

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ  
ТА ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ:  
НАУКОВІ СТУДІЇ.

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ  
КАФЕДРИ ПСИХОЛОГІЇ



# ПСИХОЛОГІЯ ТА РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ: НАУКОВІ СТУДІЇ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Полтавський національний педагогічний університет  
імені В.Г. Короленка  
Факультет психології і соціальної роботи  
Кафедра психології

***КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ***

**ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТА ЖИТТЄСТІЙКОСТІ  
ОСОБИСТОСТІ: НАУКОВІ СТУДІЇ**

**Присвячується 110-ій річниці Полтавського національного  
педагогічного університету імені В.Г. Короленка**

*Колектив кафедри психології факультету психології і  
соціальної роботи бажає альма-матері розвитку і процвітання,  
кожному суб'єкту освітнього процесу - життєстійкості,  
натхнення та ефективності у реалізації свого природного  
потенціалу*

**2024**

УДК 159.923.2

DOI: <https://doi.org/10.33989/pnpu.538>

П86

Рекомендовано до друку вченою радою  
Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка  
Протокол № 11 від 28 березня 2024 року

**Рецензенти:**

**Бочелюк В.Й.**, доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

**Клочек Л. В.**, доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової роботи Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

**Сафін О. Д.**, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Психологія розвитку та життєстійкості особистості: наукові студії :**

**П86** колективна монографія / за наук. ред. Кононової М.М. – Полтава : Астроя. 2024. – 552 с.

ISBN 978-617-8231-61-3

У монографії зібрано напрацювання, які розширюють наукові уявлення про життєстійкість та розвиток особистості в умовах суспільних трансформацій, крізь призму теоретичного, психодіагностичного та корекційного виміру. Життєстійкість визначено як один із ключових параметрів індивідуальної здатності людини до зрілих форм саморегуляції, фундамент її особистісних рис завдяки можливості витримувати ситуацію гострого або хронічного стресу. Сутність життєстійкості розкрито через дослідження стресостійкості молоді та батьків дітей з психофізичними порушеннями, з опорою не лише на теоретичні відомості, але й емпіричні дані та практичні напрацювання з її формування. Розвиток розуміється як процес формування і зміни внутрішніх якостей людини, зміст якого в даній монографії детально досліджено в умовах освітнього простору.

Адресовано науковцям, які розробляють проблеми соціальної та вікової психології а також суміжних з нею галузей науки, аспірантам і студентам, практичним психологам, викладачам психологічних дисциплін закладів освіти, керівникам освітніх та соціальних закладів, професійним психологічним асоціаціям та громадським організаціям з надання соціально-психологічної допомоги молоді та уразливим групам населення.

УДК 159.923.2

ISBN 978-617-8231-61-3

© Полтавський національний університет  
імені В. Г. Короленка, 2024

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	<b>6</b>
<b>Вступ</b> .....	<b>9</b>
<b>1. Розділ 1. Психологія життєстійкості особистості в умовах суспільних трансформацій</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1 КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ТА МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСТІВ У СТРУКТУРІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ</b> <i>(Гриньова М.В., Кононова М.М.)</i> .....	<b>12</b>
<b>1.2 ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФАКТОРІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАТЕРІВ ДІТЕЙ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ПСИХОФІЗИЧНИХ ПОРУШЕНЬ</b> <i>(Кононова М.М., Кучма Т.В.)</i> .....	<b>45</b>
<b>1.3 КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ТА РЕСУРСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКА</b> <i>(Мирошник О.Г.)</i> .....	<b>86</b>
<b>1.4 ОСОБИСТІСНЕ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ</b> <i>(Перетяцько Л.Г., Кравченко О.Д.)</i> .....	<b>116</b>
<b>1.5 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЖІНОК РІЗНОГО ВІКУ</b> <i>(Харченко А.С.)</i> .....	<b>145</b>
<b>1.6 ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВІТАУКТУ В ІНВОЛЮЦІЙНОМУ ПЕРІОДІ: МОДАЛЬНІСТЬ АДАПТИВНИХ СТРАТЕГІЙ</b> <i>(Чайкіна Н.О.)</i> .....	<b>175</b>
<b>1.7 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПЕРМАНЕНТНИХ ЗМІН</b> <i>(Яланська С.П.)</i> .....	<b>206</b>
<b>1.8 КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ</b> <i>(Яновська Т.А.)</i> .....	<b>239</b>
<b>2. Розділ 2. Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція</b> .....	<b>275</b>
<b>2.1. ОРГАНІЗАЦІЯ СУПРОВОДУ ТА ЕФЕКТИВНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ-НЕФОРМАЛІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ЇХ КОМУНІКАТИВНОГО ДОСВІДУ В СУБКУЛЬТУРАХ</b> <i>(Лавріненко В.А.)</i> .....	<b>275</b>

2.2. НАУКОВО ФАНТАСТИЧНІ ФІЛЬМИ І САМОПІЗНАННЯ ОСОБИСТОСТІ ( <i>Мельничук М.М.</i> ) .....	304
2.3. ПОЗИТИВНИЙ ВПЛИВ МЕТОДУ ПСИХОТЕРАПІЇ БЕЗЛОГІЧНОГО УСУНЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОГРАМ ПРИ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННІ ( <i>Мошинська А.В., Тесленко М.М.</i> ).....	335
2.4. ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У РІЗНІ ВІКОВІ ПЕРІОДИ ( <i>Юдіна Н.О., Гончарова Н.О.</i> ).....	367
2.5. ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ З ПОДОЛАННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ ( <i>Льченко Р.М.</i> ).....	417
<b>3. Розділ 3. Психологія розвитку особистості в освітньому просторі.....</b>	<b>449</b>
3.1. ОСОБЛИВОСТІ КОМПОНЕНТІВ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ( <i>Бесіда П.С.</i> ).....	448
3.2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ( <i>Калюжна Ю.І.</i> ) .....	479
3.3. ТРЕНІНГ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК МЕТОД АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ( <i>Тесленко М.М., Перетяцько Л.Г.</i> ) .....	512
<b>Відомості про авторів .....</b>	<b>548</b>

## ПЕРЕДМОВА

Психологія життєстійкості та розвитку особистості в сучасному світі як ніколи набуває своєї актуальності. Стрімке соціальне піднесення, виражена конкурентність у різних сферах життєдіяльності людини, досягнення і наслідки науково-технічного прогресу, набуті колективні травми в умовах війни, накопичені історичні передумови до захисту національної ідентичності створили підґрунтя до вивчення особливостей, чинників і засобів стресостійкості особистості різного віку та соціальної приналежності, її особистісного потенціалу, пошуку шляхів подолання травматичного досвіду травм, насильства та депривації, корекції й розвитку ціннісно-сміслової сфери, підвищення адаптаційного потенціалу, усунення емоційного вигорання.

Усіх згаданих аспектів стосуються новітні перспективні дослідження українських науковців, що представлені тут крізь призму історичного, теоретичного та емпіричного виміру. Монографія, яку ви тримаєте в руках, змістовно багатогранна, тематика розглянутих проблем відповідає сучасним науковим (психолого-педагогічним) і суспільним запитам.

Так, у центрі уваги знаходиться стресостійкість як необхідна властивість особистості, суть якої полягає в здатності ефективно протистояти стресовим ситуаціям та адаптуватися до них. Цікавим є дослідження об'єктивних чинників стресостійкості батьків дітей з різними психофізичними порушеннями, враховуючи недостатність відомостей у цій сфері через обмежений доступ батьків до психологічної підтримки в ситуації пролонгованого стресу, внутрішні упередження батьків щодо потреби в психологічній допомозі, відчуття ізольованості та самотності при переживанні складної життєвої ситуації. Заслуговують на увагу дослідження показників стресостійкості, кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів, адаптаційних процесів студентів, які на початку оволодіння професією можуть почуватися соціально нестабільними, втомленими від незвично значного інформаційного навантаження.

Цінність монографії визначається і тим, що у ній вміщено чіткі практичні напрацювання вчених (програми, тренінги) з розвитку комунікативної компетенції та стресостійкості в роботі з учнівською,

студентською молоддю, в консультативній роботі з фахівцями різних галузей знань, внутрішньо переміщеними особами, військовими, членами їх родин, особами, які зазнали травматичного досвіду (насильства, травм і депривації) та ін. Проведені дослідження також дають змогу зрозуміти роль тривожності та рефлексивних процесів у прояві копінг-стратегій в ситуації переживання стресу, які виступають ресурсним потенціалом стресостійкості підлітка.

Розвиток особистості неможливий без формування ціннісно-сислової свідомості особистості. Згідно психологічних уявлень, наявність сформованої системи ціннісних орієнтацій забезпечує гармонію внутрішнього світу особистості, сприяє систематизації її знань, норм, стереотипів поведінки та самоствердженню особистості, реалізації соціальних очікувань. Ціннісні орієнтації формуються у процесі засвоєння людиною певного соціального досвіду і проявляються в його цілях, переконаннях, інтересах, тобто в процесі соціалізації. В епоху вираженої потреби самореалізації, самостійності й самовираження молоді, їхнього бажання привернути до себе увагу оточення і водночас протиставляти себе світу (мовою, символікою, традиціями і цінностями тощо) активного розвитку набули різні субкультури. Утім підлітки із неформальних об'єднань нерідко характеризуються низьким рівнем осмисленості життя, ознаками смисложиттєвої кризи, мають порушення показників ціннісно-сислової сфери, саморегуляції поведінки, тому вважаються вразливою соціальною категорією, з якою вкрай необхідна робота психолога з метою вдалої інтеграції й особистісного розвитку, адже молодь є носієм інтелектуального потенціалу, визначальним фактором соціально-економічного прогресу. Цей аспект розкрито в монографії.

У цій монографії порушується проблема особистісного ставлення студентів-психологів до власного здоров'я під час пандемії коронавірусу, що докорінно змінила сприйняття сучасної людини якості свого життя, умов професійної діяльності, соціальних контактів і потреб та зумовила переоцінку цінностей, вплинула на погіршення психологічних станів населення різних країн. Дослідження можуть пролити світло і поглибити розуміння функціонування психіки молодшої людини в період нових для суспільства випробувань, чинників, які забезпечують оптимальний добробут особистості,

зокрема обумовленість особистісного ставлення до здоров'я студентів в умовах пандемії обумовлене характерними для них копінг-стратегіями.

Питання емоційного вигорання в бурхливому потоці розвитку сучасної особистості і досі не втрачає своєї актуальності, тож в монографії розкриваються як чинники цього феномену, його особливості, так і пропонуються практичні психотерапевтичні методи ефективного усунення ключових симптомів.

Розвиток критичного мислення, адекватного сприйняття, ставлення до природного середовища та відповідної природоохоронної діяльності людини вважається надважливим завданням для сучасної системи освіти. Глибина і цінність даного аспекту розкривається в дослідженнях тенденцій, проблем формування екопсихологічної культури у молодших школярів як покоління, від поведінки якого залежать подальші взаємостосунки людини і природи, а також взагалі – існування людини як виду.

У сучасній культурі кіномистецтво відіграє неоціненну роль, розважаючи, надихаючи, формуючи світогляди, сприяючи культурному збагаченню. Вплив мистецтва на свідомість особистості може виявлятися на смисловому чи концептуальному рівні. Інтерес становлять особливості сприйняття людиною фантастичного світу і проблем, створених в кінофільмах, їх розумінні й аналізу на підсвідомому рівні, що розкриває одне з досліджень в цій монографії.

Загалом це монографічне зібрання покликане розширити уявлення наукової спільноти, психологів, педагогів, управлінців, майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей про особливості психічної діяльності та можливості психолого-педагогічного супроводу особистості в умовах суспільних трансформацій.

***М.В. Гриньова , доктор педагогічних наук,  
професор, ректор ПНПУ імені В. Г. Короленка,  
заслужений працівник освіти України,  
член-кореспондент НАПН України,  
лауреат Державної премії в галузі науки і техніки України***



## ВСТУП

Зміни у сучасному суспільстві вплинули на всі сфери життя людини, особливо на особистісну, емоційну, соціальну. Диференціація населення, яка зростає швидкими темпами, безробіття, поява вимушених переселенців, несприятливі екологічні умови та складна демографічна ситуація - це реалії сьогодення. Такі умови є надзвичайно складними для виживання людини, які, в свою чергу, стимулюють розвиток стресу. Це призводить до загального зниження почуття безпеки й захищеності особистості. Тому, для того, щоб людина змогла вижити в умовах сьогодення, вона повинна підвищити рівень своєї життєстійкості. Актуальність проблеми поведінки людини в складних життєвих ситуаціях ще більше зростає внаслідок процесів глобалізації, інформатизації, прискорення ритму і погіршення умов життя сучасної людини посилюється останнім часом через військове вторгнення РФ на українські території. Виникає зовсім інше суспільство, яке ставить людину в ситуацію розвитку, де відповідальність за її життя значною мірою покладається на неї саму. Щоб пристосуватися до швидкозмінних, часто раптових, умов сьогодення, успішно реалізувати свій ресурсний потенціал, є необхідним розвиток таких особистісних якостей, які б дали змогу ефективно адаптуватися до дійсності, зберегти ефективну діяльність, ухвалювати правильні рішення, зростати внутрішньо та самореалізовуватись.

В успішному протистоянні стресовим ситуаціям діяльності ключову роль відіграє життєстійкість особистості. Життєстійкість характеризує здатність особистості витримувати ситуацію гострого або хронічного стресу, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи при цьому успішності діяльності. Життєстійкість є одним із ключових параметрів індивідуальної здатності людини до зрілих форм саморегуляції, фундаментом її особистісних рис. Крім того, у стресових умовах вона слугує збереженню здоров'я та продуктивної діяльності, оскільки сприяє оцінюванню життєвих подій як менш стресових і мотивує людину на пошуки ефективних стратегій подолання стресу та підвищення рівня стресостійкості.

Структурно монографія представлена трьома розділами.

У першому розділі «Психологія життєстійкості особистості в умовах суспільних трансформацій» детально проаналізовано феномен життєстійкості особистості в умовах суспільних трансформацій.

Надано теоретичний та порівняльний емпіричний аналіз, узагальнено емпіричні дані, окреслено об'єктивні чинники стресостійкості батьків дітей з психофізичними порушеннями. Підкреслено роль когнітивних та емоційних властивостей у прояві копінг-поведінки як ресурсном потенціалі стресостійкості особистості. Характеризуються показники вираженості аспектів ставлення до здоров'я майбутніх фахівців із переважанням різних копінг-стратегій. Визначено теоретико-психологічні особливості стресостійкості особистості в умовах перманентних змін, з урахуванням власного практичного досвіду та особливості феноменів комунікативної компетентності та стресостійкості.

У другому розділі «Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція» розкрито теоретико-практичні основи багатовимірності особистості в умовах теорії, психодіагностики, корекції: обґрунтовано доцільність організації супроводу та ефективної корекційної роботи особистості в контексті проблем, зокрема проаналізовано результати емпіричного вивчення показників ціннісно-сислової сфери підлітків-неформалів з визначенням параметрів її залежності від участі у неформальних об'єднаннях, розкрито вплив науково-фантастичних фільмів на самопізнання особистості, при цьому подано емпіричне дослідження впливу творів кіномистецтва на особистісні структури глядача та порівняння ефектів впливу кінофільмів знятих на основі єдиного твору в різних соціокультурних середовищах, а також досліджено та проаналізовано вплив методу психотерапії усунення негативних програм при емоційному вигоранні особистості.

У третьому розділі «Психологія розвитку особистості в освітньому просторі» висвітлено феномен психології розвитку учнів і студентів в освітньому просторі закладів загальної середньої освіти і закладів вищої освіти. Презентовано, визначені на основі емпіричного дослідження, тенденції, проблеми формування екопсихологічної культури у молодших школярів. Висвітлено та охарактеризовано особливості розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх фахівців.

Проаналізовано особливості компонентів психологічної культури учнів. Вивчено тренінг комунікативної компетентності як метод адаптації студентів-першокурсників до освітнього процесу.

Наукова новизна виконаних досліджень забезпечується як постановкою проблем, так і способами їх вирішення. Достовірність і наукова обґрунтованість результатів дослідження, наведених у пропонованому доробку, забезпечується відповідністю методології поставленим проблемам, репрезентативністю обсягу вибірок і значущістю отриманих теоретичних та емпіричних даних. Основні результати монографічного дослідження, його положення й висновки за своїм змістом відкривають нові перспективи вирішення проблем психології розвитку та життєстійкості особистості.

## Розділ 1. Психологія життєстійкості особистості в умовах суспільних трансформацій

### КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ТА МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСТІВ У СТРУКТУРІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

**Гриньова М.В.**

*доктор педагогічних наук, професор,  
заслужений працівник освіти України,  
член-кореспондент НАПН України,  
ректор Полтавського національного  
педагогічного університету імені В. Г. Короленка,  
вул. Остроградського 2, Полтава*

**Кононова М.М.**

*доктор педагогічних наук, кандидат  
психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г. Короленка,  
вул. Остроградського 2, Полтава*

**Ключові слова:** саморегуляція, копінг-стратегії, психологічний захист, емоційна стійкість, особистість, студент.

**Постановка проблеми.** Останніми роками спостерігається тенденція до зростання наукової уваги щодо дослідження механізмів регуляції діяльності. Це зумовлено, зокрема, збільшенням соціального попиту на фахівців з певним набором особистісних та професійних якостей і навичок, тож система сучасної освіти виразно спрямована на підготовку відповідальних, ініціативних і креативних, різносторонньо компетентних, здатних до саморефлексії та самоорганізації майбутніх фахівців. Розвиток відповідних якостей, умінь та навичок в суб'єкта реалізується у навчальному закладі завдяки його здатності до саморегуляції, що, власне, і забезпечує свідому організацію студентом свого життя, рефлексивну здатність аналізувати вчинки, успішну результативність здійсненої діяльності. В її основі – єдність вольових, мотиваційних, емоційних, соціальних, діяльнісних процесів регулятивного характеру. Особливу значущість саморегуляція діяльності (пошук допомоги, метакогнітивна саморегуляція, тайм-менеджмент і регуляція зусиль) становить в умовах сучасних суспільних викликів – карантинних обмежень, війни, коли

дистанційна освіта та змішана форма навчання зайняли першість, а їх результативність залежить від здатності суб'єкта до мобілізації психічних та фізичних можливостей для досягнення власних цілей, вмінням керувати власною психічною діяльністю та поведінковою активністю. З огляду на це, саморегуляція як основоположний компонент функціонування особистості та її ознака потребує детального науково-психологічного аналізу, що допоможе в перспективі оптимізації стратегій покращення ефективності поведінки і діяльності студентів у процесі здобуття ними професійної освіти.

Механізми саморегуляції різносторонні та динамічні, утім значна роль належить психологічним захистам та копінг-стратегіям особистості, що діють на несвідомому та свідомому рівні психіки відповідно. Саме вони уможливають діяльність людини в емоційно напружених і стресових ситуаціях, підтримуючи добробут внутрішнього психічного стану та забезпечуючи активність на різних рівнях.

Саморегуляція навчальної діяльності знаходиться в полі наукових інтересів сучасних українських і зарубіжних дослідників, таких як М. Гриньова, Ж. Вірна, С. Тетерук, В. Чайка, J. H. Eggers, R. Oostdam, J. Voogt та ін.

Розгляду *копінг-стратегій та психологічних захистів як механізмів саморегуляції особистості* присвячені наукові роботи Л. Леженіної, Н. Моргунової, Л. Степаненко та ін.

Дослідження передбачало розв'язання таких **завдань**:

1. Розкрити особливості саморегуляції особистості в науково-практичному висвітленні
2. Проаналізувати сучасний стан дослідження особливостей психологічного захисту та копінг-стратегій як механізмів психологічного захисту особистості, теоретично обґрунтувати їх протиставлення одне одному в науковому полі.
3. Обґрунтувати методичне забезпечення з дослідження механізмів психологічного захисту особистості копінг-стратегій студентів різних спеціальностей.
4. Проаналізувати результати емпіричного дослідження, здійснити порівняльний аналіз механізмів психологічного захисту і копінг-стратегій у студентів різних спеціальностей.

## 1.1. Особливості саморегуляції особистості в науково-практичному висвітленні

Психологи вважають саморегуляцію багатогранним психолого-дидактичним утворенням, що розглядається як процес і результат діяльності, яка спрямована на досягнення певної мети, що забезпечує стимулювання пізнавальної активності, процесів пошуку й оволодіння оптимальних шляхів її досягнення. Результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою, самостійно досягати результатів (Гриньова, 2008).

Ю. Миславський пов'язує саморегуляцію з емоційною сферою особистості і розуміє її як «процес підтримування в людині такої продуктивної активності, яка вимагає від неї певної роботи над собою, а тим самим у вищих своїх проявах захвачує і момент розвитку її як особистості» (Гриньова, Кононова, 2021, с.14).

Саморегуляція формується та проявляється в навчальній і професійній діяльності. Як психологічна властивість особистості вона має свою структуру та механізми прояву.

До *структурних компонентів* професійної саморегуляції науковці відносять:

– *мотиваційний* – відображає усвідомлені студентами моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, спрямовані на оволодіння професією, фахові вимоги до особистості та обраної діяльності;

– *рефлексивний* – передбачає порівняння студентом свого досвіду з досвідом інших людей, усвідомлення позитивних і негативних аспектів власної діяльності, оцінку та самооцінку, виділення якостей, що сприяють оволодінню професією;

– *емоційно-вольовий* – полягає в умінні виявляти витримку, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкування;

– *діяльнісний* – передбачає вміння здійснювати самоконтроль, самокорекцію поведінки, усвідомлювати мету власних дій, враховувати одержаний результат [24; 25]. (Чайка, 2006; Чайка, Сеньовська, 2007).

