Socjologiczni teorii molodi*, Wydawnictwo «Impuls», Krakow, 130.
7. Katarba M. K. Friedrich Wilhelm August Froebel (1782–1852) i jego filozofia sferychna. *Galeria Pedagogiw*, <<http://martakotarba.edu.pl/userfiles/file/froebel.pdf>> [dostep:18.07.2014]
8. Krasuska-Bużycska J. (1926) *Pedagogichni Pogliady i wchytelska dijalnist F.Froebla*, «Doshkilne Wychowannia», nr 1, 8.
9. Manning J. (2005) Rediscovering Froebel: A call to re-examine his life and gifts, «*Early Child Education Journal*» June, vol. 32, no 6, 372.
10. Możdzen S. I. (2006) *Istoria wychowannia 1795–1918*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz, 35.
11. Wąsik W.(1932) Znaczenia Froebła w istoriui pedagogiky i w suchasnyj period, «*Kwartalnyk Pedagogiczny*», nr 3–4.

Received: 01.05.2019

Accepted: 19.05.2019

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

«Психологічні перспективи» ISSN 2227-1376 (Print); ISSN 2308-3743 (Online) – рецензований періодичний науковий часопис, включений до міжнародних наукометричних баз, а також до затвердженого МОН переліку наукових фахових видань України, у яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата психологічних наук.

Вимоги до оригіналів статей, поданих до наукового часопису «Психологічні перспективи»

Стаття повинна відповідати тематиці журналу й сучасному стану науки, мати актуальність, не бути опублікованою раніше чи поданою до публікації в інших наукових журналах України та світу. Автор праці відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, відсутність плагіату й коректність висновків, правильне цитування наукових джерел і покликання на них.

Матеріал розглядає редакційна колегія відповідного розділу журналу, а також два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку з їхнього боку редакція приймає остаточне рішення про публікацію статті, про що повідомлятиметься авторові.

Повний обсяг статті разом із двома анотаціями (мінімум – 12, максимум – 20 сторінок).

До редколегії збірника потрібно подати:

1) повну електронну версію статті;

формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзац – п'ять знаків; сторінки статті мають бути пронумеровані; не використовувати переносів; дробові числа подавати через кому (напр. 0,105), а не через крапку; формули: розмір шрифту – 11, великий індекс – 8, маленький індекс – 5, великий символ – 14, маленький символ – 11пт; таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію й назву; ілюстративний матеріал подавати в тексті, підписи набирати курсивом; рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт;

Список літератури оформляти за такими нормами:

Складаються два списки літератури: 1. **Література** (*вирівнювання по центру*) оформлюється згідно зі стандартом **APA**; 2. **References** (*вирівнювання по центру*) – теж згідно зі стандартом **APA**.

Приклади оформлення літератури (за стилем АРА)

Журнали:

Ahutina, T. V., Zasyrkina, K. V. & Romanova, A. A. (2009). *Kak deti 5–7 let peredajut smysl kartinki: nejrolingvisticheskoe issledovanie* [How children 5–7 years transmit the meaning of the picture: neurolinguistic research]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 4, 10–20 [in Russian].

Книги:

Kuranova, S. I. (1999). *Osnovy psiholingvistyky [Fundamentals of psycholinguistics]*. Kyiv: VC «Akademija». 287 [in Ukrainian].

Матеріали конференцій:

Milinchuk, V. I. (2015). *Psiholingvistychni osoblyvosti ekspresyvnoi dyslalii v ditej* [Psycholinguistic features of expressive dyslalia in children]. Proceedings from International Scientific Conference ‘15: *X Mizhnarodna naukovo-praktychna konferenciia [Psyholingvistyka v suchasnomu sviti – 2015] – The Xth International Scientific Conference «Psycholinguistics in a Modern World – 2015»* (pp. 76–77). Pereyaslav-Khmelnyskyi [in Russian].

На кожен позицію в списку літератури має бути посилання в тексті статті;

посилаючись на статтю, у списку літератури обов’язково вказувати її авторів, назву, джерело-видання, рік, випуск (число), сторінки; на книгу в цілому – авторів, назву (і жанр), місце видання, видавництво, рік та кількість сторінок; на інтернет-видання – джерело та дату використання;

Цитування та внутрішньотекстове посилання на літературні джерела здійснюються за стилем АРА, наприклад (Петренко, 2008); якщо зазначається сторінка джерела, то вона подається через двокрапку, наприклад (Петренко, 2008: 125).

Структура статті:

- 1) УДК, рядком нижче – назва статті (великими літерами);
- 2) прізвище, ініціали автора, рядком нижче – організація, місто, країна, електронна адреса автора (якщо два автори – дві електронні адреси);
- 3) резюме українською мовою (200–250 слів) (10 кегль);
- 4) ключові слова українською мовою (5–7 слів) (10 кегль);
- 5) прізвище, ім’я автора англійською мовою (10 кегль);
- 6) назва статті англійською мовою (10 кегль);
- 7) резюме англійською мовою (200–250 слів) (10 кегль);

- 8) ключові слова англійською мовою (5–7 слів) (10 кегль);
- 9) прізвище, ім'я автора російською мовою (10 кегль);
- 10) назва статті російською мовою (10 кегль);
- 11) резюме російською мовою (200–250 слів) (10 кегль);
- 12) ключові слова російською мовою (10 кегль),
- 13) постановка наукової проблеми та її значення;
- 14) аналіз останніх досліджень із цієї проблеми;
- 15) формулювання мети та завдань статті;
- 16) методи та методики;
- 17) виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження;
- 18) висновки й перспективи подальших досліджень;
- 19) **література** оформляється згідно зі стандартом **APA** (на кожен позицію є посилання в статті);
- 20) **References** оформляється згідно зі стандартом **APA**;
- 21) у разі потреби – примітки, джерела ілюстративного матеріалу, список нестандартних скорочень;
- 2) відомості про автора надати редколегії, заповнивши форму, подану нижче.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назва статті _____

Прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь та вчене звання, посада автора (-ів) (*українською та англійською мовами*) _____

ORCID (*цифровий ідентифікатор автора. Отримати свій унікальний ідентифікатор ORCID можна, зареєструвавшись <https://orcid.org/register>*) _____

Місце роботи, навчання, поштова адреса, індекс, службовий телефон (установи чи організації) (*українською та англійською мовами*) _____

Поштова адреса Нової пошти, № відділення, на яке редколегія надсилає друкований примірник журналу _____

Телефон _____

E-mail _____

Для публікації статті в журналі на адресу редакції *psyprojournal@gmail.com* потрібно надіслати:

- 1) прізвище_стаття.doc
- 2) прізвище_відомості про автора.doc
- 3) прізвище_квитанція-оплата.jpeg (після позитивного рішення редакції)

Інформацію щодо реквізитів оплати автор отримує на електронну адресу в разі позитивного рішення редколегії журналу про публікацію статті.

Оригінальні версії статей публікуватимуться у відкритому доступі на сайті журналу <http://psychoprospects.eenu.edu.ua>

GUIDELINES FOR AUTHORS

Psychological Prospects ISSN 2227-1376 (Print); ISSN 2308-3743 (Online) is a peer-reviewed scholarly periodical indexed and listed in international databases in the field of social sciences, approved by the Ministry of Education and Science as a specialized journal where the results of the theses for obtaining the degrees of Doctor and Candidate of psychological sciences can be published.

The editorial board of Psychological Prospects Journal invites you to send your paper for publishing in the Journal. The editorial board will review the papers and inform the author(s) about any decision. The editorial board will be responsible for the publication reserving the right of requesting the author(s) for modifications.

Only original (never published before or submitted to any other journal for reviewing) papers in Ukrainian, Russian and English are accepted. The originals must meet the following requirements:

FORMAT/LENGTH

The original must be in version similar or higher than Word 97. The recommended length is 12 pages (max 3,000 words) including references, printed on A4 paper format, with 2,5 cm for upper, lower and left margins, 1 cm for right margins, observing 1,5 space between lines and with Times new roman font type, with a 14 point body.

TITLE-AUTHOR'S IDENTIFICATION

The first page must include author(s) name and affiliation. It should be written in bold, centered, times new roman, 14 point body, e. g. Larysa Zasiiekina, Head of General and Social Psychology Department, Lesya Ukrainka East European National University, e-mail: l_zasiiekina@ukr.net

ABSTRACT/KEY WORDS

Each paper should include brief abstracts in Ukrainian, Russian and English which should contain 200–250 words preceded by the author's family and given names, title of the article (in the respective language). The three abstracts should be written in italics with a 10 point body. Also 5–7 key words should be included at the end of each of them.

TEXT

Quotations in the text should be as follows: According to Gilberg, Warr (Gilberg, 2017), while (Gilberg, 2017: 76–78) means number of page with quotation. Comments and notes should be included in footnotes. Any examples should be numbered consecutively with Arabic numerals. No images or illustrations should be inserted. The article should contain the following parts: background of the problem; objectives; procedure of the research; methods and test materials; conclusion.

REFERENCES

References should come at the end of the paper. They should be written with a 14 point body and in alphabetic order. The Ukrainian and Russian references should be written originally, then transcribed in Latin italicized letters and translated below, e. g:

1. Ahutina, T. V., Zasyapkina, K. V. & Romanova, A. A. (2009). Kak deti 5–7 let peredajut smysl kartinki: nejrolingvisticheskoe issledovanie [How children 5–7 years transmit the meaning of the picture: neurolinguistic research]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 4, 10–20 [in Russian].
2. Kuranova, S. I. (1999). *Osnovy psiholingvistyky [Fundamentals of psycholinguistics]*. Kyiv: VC «Akademija», 287 p. [in Ukrainian].

For the editorial board must be filed:

1) An article file and additional image files (E-mail: psyprojournal@gmail.com); in Windows format, version of MS Word; for illustrations – JPG format, resolution – 300 dpi;

2) Information about the author: surname, name, patronymic; academic rank, position, place of work (institution, division) of the author; address; Email; phone.

Author's Information

Title of the article _____

Last, first and middle name, scientific degree and academic title, author's position (*in Ukrainian and English*) _____

ORCID (*Digital ID. You may obtain your unique ORCID ID by having registered at <https://orcid.org/register>*) _____

Place of work, study, postal address, index, office phone number (of the establishment or organization) (*in Ukrainian and English*) _____

Postal address of the New Post Office, №, where the Editorial board sends the issue _____

Phone _____

E-mail _____

Files should be named after the author's surname:

1) Ivanenko _ article.doc

2) Ivanenko _ information about the author.doc

3) Ivanenko _ payment (scanned document) (after a positive decision of the editor)

All papers will be published in open access on the Journal site:
<http://psychoprospects.eenu.edu.ua>

ДЛЯ ПОДАТОК

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ
PSYCHOLOGICAL PROSPECTS

ВИПУСК 33

ISSUE 33

Редактор і коректор: Г. О. Дробот
Технічний редактор: Л. М. Козлюк

Формат 60×84¹/₁₆. Обсяг 16,02 ум. друк. арк., 16,27 обл.-вид. арк. Наклад 100 пр. Зам. 110.
Редакція і видавець – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
(43025, Луцьк, просп. Волі, 13).

Виготовлювач – Вежа-Друк (м. Луцьк, вул. Шопена, 12, тел. 29-90-65).

Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України

ДК № 4607 від 30.08.2013 р.