Серед найсуттєвіших *механізмів саморегуляції* вчені найчастіше згадують такі: формування цілей, самооцінку, рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, рефлексію, мотивацію схвалення, потребу в досягненні успіху (К. Альбуханова-Славська, М. Боришевський, І. Галян, Т. Кириченко, О. Конопкін, В. Моросанова, Н. Пов'якель та ін.). При цьому Т. Кириченко наголошує, що всі виділені механізми перебувають у постійній взаємодії: «Психологічні механізми складають

інтегративну сукупність психічних властивостей індивіда, що визначають рух до регуляції його дій, вчинків, поведінки та групуються на зразках, еталонах, цінностях індивідуального й суспільного характеру» (Кириченко, 2001, с. 69).

Дослідники зауважують, що у стресових умовах характер реагування особистості на обставини ситуації може полягати в «захисті» або «подоланні», відповідно суб'єктно-орієнтований або об'єктно-орієнтований стиль за Р. Лазарусом (Lazarus, Folkman, 1987). Тобто механізмами саморегуляції особистості можуть бути психологічні захисти та копінг-стратегії.

Дослідження в рамках когнітивного напрямку і теорії самодетермінації показують, що неусвідомлювана саморегуляція, якою є психологічні захисні механізми, є невід'ємною частиною регуляторних процесів особистості. Утім, механізми, критерії ефективності процесу неусвідомлюваної саморегуляції в особливих та екстремальних умовах, функціональні зв'язки з усвідомлюваною саморегуляцією майже відсутні або знаходяться на стадії емпіричних узагальнень (Ковшов, 2012, с.125). У той же час результати деяких досліджень засвідчують, що *і копінг-стратегії, і психологічний захист як механізми саморегуляції обумовлюють адаптаційну поведінку особистості* (Степаненко, 2017, с. 40). З огляду на це, дискусійним залишається питання особливостей і ролі кожного з них.

Подібні дослідження відображені і в роботах інших українських дослідників.

Так, вчений С. Максименко (Максименко, 2006) виділяє три послідовні етапи становлення саморегуляції поведінки в системі інтеграції особистості: 1) базальна емоційна саморегуляція (реалізується неусвідомлювальними механізмами); 2) вольова саморегуляція; 3) смислова, ціннісна саморегуляція.

Відповідно цих до етапів, В. Гаврилькевич виділяє три рівня емоційної саморегуляції особистості, які є онтогенетичними етапами становлення системи механізмів емоційної саморегуляції особистості: 1) несвідома емоційна саморегуляція, яка забезпечується механізмами психологічного захисту, що діють на рівні підсвідомості та спрямовані на захист свідомості від неприємних, травмуючих переживань, тривоги і дискомфорту; 2) свідомо вольова емоційна саморегуляція, що спрямована на досягнення емоційного комфорту за допомогою вольового зусилля; 3) свідомо смислова емоційна саморегуляція досягається шляхом осмислення і переосмислення власних потреб і цінностей та породження нових життєвих смислів; може забезпечуватися механізмами копіngu (Степаненко, 2017).

Отже, можна зробити висновок, що саморегуляція особистості забезпечується як механізмами психологічного захисту, так і механізмами копіngu.

Для діагностики саморегуляції нами використовувалася методика «Стильова саморегуляція» (опитувальник ССП-98, розроблений В. Моросановою). Аналіз отриманих даних здійснювався у два етапи: на першому проводився кореляційний аналіз між усіма показниками емоційності і саморегуляції (за коефіцієнтом кореляції Пірсона), на другому – психологічний аналіз здійснювався методом профілів. Інтеркореляційний аналіз показників. Статистично значимий взаємозв'язок виявлений між деякими динамічними і якісними показниками емоційності:

- Г (гнів) і тривалість емоцій (позитивна,  $p < 0,05$ );
- П (сум) та інтенсивність емоцій (позитивна,  $p < 0,05$ );
- П і тривалість емоцій (позитивна,  $p < 0,05$ );
- Р (радість) і тривалість емоцій (негативна,  $p < 0,05$ );

Взаємозв'язок на високому рівні значимості ( $p < 0,01$ ) виявлено між модальностями Р й Г, Р й Ж. Між модальністю С (страх) та емоціями інших модальностей статистичне значущих зв'язків не встановлено. Не існує зв'язку між С та динамічними показниками емоційності.

Найбільш яскраві зв'язки з показниками емоційності притаманні таким ланкам у структурі саморегуляції, як моделювання і гнучкість. Так, моделювання негативно корелює з інтенсивністю і тривалістю емоцій (з інтенсивністю –  $p < 0,01$ , і тривалістю –  $p < 0,05$ ), із гнівом ( $p < 0,05$ ). Гнучкість негативно корелює зі страхом ( $p < 0,01$ ).

Взаємозв'язку між загальним рівнем саморегуляції та будь-якими іншими показниками емоційності не виявлено.

Отже, інтеркореляційний аналіз виявляє наступні факти:

1. Взаємозв'язок динамічних і якісних показників емоційності свідчить про те, що емоційність є цілісним інтегральним утворенням у структурі особистості.

2. Наявність статистичне значущих зв'язків між деякими динамічними і якісними показниками емоційності та окремими ланками саморегуляції і відсутність зв'язку цих показників із загальним рівнем саморегуляції, швидше за все, свідчить про те, що той чи інший тип емоційності сприяє формуванню певного стилю саморегуляції (Гриньова, Кононова, 2021, с. 56-57).

Науковці зауважують, що ступінь, до якого студенти активно застосовують стратегії саморегуляції, значною мірою залежить від дій викладача в онлайн чи змішаному навчальному середовищі, зокрема



опорі на чотири когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні та управлінські стратегії (Eggers, Oostdam, Voogt, 2021).

## **1.2. Особливості психологічних захистів та копінг-стратегій як механізмів саморегуляції особистості**

Традиційно захисні механізми та стратегії копінгу досліджуються як два окремих види адаптаційних процесів: психологічні захисні механізми неусвідомлені, розвиваються в онтогенезі як засіб адаптації та вирішення конфліктів, а найбільш потужним критерієм ефективності дії є ліквідація тривоги; копінг вважають продуктивними, відрефлексованими, цілеспрямованими і підконтрольними суб'єктові адаптивними і творчо-перетворювальними діями.

Психологічні захисти до сьогодні вважаються одним із найбільш суперечливих компонентів у структурі особистості, оскільки одночасно сприяють як стабілізації особистості, так і її дезорганізації (Андрушко, 2016). Психологічний захист виявляється не лише в разі виникнення надзвичайних обставин, а й у повсякденному житті. Це пристосувальні процеси, властивості, якості, які особистість набуває у процесі соціалізації, які заважають усвідомленню різного роду негативних явищ та емоційних переживань, сприяють збереженню психологічного гомеостазу і протікають на несвідомому та підсвідомому рівнях (Шебанова, 2012, с. 246). Відповідно, психологічний захист – це постійний механізм людської психіки, сутність якого відображена в різноманітних концепціях (Ф. Бассін, Ф. Василюк, Р. Грановська, Н. Мак-Вільямс, А. Налчаджян, Т. Яценко, Е. Frydenberg, Н. Kellerman, R. Plutchik та ін.), зокрема найбільший внесок у розкриття даного феномена зробили З. Фрейд та Ф. Бассін.

На думку науковців, значення психологічного захисту полягає в обороні від: усвідомлення неприємних висновків, погрозових для самооцінки; розуміння наявності у себе негативних рис характеру; сприймання неприємних для власної гідності фактів. Якщо детальніше, то у працях Т. Яценко (Яценко, 2002). «психологічний захист» розуміється як «фільтр» свідомості. У такому разі «витіснення» зі сфери свідомого у сферу несвідомого дає змогу заповнити «порожнечі», які виникли між сенсами, що суперечать уявленню особистості про себе. Зміст феномену психологічного захисту полягає в тому, що він є захистом особистості від

усвідомлення неприємних висновків, тобто неприємні висновки витісняють у підсвідоме.

Отже, механізм психологічного захисту формується поза досвідом і спрацьовує поза сферою свідомості. В основі його формування – потреба індивіда в самоствердженні за будь-яку ціну. Психологічний захист порушує раціональність і послідовність поведінки суб'єкта, посилюючи протиріччя в стосунках між ним та соціальною групою, до якої він входить.

Як зазначає В. Шебанова (Шебанова, 2012), психологічний захист прийнято підрозділяти на успішний, який призводить до припинення імпульсів, які провокують тривогу, та неуспішний, що нездатний зробити це, тому викликає їх постійне повторення. До *позитивних наслідків* застосування психологічних захистів вчена відносить те, що захисні механізми несвідомо оберігають психіку від травм, дають змогу зберегти стійкість особистості на тлі дестабілізуючих переживань і домогтися більш-менш успішної адаптації. Адаптивний ефект психологічного захисту більшою мірою проявляється, якщо масштаб конфлікту, який загрожує цілісності особистості, відносно невеликий. До *негативних наслідків* належить те, що захисні механізми заважають людині усвідомити свої омани щодо власних рис характеру й поведінки, ускладнюють ефективне розв'язання особистісних проблем. У результаті впливу захисних механізмів перекручується зміст подій та переживань, спроможних завдати травми психіці, що позбавляє людину можливості активно впливати на ситуацію й усувати джерело переживань. За глибокого конфлікту, який вимагає усунення його причин, захист грає скоріше негативну роль. Альтернативою в подібних ситуаціях може бути або реальне втручання в ситуацію й її перетворення, або самозміна, тобто адаптація до ситуації за рахунок перетворення самої особистості.

А отже, *ефективність психологічного захисту суперечлива*: з одного боку, він сприяє адаптації людини до власного внутрішнього миру, але при цьому, з іншого боку, може погіршити пристосованість до зовнішнього соціального середовища (Шебанова, 2012). Тож у результаті окремі механізми психологічного захисту є менш конструктивними, оскільки не допускають інформацію, що травмує, у свідомість, інші – більш конструктивними, які пов'язані з переробкою та переоцінкою інформації.

Конструктивну роль психологічних захистів зауважував В. Ротенберг, розглядаючи їх як необхідну систему оборони особистості, відзначаючи, що кінцевим результатом мотиваційного конфлікту із залученням психологічних захистів може бути і творчий

акт, який є необхідною властивістю особистості, яка самоактуалізується.

В. Моросанова вважає, що *на шляху самореалізації у самотійного суб'єкта надлишкова усвідомленість (що співвідноситься з копінговими стратегіями) може перешкоджати зняттю напруги у стресовій ситуації*. При цьому автор також підкреслює позитивну функцію сублімації, яка може сприяти більш детальному сприйняттю реальності та більш усвідомлюваній взаємодії із нею (Моросанова, 2010).

Універсальна концептуальна модель механізмів психологічного захисту розроблена Р. Плутчиком у співавторстві із Г. Келлерманом і Х. Контом: автор поміщає концепцію захисту в широкую еволюційну структуру, а головна ідея його поглядів зводиться до того, що механізми психологічного захисту є похідними емоцій, а отже, їх використання притаманне всім живим організмам, здатним переживати й відчувати емоції. Вчений Р. Плутчик звернув увагу на те, що захисні механізми характеризуються протилежністю (біполярністю) тією мірою, в якій полярні емоції (радість – печаль, страх – гнів, прийняття – відраза, очікування – здивування), лежать в їх основі. Отже, вісім базисних механізмів зводяться до чотирьох пар: реактивне утворення – компенсація, пригнічення – заміщення, заперечення – проекція, інтелектуалізація – регресія. Оскільки захисні механізми є похідними емоцій, то вони, за аналогією з емоціями, класифікуються на базові (заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проекція, заміщення, інтелектуалізація, реактивне утворення) і вторинні, до яких належать усі решта (Медведев, Шевченко, 2009).

Найчастіше різновидами психологічного захисту вважають: заперечення, придушення, раціоналізацію, витіснення, проекцію, деперсоналізацію, відчуження, ідентифікацію, компенсацію, сублімацію, катарсис і регресію.

Ми поділяємо думку, що залежно від впливу на динаміку особистісного розвитку психічний захист доцільно поділяти на конструктивний, який не вирішує проблеми, але й не ускладнює її (компенсація та сублімація), та деструктивний, який призводить до ускладнення проблеми, погіршення ситуації (витіснення, проекція, заміщення, регресія, формування реакції, раціоналізація, втеча) (Сергеєнкова, 2012).

Найпоширеніші та найбільш важливі механізми психологічного захисту вченими об'єднано у кілька груп (Є. Доценко):

1) захисні механізми, які об'єднує відсутність переробки змісту того, що піддається витісненню, придушенню, блокуванню або запереченню;

2) механізми психологічного захисту, пов'язані з перетворенням (спотворенням) змісту думок, почуттів, поведінки хворого (раціоналізація, ізоляція, проєкція, зсув, реактивне утворення та ін.);

3) механізми розрядки негативного емоційного напруження (реалізація у дії, де афективна розрядка здійснюється за допомогою активації експресивної поведінки; соматизація тривоги шляхом трансформації психоемоційного напруження сенсорно-моторними актами; сублимація);

4) механізми психологічного захисту маніпулятивного типу (регресії, фантазування, відхід у хворобу та ін.) (Медведев, Шевченко, 2009).

Взявши до уваги існуючі класифікації, Д. Тітаренко (Тітаренко, 2009) розробила свій варіант загальної класифікації механізмів психологічного захисту особистості (табл. 1).

Таблиця 1

*Класифікація механізмів психологічного захисту особистості*

<b>Механізми психологічного захисту</b>			
<b>Первинні</b>	<b>Вторинні</b>		
<b><i>Ідентифікація</i></b>	<b><i>Раціоналізація</i></b>	<b><i>Інтелектуалізація</i></b>	
ідентифікація з агресором	ухиляння	анулювання	розщеплення
ідеалізація	моралізація	катарсис	іронія
<b><i>Заперечення</i></b>	<b><i>Витискання</i></b>	<b><i>Агресія</i></b>	
аскетизм	оглушення	злиття з агресором	
девелюація	спотворення сприйняття	поворот проти себе	
<b><i>Ізоляція</i></b>	<b><i>Регресія</i></b>	<b><i>Заміна</i></b>	
відчуження	занурення у хворобу	гумор	догляд
формування обмеженої поведінки	комплекс Іони	вимищення	сновидіння
<b><i>Інтропроєкція</i></b>	десакралізація	заміщення	фантазія
невротичне злиття	<b><i>Проєкція</i></b>	<b><i>Реактивне утворення</i></b>	
<b><i>Придушення</i></b>	переміщення	сексуалізація	
	трансфер	зміна	компенсація

		сприйнятт	
	заміщення	реверс	формування реакції

Науковці психоаналітичного підходу виділяють ситуативні і базові захисти. *Ситуативні (периферійні) захисти* орієнтовані на *соціально прийнятні цілі*. Вони спрацьовують автоматично, переважно під час взаємодії з іншими людьми, коли є ризик не підтвердження гідності «Я». Вони досить мінливі, відрізняються широкою варіативністю. Дія ситуативних захистів спрямована на маскування почуття меншовартості, що деструктує особистісну поведінку і шкодить професійній діяльності.

*Базові (базальні) захисти* є носіями *інфантильних цінностей*, детермінованих інфантильними бажаннями. Базальні захисти не мають інших шляхів вирішення, окрім як через ситуативний захист (Т. Яценко).

Можливості зовнішньої ситуації, в якій перебуває суб'єкт, використовуються базальними захистами для маскування реалізації в поведінці внутрішніх (латентних) інтересів. У цьому і криється таїнство інтеграції ситуативних (периферійних) захистів і базальних захистів, що пов'язано з існуванням у психіці «вертикалі» і «горизонталі».

Це задає перспективу розв'язання психікою двох завдань:

1. Реалізація депривованих інтересів, заданих синтезом архаїзмів зі слідами ущемлених потреб (свобода, любов, захищеність);
2. Адаптація активності суб'єкта до вимог актуальної ситуації «тут і тепер» (Яценко, 2006).

Якщо З.Фрейд і представники неофрейдистського напрямку визначали захисти як механізми майже рефлексорного зняття напруження, дослідники-гуманісти – як форми пристосування до соціуму, оточення, то в межах психодинамічної теорії Т. Яценко захисна система розглядається як цілісне утворення, що має на меті забезпечення сили ідеалізованого (непогрішного) «Я» особи.

**Цілісність захисної системи** зумовлена наявністю **взаємопов'язаних рівнів** – емоційного, когнітивного та поведінкового.

*Емоційний рівень* – це психічна енергія. Напруженість, яка виникає тоді, коли є ризик розвінчання ідеалізованості «Я».

На *поведінковому рівні* суб'єкт може відчувати страх, тривогу, неспокій. Саме емотивність захисних тенденцій породжує ригідність поведінки, стереотипність вчинків, що диктується звичними емоціями.

*Когнітивний рівень* ґрунтується на раціоналізації, перенесенні, проєкції й слугує для викривлення соціально-перцептивної інформації на угоду ідеалізованому «Я», створюється ілюзія, нібито будь-які вчинки особи є непогрішними й соціально прийнятними.

*Провідною тенденцією захистів* є тенденція «до сили», а тенденція «до слабкості» - похідна від розбіжності між реальністю та емотивною привабливістю інфантильних бажань особи. Одним із таких інфантильних бажань є уникнення почуття меншовартості, яке часто набувається в едіпов період.

Психологічні захисти пов'язані із суб'єктивною зінтегрованістю психіки, що спирається на умовність цінностей, на умовний ідеал «Я». Суб'єкт вважає, що він уже досяг цього ідеалу й очікує на підтвердження ззовні. Це блокує передусім активність індивіда, його особистісний потенціал. У процесі задіяні принципи «реальності» та «задоволення». Принцип «реальності» пов'язаний з проблемою адаптації до соціуму, із «Супер-его», ідеалом «Я», а принцип «задоволення» - з «Ід».

Академік Т. Яценко зауважує, що *лише завдяки відступам від реальності захисти інтегрують обидва зазначені вище принципи*, що знаходить вираження в реальності ілюзії ідеалізованого «Я». Людина остерігається і оминає ті ситуації, де є ризик не підтвердження ідеалізованого «Я». Інакше кажучи, несвідомо стає заручником потреби бути на соціальній висоті і маскувати (захищати) невідповідність її реальних вчинків. Саме в тому й виражаються суб'єктивна зінтегрованість психіки, що вкрай необхідна для існування феномена ідеалізованого «Я», який стимулює дієвість захисної системи. З. Фрейд наголошував, що уявна реальність і справжня об'єктивна реальність психікою сприймається як одне й те саме (Яценко, 2002).

Охарактеризуємо кілька найбільш поширених механізмів психологічного захисту особистості:

1) репресія – один з механізмів психологічного захисту, що полягає в активному, мотивованому усуненні чого-небудь зі свідомості. Зазвичай даний захисний механізм проявляється в вигляді мотивованого забування чи ігнорування;

2) регресія – захисний механізм психіки, процес, в ході якого людина повертається на попередню або менш зрілу стадію розвитку почуттів та поведінки;

3) ізоляція – це механізм захисту, який починається з прояви нав'язливості й призводить до вироблення послідовної, внутрішньо

узгодженої установки на розрив асоціативних зв'язків думки і дії, особливо з тим, що безпосередньо передує або слідує за ними в часі;

4) заперечення – це спроба не приймати за реальність небажані для себе події, ще один спосіб впоратися з неприємностями – відмова прийняти їх існування (у своїх спогадах, замінюючи їх вигадкою);

5) проекція – психологічний процес, в результаті якого внутрішнє помилково сприймається як зовнішнє: людина приписує іншим власні думки, почуття, мотиви, якості характеру тощо, віддаляє загрозу від себе, це дозволяє людині вважати власні неприпустимі чи неприйнятні почуття, бажання, мотиви чи ідеї чужими і, як наслідок, не відчувати за них відповідальності;

6) інтроекція – захисний механізм психіки, при якому людина переймає судження, властивості, способи поведінки оточуючих (найчастіше – значимих близьких, батьків);

7) сублімація – психічний процес перетворення і перенаправлення енергії на інший вид діяльності;

8) втеча від ситуації – механізм психічного захисту, що функціонує неусвідомлено, зменшуючи патогену тривогу і зберігаючи цілісність психіки індивіда шляхом уникання ситуації, що викликає фруструючий стан;

9) ідентифікація – це своєрідний перенос образу іншої людини на себе, ототожнення індивідом себе з іншою людиною або групою людей;

10) заміщення – це реалізація незадоволених бажань і прагнень за допомогою іншого об'єкта тобто перенесення орієнтованих на певний об'єкт потреб і бажань на інший, більш доступний об'єкт;

11) компенсація – захисний механізм психіки, що полягає в несвідомій чи свідомій спробі подолання реальних і уявних недоліків, відновлення порушеної рівноваги психічних і психофізіологічних процесів шляхом створення протилежно спрямованої реакції або імпульсу;

12) гіперкомпенсація – одна з форм психологічного захисту при реалізації якої не просто відбувається позбавлення від почуття неповноцінності, але досягається певний результат, що дозволяє зайняти домінуючу позицію по відношенню до інших;

13) раціоналізація – різновид психологічного захисту, що проявляється у спробах довести, що будь які вчинки суб'єкта є єдино правильними, а тому – критиці не підлягають (Шевченко, Оганян, 2016).

Отже, теоретико-науковий розгляд проблематики психологічного захисту особистості дозволив з'ясувати, що це особлива форма

неусвідомлюваної психічної активності суб'єкта, яка дає змогу полегшити, хоча б на певний час, конфлікт і зняти напругу, а в конкретних ситуаціях так змінити смисл подій і переживань, щоб не нанести травми уявленням про себе. Психологи і науковці схильні надавати цим механізмам як позитивного, так і негативного значення, залежно від ситуації і наслідків їх використання. Існують різні концептуальні моделі механізмів психологічного захисту, однак у всіх класифікаціях вчені подібно виділяють головними такі з них: заперечення, придушення, раціоналізацію, витіснення, проєкцію, деперсоналізацію, відчуження, ідентифікацію, компенсацію, сублимацію, катарсис і регресію.

***Свідома смислова саморегуляція може забезпечуватися механізмами копіngu*** (від англійського «cope» – переборювати).

Вивчення та аналіз літературних джерел у науковій ретроспективі показує, що поняття «копіngu», його зміст і сутність інтерпретується по-різному в різних психологічних школах.

Перший підхід – неопсихоаналітичний, розроблявся в працях Н. Хан, де копіng і захист функціонують на підставі однакових его-процесів, але є різноспрямованими механізмами у вирішенні проблем. У разі неспроможності індивіда до адекватного розв'язання складної життєвої ситуації включаються захисні механізми, які сприяють пасивній адаптації. Такі механізми визначаються як несвідомі, ригідні, дезадаптивні способи вирішення проблеми, що перешкоджають адекватній орієнтації індивіда в оточуючому середовищі. На противагу їм, копіng є формою конструктивного, свідомого пристосування, що проявляється у більш пластичній поведінці, адекватному сприйнятті ситуації, вмінні використовувати всі потенційні внутрішні можливості (Наугольник, 2015).

Представники другого підходу А. Біллінгс та Р. Моос зазначають, що копіng обумовлений стійкими якостями особистості, що дозволяють використовувати певні варіанти відповіді на стресові ситуації. Саме ці якості визначають вибір поведінки людини у стресовій ситуації (Зливков, Лукомська, Федан, 2016). Автори виділяють три способи подолання стресової ситуації:

1. Копіng, спрямований на оцінку – подолання стресу, що включає в себе спробу визначити значення ситуації і ввести в дію певні стратегії: логічний аналіз, когнітивна переоцінка та ін.

2. Копіng, спрямований на проблему – подолання стресу, що має на меті модифікувати, зменшити або усунути джерело стресу.

3. Копіng, спрямований на емоції – подолання стресу, що включає в себе когнітивні, поведінкові зусилля, за допомогою яких людина



намагається зменшити емоційну напругу і підтримати емоційну рівновагу. Також виділяють активні (конструктивна поведінка) та пасивні (неконструктивна поведінка) способи реагування на стрес. Але, оскільки стабільність розглянутих способів дуже рідко підтверджується емпіричними даними, цей підхід теж не знайшов великої підтримки серед дослідників.

Автори третього підходу, Р. Лазарус і С. Фолкман, розглядають копінг як динамічний процес, що визначається суб'єктивністю переживання стресової ситуації, стадією розвитку конфлікту, зіткненням суб'єкта із зовнішнім світом. Процес копінгу може бути представлений у вигляді декількох етапів: *сприйняття стресової ситуації*, далі – *когнітивна оцінка*, *вироблення стратегії подолання та оцінка результату дій*. Часто важкі наслідки стресу виступають результатом неузгодженості між реальною складністю неприємної події та суб'єктивною оцінкою її значимості.

З початку 90-х років ХХ століття вивчення копінг-поведінки стає областю наукових досліджень вітчизняних психологів. У їхніх дослідженнях визначено, що копінг-поведінка – це індивідуальний спосіб вирішення складної життєвої ситуації, що має високу значимість, і пов'язаний з внутрішніми можливостями особистості та умовами соціальної підтримки. Тобто, копінг виступає тією змінною, яка залежить від трьох факторів – особливостей сприймання ситуації, особистісних та соціальних ресурсів. Спільним для авторів різних психологічних напрямків з вивчення природи копінг-поведінки є те, що вона виступає свідомою, а не неавтоматизованою, активною, цілеспрямованою формою ефективної адаптації особистості до вимог стресової ситуації.

У спробах створити класифікацію копінгів дослідники виділяють кілька рівнів узагальненості того, що робить індивід, щоб подолати стрес: копінгові дії, копінг-стратегії, копінгові стилі, копінг-поведінку. Копінгові дії (те, що індивід відчуває, думає або робить) часто групуються в копінг-стратегії – засоби управління стресовим фактором, що виникають як відповідь особистості на сприйняту загрозу. Стратегії, у свою чергу, групуються в копінгові стилі. Іноді терміни «копінгові дії» та «копінг-стратегії» використовуються як тотожні, водночас копінгові стилі відносяться до дій чи стратегій, які послідовно використовуються індивідом, щоб подолати стрес. Науковці підкреслюють, що використання копінг-стратегій можливо не тільки в разі реакції на стрес, або для подолання стресу, але і для попередження дії стресора, підготовки до можливої стресової ситуації (як проактивний копінг) (Кононова, Кучма, 2020).

Питання копінг-стратегій у подоланні негативних стресових станів висвітлено в працях Ю. В. Александрова, Д. С. Зубовського, О. М. Кокуна, С. І. Корсуна, К. О. Кравченко, Р. С. Лазаруса, С. М. Миронця, В. І. Осьодла, О. О. Пархоменко, В. П. Садкового, Т. М. Титаренко, О. В. Тімченка, Х. І. Турецької, В. Є. Христенка, Ю. М. Широбокова, С. І. Яковенка, R. Lazarus, E. Frydenberg, R. Lewis та інших вчених.

На підставі емпіричних досліджень С. Фолкман та його співробітники сформуваали бачення копінг-стратегій як продуктивних та непродуктивних.

Так, до продуктивних вчені віднесли такі стратегії: самоконтроль (бажання регулювати свої почуття і вчинки); прийняття відповідальності (визнання своєї ролі у виникненні проблеми і прагнення не повторювати помилок); планове вирішення проблеми (вироблення плану дій і його втілення); позитивна переоцінка (зусилля, спроби подолати труднощі шляхом аналізу обстановки в позитивних термінах).

Непродуктивними копінг-стратегіями психологами вважаються: конфронтація (прагнення особистості помінати ситуацію, прояви гніву щодо проблеми); дистанціювання (спроби особистості забути про проблеми); пошук соціальної підтримки (прагнення особистості знайти в соціумі будь-яку інформаційну, матеріальну або емоційну допомогу); уникнення (прагнення піти з виниклої ситуації) (Folkman, Schaefer, Lazarus, 1979; Folkman, Lazarus, 1980; Folkman, Lazarus, 1988).

Дослідники об'єднують найбільш поширені копінг-стратегії в кілька базових стилей копінгу: проблемно-орієнтований копінг; емоційно або суб'єктивно-орієнтований копінг; соціально-орієнтований копінг. Відповідно до цих стилів визначаються копінг-стратегії подолання наслідків дії стрес-факторів, такі як: проблемно-орієнтована, емоційно-орієнтована, пошук соціальної підтримки, уникання та відволікання (Тютюнник, 2020). Розкриємо детальніше кожен з зазначених вище копінг-стратегій.

Проблемно-орієнтована копінг-стратегія передбачає раціональний аналіз інформації, фокусування на вирішенні проблемної ситуації й пошуку альтернативних шляхів виходу з неї, усунення або зменшення сили впливу стресу, оптимістичне налаштування, впевненість у собі, активний відпочинок (спорт, фізкультура). Науковці С. І. Корсун, Т. А. Ткачук вважають, що така стратегія ефективна в кризових ситуаціях, бо зменшує вплив стресу та надмірне психологічне напруження особистості, активує його когнітивну сферу і сприяє

розвитку критичного мислення, завдяки чому вона може приймати та відстоювати зважені рішення й шукати нові шляхи подолання проблем.

Науковці Е. Фрайденберг і Е. Льюїс (Frydenberg, Lewis, 2000) виділяють такі базові копінг-стратегії у межах проблемно-орієнтованого стилю, спрямованого на вирішення проблеми:

- фокусування на вирішенні проблеми – систематичне обдумування проблеми з урахуванням інших точок зору;
- наполеглива робота, досягнення - сумлінне ставлення до навчання, роботи і високі досягнення;
- фокусування на позитиві - оптимістичний погляд на нагадування собі про те, що люди в гіршому становищі, підтримки бадьорості духу;
- активний відпочинок - заняття фізкультурою і спортом.

У стабілізації психоемоційного стану завжди відграють провідну роль емоції, тому не менш ефективною для людини є емоційно-орієнтована копінг-стратегія, яка відображає прагнення регулювати власний емоційний стан, відчуття і дії в складних ситуаціях. Під впливом емоцій на фізіологічному рівні змінюється функціонування кровоносної, дихальної, травної та інших систем організму, а емоції можуть дестабілізувати внутрішній стан, призвести до афективних проявів і спричинити значну психоемоційну травматизацію особистості. Натомість позитивні емоції мобілізують сили особистості, прискорюють процес одужання у разі травматизації, створюють сприятливий клімат тощо (Корсун, Ткачук, 2013).

До емоційно-орієнтованих копінг-стратегій відносяться:

- занепокоєння – тривога про майбутнє взагалі і про своє майбутнє в особливості;
- надія на чудо – надія на краще, на те, що все само по собі влаштується, що трапитися диво;
- неопанування – відмова від будь-яких дій щодо вирішення проблеми, хворобливі стани;
- розрядка – поліпшення самопочуття за рахунок «випускання пари», виміщення своїх невдач на інших, сльози, крик, алкоголь, сигарети або наркотики;
- ігнорування проблеми – свідоме блокування проблеми, як ніби її не існує;
- самозвинувачення – суворе ставлення до себе, почуття відповідальності за проблему;
- відхід у себе – замкнутість, непосвячених інших людей в свої турботи;

- прагнення відволіктися і відпочити - відволікання від проблеми, використання таких способів релаксації як читання книг, телевізор і розваги (Frydenberg, Lewis, 2000).

Третій, соціально-орієнтований стиль (копінг) включає такі стратегії, як:

- пошук соціальної підтримки – прагнення поділитися своєю проблемою з іншими, заручитися підтримкою, схваленням;

- друзі – спілкування з близькими друзями і придбання нових друзів;

- прагнення належати – інтерес до того, що думають, і дії, спрямовані на отримання їх схвалення;

- громадські дії – пошуки підтримки шляхом організації групових дій для вирішення проблем, відвідування зборів;

- звернення за професійною допомогою;

- пошуки духовної опори, молитви про допомогу та із знанням, читання духовної літератури.

Як відомо, копінг-стратегії детермінуються наявністю копінг-ресурсів, які використовуються або ймовірно можуть бути використані суб'єктом для подолання стресу. У науковій літературі найчастіше виділяють особистісні копінг-ресурси та копінг-ресурси соціального середовища.

За даними наукових джерел (М. Дідух, К. Кравченко, В. Корольчук, В. Осьодло, О. Тімченко, Ю. Ширококов та ін.) до *особистісних психологічних копінг-ресурсів* належать: «Я-концепція» зі самосвідомістю та адекватною самооцінкою; адекватне сприйняття реальності та оцінка стресової ситуації і власних спроможностей; раціональний аналіз й ефективність опрацювання досвіду впливу психотравмуючих подій; володіння методами подолання стресу і прийомами саморегуляції; особистісний і професійний досвід; самооцінка, просоціальність, відчуття соціальної підтримки та особистісна референтність; комунікативність; психологічна готовність до бойових дій і непередбачуваних ситуацій; рівень освіти; уміння комунікувати із соціумом; рівень тривожності; локус контролю; морально-етичні цінності та установки; афіліація; емпатія; духовність; релігійність; індивідуальні психологічні особливості, а також такі властивості, як витривалість, мужність, толерантність тощо (Тютюнник, 2020, с. 109, с. 112).

Копінг-ресурси соціального середовища зумовлені оточенням, у якому перебуває людина.

На підставі емпіричних досліджень І. Сизова і С. Філіппченкова розрізняють базові та функціонально-ситуативні стратегії подолання

психологічного стресу. При цьому до функціонально-ситуативних стратегій автори відносять:

1) конструктивні пристосувальні стратегії подолання психологічного стресу: «когнітивна репетиція», «корекція очікувань і надій», «порівняння вниз», «порівняння вгору», «антиципуюче подолання», «передзахоплюючим смутком»;

2) конструктивні пристосувальні стратегії подолання психологічного стресу: «позитивне тлумачення ситуації», «надання нетривіального сенсу ситуації», «зміна особистісних властивостей», «ідентифікація з щасливчиками»;

3) неконструктивні стратегії подолання психологічного стресу: «стратегія, що фіксується на негативних емоціях в стресовій ситуації», «догляд або втеча зі стресової ситуації», «стратегія заперечення наявності як стресової ситуації, так і стресових реакцій на неї» (Діденко, Шебанова, 2018).

Сучасні науковці та психологи вважають, що *предикторами ефективної копінг-поведінки можуть виступати різні складові процесу саморегуляції*, що зумовлюють досягнення необхідного результату: ціннісні орієнтації особистості, впевненість у власних здібностях, наполегливість та інтенсивність зусиль та ін. (Кононова, Кучма, 2021).

Звертаючись до положення С. Максименка про те, що психічний розвиток людини взагалі переростає у розвиток особистості тільки за умови рефлексії людиною власного досвіду та контролю над ним, а також активної діяльній взаємодії людини з навколишнім світом, можливо говорити, що саме копінг є механізмом поведінки, який репрезентує аспект життєвого самоздійснення людини через її намагання рефлексувати, діяти та контролювати (Максименко, Соловієнко, 2000; Максименко, 2016).

Отже, під копінг-стратегіями ми будемо розуміти засоби управління стресовим фактором, які використовує особистість для відповіді на сприйняту нею загрозу. Поняття об'єднує емоційні, когнітивні та поведінкові стратегії, які використовує людина для того, щоб подолати вимоги сьогодення. Копінг-поведінка пояснюється з точки зору її ефективності подолання стресової ситуації, а саме коли стресова ситуація для людини стає незначимою як подразник і з'являється енергія для вирішення нових завдань. У більшості психологічних джерел критерій ефективної копінг-поведінки пов'язаний з психологічним добробутом людини, що виражається в зниженні рівня тривожності, дратівливості, психосоматичної симптоматики, депресивних показників. Копінг-стратегії – це ті

прийоми, за допомогою яких відбувається процес подолання проблеми. Існує велика кількість класифікацій копінг-стратегій особистості, однак базовими копінг-стратегіями у психології вважаються: стратегія «вирішення проблеми»; стратегія «пошуку соціальної підтримки»; стратегія «уникнення».

Підкреслюємо, що традиційно захисні механізми та стратегії копінгу досліджуються як два окремих види адаптаційних процесів, хоч у деяких випадках прослідковується тенденція не розрізняти їх, наприклад, використовуючи гібридні терміни «репресивного копінгу» (Cramer, 1998).

І. Р. Абітов узагальнив сучасні уявлення щодо співвідношення психологічних захистів та копінг-стратегій особистості (Рисинець, 2012, С. 121) (табл. 2).

Таблиця 2

*Відмінність між механізмами психологічного захисту та копінг-стратегіями особистості*

<b>Параметр порівняння</b>	<b>Копінг-стратегії</b>	<b>Захисні механізми</b>
<i>Мета</i>	Досягнення адаптації до умов, що змінюються	Збереження комфортного стану, зниження емоційної напруги
<i>Характер пристосування</i>	Активне пристосування	Пасивне пристосування
<i>Ступінь усвідомленості</i>	Свідома зміна ситуації	Безсвідоме реагування на загрозу
<i>Основні види</i>	Поведінкові, когнітивні, емоційні	Примітивні, вищі
<i>Корекція феномена</i>	Можливість навчання подоланню, тобто застосуванню усвідомлених стратегій за рахунок оволодіння певною послідовністю дій.	Усвідомлення безсвідомих захисних механізмів (що знижує ступінь їх активності).

Для кращого розуміння співвідношення між двома феноменами, варто згадати *параметри диференціації між механізмами психологічного захисту і копінгу*, які виокремив Р. Лазарус (Lazarus, Folkman, 1984).

*Часова спрямованість.* Захист, як правило, робить спробу розв'язати ситуацію «зараз», не пов'язуючи цю актуальну ситуацію з майбутніми ситуаціями. У цьому сенсі психологічний захист обслуговує актуальний психологічний комфорт.

*Інструментальна спрямованість.* Захист «думає» лише про себе, якщо він і враховує інтереси оточення, то лише для того, щоб вони, у свою чергу, обслужили його інтереси.

*Функціонально-цільова значущість.* Чи мають механізми регуляції функцію відновлення порушених стосунків між оточенням та особистістю (механізми психологічного подолання) або скоріше функцію лише регуляції емоційний станів (захисні механізми).

*Модальна регуляція.* Чи мають місце пошук інформації, безпосередні дії, рефлексія (притаманна скоріше копіngu) або пригнічення, втеча та ін.

Отже, Р. Лазарус розглядає психологічний захист як пасивну копінг-поведінку, а захисні механізми як інтрапсихічні форми подолання стресу, призначені для зниження емоційної напруги раніше, ніж зміниться ситуація. Якщо копінг-поведінка може використовуватися індивідом свідомо, вибиратися і змінюватися ним у залежності від ситуації, то механізми психологічного захисту неусвідомлювані і у випадку їх закріплення стають дезадаптивними (Lazarus, Folkman, 1984).

Вчена Н. Родіна (Родіна, 2013) аналізує проблему співвідношення понять «копінг-стратегії» та «захисні механізми» на прикладі менеджерів середньої ланки. Було виявлено, що існують тісні взаємозв'язки між вибором копінг-стратегій і глибинно-психологічними особливостями особистості.

Л. Степаненко припускає (Степаненко, 2022), що психологічні захисти можуть бути деякою базою, підставами для формування стратегій додання суб'єкта, а отже, можуть набувати певного рівня регуляції, підконтрольності, усвідомленості, цілеспрямованості з позиції здійснення людиною діяльності. Науковцем емпірично встановлено, що завдяки копінг-стратегії планування розв'язання проблеми стає можливою саморегуляція особистості загалом, а також формування суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів (Степаненко, 2017, с. 40).

Отже, теоретичний аналіз взаємозв'язку копінг-стратегій та механізмів психологічного захисту особистості дозволив визначити схожість та відмінність цих понять, означити проблематику визначення розбіжностей у їх проявах та застосуванні. Ключовою особливістю психологічного захисту визначено його виникнення і

перебіг поза «волею» людини, несвідомо, тоді як копінг є більш доступним для усвідомлення та контролю. Незважаючи на можливі розбіжності, підкреслена думка, що існує взаємозв'язок між цими двома психологічним феноменами.

### **1.3. Емпіричне дослідження механізмів психологічного захисту та копінг-стратегій як механізмів саморегуляції особистості**

З метою емпіричного дослідження особливостей копінг-стратегій та механізмів психологічного захисту студентів нами обрано такі психодіагностичні методики:

1. «Тест на визначення стресостійкості особистості» (В. Семіченко), що призначений для визначення особливостей впливу емоційного стресу, а саме взаємовідносин у навчальній (і професійній) спільноті, з керівництвом, конфліктної та лідерської поведінки досліджуваних студентів, які виховуються в повних і неповних сім'ях. Методика дозволяє визначити як рівень, так і схильність студентів до розвитку стресу (групи ризику).

2. Опитувальник «Індекс життєвого стилю» Плутчика – Келлермана – Конте, призначений для визначення наявності та домінування восьми его-захисних механізмів: заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проєкція, заміщення, раціоналізація та гіперкомпенсація).

3. «Опитувальник способів подолання» Р. Лазаруса, що використаний метою визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів та копінг-стратегій військовослужбовців. Опитувальник включає 50 основних і 16 додаткових пунктів із 8 емпірично виявленими шкалами: конфронтаційний копінг; дистанціювання; самоконтроль; пошук соціальної підтримки; прийняття відповідальності; втеча-уникнення; планування розв'язання проблеми; позитивна переоцінка.

4. Опитувальник «Індикатор копінг-стратегій» Д. Армїхана (адаптація М. А. Сироти та В. М. Ялтонського) запропонований з метою визначення як розвиненості базисних копінг-стратегій, так і їх співвідношення у структурі загальної копінг-поведінки студентів. Методика передбачає діагностування за такими шкалами: «вирішення проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникнення проблем».

**Об'єктом дослідження** визначено механізми психологічного захисту і копінг-стратегії особистості.



**Предмет дослідження** – особливості механізмів психологічного захисту і копінг-стратегій як механізмів саморегуляції у студентів.

**Мета дослідження** полягає у вивченні особливостей механізмів психологічного захисту і копінг-стратегій у студентів різних спеціальностей, визначенні та порівнянні домінуючих досліджуваних явищ.

**Емпірична база дослідження:** дослідження проводилося на базі ПНПУ імені В. Г. Короленка. До складу емпіричної вибірки наукового дослідження увійшли 50 студентів спеціальності «Психологія» (1 емпірична вибірка) та 50 студентів спеціальності «Образотворче мистецтво» (художників) ПНПУ імені В. Г. Короленка (2 емпірична вибірка).

### *Оцінка рівня стресостійкості студентів*

Доцільність дослідження копінг-стратегій та психологічних механізмів захисту підкріплюється визначенням рівня стресостійкості студентів-психологів та студентів-художників за допомогою методики «Тест на визначення стресостійкості особистості» В. Семіченко.

Отож, серед студентів-психологів з високим рівнем стресостійкості нами було виявлено значну кількість осіб, що становить 43 %, а серед студентів-художників осіб з цим рівнем виявлено 38 %.

Із середнім рівнем стресостійкості серед респондентів 1 вибірки виявлено 32 %, а серед осіб 2 вибірки – 36 %. У той же час опитуваних з низьким рівнем стресостійкості визначено майже однакову кількість – близько 25 %.

Таблиця 3

### *Оцінка рівнів стресостійкості студентів різних спеціальностей*

Рівні стресостійкості	Респонденти, %	
	Студенти-психологи	Студенти-художники
<i>Високий (26-29 балів)</i>	43	32
<i>Середній (38-41 бал)</i>	33	38
<i>Низький (50-53 бали)</i>	24	26

З огляду на ці показники, можемо говорити про достатнє усвідомлення студентами двох груп реальності подій і ситуацій, які з ними відбуваються, а головне – наявність у них уміння справлятися з проблемами та стресовими переживанням з урахуванням знань про

себе і того, що є навколо в той чи той момент життя. Відповідно, дані результати показують переважно низьку схильність до стресу в опитуваних двох діагностичних груп студентів.

Як уже зазначалося, показники у студентів-художників, як представників творчої сфери діяльності, дещо нижчі, знаходяться переважно на середньому рівні, що, однак, свідчить про достатню їх стресостійкість та некритичну схильність до стресу. Ми переконані, що ці респонденти здебільшого гарно адаптуються до умов навчання, зміни кола спілкування, до зміни та викликів професійної діяльності, вміють регулювати свої відчуття і переживання, характеризуються достатнім рівнем самооцінки та самоконтролю, завдяки чому здатні нормалізувати свій психічний стан в разі необхідності без значних енергетичних затрат та негативних психоемоційних наслідків. Однак 26 % студентів спеціальності «Образотворче мистецтво» володіють все ж низьким рівнем стресостійкості, що вказує на значний ризик їх дезадаптації в стресогенних ситуаціях.

Як видно з таблиці 3.3, студенти-психологи у порівнянні з попередньою групою володіють вищим рівнем стресостійкості, тож можна відзначити їх вищу опірність до нервово-психічної напруги різного характеру, зокрема і навчальну, чи у випадку інших життєвих потрясінь і несприятливих життєвих умов. Для них, скоріше, властиве свідоме подолання подібних емоційних станів шляхом використання всіх відомих способів, власних захисних психологічних механізмів, копінг-стратегій та ін.

У підсумку можемо стверджувати, що студенти-психологи, імовірно, швидше здатні адаптуватися до мінливих умов навчання та життя, ніж творчі студенти-художники. Вбачаємо причину таких отриманих показників у тому, що перші в силу обраної професії більш помірковані та психологічно виважені, раціональні і стримані в своїх діях і думках, а другі – більш емоційні та імпульсивні, для них важливо відчувати момент і переживати свої внутрішні хвилювання, ділитися ними. Однак детермінанти розвитку стресостійкості потребують окремої уваги і більш детальних досліджень, що не входить у мету нашої наукової роботи.

#### *Оцінка копінг-стратегій студентів різних спеціальностей*

Опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса дозволив нам визначити способи подолання, якими найбільше користуються студенти-художники (2 діагностична вибірка) та студенти-психологи (1 діагностична вибірка) у разі стресових ситуацій. Результати діагностики за цією методикою представлені в таблиці 4 та порівняльний аналіз загальних показників по групах на рисунку 1.

*Загальні рівні прояву копінг-стратегій серед студентів  
різних спеціальностей*

Шкала	Кількість респондентів, %		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Конфронтація	24	33	43
Дистанціювання	32	41	20
Самоконтроль	53	29	18
Пошук соціальної підтримки	24	57	19
Визнання власної відповідальності	39	35	26
Втеча-уникнення	27	39	34
Планування вирішення проблеми	41	35	24
Позитивна переоцінка	16	45	39

Як видно з таблиці, найбільш високі результати (високий рівень) серед студентів двох вибірок встановлено за такими субшкалами, як:

- «дистанціювання» (32 %), що свідчить про когнітивні зусилля частини опитаних відокремитися від ситуації і зменшити її значимість (як дезадаптивний варіант);

- «самоконтроль» (53 %), що свідчить про виражені зусилля з регулювання своїх почуттів і дій цими респондентами, тобто обмеження власних бажань і почуттів, прагнення приховати свої переживання від оточення, як ознака вимогливості до власної поведінки.

- «визнання власної відповідальності» (39 %), що свідчить про схильність цих респондентів визнавати свою відповідальність і усвідомлювати роль у проблемі, що виникає, та шукати спроби її вирішення (адаптивна форма поведінки);

- «планування вирішення проблеми» (41 %), що свідчить про можливість активного протистояння труднощам завдяки їх ретельному аналізу та пошуку шляхів вирішення.

Достатньо високі показники (середній рівень) студенти двох діагностичних вибірок проявляють за всіма копінг-стратегіями, та

найбільше у стресових ситуаціях вони шукають соціальної підтримки (57 %, середній рівень), тобто їхні зусилля спрямовуються на пошук інформаційної, емоційної та дієвої допомоги з боку оточення (як найближчого, так і громадськості), його уваги та співчуття. Характерним також є використання позитивної переоцінки (45 %, середній рівень) та такої копінг стратегії як «втеча-уникнення» значною частиною опитаних респондентів з двох вибірок (45 %, середній рівень), що показує наявність уявного прагнення і поведінкових зусиль, спрямованих на втечу або уникнення стресових проблем, їх філософське осмислення, відношення з гумором до них.

Порівнюючи розглянуті результати діагностики копінг-стратегій між двома спеціальностями – педагогічною (майбутні фахівці образотворчого мистецтва) та психологічною (майбутні психологи), можемо побачити деякі відмінності, хоч і незначні.

Так, студенти, які здобувають психологічну освіту, використовують переважно конструктивні варіанти копінг-поведінки, якими вважаються самоконтроль (53 %), визнання власної відповідальності (42 %) та планування вирішення проблеми (47 %), що вважаються науковцями найбільш конструктивними та адаптивними, а з нашої точки зору ще й доводять сформований у студентський період комплекс важливих особистісних рис майбутнього фахівця.

Дані результати свідчать, що ці студенти-психологи схильні уникали емоційно піднесених імпульсивних вчинків, переважно раціонально підходять до вирішення проблемних ситуацій, усвідомлюють власну роль у виникненні і вирішенні труднощів. Однак при цьому вони можуть приймати надмірну відповідальність та самоконтроль за поведінкою, досить самокритичні, мають труднощі з вираженням переживань, потреб у проблемних ситуаціях.

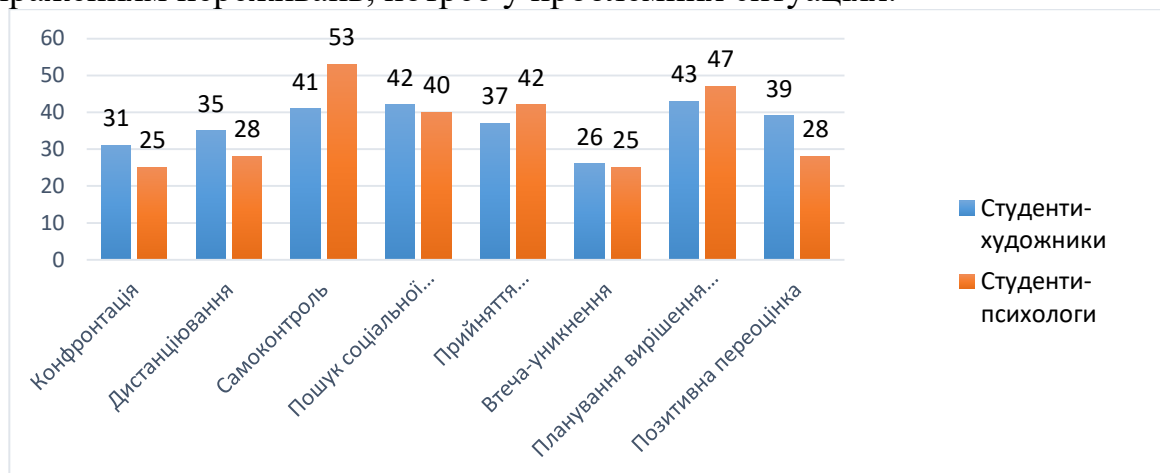


Рис. 1. Домінуючі копінг-стратегії студентів залежно від спеціальності («Опитувальник способів подолання» Р. Лазаруса)

Дистанціювання як спосіб поведінки у стресовій ситуації менш характерна для студентів-психологів, хоча теж має місце (28 %).

Як бачимо на рисунку 1, студенти, які здобувають педагогічну освіту творчого спрямування, обирають в якості постійних стратегій поведінки у стресових ситуаціях «дистанціювання» (35 %) та «позитивну переоцінку» (38 %). Остання характеризується подоланням негативних переживань шляхом філософського переосмислення людиною стресогенної ситуації, сласних відносин і життєвих цінностей, аналізу проблеми з метою подальшого прийняття варіанту свого особистісного саморозвитку й спрямування своїх зусиль на пошук користі чи вигоди з ситуації, що склалася. Подібно першій вибірці, студенти-художники використовують також стратегії «планування вирішення проблеми» (43 %) і «визнання власної відповідальності» (37 %). Відмінністю у другій вибірці є дещо завищені результати (в порівнянні зі студентами-психологами) за субшкалою «конфронтація», що вважається на рівні з «дистанціюванням» дезадаптивним варіантом копінгу. Це свідчить про недостатню цілеспрямованість і раціональність поведінки в проблемних ситуаціях, можливе знецінення власних переживань, недооцінку значущості та можливостей дієвого подолання проблемних, стресових ситуацій. Припустимо, що причина цього в емоційності осіб творчих професій, якими є майбутні художники, у той час як особи, які обирають професію психолога, повинні вирізнятися своєю розсудливістю, поміркованістю та стриманістю. Відмінним також є нижчі, ніж в студентів-психологів, показники за субшкалою «самоконтроль» (41 %).

Позитивним вважаємо низькі результати за поширеністю серед студентів двох вибірок дезадаптивних форм копінг-поведінки, таких як «втеча-уникнення» (близько 25 %), що характеризується запереченням та ігноруванням стресової ситуації, пасивністю, роздратованістю, схильністю до вживання алкоголю чи переїдання з метою зменшення емоційного напруження, і загальні результати використання «конфронтація», ознакою використання якої є агресивні зусилля щодо зміни ситуації, з певною ворожістю, зухвалістю, імпульсивністю та готовністю до ризику (22 %).

Встановлено, що стратегію «пошук соціальної підтримки» однаково часто використовують як студенти-художники, так і студенти-психологи, що допомагає їм усвідомлювати власну особистісну та професійну значущість.

За результатами методики Д. Амірхана «Індикатор копінг-стратегій» нами не встановлено значних відмінностей між

студентами-психологами та студентами-художниками за двома пропонованими автором шкалами: «вирішення проблем» (48 % та 46 % відповідно), «пошук соціальної підтримки» (36 % та 31 % відповідно), а за шкалою «уникнення проблем» нижчі показники мали студенти-психологи (16 % проти 23 %).

Робимо висновок, що в загальному, опитані нами респонденти в стресогенних ситуаціях спрямовують свої психологічні ресурси на ефективне вирішення проблем та активно намагаються знайти емоційну, інформаційну і дієву підтримку від свого оточення: сім'ї, друзів, значимих інших, громадськості.

Отже, у ході дослідження встановлено, що студенти використовують всі копінг-стратегії, серед яких самоконтроль, планування вирішення проблем і визнання власної відповідальності мають найбільшу вагу, тож працюють найбільш ефективно та інтенсивно в потрібних ситуаціях. Існують певні відмінності між використанням копінг-стратегій студентами різних спеціальностей, а саме: студенти-психологи частіше використовують самоконтроль, визнання власної відповідальності та планування вирішення проблеми, тоді як студенти-художники більше схильні дистанціюватися від проблемних ситуацій та стресових переживань, позитивно їх переоцінювати, частіше використовують соціальну підтримку та схильні до конфронтації, при цьому до соціальної підтримки однаково прагнуть представники двох професійних напрямків.

#### *Аналіз домінуючих механізмів психологічного захисту студентів та їх взаємозв'язку з копінг-стратегіями*

За допомогою опитувальника Плутчика-Келлермана-Конте – «Індекс життєвого стилю» ми встановили, що найбільш напруженими серед студентів-психологів та студентів образотворчого мистецтва виявилися захисні механізми проекції та раціоналізації. Проекція може виявлятися у вигляді заміщення та переміщення, тобто одна з ознак – це перенесення власних негативних почуттів, бажань, потягів на інших людей, предметів, об'єктів. За таких умов відбувається перекладання відповідальності з себе на зовнішні обставини або інших осіб. Загалом механізм проекції включається у стресових ситуаціях у 34 % студентів-психологів та в 37 % студентів-художників. Пріоритетне використання раціоналізації як механізму захисту у стресових ситуаціях студентами двох спеціальностей (41 % та 36 %) свідчить про свідомий контроль студентами своєї поведінки, що забезпечує безпеку Я і не заперечує об'єктивну реальність, що

студенти схильні все ж логічно пояснювати свою поведінку та вчинки, емоції та думки.

Найбільш притаманне для вибірки студентів-психологів також використання компенсації як механізму захисту (35 %). Як відомо, у психологів доволі високий ступінь відповідальності за добробут (а інколи життя) людей, що їх оточують, з якими вони співпрацюють і яким допомагають рятувати життя (вирішувати життєві, особистісні проблеми і переживання). Тож цілком можливі ситуації, в яких закономірно використовуються виправдання, логічне пояснення та оцінка своїх дій і вчинків (конструктивна діяльність), а подекуди погляд на складну ситуацію як таку, що відбувається не з ними (деструктивна діяльність). Механізм компенсації притаманний для 30 % осіб із числа студентів образотворчого мистецтва.

Найменше досліджувані студенти-психологи (22 %) та студенти образотворчого мистецтва (25 %) використовують механізми захисту – заміщення, суть якого в перенесенні або перенаправленні накопиченого негативу з більш загрозливого об'єкту на менш загрозливий або більш доступний. Припускаємо, що цей механізм є простим для осіб, які стикаються з різноманітними людськими проблемами, де боротьба інколи відбувається у умовах внутрішньоособистісних конфліктів. Не популярним виявився також механізм психологічного захисту витіснення серед учасників двох діагностичних вибірок (19 % та 21 % відповідно).

З метою визначення взаємозв'язку між копінг-стратегіями та механізмами психологічного захисту у студентів-психологів було проведено кореляційний аналіз за методиками Р. Лазаруса в адаптації Т. Л. Крюкової та опитувальником Плутчика-Келлермана-Конте «Індекс життєвого стилю».

Отож, установлені кореляційні зв'язки між копінг-стратегією «планомірне вирішення проблеми» та психологічними механізмами захисту «раціоналізація» ( $r \leq 0,56$ ), «заперечення» ( $r \leq 0,32$ ); між копінг-стратегією «позитивна переоцінка» та психологічними захистами «раціоналізація» ( $r \leq 0,32$ ), «гіперкомпенсація» ( $r \leq 0,36$ ), «заперечення» ( $r \leq 0,31$ ); між копінг-стратегією «пошук соціальної підтримки» та психологічними захистами «компенсація» ( $r \leq 0,51$ ), «проекція» ( $r \leq 0,38$ ); між копінг-стратегіями «визнання відповідальності» ( $r \leq 0,56$ ) і «дистанціювання» ( $r \leq 0,39$ ) та психологічним механізмом захисту «проекція»; між копінг-стратегією «втеча-унікнення» та психологічним захистом «компенсація» ( $r \leq 0,31$ ).

Зокрема механізм «раціоналізація» корелює з показником «заперечення» ( $r \leq 0,36$ ). Робимо висновок, що психологи схильні

адекватно дійсності оцінювати свої життєві проблеми та планувати свої дії, їхні логічні установки забезпечують позитивну раціоналізацію складних обставин та уникнення тривожних емоцій. Наявність кореляційного зв'язку між психологічними механізмами захисту «проекція» і «компенсація» ( $r \leq 0,32$ ) свідчить про те, що студенти-психологи відкриті до спілкування з іншими людьми, проявляють емпатію, систематично аналізують емоційні проблеми (роздратування), не відкидають виконання своїх професійних обов'язків у складних умовах.

Як виявилось, механізми регресії, заміщення не отримали зв'язку з копінг-стратегіями студентів-психологів, так само, як і інші механізми психологічного захисту з копінг-стратегією конфронтації і самоконтролю.

Отримані кореляційні зв'язки дозволяють зробити висновок, що найбільш значуще пов'язані між собою механізми проекції та раціоналізації, копінг-стратегія визнання відповідальності та механізм проекції. Найбільшу кількість зв'язків встановлено між копінг-стратегіями позитивної переоцінки і стратегією планування вирішення проблем з різними механізмами психологічного захисту. Загалом проаналізовані кореляційні зв'язки дають підстави говорити, що існує єдиний структурний комплекс у структурі саморегуляції особистості – комплекс копінг-захисних механізмів.

### **Висновки**

Результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою, самостійно досягати результатів.

З'ясовано, що неусвідомлювана саморегуляція, якою є психологічні захисні механізми, є невід'ємною частиною регуляторних процесів особистості.

Під час пояснення поняття психологічного захисту науковці сходяться на тому, що він є реакцією витіснення зі свідомості інформації, загрозливої для емоційного самопочуття людини. Основною ознакою є неусвідомлюваний характер (виникають на підсвідомому рівні), похідність від емоцій (страху, гніву, радості, печалі, прийняття, відрази, очікування, здивування). В існуючих класифікаціях механізмів психологічного захисту вони поділяються на адаптивні – неадаптивні, успішні – неуспішні, первинні – вторинні, конструктивні – деструктивні. Вчені погоджуються з неоднозначністю значення механізмів психологічного захисту щодо впливу на особистісний розвиток: поряд із загрозою викривлення дійсності



акцентуються окремі позитивні ефекти. Найчастіше різновидами психологічного захисту вважають: заперечення, придушення, раціоналізацію, витіснення, проєкцію, деперсоналізацію, відчуження, ідентифікацію, компенсацію, сублімацію, катарсис і регресію.

Визначено, що копінг-поведінка – це індивідуальний, свідомий, активний і цілеспрямований спосіб вирішення складної (стресової) життєвої ситуації, що має високу значимість, і пов'язаний з внутрішніми можливостями особистості та умовами соціальної підтримки. Для подолання стресу особистість використовує власні стратегії (копінг-стратегії) на основі наявного у неї досвіду та психологічних резервів (копінг-ресурсів). Основне завдання копіngu полягає в забезпеченні та підтримці зовнішнього і внутрішнього добробуту особистості.

Сучасні дослідники виділяють кілька компонентів копіngu (копінгові дії; копінг-стратегії; копінгові стилі), і розглядають два його види: конструктивний (досягнення мети власними силами, звернення по допомогу до інших людей, включення в дану ситуацію або володіння досвідом вирішення схожих проблем, переосмислення проблемної ситуації, зміни у системі власних звичних стереотипів і установок) і неконструктивний копінг (пасивність і уникання, імпульсивна поведінка та ін.), а також поділяють копінг-стратегії на продуктивні і непродуктивні. З психологічної точки зору, критеріями ефективної копінг-поведінки є зниження рівня тривожності, дратівливості, психосоматичної симптоматики, депресивних показників.

Порівняльний теоретичний аналіз засвідчив залежність психологічних захистів від індивідуальних характеристик людини, їх виникнення і перебіг поза «волею» людини, несвідомо, а залежність копінг-стратегій більше від ситуативних параметрів, їх усвідомленість та контроль при використанні. Нами розглянуто також припущення, що психологічні захисти можуть бути деякою базою, підставами для формування стратегій додання суб'єкта, а отже, можуть набувати певного рівня регуляції, підконтрольності, усвідомленості, цілеспрямованості з позиції здійснення людиною діяльності. Незважаючи на можливі розбіжності, підкреслена думка, що існує взаємозв'язок між цими двома психологічним феноменами.

У результаті експериментального дослідження було виявлено, що студенти спеціальності «Психологія» мають дещо вищий рівень стресостійкості, тож імовірно, швидше здатні адаптуватися до мінливих умов навчання та життя, ніж творчі студенти спеціальності «Образотворче мистецтво». Однак отримані дані також засвідчили,

що схильність до стресу в опитуваних двох діагностичних груп студентів переважно низька.

Серед копінг-стратегій домінуючими в обох вибірках та найбільш ефективними визначено такі, як самоконтроль, планування вирішення проблем і визнання власної відповідальності. У той же час студенти - психологи частіше використовують самоконтроль, визнання власної відповідальності та планування вирішення проблеми, тоді як студенти-художники більше схильні дистанціюватися від проблемних ситуацій та стресових переживань, позитивно їх переоцінювати, частіше використовують соціальну підтримку та схильні до конфронтації, при цьому до соціальної підтримки однаково прагнуть представники двох професійних напрямків. Такі копінг-стратегії, як «втеча-уникнення» та «конфронтація» не користуються великою увагою серед студентів різних спеціальностей.

Встановлено, що найбільш напруженими серед студентів-психологів та студентів-художників, є захисні механізми проекції та раціоналізації. Перший свідчить про схильність студентів перекладати відповідальність із себе на зовнішні обставини або інших осіб, а другий – про свідомий контроль своєї поведінки, вміння логічно пояснювати свої вчинки, емоції та думки. Найменше досліджувані студенти-психологи та студенти-художники використовують механізми захисту заміщення та витіснення. Отримані кореляційні дані свідчать про найбільш значущі зв'язки між механізми проекції та раціоналізації, копінг-стратегією визнання відповідальності та механізмом проекції. Найбільшу кількість зв'язків встановлено між копінг-стратегіями позитивної переоцінки і стратегією планування вирішення проблем з різними механізмами психологічного захисту. Загалом проаналізовані кореляційні зв'язки дають підстави говорити, що існує єдиний структурний комплекс у структурі саморегуляції особистості – комплекс копінг-захисних механізмів.

У ході дослідження не виявлено особливих відмінностей за такими копінг-стратегіями, як «вирішення проблем» і «пошуком соціальної підтримки» у студентів різних спеціальностей, однак встановлено, що «уникнення проблем» менше використовують студенти-психологи.

### **Список використаних джерел**

1. Андрушко. Я. С. (2016). Психологічні захисти в структурі професійної ідентичності майбутнього працівника органів внутрішніх справ : *монографія*. Львів : ЛьвДУВС. 276 с.
2. Гриньова М. В. (2008) Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ. 268 с.

3. Гриньова М. В., Кононова М. М. (2021). Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : *монографія*. Полтава : Астроя. 384 с.
4. Діденко Г. О., Шебанова Г. О. (2018). Копінг–поведінка у сучасних психологічних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології*, 39, 368-379 с.
5. Загальна психологія : навчальний посібник (2012) / О.П. Сергєєнкова та ін Київ : Центр учбової літератури. 296 с.
6. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. (2016). Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. *Педагогічна думка*.
7. Кириченко Т. В. (2001). Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: дис... канд. психол. наук: 19.00. 07 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 249 арк.
8. Ковшов Р. В. (2012). Теоретичні аспекти саморегуляції психічних станів військовослужбовців підрозділів спеціального призначення в особливих та екстремальних умовах. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 7(24), 122-134.
9. Кононова М. М., Кучма Т. В. (2020). Особливості прояву копінг-поведінки у подружніх пар з дітьми з психофізичними порушеннями. *Abstracts of II International Scientific and Practical Conference, «Actual trends of modern scientific research»*. (August 16-18, 2020). MDPC Publishing, Munich, Germany, 140-146.
10. Кононова М. М., Кучма Т. В. (2021). Сутність стресу як психологічної категорії. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, 1 (89), 28-33.
11. Корсун С. І., Ткачук Т. А. (2013). Психологія діяльності працівників податкової міліції: *монографія*. Київ: Центр учбової літератури. 194 с.
12. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. (2000). Загальна психологія: Навч. посібник. Київ: МАУП. 256 с.
13. Максименко С. (2006). Генезис существования личности. Киев : Издательство ООО «КММ». 240 с.
14. Максименко С. Д. (2016). Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість*, 1, 11-17.
15. Медведєв В. С., Шевченко О. М. (2009). Науковий аналіз українських джерел щодо феномена психологічного захисту. *Юридична психологія та педагогіка*, 2, 22–29.
16. Моросанова В. И. Проблема индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека. URL: <http://humanities.edu.ru/db/msg/38817>
17. Наугольник Л. Б. (2015). Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ. 324 с.

18. Рисинець Т. П. (2012). Етимологія категорій «механізми психологічного захисту» та «копінг-стратегії». *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 1, 119-124.
19. Родіна Н. В. (2013). Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: дис. ... д. психол. наук: 19.00.01. КНУ імені Т. Г. Шевченка. Київ. 504 с.
20. Степаненко Л. В. (2017). Копінг-стратегії та психологічний захист як механізми саморегуляції особистості. *Теорія і практика сучасної психології*, 1, 37-41.
21. Степаненко Л. В. (2022). Порівняльний аналіз копінг-захисних механізмів психологів у різних стресових ситуаціях. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 4, 17-21.
22. Тітаренко Д. С. (2009). Захисні механізми психіки людини. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, Харків, 6, 181-191.
23. Тютюнник Л. Л. (2020). Бойовий стрес та шляхи подолання його психотравмуючих наслідків. *Питання психології. Вісник Національного університету оборони України*, 2 (55), 106-115.
24. Чайка В. (2006). Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : *монографія* [за ред. Г. Терещука]. Тернопіль : ТНПУ. 275 с.
25. Чайка В., Сеньовська Н. (2007). Структура, функції та рівні розвитку професійної саморегуляції вчителя. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 4, 3–8.
26. Шебанова В. І. (2012). Проблематика механізмів психологічного захисту. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 37, 246–249.
27. Шевченко В., Оганян А. (2016). Захисні механізми психіки та їх взаємозв'язок з формами агресивної поведінки. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 1 (16), 235-239.
28. Яценко Т. С. (2002). Особливості взаємозв'язку між свідомою та несвідомою сферами психіки суб'єкта. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал*, 4 (8), 99–110.
29. Яценко Т. С. (2004). Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально- психологічне навчання: *навч. посіб.* Київ: Вища шк. 679 с.
30. Яценко Т. С. (2006). Основи глибинної психокорекції: Феноменологія, теорія і практика: *навч. посіб.* Київ: Вища шк. 382 с.

31. Cramer P. (1998). Coping and defense mechanisms: What's the difference? *Journal of Personality*, 66(6), 919–946. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00037>
32. Eggers J. H., Oostdam R., & Voogt, J. (2021). Self-regulation strategies in blended learning environments in higher education: A systematic review. *Australasian Journal of Educational Technology*, 3(6), 175–192. <https://doi.org/10.14742/ajet.6453>
33. Lazarus R.S., Folkman S. (1987). Transactional theory and research on emotion and coping. *Europ. J. Personality*, 1, 141-169.
34. Lazarus R. S., Folkman S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer. 456 P.
35. Folkman S., Schaefer C., Lazarus R.S. (1979). Cognitive processes as mediators of stress and coping. *Human stress and cognition: An information processing approach*. London; New York: Wiley, 265-298.
36. Folkman S., Lazarus R. S. (1980). An analysis of coping in a middleaged community sample. *J. of Health and Social Behavior*, 21 (3), 219–239.
37. Folkman, S., Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 52 p.
38. Frydenberg E., & Lewis R. (2000). Teaching Coping to adolescents: when and to whom? *American Educational Research Journal*. Fall, 37(3), 727-745.

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФАКТОРІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАТЕРІВ ДІТЕЙ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ПСИХОФІЗИЧНИХ ПОРУШЕНЬ**

**Кононова М.М.**

*доктор педагогічних наук, кандидат  
психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології*

*Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г. Короленка,  
вул. Остроградського 2, Полтава*

**Кучма Т.В.**

*аспірантка кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г. Короленка,  
вул. Остроградського 2, Полтава*

**Ключові слова:** стрес, стресостійкість, діти з психофізичними порушеннями, матері дітей з психофізичними порушеннями, розумова

відсталість, аутистичні порушення, дитячий церебральний параліч, сенсорні порушення.

**Постановка проблеми.** Характерною ознакою сьогодення є виражена актуальність організації та реалізації інклюзивного середовища й освітнього простору для дітей, які мають різноманітні психофізичні порушення, оскільки протягом останніх років спостерігається тенденція до зростання кількості таких дітей та дорослих в суспільстві. Донедавна в науковому просторі більшість досліджень стосувалися лише вивчення особливостей самих дітей з порушеннями розвитку, специфіки їхнього навчання та виховання, перспектив, чинників позитивної та негативної адаптації та соціалізації (А. А. Колупаєва, М. М. Кононова, С. Ю. Конопляста, Н. Г. Пахомова, Т. В. Сак, М. К. Шеремет, Mintzer D. та ін.) (Колупаєва, Савчук, 2020; Конопляста, Сак, 2010; Пахомова, Кононова, 2015; Motzer, Hertig, 2004; Romanova, Syniakova, Kononova, Melnychuk, Reva, Nemesh, 2022), підготовки педагогів, психологів та соціальних працівників до освітньої, корекційно-реабілітаційної роботи (Р. М. Бондаренко, М. В. Гриньова, О. В. Гаяш, І. С. Калиновська, М. М. Кононова, С. П. Миронова, А. Г. Обухівська, Х. Я. Сайко, В. М. Синьов, О. А. Шолох та ін.), проте помічено, що останніми роками увага дослідників і психологів прицільно спрямовується і на вивчення труднощів у функціонуванні сім'ї, яка має дитину з різними психофізичними порушеннями, особливостей психологічного стану батьків, зокрема перебування в стані пролонгованого стресу, чинників та показників їх психологічної адаптованості до хвороби дитини, батьківського ставлення до дітей з комплексними порушеннями розвитку, оцінку дитячо-батьківських стосунків в сім'ях, які виховують дітей з порушеннями розвитку (Г. В. Кукуруза, С. Ю. Конопляста, І. В. Лунгул, М. І. Мушкевич, К. О. Островська, Н. І. Погорільська, Т. В. Скрипник, В. В. Тарасун, О. М. Ходаківська, Д. І. Шульженко та ін.) [5; 9; 10; 12; 15; 17; 18; 19; 20; 24 та ін.]. Вважаємо це позитивним зрушенням і перспективним надбанням сучасної психологічної науки, оскільки переконані, що в розвитку дитини з психофізичними порушеннями одну з ключових ролей відіграє психологічний клімат сім'ї, де вона зростає, фізичне та психологічне здоров'я батьків, особливості сприйняття ними стану дитини з усіма специфічними проявами (фізичними, емоційними, інтелектуальними, поведінковими).

Попередні наукові розвідки засвідчили, що з появою дитини з особливими потребами батьки відразу зустрічаються з численними

проблемами, що торкаються різних сфер їхнього життя, та отримують подвійний багаж обов'язків і відповідальності. Практично всі сім'ї відчувають емоційну напругу, підвищену тривожність, загострене почуття власної провини, депресію, що обумовлені об'єктивним станом хвороби. Практика психологічної та соціальної підтримки родин дітей з порушеннями в розвитку показує, що далеко не всі з них виявляються спроможними подолати наслідки подібної ситуації, продовжувати жити повноцінно і злагоджено – вони перебувають у стані пролонгованого стресу, з усіма можливими його наслідками (Кучма, 2021, с.73).

Українська вчена Д. І. Шульженко, як і чимало інших провідних науковців, наголошує, що поява дитини з порушеннями розвитку для будь-якої сім'ї різко змінює цінності, прагнення, орієнтири й реакції батьків, здорових дітей, близьких родичів, їх психологічний стан, виконання виховної та моральної функції, умови взаємодії із соціумом та навколишнім світом (Шульженко, 2017, с. 137). Саме тому відсутність уваги до цієї проблеми призводить до неадекватного ставлення батьків до психофізичних порушень своєї дитини, неправильного виховання та її педагогічної занедбаності.

З огляду на це, дані, отримані в ході подібних досліджень, допоможуть організувати більш якісну та ефективну систему психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з психофізичними порушеннями.

### **1.1. Стресостійкість як основа психологічного здоров'я особистості батьків дітей з психофізичними порушеннями**

Згідно сучасних наукових уявлень, стресостійкість є інтегративною властивістю особистості, яка неодмінно проявляється в стресових ситуаціях, активізуючи емоційні, волевові, інтелектуальні, мотиваційні процеси психіки, спрямовані на гармонізацію свого психологічного та поведінкового стану, адаптацію людини в різних сферах життя (Іванцанич, 2021; Кононова, Кучма, 2022; Корольчук, 2009).

Встановлено, що процес стресостійкості обов'язково вміщує кілька складових. За уявленнями В. В. Іванцанич, структура стресостійкості включає такі компоненти: рефлексивно-конативний (оцінювання ситуації та себе у ній), емоційний (емоційні переживання з приводу стресової ситуації та їх свідомий контроль), поведінковий (дії з приводу стресора, прийняття рішень, що здійснюється на підґрунті наявних у людини інстинктів, знань про стресори того чи

іншого виду та способи їх нейтралізації, попереднього досвіду подолання стресових ситуацій) (Іванцанич, 2021).

Стресостійкість залежить від розуміння та адекватності суджень людини в інтерпретації стресогенної ситуації, раціональної оцінки та можливості прогнозування своїх дій, розвинутого процесу саморегуляції та самоконтролю поведінки, здатності обирати адекватні засоби подолання стресу (копінг-стратегії) (Стельмащук, 2019).

До основних функцій стресостійкості науковці відносять: спрямованість на подолання перешкод; актуалізацію діяльності в екстремальних умовах; стабілізацію внутрішніх механізмів емоційно-вольової саморегуляції; забезпечення здатності до постійного відтворення високого рівня професійної мотивації (Корольчук, 2009; Кравцова, 2019).

Науковці та психологи зазначають, що зазвичай організм людини здатний чинити опір стресу, тож через кілька днів емоційний стан нормалізується, поведінка відновлюється (Romanova, Syniakova, Kononova, Melnychuk, Reva, Nemesh, 2022).

В. М. Корольчук визначальними внутрішніми чинниками формування й розвитку стресостійкості особистості вказала такі, як «Я-концепція» особистості, інтернальний локус контролю, когнітивний розвиток, розвиненість комунікативної сфери, змістовні характеристики структурних компонентів стресостійкості особистості. Високий рівень стресостійкості зумовлюють урівноваженість, упевненість у собі, відсутність сором'язливості, низький рівень особистісної тривожності, вольовий самоконтроль, самовладання; характеристики мотиваційної сфери – мотивація соціальної значущості праці, професійної майстерності, досягнення; високий рівень інтернального локусу контролю, готовність до діяльності (Корольчук, 2009).

На думку Ю. Тептюк, схильність до оптимістичного стилю мислення зменшує рівень особистісної тривожності, яка пов'язана зі страхом не впоратися зі складними життєвими ситуаціями, а це, у свою чергу, теж сприяє розвитку стресостійкості особистості (Тептюк, 2018).

Серед ефективних психолого-педагогічних засобів гармонізації психоемоційного стану виділяють вправи з метафоричними асоціативними зображеннями, вправи з малюнкової терапії, вправи-сенкани, які застосовують на арт-практиках (Яланська, 2022).

Актуальність дослідження особливостей стресостійкості батьків дітей з психофізичними порушеннями обумовлена проблематикою



сучасного батьківства, в межах якої, основні питання стосуються: надання психологічної допомоги батькам дітей з вадами розвитку; появи в батьків, які виховують особливу дитину, різних соматичних захворювань, астеничних і вегетативних розладів, депресивної симптоматики; напрямків та змісту психологічної допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку; соціально-психологічних проблем дітей з порушеннями розвитку; формування самосвідомості батьків, які переживають психотравмуючу ситуацію; виникнення в батьків дітей з особливостями розвитку особистісних порушень, певних характерологічних рис особистості тощо (Шевчук, 2020). Вчена акцентує увагу на тому, що загальними особливостями батьків дітей з вадами розвитку є сензитивність, гіперсоціалізація і захисний характер поведінки, для них характерні відчуття ізольованості, пригніченості, слабкості та потреби у співчутті оточуючих, а основними психологічними реакціями на дитину з порушеннями розвитку є шок, заперечення, агресія, депресія і прийняття. Крім того, батьки із високими показниками суб'єктивного стресу мають менше адаптаційних ресурсів до особливих потреб дитини (Шевчук, 2021).

Нами встановлено, що батьки дитини з порушеннями в розвитку переживає кілька кризових періодів (постановки діагнозу; явних проявів відставання в розвитку; виявлення обмежених здібностей дитини до навчання; настання повноліття), у ході яких потребують постійної психологічної допомоги й підтримки від спеціалістів. Залежно від природи психофізичного порушення дитини, психологічна, соціальна чи біологічна адаптація членів сім'ї відбуватиметься по-різному, при цьому велику роль відіграють ціннісні орієнтації сім'ї, адекватність батьків у сприйнятті і відношенні до стресової ситуації, наявність довірливих стосунків та ін. (Кучма, 2021).

Здатність сім'ї, в якій виховуються діти з особливими потребами, протистояти силам, що порушують її внутрішню рівновагу залежить від розвитку і сформованості копінг-ресурсів батьків (Кононова, Кучма, 2020). За нашими уявленнями, модель чинників особистісної стресостійкості батьків дітей із психофізичними порушеннями, включає такі важливі компоненти: параметри психофізичного порушення дитини (час виникнення, локалізація ураження, ступінь його вираження, супутні розлади і ускладнення, компенсаторні можливості, перспективи розвитку та реабілітації); особливості життєвої ситуації батьків (місце проживання, соціальне оточення, професійна діяльність, доступ до соціальних і освітніх послуг тощо);

суб'єктивні (індивідуально-психологічні) та об'єктивні (соціальні) чинники стресостійкості; специфіка сприймання стресової ситуації, що склалася; копінг-стратегії (продуктивні, порівняно продуктивні) та копінг-ресурси [4].

Останні психологічні дослідження переконливо вказують на те, що загалом сприйняття дитини батьками дітей із комплексними порушеннями розвитку залежить від статі батьків і дитини, характеру патології, ступеня тяжкості комплексного порушення розвитку та ставлення батьків до нього, віку дитини, якості стосунків у діаді батько-дитина, а також від того факту, чи є в сім'ї інші діти (Кононова, Кучма, 2022). У здійсненому нами емпіричному дослідженні теж встановлено залежність стресостійкості батьків дітей з різними психофізичними порушеннями від деяких із цих чинників.

## **1.2. Програма емпіричного дослідження стресостійкості матерів дітей з різними психофізичними порушеннями**

Авторська анкета була розроблена задля встановлення актуального психологічного стану батьків дітей з психофізичними порушеннями, які, очевидно, перебувають чи у певних період свого життя перебували у стані гострого або пролонгованого стресу, зумовленого появою і усвідомленням хвороби дитини, та спрямована на визначення якомога більшої кількості факторів продовження стресового стану або його зменшення.

Авторська анкета з дослідження актуального психологічного стану батьків дітей з психофізичними порушеннями складалася з 11 питань. Перші п'ять передбачали отримання загальної інформації про досліджуваних, тобто вік, стать, сімейний стан батьків, загальну кількість дітей у сім'ї з уточненням щодо кількості і статі дітей з психофізичними порушеннями, складності (легкий, середньої тяжкості, тяжкий ступінь) і типу їхнього порушення (за нозологіями, визначеними в МКБ-10), часу його виникнення (вроджене чи набуте), факту звернення до спеціалістів та результативності наданих дитині освітньо-реабілітаційних послуг (за шкалою від 0 до 10 балів).

Надалі (питання 6-9, 11), основним завданням анкети стало визначення:

- найбільш болючих для життєвої ситуації батьків проблем (фінансові, соціальні, сімейні та подружні, особистісні, територіального доступу до спеціальних закладів освіти, результативності лікування дитини та ін.);

- психофізіологічних та фізичних труднощів батьків (виснаження, втома, ізоляція, зниження самооцінки, соматичні порушення, прагнення емоційного відгуку до власних проблем та ін.);

- ступеню вираженості стресових переживань і депресивних настроїв батьків (за шкалою від 0 до 10);

- внутрішніх чи зовнішніх ресурсів / того, що допомагає батькам дітей з психофізичними порушеннями триматися емоційно та фізично (хобі, творчість, пошук співчуття, допомога і підтримка сім'ї, занурення в роботу, прийняття особливостей дитини, успіхи у навчанні і вихованні інших (здорових) дітей та ін.);

- самооцінки батьками чіткості своїх подальших життєвих і професійних планів за шкалою від 0 (їх повна відсутність) до 10 (є чіткі плани).

Десяте питання передбачало відкриту батьківську відповідь, орієнтуючись на власні переживання, внутрішні відчуття, думки і плани про майбутнє своєї дитини та бачення постійності свого впливу на її життя, тобто очікуваної самостійності дитини.

### **1.3. Представлення результатів дослідження стресостійкості матерів дітей з психофізичними порушеннями**

На першому етапі обробки даних ми спробували організувати вихідні дані за підставою сімейного положення та статі дитини. Нами було створено чотири групи досліджуваних. Першу групу склали мами заміжні з хлопцями (n=109), другу групу – мами розлучені з хлопцями (n=35), третю групу – мами заміжні з дівчатами (n=44), четверта – мами розлучені з дівчатами (n=15).

Аналіз емпіричних даних показав, що в усіх чотирьох групах батьків (мам) порушення психофізичного розвитку дітей мали переважно вроджений характер та середній ступінь тяжкості захворювання.

Наступним кроком було вивчення відповідей мам (розлучених і заміжних) на три питання авторської анкети: результативність наданих дитині освітньо-реабілітаційних послуг (оцінка за шкалою від 0 до 10 балів), рівень стресу (оцінка від 0 до 10 балів) та плани батьків на майбутнє (від 0 до 10 балів). Обробка результатів містила обчислення частоти зустрічальності низьких показників (кількість наданих відповідей у діапазоні від одного до п'яти балів –  $\sum$  №1-5) та частоти зустрічальності середніх та високих балів під час оцінювання питань анкети (кількість наданих відповідей у діапазоні від п'яти до десяти балів –  $\sum$  №6-10).

### Таблиця 1

Порівняння відповідей жінок, що виховують хлопців ( $n=144$ ) з показниками жінок, що виховують дівчат ( $n=59$ )

Сума позитивних відповідей на питання анкети	Результати послуг			Рівень стресу			Плани на майбутнє		
	хлопці $n=144$	дівчата $n=59$	$\varphi$	хлопці $n=144$	дівчата $n=59$	$\varphi$	хлопці $n=144$	дівчата $n=59$	$\varphi$
$\Sigma$ №1-5:	37,72%	52,54%	1,93*	63,95%	59,33%	0,61	29,16%	55,94%	3,54***
$\Sigma$ №6-10	65,28%	47,47%	2,34**	36,05%	40,67%	0,63	70,84%	44,06%	3,54***

Примітка: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Як бачимо, за шкалою «результати послуг» мами хлопців більше були задоволені послугами, ніж мами дівчат (65,28% проти 47,47%;  $\varphi = 2,34$ ;  $p \leq 0,01$ ). Нами також було виявлено, що мами хлопців, на відміну від мам дівчат, не бачили проблем з планами на майбутнє своїх дітей (70,84% проти 44,06%;  $\varphi = 3,54$ ;  $p \leq 0,001$ ). Можливо, причина цього полягає в установках та очікуваннях, які є у батьків по відношенню до своїх синів та доньок, а саме до їхньої поведінки, знань та вмінь. Ймовірно, суспільство висуває до дівчат або жінок більш суворі вимоги та завдання, пов'язані із обслуговуючою працею. Відповідно до соціальних норм, жіноча роль повинна забезпечувати в родині догляд за чоловіком, батьками, дітьми. Отже, невміння обслуговувати себе, нездатність робити хатню роботу оцінюється батьками більш болісно, порівняно із батьками, що виховують хлопців. Вважаємо, що проблематика гендеру вельми змістовна і багатогранна, тож потребує окремих, цілеспрямованих і більш поглиблених наукових розвідок, що в мету нашого дисертаційного дослідження нині не входить.

За шкалою «Рівень стресу» відмінностей у відповідях батьків, що виховують синів і виховують дочок, знайдено не було. Мама, які виховують хлопців, так само, як і мами, які виховують дівчат, приблизно однаково вказували на слабку вираженість у себе стресу (відповідно 64% та 59%). Підвищені показники стресового стану вказували 36% мам, що виховували хлопців, і 41% мам, що виховували дівчат. Отже, у цілому стать дитини особливо не впливає на рівень стресу у мам. Проте пошук факторів, що впливають на стресостійкість батьків у ситуації виховання дітей з психофізіологічними відхиленнями, все ж таки припускає подальше вивчення літератури, в якій дослідники зазначали про відмінності у батьківському сприйнятті та ставленні до дітей різної статі з порушеннями психофізичного розвитку.

З метою уточнення отриманих результатів, нами був застосований параметричний критерій для двох незалежних вибірок t-Стюдента (табл. 2).

Таблиця 2

«Результативність наданих послуг»			
	ДЦП (4,19±1,12; n=43)	Аутистичні порушення (7,48±1,33; n=46)	Сенсорні порушення (7,22±0,85; n=27)
РВ (6,19±2,64; n=104)	t=4,794; p≤0,000	t=3,124; p≤0,02	t=1,992; p≤0,048
ДЦП (4,19±1,12; n=43)		t=12,601; p≤0,000	t=12,086; p≤0,000
Аутистичні порушення (7,48±1,33; n=46)			t=0,898; p≤0,372
«Ступінь переживання стресу»			
	ДЦП (5,72±1,84; n=43)	Аутистичні порушення (6,00±2,29; n=46)	Сенсорні порушення (3,44±1,74; n=27)
РВ (4,45±2,32; n=104)	t=3,198; p≤0,002	t=3,789; p≤0,000	t=2,11; p≤0,037
ДЦП (5,72±1,84; n=43)		t=0,631; p≤0,530	t=5,139; p≤0,000
Аутистичні порушення (6,00±2,29; n=46)			t=5,007; p≤0,000
«Оцінка планів на майбутнє»			
	ДЦП (6,28±1,42; n=43)	Аутистичні порушення (6,22±1,81; n=46)	Сенсорні порушення (7,15±1,2; n=27)
РВ (5,00±3,08; n=104)	t=2,611; p≤0,01	t=2,497; p≤0,014	t=3,552; p≤0,001

ДЦП (6,28±1,42; n=43)		t=0,178; p≤0,859	t=2,642; p≤0,01
Аутистичні порушення (6,00±2,29; n=46)			t=2,377; p≤0,02

Встановлено, що за шкалою «Результативність наданих послуг» найбільш високі бали спостерігалися у загальній вибірці з дітьми, які мають аутистичні порушення (7,48±1,33), та дітьми з порушеннями сенсорних функцій (7,22±0,85) (без врахування сімейного стану батьків чи статі дитини). Описові статистики визначених груп значно перевищували такі у групі батьків дітей з розумовою відсталістю (далі – РВ) (відповідно t=3,124; p≤0,02 та t=1,992; p≤0,048) та ДЦП (відповідно t=12,601; p≤0,000 і t=12,086; p≤0,000). Батьки дітей з аутистичними порушеннями та батьки дітей із порушеннями сенсорних функцій майже не відрізнялися між собою.

За шкалою «Ступінь переживання стресу» найбільші показники зустрічалися у загальних групах досліджуваних, що виховували дітей з аутистичними порушеннями (6,00±2,29) та дітей із ДЦП (5,72±1,84). Батьки, які виховують цих дітей, на статистично-значущому рівні відзначали в себе вищі показники стресу, порівняно із досліджуваними, які виховують дітей із РВ (відповідно 4,45±2,32; t=3,789; p≤0,000 та t=3,198; p≤0,002) та сенсорними порушеннями (відповідно 3,44±1,74; t=5,007; p≤0,000 та t=5,139; p≤0,000). Середні показники вираженості стресового стану у досліджуваних, які виховують дітей з аутистичними порушеннями і дітей із ДЦП майже не відрізнялися.

Аналіз відповідей за допомогою критерію t-Ст'юдента на питання «Оцінка планів на майбутнє» показав, що найбільш оптимістичними виявилися мами, які виховують дітей із сенсорними порушеннями (7,15±1,2). І ці показники значно відрізнялися від таких у групі досліджуваних, що виховують дітей із ДЦП (6,28±1,42; t=2,642; p≤0,01), з аутистичними порушеннями (6,00±2,29; t=2,377; p≤0,02) та із РВ (5,00±3,08; t=3,552; p≤0,001).

Продовжуючи пошуки чинників, що спричиняють та посилюють стресовий стан батьків дітей з психофізичними порушеннями, ми зробили припущення про зв'язок психічного стану батьків із діагнозом дитини та її статтю. Нами було організовано 8 груп:

- I група – хлопці з діагнозом розумова відсталість (РВ) (n=54);
- II група – дівчата з діагнозом розумова відсталість (РВ) (n=50);
- III група – хлопці з діагнозом ДЦП (n=31);

- IV група – дівчата з діагнозом ДЦП (n=12);
- V група – хлопці з діагнозом аутистичні порушення (n=37);
- VI група– дівчата з діагнозом аутистичні порушення (n=9);
- VII група – хлопці із сенсорними порушеннями (n=17);
- VIII група – дівчата із сенсорними порушеннями (n=10).

Серед відповідей на питання авторської анкети нас, знову ж таки, зацікавили ті, що були пов'язані з: 1) оцінкою результативності наданих послуг хворій дитині; 2) ступенем переживання стресу; 3) оцінкою планів на майбутнє. Нагадаємо, під час аналізу розподілу частоти появи варіантів відповідей у кожній групі досліджуваних на кожне з трьох запитань ми умовно визначили дві тенденції відповідей – тенденція оцінювати свій емоційний стан та своє ставлення до труднощів низькими балами (кількість відповідей досліджуваних конкретної групи у діапазоні градацій від 0 до 5), та тенденція оцінювати труднощі середніми і високими балами (кількість відповідей досліджуваних у діапазоні градацій від 6 до 10 балів). Отже, у нас з'явилася можливість порівняти групи за представленістю високих та низьких оцінок у відповідях на запропоновані питання в анкеті.

Розглянемо результати відповідей мам, які виховують дітей (хлопців та дівчат) з діагнозом розумова відсталість (РВ) (див. табл.3).

*Таблиця 3*

*Аналіз високих і низьких оцінок, наданими мамами на питання анкети (%)*

Питання анкети	низькі показники			високі показники		
	хлопці n=54	дівчата n=50	φ	хлопці n=54	дівчата n=50	φ
Результативність наданих послуг	33,34%	<b>60%</b>	2,76**	<b>66,66%</b>	40%	2,76***
Переживання стресу	66,68%	74%	0,82	33,32%	26%	0,82
Плани на майбутнє	33,33%	<b>96%</b>	7,69***	<b>66,67%</b>	4%	7,69***

Примітка: \*\* p≤0,01; \*\*\* p≤0,001.

Було виявлено, що в цілому мами, які виховують дівчат з діагнозом РВ, на відміну від мам, які виховують хлопчиків з таким же діагнозом, здебільшого не задоволені наданими послугами (φ = 2,76; p≤0,01) та песимістично оцінюють майбутнє своїх дітей (φ = 7,69; p≤0,001). Відповіді мам, які виховують хлопців, засвідчили протилежний настрій: їх все влаштовує у наданих послугах і майбутнє дітей вбачається ними більш у позитивному руслі. Відповіді стосовно переживання стресу не виявили статистично значущих відмінностей.

Отже, мами, які виховують хлопців і дівчат з діагнозом РВ приблизно однаково незначно переживають стрес (відповідно 33,32% та 26%).

Ми також проаналізували відповіді мам, які виховують дітей з діагнозом РВ, залежно від їх сімейного стану (див. таблицю 4).

Таблиця 4

Розподіл низьких і високих оцінок заміжніх/розлучених мам, які виховують хлопців з діагнозом РВ (%)

Питання анкети	низькі показники			високі показники		
	заміжні n=33	розлучені n=21	$\varphi$	заміжні n=33	розлучені n=21	$\varphi$
Результативність наданих послуг	<b>42,42%</b>	19,04%	<b>1,84*</b>	57,58%	<b>80,96%</b>	<b>1,84*</b>
Переживання стресу	69,69%	61,91%	0,59	30,31%	38,09%	0,58
Плани на майбутнє	30,3%	38,09%	0,58	69,7%	61,91%	0,59

Примітка: \* -  $p \leq 0,05$ .

Було виявлено, що заміжні мами, які виховують хлопців з РВ, переважно не задоволені послугами (42,42% заміжніх проти 19,04% розлучених;  $\varphi = 1,84$ ;  $p \leq 0,05$ ). Більшість розлучених мам оцінили надані послуги високими балами (80,96% розлучених проти 57,58% заміжніх;  $\varphi = 1,84$ ;  $p \leq 0,05$ ). Тобто заміжні мами хлопців або ж дійсно не бачать видимих результатів розвитку їхньої дитини, або ж їхні очікування в цьому напрямку значно вищі, ніж у розлучених мам хлопців, тому вони оцінюють прогрес своїх дітей нижче. Можливо, відсутність подружньої опори для розлучених матерів зумовлює прагнення сильніше «хапатися» за надію у видужання сина і як наслідок – покращення стану життя обох, тому вони більш позитивно сприймають будь-які зрушення в його розвитку.

Цікаво, що аналіз відповідей на питання, пов'язані з переживанням стресу та планами на майбутнє показав відсутність зв'язку із сімейним статусом мам: в обох групах переживання стресу у більшості своїй оцінювалися низькими показниками, тобто його рівень незначний, а плани на майбутнє – високими показниками.

Аналіз розподілу високих та низьких оцінок у відповідях мам, які відрізняються за сімейним станом та виховують дівчат показав, що заміжні мами на статистично значущому рівні оцінюють своє



переживання стресу більш високими балами (53,33% заміжніх мам проти 14,29% розлучених мам;  $\varphi = 2,79$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Також слід зазначити про відсутність відмінностей в оцінці наданих послуг – і заміжні мами, і розлучені оцінили їх високими балами (відповідно 60% і 54,28%), а також в оцінці планів на майбутнє – мами обох груп однаково низькими балами оцінили перспективи для своїх дівчат (100% і 94,28%).

Таблиця 5

Розподіл низьких і високих оцінок заміжніх/розлучених мам, які виховують дівчат з діагнозом РВ (%)

Питання анкети	низькі показники			високі показники		
	заміжні n=15	розлуче ні n=35	$\varphi$	заміжні n=15	розлуче ні n=35	$\varphi$
Результативність наданих послуг	40%	45,72%	0,38	60%	54,28%	0,37
Переживання стресу	46,6 7%	<b>85,71</b> %	2,79* *	<b>53,33</b> %	14,29%	2,79* *
Плани на майбутнє	<b>100</b> %	94,28%	1,56'	0%	5,71%	1,56'

Примітка: '  $p \leq 0,1$ ; \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ .

Ми не в праві стверджувати, кого виховувати складніше: дівчину чи хлопця з порушеннями психофізичного розвитку, однак заміжні мами дівчат, як бачимо, більш стресово переживають ситуацію виховання хворої дитини, можливо, з огляду на перспективи доньок бути у майбутньому в ролі матері і дружини.

Нам також було цікаво перевірити припущення, що стать дитини теж впливає на рівень стресових переживань мами, тож здійснювався пошук відмінностей між заміжніми мамами, які виховують хлопців і дівчат (див. табл. 6).

Таблиця 6

Розподіл низьких і високих оцінок заміжніх мам, що виховують дівчат і хлопців з діагнозом РВ (%)

Питання анкети	низькі показники			високі показники		
	мами хлопців n=33	мами дівчат n=15	$\varphi$	мами хлопців n=33	мами дівчат n=15	$\varphi$
Результата	42,4	40%	0,16	57,58%	60%	0,16

тивність наданих послуг	2%					
Переживання стресу	<b>69,69%</b>	46,67%	1,51'	30,31%	<b>53,33%</b>	1,51'
Плани на майбутнє	30,3%	<b>100%</b>	6,34**	<b>69,7%</b>	0%	6,34***

Примітка: 'p≤0,1; \* - p≤0,05; \*\* - p≤0,01; \*\*\* - p≤0,001.

Результати порівняльного аналізу показали, що стрес більшою мірою відзначали в себе **заміжні мами**, які виховують дівчат з діагнозом РВ (53,33% мам дівчат проти 30,31% мам хлопців;  $\varphi=1,51$ ;  $p\leq 0,1$ ). Мама дівчат також оцінювали низькими балами плани на майбутнє (100% мам дівчат проти 30,3% мам хлопців;  $\varphi=6,34$ ;  $p\leq 0,001$ ). Відповідно, заміжні мами хлопців менше стресують (69,69% мам хлопців;  $\varphi=1,51$ ;  $p\leq 0,1$ ) та оцінюють перспективи синів більш високими балами (69,7 % мам хлопців;  $\varphi=6,34$ ;  $p\leq 0,001$ ). Відмінностей у відповідях щодо задоволеності результатами наданих освітньо-реабілітаційних послуг дитині між мамами не спостерігалось: що мами хлопців, що мами дівчат з порушеннями психофізичного розвитку оцінювали цей показник однаково як низькими (42,42 % та 40 % відповідно), так і високими (57,58 % і 60 %) балами.

Порівняння розподілу оцінок **розлучених мам**, які виховують різних за статтю дітей з діагнозом РВ показало, що розлучені мами, які виховують хлопців, більше за мам, які виховують дівчат, оцінювали свій емоційний стан більш високими показниками (38,09% мам хлопців проти 14,29% мам дівчат;  $\varphi=1,99$ ;  $p\leq 0,05$ ). Проте мами дівчат, на відміну мам хлопців, здебільшого оцінювали результативність наданих послуг, переживання стресу та плани на майбутнє низькими показниками. Визначені відмінності відповідали рівню статистичної значущості – відповідно  $\varphi=2,20$ ;  $p\leq 0,01$ ,  $\varphi=2,00$ ;  $p\leq 0,05$  та  $\varphi=4,82$ ;  $p\leq 0,001$  (див. табл. 7). Отже, розлучені мами, які виховують синів, переважно задоволені наданими послугами, оптимістично налаштовані на майбутнє й більше «стресують», ніж мами, які виховують дочок. Припускаємо, що стрес розлучених мам у випадку виховання хлопців обумовлюється сукупністю чинників: відсутністю подружньої підтримки, очевидними (з огляду на тип порушення) перспективами постійного догляду за сином з поступовим усвідомленням труднощів для створення ним власної сім'ї,

обмеженням особистісного простору мами та можливостей самореалізації (в особистому і професійному житті). Можливо, процес виховання і перспективу постійного догляду і нагляду протягом життя за дорослою донькою, з огляду на статеву і гендерну схожість, розлучені матері сприймають менш критично, надаючи при цьому їй більше шансів створити власну родину. Але ця думка потребує більш детального цілеспрямованого вивчення. У цілому ж розлучені мами, які виховують синів з РВ, є більш уразливими.

Таблиця 7

Розподіл низьких і високих оцінок розлучених мам, які виховують дівчат і хлопців з діагнозом РВ (%)

Питання анкети	низькі показники			високі показники		
	мами хлопців n=21	мами дівчат n=35	$\phi$	мами хлопців n=21	мами дівчат n=35	$\phi$
Результативність наданих послуг	19,04%	<b>45,72%</b>	2,20**	<b>80,96%</b>	54,28%	1,96*
Переживання стресу	61,91%	<b>85,71%</b>	2,00*	<b>38,09%</b>	14,29%	1,99*
Плани на майбутнє	38,09%	<b>94,28%</b>	4,82***	<b>61,91%</b>	5,71%	4,81***

Примітка: 'p≤0,1; \* - p≤0,05; \*\* - p≤0,01; \*\*\* - p≤0,001.

Отримані результати ми перевірили ще раз шляхом співставлення середніх значень за групами, що порівнювалися, застосувавши відповідно до об'ємів вибірок або параметричний критерій для двох незалежних вибірок t-Ст'юдента, або непараметричний критерій для двох незалежних вибірок U-Манна-Уїтні.

Таблиця 8

Порівняння відповідей на анкетні питання, одержаних в загальних групах досліджуваних, що виховують хлопців і виховують дівчат

Питання анкети	Мама хлопців (n=54) M±σ	Мама дівчат (n=50) M±σ	t	Sig.(2-tailed)
1. Результативність наданих послуг	6,24±2,41	6,28±2,81	0,077	0,939
2. Ступінь переживання стресу	<b>4,96±2,18</b>	3,90±2,35	2,393**	0,01
3. Оцінка планів на майбутнє	<b>6,89±2,66</b>	2,96±2,01	8,444***	0,001

Примітка: \*\* p≤0,01; \*\*\* p≤0,001.

Результати порівняльного аналізу відповідей досліджуваних, що були поділені за підставою «стать дитини» показали, що мами хлопців, на відміну від мам, які виховують дівчат, більше переживають стресові стани ( $t=2,393$ ;  $p\leq 0,01$ ) та майбутнє дітей оцінюють вище ( $t=8,444$ ;  $p\leq 0,001$ ). Отримані дані відповідають попереднім результатам (див. табл. 8). Можливо, причина більш вираженого стресу полягає в труднощах, з якими стикаються мами синів з порушеннями психофізичного розвитку у ході різних аспектів виховання, зокрема статево-рольового.

*Таблиця 9*

*Порівняння відповідей на анкетні питання, одержаних в групах заміжніх ( $n=33$ ) і розлучених ( $n=21$ ) мам, які виховують хлопців*

Питання анкети	Заміжні ( $n=33$ ) середній ранг	Розлучені ( $n=21$ ) середній ранг	U	Sig.(2-tailed)
1. Результативність наданих послуг	23,29	<b>34,12</b>	207,500**	0,01
2. Ступінь переживання стресу	27,06	28,19	332,000	0,790
3. Оцінка планів на майбутнє	25,79	30,19	290,000	0,308

Примітка: \*\*  $p\leq 0,01$ .

Як бачимо з таблиці 9, розлучені мами, які самостійно виховують хлопців, на статистично значущому рівні більш високими оцінками оцінювали надані послуги ( $U=207,500$ ;  $p\leq 0,01$ ). Ці результати співвідносяться з даними, представленими вище, у таблиці 9. Тобто батьки цієї емпіричної групи частіше помічають позитивні зрушення у розвитку своїх дітей у ході корекційно-розвивального впливу. Цьому, звісно, можуть сприяти як об'єктивні (реальне покращення психофізичного стану дитини), так і суб'єктивні чинники (беззаперечна віра мам у прогрес, відповідне позитивне налаштування, темперамент тощо).

*Таблиця 10*

*Порівняння відповідей на анкетні питання, одержаних в групах заміжніх ( $n=15$ ) і розлучених ( $n=35$ ) мам, які виховують дівчат*

Питання анкети	Заміжні ( $n=15$ ) середній ранг	Розлучені ( $n=35$ ) середній ранг	U	Sig.(2-tailed)
Результативність наданих послуг	13,07	<b>30,83</b>	76,000***	0,001

Ступінь переживання стресу	27,27	24,74	236,000	0,561
Оцінка планів на майбутнє	26,23	25,19	251,500	0,813

Примітка: \*\*\* -  $p \leq 0,001$ .

Аналіз відповідей мам з різним сімейним статусом, які виховують дівчат, теж показав тенденцію до оцінювання більш високими балами у вибірці розлучених мам за питанням «результативність наданих послуг» ( $U=76,000$ ;  $p \leq 0,001$ ) (табл. 11). Підсумовуючи, бачимо, що розлучені мами, які виховують і хлопців, і дівчат, на відміну від заміжніх мам, питання анкети оцінювали більш високими балами.

*Таблиця 11*

*Порівняння відповідей на анкетні питання, отримані в групах заміжніх мам, які виховують хлопців ( $n=33$ ) і дівчат ( $n=15$ )*

Питання анкети	Хлопці ( $n=33$ ) середній ранг	Дівчата ( $n=15$ ) середній ранг	U	Sig.(2-tailed)
1. Результативність наданих послуг	<b>28,79</b>	15,07	106,000**	0,001
2. Ступінь переживання стресу	24,67	24,13	242,000	0,901
3. Оцінка планів на майбутнє	<b>30,68</b>	10,90	43,500***	0,000

Примітка: \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ .

Проаналізовані емпіричні дані показують, що заміжні мами, які виховують хлопців, на статистично значущому рівні більше задоволені наданими дитині послугами ( $U=106,000$ ;  $p \leq 0,001$ ) та мають більшу упевненість у майбутньому ( $U=43,500$ ;  $p \leq 0,000$ ) (табл. 12). Самооцінка стресу в обох групах визначалася на однаковому рівні (24,67 % та 24,13 %).

*Таблиця 12*

*Порівняння відповідей на анкетні питання, отриманих у групах розлучених мам, які виховують хлопців ( $n=21$ ) та дівчат ( $n=35$ )*

Питання анкети	Хлопці ( $n=21$ ) середній ранг	Дівчата ( $n=35$ ) середній ранг	U	Sig.(2-tailed)
----------------	---------------------------------	----------------------------------	---	----------------

Результативність наданих послуг	27,26	29,24	341,500	0,653
Ступінь переживання стресу	<b>32,81</b>	25,91	277,000'	0,117
Оцінка планів на майбутнє	<b>39,95</b>	21,63	127,000***	0,000

Примітка: ' -  $p \leq 0,1$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ .

Згідно даних у таблиці 13, розлучені мами, які виховують синів, на статистично значущому рівні вище оцінювали перспективи подальшого життя своїх дітей ( $U=127,000$ ;  $p \leq 0,000$ ), ніж розлучені мами, які виховують дівчат, а також свій стрес оцінювали більшими показниками, але лише на рівні статистичної тенденції ( $U=227,000$ ;  $p \leq 0,1$ ). Відмінностей у задоволеності наданими дитині з психофізичними порушеннями послугами між розлученими мамами дівчат і розлученими мамами хлопців не виявлено.

Надалі ми здійснили аналіз відповідей мам, які виховують дітей з порушеннями **опорно-рухового апарату**.

Слід зауважити, що дана група представлена лише заміжними родинами, в яких виховуються діти з діагнозом ДЦП. Тому аналіз результатів містив співставлення відповідей заміжних мам ( $n=31$ ), які виховують хлопців, та заміжних мам ( $n=12$ ), які виховують дівчат. У центрі уваги також були питання з анкети, на які досліджувані давали відповідь за допомогою 11-бальної шкали.

*Таблиця 14*

*Представленість високих і низьких оцінок, наданими мамами на питання анкети (%)*

Питання анкети	низькі показники			високі показники		
	хлопці і $n=31$	дівчат а $n=12$	$\varphi$	хлопці і $n=31$	дівчат а $n=12$	$\varphi$
Результативність наданих послуг	93,55%	91,66%	0,21	6,45%	8,34%	0,20
Переживання стресу	51,61%	41,67%	0,59	48,39%	58,33%	0,59
Плани на майбутнє	19,36%	33,33%	0,93	80,64%	66,67%	0,93

Порівняльний аналіз, що здійснювався за допомогою критерію  $\varphi$ -Фішера не виявив статистично значущих відмінностей: «результативність наданих послуг» мами обох груп оцінювали низькими балами, «плани на майбутнє» – високими балами,

«переживання стресу» – як низькими, так і високими балами. Отже, психічний стан мам не залежить від статі дитини, яка хворіє ДЦП (табл.14).

Аналіз результатів, здійснений за допомогою непараметричного критерію U Мана Уїтні, показав статистично-значущі відмінності у відповідях мам на питання «Плани на майбутнє» ( $U=93,500$ ;  $p\leq 0,01$ ). Робимо висновок, що мами хлопців більш оптимістично розцінюють майбутнє своїх дітей (табл. 15), що відповідає попереднім результатам опитування загальної вибірки мам, які виховують хлопців з психофізичними порушеннями (табл. 15).

*Таблиця 15*

*Порівняння відповідей на анкетні питання, одержаних в групах мам, які виховують хлопців ( $n=31$ ) та дівчат ( $n=12$ )*

Питання анкети	Заміжні мами хлопців ( $n=31$ ) середній ранг	Заміжні мами дівчат ( $n=12$ ) середній ранг	U	Sig.(2-tailed)
Результативність наданих послуг	23,47	18,21	140,500	0,196
Ступінь переживання стресу	22,21	21,46	179,500	0,858
Оцінка планів на майбутнє	24,98	14,29	93,500**	0,01

Примітка: \*\* -  $p\leq 0,01$ .

На наступному етапі обробки даних нами аналізувалися відповіді мам, які виховують дитину з аутистичними порушеннями, на ті ж самі означені питання анкети – оцінка результативності наданих послуг, оцінка переживання стресу та оцінка планів на майбутнє. Дана вибірка представлена родинами усіх категорій: є заміжні мами, які виховують хлопців ( $n=23$ ); розлучені мами, які виховують хлопців ( $n=14$ ); заміжні мами, які виховують дівчат ( $n=7$ ) і розлучені мами, які виховують дівчат ( $n=2$ ). Отже, у нас з'явилася можливість порівняти між собою групу мам, які виховують хлопців ( $n=37$ ) з групою мам, які виховують дівчат ( $n=9$ ), і спробувати перевірити припущення, що стать дитини пов'язана з силою переживань батьків. Ми не здійснювали порівняння груп за підставою «сімейний стан», оскільки об'єми вибірок виявилися дуже малими.

Таблиця 16

Представленість високих і низьких оцінок, наданими мамами, які виховують хлопців і дівчат (%) з аутистичними порушеннями

Питання анкети	низькі показники			високі показники		
	хлопці n=37	дівчата n=9	$\varphi$	хлопці n=37	дівчата n=9	$\varphi$
Результативність наданих послуг	5,41%	0%	1,26	94,6%	100%	1,26
Переживання стресу	48,65%	22,22%	1,52'	51,35%	77,78%	1,50'
Плани на майбутнє	35,13%	22,22%	0,77	64,87%	77,78%	0,77

Примітка: ' -  $p \leq 0,1$

Порівняльний аналіз, що здійснювався за допомогою критерію  $\varphi$ -Фішера, виявив відмінності в оцінках досліджуваних свого емоційного стану ( $\varphi=1,52$ ;  $p \leq 0,1$ ). Встановлено, що мами, які виховують дівчат з аутистичними порушеннями, оцінювали свій стан більш високими балами (77,78 %), ніж мами, які виховують хлопців (48,65 % низьких оцінок); проте відмінності відповідали лише рівню статистичної тенденції (табл. 17). Статистично значущих відмінностей в оцінках результативності наданих послуг дитині з аутистичними порушеннями та планів на майбутнє стосовно своїх дітей між мамами хлопців і дівчат не встановлено.

Підтвердження отриманих результатів перевіряли за допомогою непараметричного методу U-Манна Уїтні. Даний критерій виявив статистично-значущі відмінності у відповідях на питання, пов'язаного з планами на майбутнє. Було з'ясовано, що мами дівчат оцінюють майбутнє своїх дітей вищими балами ( $U=96,000$ ;  $p \leq 0,05$ ) (табл. 17).

Таблиця 17

Порівняння відповідей на анкетні питання, одержаних в групах мам, які виховують хлопців (n=37) і дівчат (n=9) з аутистичними порушеннями

Питання анкети	Мами хлопців (n=37) середній ранг	Мами дівчат (n=9) середній ранг	U	Sig.(2-tailed)
Результативність наданих послуг	23,54	23,33	165,000	0,966
Ступінь переживання стресу	23,89	21,89	152,000	0,682
Оцінка планів на майбутнє	21,59	31,33	96,000*	0,045



Примітка: \* -  $p \leq 0,05$ .

Однак у двох інших питаннях анкети отримані показники в групах мам, які виховують хлопців і дівчат з аутистичними порушеннями не відрізнялися між собою на статистично значущому рівні.

Зрештою, ми підійшли до аналізу останньої групи батьків – тих, хто виховує дітей із порушеннями сенсорних функцій (слуху, зору).

Названа група представлена лише досліджуваними із повних родин. З огляду на це, порівняльний аналіз ми здійснювали за критерієм «стать дитини»: вибірка мам, які виховували хлопців, складала 17 осіб, а вибірка мам, які виховували дівчат, – 10 осіб. У результаті порівняльного аналізу було виявлено, що мами дівчат на статистично значущому рівні ( $p \leq 0,01$ ) показали упевненість у майбутньому своїх дітей (див. табл. 18). Відмінності у стресових проявах не було виявлено, так само, як і в питанні результативності наданих дитині освітньо-реабілітаційних послуг.

Таблиця 18

*Представленість високих і низьких оцінок, наданими мамами, які виховують хлопців (n=17) і мам, які виховують дівчат з аутистичними порушеннями (%)*

Питання анкети	низькі показники			високі показники		
	хлопці n=17	дівчата n=10	$\varphi$	хлопці n=17	дівчата n=10	$\varphi$
Результативність наданих послуг	5,88%	0%	1,23	94,12%	100%	1,23
Переживання стресу	100%	100%	0	0%	0%	0
Плани на майбутнє	29,41%	0%	2,87**	70,58%	100%	2,87**

Порівняльний аналіз, що здійснювався за допомогою U-Манна-Уїтні, не показав статистично-значущих відмінностей. Тож мами, які виховують синів, майже не відрізнялися від мам, які виховують дочок (за відповідями на три питання анкети) (табл. 19).

Таблиця 19

*Порівняння відповідей на анкетні питання, отриманих у групах мам, які виховують хлопців (n=17) і дівчат (n=10) з аутистичними порушеннями*

Питання анкети	Мами хлопців (n=17) середній ранг	Мами дівчат (n=10) середній ранг	U	Sig.(2-tailed)

Результативність наданих послуг	12,82	16,00	65	0,279
Ступінь переживання стресу	12,26	16,95	55	0,114
Оцінка планів на майбутнє	14,82	12,60	71	0,450

Наступним етапом в обробці анкети став аналіз питань, що містили варіанти відповідей. Найпершими аналізувалися актуальні життєві проблеми батьків (мам), які виховують дітей з психічними відхиленнями, що передбачало підрахування кількості виборів кожної проблеми із запропонованого списку у кожній групі та упорядкування проблем від найактуальнішої (1 ранг) до менш значущої (10 ранг). Отримані результати ранжування за значущістю проблем для кожної групи представлені у таблиці 20.

*Таблиця 20*

*Розподіл рейтингів «життєвих проблем», що визначали мами, які виховують дітей із різними психофізичними порушеннями*

Життєві проблеми	РВ	ДЦП	Аутистичні порушення	Сенсорні порушення
1. Складність територіального доступу до спеціальних закладів (інше місто, область, країна);	8	4	6	<b>1</b>
2. Фінансові труднощі (невідповідність рівня власного доходу порівняно з вартістю необхідних лікувально-реабілітаційних та освітніх послуг, витрат на транспорт і т. п.);	4,5	2	5	<b>3</b>
3. Складність порушення психофізичного розвитку дитини, що перешкоджає	<b>1</b>	9	4	4,5

її вдалому лікуванню, реабілітації та освіті (є «злети» і «падіння»);				
4. Психологічна та фізична втома, пов'язана з необхідністю постійного догляду за дитиною;	2,5	1	1	8
5. Внутрішньо сімейні конфлікти на фоні хвороби дитини (підкреслити): між здоровими дітьми та дитиною з психофізичними порушеннями; між Вами та іншими членами родини; між Вами та здоровими дітьми);	9,5	9	9	8
6. Подружні проблеми (погіршення взаєморозуміння, конфлікти, зміна сексуальних відносин);	7	9	7	8
7. Відчуження оточення (колег на роботі, друзів, сусідів, чужих людей) через осуд, нерозуміння чи сором підтримання спілкування з Вашою дитиною;	9,5	7	10	8

8. Втрата перспектив професійної самореалізації, що зумовлено необхідністю постійного перебування з дитиною;	2,5	5	2	8
9. Необхідність пошуку додаткових джерел доходу для забезпечення сім'ї, оплати корекційних заходів для дитини;	6	3	8	2
10. Обмеження Вашого дозвілля (часу на хобі, подорожі, спілкування з друзями тощо).	4,5	6	3	4,5

Порівнюючи «профілі життєвих проблем», одержаних у вибірках з різними психічними захворюваннями, можна виділити спільні та унікальні потреби для кожної групи. Так, у таблиці 30 видно, що для групи з **дитьми РВ** найактуальнішими проблемами є «психофізичний розвиток дитини» (R=1), «психологічна та фізична втома» (R=2,5) та «втрата перспектив у професійній самореалізації» (R=2,5). Останні позиції посіли проблеми, пов'язані з внутрішньо сімейними конфліктами на фоні хвороби дитини (R=9,5) та відчуженням оточення через нерозуміння чи сором підтримання спілкування з дитиною (R=9,5).

Очевидно, що виявлені найактуальніші проблеми певним чином взаємопов'язані: тип психофізичного порушення впливає на психофізичне самопочуття мам, на їхню професійну активність, обмежуючи можливості самореалізації. Однак при цьому сімейні конфлікти на фоні хвороби дитини або ж практично не виникають, або ж мами не надають такої уваги. Крім цього, мами не задумуються над думкою оточення щодо їхньої дитини з РВ, не зацікавлені щодо характеру сприйняття іншими умінь і навичок своєї дитини, її зовнішнього вигляду чи чогось іще.

У вибірці мам, які виховують *дітей із ДЦП* найактуальнішими потребами виступили «психологічна та фізична втома», пов'язана з необхідністю постійного догляду за дитиною (R=1), «фінансові труднощі» (R=2) та «пошук додаткових джерел доходу для забезпечення сім'ї» (R=3). Найменш актуальними виступили такі проблеми, як-от: «порушення психофізичного розвитку дитини» (R=9), «внутрішньо сімейні конфлікти на фоні хвороби дитини» (R=9), «подружні проблеми» (R=9).

Як бачимо, мами дітей із ДЦП теж не надають особливої уваги сімейним конфліктам, пов'язаним із хворобою дитини, якщо такі і виникають, так само як і суперечкам і проблемам в особистих стосунках безпосередньо між подружжям. Цікаво, що сам факт порушення – дитячий церебральний параліч – не знаходиться в ранзі найбільш актуальних. Припускаємо, що річ або у ступені ДЦП, або в досягненнях і можливостях дітей опитаних мам, або ж у поєднанні цих двох факторів. Як бачимо, у групі батьків дітей із ДЦП на перше місце висуваються більш практичні життєві проблеми – необхідність постійного побутового догляду за дитиною та фінансово-економічні труднощі, які, скоріше за все, різко обмежують дозвілля та професійну діяльність опитаних мам.

Розподіл рейтингових позицій життєвих проблем у вибірці мам, які виховують дітей з *аутистичними порушеннями*, показав, що найболючішими проблемами є «психологічна та фізична втома» (R=1) і «втрата перспектив професійної самореалізації» (R=2). Останні позиції посіли проблеми «внутрішньо сімейні конфлікти на фоні хвороби дитини» (R=9) та «відчуження оточення через осуд, нерозуміння підтримання спілкування з дитиною» (R=10).

Отже, знову ж таки мами цієї емпіричної групи не надто зацікавлені над думкою оточення (ми зараз не маємо на увазі спеціалістів) щодо поведінки, умінь і навичок їхньої дитини. Сімейні проблеми на фоні психологічної і фізичної втоми та переживань щодо обмеження власних професійних можливостей, перспектив і знецінення досягнень сприймаються мамами менш болюче.

Відповіді досліджуваних, які виховують *дітей із порушеннями сенсорного розвитку (слуху, зору)* засвідчили такі найактуальніші для них проблеми, як «складність територіального доступу до спеціальних закладів» (R=1) та «необхідність пошуку додаткових джерел доходу для забезпечення сім'ї, оплати корекційних заходів для дитини» (R=2). Зазначимо, що дуже багато проблем із запропонованого списку взагалі не розглядалися учасниками цієї групи.

Вважаємо, що такий вибір актуальних проблем обумовлений кількома чинниками. По-перше, діти обмежені у сприйнятті інформації – цілковито або частково, що вимагає пошуку відповідних фахівців – лікарів та педагогів (лікарів, тифлопедагогів, сурдопедагогів, логопедів), які б могли допомогти організувати відповідне побутове і навчальне середовище, а також навчити батьків допомагати своїй дитині. Можливо, саме опитані нами мами відчували труднощі у пошуку команди фахівців, які б надавали відповідні медичні і корекційні послуги. По-друге, дійсно, будь-які лікувально-реабілітаційні заходи у сучасному світі не є безкоштовними, а подекуди дуже дорогавартісними. Можливо, лікування та навчання дітей не відповідає доходу опитаних нами батьків (як сім'ї, або ж лише мам), тож вони змушені шукати альтернативні варіанти джерел доходу для оплати корекційних послуг дитині.

Слід зазначити про спільність груп, що проявила себе у схожості в оцінці значущості проблем, пов'язаних з внутрішньо сімейними та подружніми конфліктами, відчуженням оточення через нерозуміння чи сором підтримання спілкування з дитиною, з обмеженням у дозвіллі. Перераховані проблеми у відповідях досліджуваних оцінювалися мінімальними значеннями (тобто посідали останні позиції в рейтингу).

Визначення відмінностей/подібностей в оцінках життєвих проблем досліджуваних груп ми здійснювали за допомогою коефіцієнта рангової кореляції r-Спірмена, результати обчислень за яким представлені у таблиці 21.

*Таблиця 21*

*Кореляційна матриця оцінок досліджуваних на питання «Життєві проблеми»*

	ДЦП	Аутистичні порушення	Сенсорні порушення
РВ	0,297	0,866***	0,13
ДЦП		0,43	0,44
Аутистичні порушення			0,05

Примітка: \*\*\* -  $p \leq 0,001$ .

Результати кореляційного аналізу дозволяють говорити про подібність оцінювання життєвих проблем досліджуваними, які виховують дітей із РВ та аутистичними порушеннями ( $r=0,866$ ;  $p \leq 0,001$ ). Серед чотирьох груп можна виділити групу мам дітей із

сенсорними порушеннями, відповіді яких найбільше відрізнялися від інших: саме з цією групою були встановлені найслабкіші зв'язки досліджуваних з інших груп.

Аналіз відповідей, пов'язаних із визначенням досліджуваними *психологічного стану в даний період життя* здійснювався за схемою, що була застосована раніше під час аналізу життєвих проблем: спочатку підраховувалася кількість виборів кожного психологічного стану із запропонованого списку в кожній групі, потім визначалася «вага» кожного психічного стану та здійснювалося упорядкування психічних станів від найбільш до найменш вираженого. Одержані результати ранжування за значущістю проблем для кожної групи представлені у таблиці 22.

*Таблиця 22*

*Розподіл рейтингів психологічних станів, що визначали мами, які виховують дітей з різними психічними хворобами*

Психологічні стани	РВ	ДЦП	Аутистичні порушення	Сенсорні порушення
1. Психологічне, моральне виснаження, фізична втома	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	5,5
2. Апатія, відчуття безпорадності, безвиході, безсилля	11	9	11	12,5
3. Внутрішнє почуття самотності й розгубленості	4	11	13,5	12,5
4. Зниження самооцінки, почуття меншовартості	<b>16</b>	13	15,5	12,5
5. Постійна знервованість, роздратування	8,5	8	5,5	12,5
6. Агресивність у словах, діях і вчинках до ближніх, родичів	13	<b>16,5</b>	<b>17</b>	12,5
7. Відчуття соціальної ізольованості	<b>16</b>	15	4	12,5
8. Наявність депресивних настроїв	14	13	5,5	12,5
9. Соматичні порушення: коливання артеріального тиску, порушення сну, терморегуляції тіла, часті й тривалі головні болі, загальна втома тощо	<b>16</b>	13	<b>2,5</b>	12,5
10. Адекватність у сприйнятті хвороби дитини та її особистості, розуміння відповідальності,	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2,5</b>	<b>2</b>

ініціативність та бажання допомоги				
11. Постійна стурбованість за життя дитини	3	3,5	7	<b>1</b>
12. Образливість на ситуацію, що склалася у зв'язку з хворобою дитини, та на пов'язані з цим труднощі	12	5,5	9,5	7
13. Емоційна згуртованість з дитиною, між подружжям, здатність разом долати всі труднощі	7	7	9,5	3
14. Почуття провини за хворобу дитини	8,5	5,5	15,5	12,5
15. Потребуєте психологічної підтримки, розуміння близьких родичів, інших людей (друзів, колег, сусідів)	10	3,5	12	12,5
16. Оптимістично налаштовані, емоційно стійкі	5	10	13,5	5,5
17. Потребуєте, щоб про хворобу дитини знали якомога більше людей, волієте довести іншим нормальність її особливостей, ризику та перспективи розвитку	6	<b>16,5</b>	8	4

Аналіз відповідей досліджуваних мам дозволив виділити спільне та унікальне у вираженості психічних станів у кожній групі. У групі мам з дітьми з РВ серед психічних станів за актуальністю перші позиції посіли «адекватність у сприйнятті хвороби дитини, розуміння відповідальності, ініціативність та бажання допомогти дитині» (№10) та «психологічне й моральне виснаження» (№1). Останні позиції посіли такі психологічні стани, як «зниження самооцінки» (№4), «відчуття соціальної ізоляції» (№7) та «соматичні порушення» (№9).

Приблизно така ж картина розподілу рейтингів психічних станів спостерігалась у мам, які виховують дітей з діагнозом ДЦП та аутистичними порушеннями. Тобто, мам, які виховують дітей з інтелектуальними та аутистичними проблемами, можна охарактеризувати як цілком свідомих людей щодо проблеми психофізичного розвитку своєї дитини, як таких, які адекватно



сприймають складну життєву ситуацію, реально оцінюючи можливі ризики і перспективи, а тому відповідально ставляться до догляду, навчання і виховання дитини, намагаються зробити все максимально можливе для покращення її стану. Однак така мотивація та щоденна діяльність, як бачимо, психологічно, морально і фізично виснажують мам. Згідно рангових показників, мами всіх опитаних груп не відчують соціальної ізоляції (або ж не надають їй особливого значення), їхнє здоров'я не є для них пріоритетним, тому соматичні порушення (коливання артеріального тиску, порушення сну, терморегуляції тіла, часті й тривалі головні болі, загальна втома тощо) мами виділяють у числі останніх із можливих актуальних проблем, окрім мам дітей з аутистичними порушеннями.

У групі мам, які виховують дітей з порушеннями функціонування сенсорної системи, до найбільш виражених психічних станів були віднесені «постійна стурбованість за життя дитини» (№11) та «розуміння відповідальності за здоров'я дитини» (№10). Зазначимо, що відповіді мам даної групи відрізнялися від відповідей мам, які виховують дітей з психічними розладами. Увагу привернув той факт, що не всі психічні стани розглядалися та оцінювалися досліджуваними; багато психічних станів посіли одну й ту ж рейтингову позицію за відсутністю виборів.

Отже, найбільш стурбованими за життя своєї дитини (№ 11) виявилися мами дітей із сенсорними порушеннями, але мами дітей з РВ та ДЦП теж цей психологічний стан виділяють у перших рядах. Соціальну ізоляцію сильніше за інших відчують мами дітей з аутистичними порушеннями (№ 7), так само як і постійну знервованість та роздратування (№ 5), депресивні настрої (№ 8). Внутрішнє почуття самотності й розгубленості (№ 3) сильніше за інших відчують мами дітей із РВ. Емоційну згуртованість з дитиною, подружжям у ході подолання життєвих труднощів (№ 13) сильніше відчують мами дітей із сенсорними порушеннями, вони ж більш виразно прагнуть довести іншим нормальність особливостей своєї дитини, потребують відомостей про ризики та перспективи її розвитку.

У цілому можна відзначити наявність подібності у відповідях мам чотирьох груп, про що також засвідчили результати кореляційного аналізу.

Таблиця 23

*Кореляційна матриця оцінок досліджуваних питань  
«Психічні стани»*

	ДЦП	Аутистичні порушення	Сенсорні порушення
РВ	0,75***	0,17	0,75***
ДЦП		0,08	0,52*
Аутистичні порушення			0,41

Примітка: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ .

Так, подібність оцінювання власного психічного стану була виявлена у відповідях досліджуваних, що виховують дітей із РВ, ДЦП та проблемами сенсорного розвитку ( $r=0,75$ ;  $p \leq 0,001$ ). Серед чотирьох груп можна виділити групу батьків дітей з аутистичними порушеннями, відповіді яких найбільше відрізнялася від інших: саме з цією групою були встановлені найслабкіші зв'язки досліджуваних з іншими групами. Імовірно, наявність цього порушення у дитини по-особливому гнітить і психологічно виснажує мам. Повертаючись до попередніх емпіричних результатів, згадаємо, що мами цієї групи найбільше стресують. Очевидно тому їхній психологічний стан найбільше відрізняється від інших груп мам за типом порушення у їхніх дітей.

Аналіз підстав, що допомагають впоратися з життєвими труднощами, дозволив виявити особливості настрою досліджуваних, їх налаштованості на «перемогу» у життєвих випробуваннях. Розподіл рейтингових показників «підстав» представлений у таблиці 24.

Таблиця 24

*Розподіл рейтингових показників підстав, що допомагають  
впоратися досліджуваним мамам із життєвими труднощами*

Підстави підтримання психологічного стану	РВ	ДЦП	Аутистичні порушення	Сенсорні порушення
1. Відволікання на інший вид діяльності (хобі, творчість)	1	9	3	4,5
2. Пошук співчуття, допомога і підтримка сім'ї, друзів, обговорення з близькими своїх	3	1	6	4,5

проблем				
3. Підтримка громадських організацій	4	8	2	9,5
4. Дистанціювання від сімейних проблем, занурення в роботу	8	11,5	12	9,5
5. Періодичне зняття емоційної напруги з друзями (подорожі, гуляння тощо)	6	5,5	9	9,5
6. Визнання реальності ситуації, зміна поглядів на складність дитячого порушення, прийняття дитини такою, як вона є	2	2,5	4	3
7. Терпимість і віра в те, що хвороба з часом сама зникне	5	11,5	7	9,5
8. Цілковитий самоконтроль	9,5	7	8	6
9. Бачення реальних результатів психофізичного розвитку дитини	12	4	1	2
10. Самостійне планування лікувально-реабілітаційних заходів для дитини	9,5	5,5	10,5	9,5
11. Цілковита підтримка дружини / чоловіка, спільне вирішення всіх проблем	7	2,5	5	1
12. Успіхи у навчанні і вихованні інших (здорових) дітей;	11	10	10,5	9,5

У цілому, аналізуючи результати відповідей досліджуваних за всіма вибірками, можна говорити скоріше про унікальність, ніж про подібність у визначенні підстав для віри у світле майбутнє. Аналіз відповідей мам, які виховують дітей із діагнозом РВ, показав

значущість для них наявності хобі або творчої діяльності (№ 1) та вміння приймати дитину такою, яка вона є насправді (№ 6). Не важливими для підтримання оптимального рівня життя у складній ситуації виявилось для мам «бачення реальних результатів психофізичного розвитку дитини» (№ 9) та успіхи у навчанні та вихованні інших здорових дітей (№ 12). Ймовірно, мами змогли прийняти ситуацію наявності порушення психофізичного розвитку у своєї дитини, зуміли певним чином змиритися з її станом, що пом'якшило їхні внутрішні переживання і очікування. Розрядку мами навчилися знаходити у власному хобі, творчості, тобто занурившись у власний внутрішній світ, створюючи особистий простір для заспокоєння.

Для мам, які виховують дітей із діагнозом ДЦП, дуже важливими життєвими стимуляторами виступили наявність співчуття та підтримки (№ 2, № 11), а також вміння приймати дитину, яка вона є (№ 6). Не важливими для досліджуваних даної групи виявилися підстави, пов'язані з втечею від проблем до роботи (№ 4) та вірою в те, що проблема самостійно зможе розв'язатися (№ 7). Отже, мамам цієї групи значимим можливість поділитися своїми переживаннями з близькими людьми, їх підтримка та емпатійність, цілковита підтримка, взаєморозуміння та згуртованість між подружжям (пам'ятаємо, що мами цієї емпіричної групи всі в статусі «заміжня»). Ці мами не звикли шукати психологічний спокій у роботі, та, як бачимо, реально сприймають ситуацію наявності порушення у своєї дитини, не плекаючи марних надій, що воно самостійно зникне з часом.

Для мам, які виховують дітей з аутистичними порушеннями, дуже вагомим для підтримання життєвого тону виступило бачення реальних результатів психофізичного розвитку дитини (№ 9), підтримка громадських організацій (№ 3) та відволікання на інший вид діяльності (хобі, творчість) (№ 1). Останні позиції посіла потреба у дистанціюванні та втечі від проблеми шляхом занурення у роботу (№ 4). Ми можемо пояснити це цілковитою включеністю мам у перебіг хвороби своєї дитини, пошуком шляхів для її реабілітації, адекватного навчання і виховання, з потребою бачити покращення для заспокоєння та підтримки свого внутрішнього психологічного стану. Останнє інколи мами реалізують, занурившись у творчість та знайшовши час для хобі.

Мами, які виховують дітей з порушеннями у сенсорній сфері, важливим та актуальним для себе визначали наявність підтримки близьких (№ 11), бачення реальних результатів психофізичного

розвитку дитини (№ 9) та вміння приймати ситуацію, яка вона є (№ 6). Зазначимо, що досліджувані даної групи багато запропонованих підстав з анкети не оцінили зовсім, що не дозволило нам однозначно виявити неважливі цінності для них.

Відмінності між групами у наданні пріоритетів за даним питанням анкети були підтверджені результатами кореляційного аналізу (див. табл. 25).

*Таблиця 25*

*Кореляційна матриця оцінок досліджуваними підстав, що допомагають впоратися з життєвими труднощами*

	ДЦП	Аутистичні порушення	Сенсорні порушення
РВ	0,14	0,38	0,20
ДЦП		0,39	0,72**
Аутистичні порушення			0,67*

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

Нами були виявлені статистично-значущі зв'язки у відповідях досліджуваних, які виховують дітей із ДЦП та дітей із проблемами у сенсорному розвитку ( $r=0,72$ ;  $p \leq 0,01$ ). Також значущий зв'язок був виявлений у відповідях досліджуваних, які виховують дітей із сенсорним розвитком та аутистичними порушеннями ( $r=0,67$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Отримані результати засвідчили про певну подібність підстав, що допомагають впоратися мамами різних груп із життєвими труднощами. Такі складні захворювання дітей як ДЦП та аутистичні порушення, як виявилось, дають батькам (мамам) схожі підстави для пошуку заспокоєння, зменшення вияву і розвитку стресу як і мамам із дітей із сенсорними порушеннями. На нашу суб'єктивну думку, ці три порушення відрізняються одне від одного не лише за складністю, центрами ураження, можливостями дитини в розвитку та перспективами її реабілітації, але і мали б кардинально відрізнитися за сприйманням мамами ситуації, що склалася, за типами кожного порушення. Як виявилось, незважаючи на тип порушення психофізичного розвитку, є подібність впливу на психологічний стан батьків (мам), схожість основ для стабілізації, підтримки їх внутрішнього стану, ресурсів.

При аутистичних порушеннях не виявлено зв'язків із жодною з груп, що ми можемо пояснити попередніми результатами, де було встановлено, що мами цієї групи переживають найбільш виражений стрес. Очевидно це впливає на вибір ними відмінних від інших

підстав, які допомагають підтримувати життєво-психологічний тонус та активність.

Отже, аналіз відповідей мам у кожній групі на анкетні питання дозволив виявити найактуальніші для них проблеми, переживання та сподівання.

Останнє завдання анкети припускало надання досліджуваними відповіді у вільній формі. Контент-аналіз відповідей мам стосовно думок про майбутнє їхніх дітей містив визначення висловлювань-категорій, підрахування значимості кожного висловлювання у кожній групі та порівняння відсоткової представленості кожного висловлювання за групами. Таким чином ми сподівалися визначити залежність очікувань батьків стосовно майбутнього дитини від виду її захворювання.

Виявлені очікування та їх навантаженість у кожній групі представлені у таблиці 26.

Таблиця 26

*Очікування мам стосовно майбутнього їхніх дітей залежно від хвороби (РВ, ДЦП, аутистичні порушення, порушення сенсорного розвитку)*

Очікування мам	РВ n=104	ДЦП n=43	Аутистичні порушення n=46	Сенсорні порушення n=27	Σ n=220
1. Дитина буде постійно під контролем	27,89% (n=29)	46,51% (n=20)	73,91% (n=34)	3,7% (n=1)	38,18% (n=84)
2. Вірю в перемогу над хворобою (спільними зусиллями сім'ї і фахівців, оптимістично налаштовані – тобто вивести дитину до певного рівня, необхідного для самостійності)	30,77% (n=32)	23,26% (n=10)	2,17% (n=1)	25,93% (n=7)	22,73% (n=50)
3. Дитина буде не зовсім самостійною, потребуватиме допомоги сім'ї протягом життя <b>ТОМУ</b> і сподівання на рідних після своєї смерті	13,46% (n=14)	9,30% (n=4)	(n=0)	3,7% (n=15)	15% (n=33)
4. Дитина зможе стати самостійною повністю	17,31% (n=18)	6,98% (n=3)	(n=0)	14,82% (n=4)	11,36% (n=25)
5. (самообслуговування, збудувати сім'ю)					

5. Не маю планів на майбутнє	10,58% (n=11)	2,33% (n=1)	19,57% (n=9)	(n=0)	9,55% (n=21)
6. Відчуваю паніку та тривогу	(n=0)	11,63% (n=5)	4,35% (n=2)	(n=0)	3,18% (n=7)
$\Sigma$	100% (n=104)	100% (n=43)	100% (n=46)	100% (n=27)	<b>n=220</b>

Вивчення думок мам про майбутнє їхніх дітей дозволило виділити 6 категорій-відповідей, які зустрічалися: «Дитина буде постійно під контролем» (38,8%), «Вірю в перемогу над хворобою» (22,73%), «Дитина буде не зовсім самостійною» (15,00%), «Дитина зможе стати самостійною повністю» (11,36%), «Не маю планів на майбутнє» (9,55%) та «Відчуваю паніку й тривогу» (3,18%). Отже, більшість досліджуваних пов'язували майбутнє своїх дітей з неможливістю їх самостійного та самодостатнього існування (38,18%+15%=53,18%); незначна кількість відповідей припала на категорію, що вказувала на наявність невизначеності та безперспективності майбутнього, що супроводжується панікою та тривогою у мам (9,55%+3,18%=12,73%). Виявлені дані дозволяють говорити про певну визначеність та прийняття реальності у поведінці мам. Більшість з них чітко усвідомлюють власні можливості (моральні, фізичні, фінансові), рівень готовності долати труднощі, адекватність сподівань реальним результатам.

Більш детальне вивчення розподілу відповідей мам за кожною категорією у кожній групі та встановлення залежності відповідей від типу хвороби дитини здійснювалося за допомогою критерію ф-Фішера, який оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, де зареєстрований феномен (див. табл. 1, 2, 3 та додатки).

Нами було виявлено, що занепокоєння самостійністю та постійним супроводом дитини проявляли у більшій мірі мами, які виховують дітей із аутистичними порушеннями (73,91%). Кількість відповідей у даній групі значно перевищувала таку у групах, що виховують дітей з РВ (27,89%;  $\phi=5,4$ ;  $p \leq 0,001$ ), з діагнозом ДЦП (46,51%;  $\phi=2,68$ ;  $p \leq 0,05$ ) та з проблемами сенсорної системи (3,7%;  $\phi=6,93$ ;  $p \leq 0,001$ ). Отже, найменші хвилювання даним аспектом життя дитини виказували мами, які виховують дітей з проблемами сенсорної системи (3,7%). Можливо, батьки (мами) останньої групи чіткіше розуміють напрямки допомоги при порушеннях зору чи слуху (встановлення слухового апарату, підбір окулярів чи корекція зору у майбутньому за допомогою лазера, пошук сурдо -, тифлопедагогів та ін.), а тому

виявилися більш впевненими у їхньому майбутньому. Натомість мами дітей з аутистичними порушеннями зіткнулися з численними, незрозумілими для себе порушеннями сенсорно-перцептивної, когнітивної та поведінкової сфери, мовлення та комунікації, соціальної взаємодії, елементарних навичок самообслуговування, що помітно позначилося на прийнятті дитини такою, яка вона є, на уявленні про майбутнє – як своє, так і дитини. З огляду на це, наші результати підтверджуються дослідженнями щодо частого прояву батьками гіперопіки над аутистичними дітьми, надмірній концентрації на них, страху залишити їх наодинці чи навіть на родичів, що впливає на сімейні ролі та дитячо-батьківські стосунки, посилює психологічний стрес, змінює цінності (Чорей, Романів, Надь, 2018).

Друга категорія відповідей, пов'язана з вірою у перемогу над хворобою, більшою мірою зустрічалася у відповідях мам, які виховують дітей з РВ (30,77%), з ДЦП (23,26%) та з сенсорними проблемами (25,93%). Частота таких відповідей значно перевищувала частоту зустрічальності у групі мам, які виховують аутистів, що складала 2,17% (відповідно  $\phi=4,97$ ;  $\phi=3,34$ ;  $\phi=3,17$ ;  $p\leq 0,001$ ). Отже, досліджувані останньої групи практично не схильні вдаватися до ілюзій щодо самостійного вирішення складної життєвої ситуації і цілковитого зникнення аутистичних проявів у дитини. Це підтверджується попередніми даними, де встановлено адекватність мам у сприйнятті хвороби дитини та її особистості, розуміння відповідальності, ініціативності та бажання допомогти, а також важливість підтримки громадських організацій. Тобто мами дітей з аутистичними порушеннями свідомо підходять до оцінки реальної ситуації і не вдаються до марних фантазій.

Третя категорія відповідей «Дитина буде не зовсім самостійною» найчастіше зустрічалася у групі мам, які виховують дітей РВ (13,46%), що значно перевищувало таку кількість у групі мам, які виховують дітей із сенсорними проблемами (3,7%;  $\phi=1,69$ ;  $p\leq 0,05$ ). У групах мам, які виховують дітей із ДЦП кількість виборів склала 9,30%, що майже не відрізнялась від кількості мам з дітьми РВ.

Слід зазначити, що мами, які виховують дітей з РВ, більше за всіх вказували на ймовірність у майбутньому повної самостійності дітей – 17,31%, що значно перевищувало кількість відповідей мам, які виховують дітей з ДЦП (6,98%;  $\phi=1,80$ ;  $p\leq 0,05$ ). Схожі результати показали й мами, що виховують дітей з проблемами у сенсорній системі – 14,82%, проте статистично значущих відмінностей з показниками мам, які виховують дітей з діагнозом ДЦП, виявлено не було. Тобто мами дітей із діагнозом РВ частіше за інших виявляють



внутрішню впевненість у перемозі над хворобою та сподіваються на повну самостійність дитини у майбутньому, хоча, згідно попередніх даних, ніби то, адекватно сприймають особливості психофізичного порушення дитини, визнають реальність життєвої ситуації, приймають дитину такою, як вона є, абсолютно не зважаючи на наявність реальних результатів покращення стану дитини. Тобто їхній психологічний стан тримається на внутрішній вірі, незважаючи ні на що.

Відповідь «Не маю планів на майбутнє» більшою мірою зустрічалася у вибірках мам, які виховують дітей з діагнозом аутизму (19,57%) та з діагнозом РВ (10,58%). Їхня думка стосовно майбутнього дітей відрізнялася від мам, які виховують дітей з ДЦП (2,33%). Відмінності відповідали рівню статистичної значущості: відповідно  $\phi=2,89$ ;  $p \leq 0,01$  та  $\phi=1,98$ ;  $p \leq 0,05$ . Мама з дітьми із сенсорним порушеннями взагалі не вказували на цю категорію.

Відповідь «Відчуваю паніку й тривогу» зустрічалася лише у мам, які виховують дітей із ДЦП (11,63%) та аутистичними порушеннями (4,35%). На наш погляд, особливості психофізичного розвитку дітей саме з цими діагнозами у певних випадках викликають у батьків сильні негативні переживання, що психологічно паралізують та не дають досліджуваним рухатися далі. Причину, вважаємо, варто шукати у внутрішніх психологічних ресурсах, самооцінці, специфіці локус-контролю тощо.

Відповідь «Відчуваю паніку й тривогу» зустрічалася лише у мам, які виховують дітей із ДЦП (11,63%) та аутистичними порушеннями (4,35%). На наш погляд, особливості психофізичного розвитку дітей саме з цими діагнозами у певних випадках викликають у батьків сильні негативні переживання, що психологічно паралізують та не дають досліджуваним рухатися далі. Причину, вважаємо, варто шукати у внутрішніх психологічних ресурсах, самооцінці, специфіці локус-контролю тощо.

Загальну картину виявлених результатів ми спробували продемонструвати у таблиці 28. Легко визначити, які саме проблеми у майбутньому виділяють мами, які виховують дітей із захворюваннями різної етимології. Так, для мам, які виховують дітей з аутистичними порушеннями, найбільшочішою є думка, пов'язана з самостійністю дітей протягом життя; мами, які виховують дітей з РВ впевнені у перемозі над хворобою та в повній самостійності дитини. Не мають плани на майбутнє мами, які виховують аутистів, а паніку частіше за всіх відчувають мами, які виховують дітей з ДЦП.

<b>Очікування мам</b> РВ (n=104)	<b>ДЦП</b> (n=43)	<b>Аутистичні порушення</b> (n=46)	<b>Сенсорні порушення</b> (n=27)
1. Дитина буде постійно під контролем	2,14*	5,40***	3,36***
2. Вірю в перемогу над хворобою	0,94	4,97***	0,5
3. Дитина буде не зовсім самостійною	0,73	-	1,69*
4. Дитина зможе стати самостійною повністю	1,8*	-	0,31
5. Не маю планів на майбутнє	1,98*	1,44	-
<b>Очікування мам</b> ДЦП (n=43)		<b>Аутистичні порушення</b> (n=46)	<b>Сенсорні порушення</b> (n=27)
1. Дитина буде постійно під контролем		2,68**	4,53***
2. Вірю в перемогу над хворобою		3,34***	
5. Не маю планів на майбутнє		2,89**	
<b>Очікування мам</b> Аутистичні порушення (n=46)			<b>Сенсорні порушення</b> (n=27)
1. Дитина буде постійно під контролем			6,93***
2. Вірю в перемогу над хворобою			3,17***

*Таблиця 28. Порівняння показників мам, які виховують дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку (критерій П-Фішера).*

## ВИСНОВКИ

Детальне опрацювання якісних питань (визначення рангів – ступеню значущості запропонованих показників) та аналіз відкритих питань для батьків (мам) щодо очікування стосовно майбутнього їхніх дітей залежно від хвороби дозволили узагальнити емпіричні дані та окреслити об'єктивні чинники стресостійкості батьків дітей з психофізичними порушеннями. У підсумку ми розподілили їх на дві групи залежно від впливу:

1) можуть негативно впливати на стресостійкість батьків, які виховують дітей із психофізичними порушеннями: психологічна та фізична втома, емоційне виснаження (група батьків (мам) з РВ, ДЦП, аутистичними порушеннями), втрата перспектив у професійній самореалізації (група мам із РВ, аутистичними порушеннями), фінансові труднощі та пошук додаткових джерел доходу для забезпечення сім'ї (група мам дітей із ДЦП, та порушеннями сенсорного розвитку), особливості психофізичного розвитку дитини (мами дітей із РВ), складність територіального доступу до спеціальних закладів, постійна стурбованість за життя дитини (група мам дітей із порушеннями сенсорного розвитку);

2) можуть позитивно позначатися на психологічному стані батьків (мам) дітей з психофізичними порушеннями, дозволяють підтримувати внутрішню рівновагу та активність, сприяють емоційній розрядці: наявність хобі або творча діяльність (мами дітей із РВ, та аутистичними порушеннями), вміння приймати дитину такою, яка вона є насправді (мами дітей із РВ, ДЦП та порушеннями сенсорного розвитку), бачення реальних результатів психофізичного розвитку дитини (мами дітей із аутистичними порушеннями, порушеннями сенсорного розвитку), соціальна підтримка – близькі особи, громадські організації (мами дітей із ДЦП, із аутистичними та сенсорними порушеннями), адекватність в оцінці життєвої ситуації, розуміння відповідальності, оптимістичність поглядів щодо майбутнього своїх дітей, зокрема їх самостійності.

Окрім об'єктивних чинників, аналіз анкетних даних, зокрема оцінок результативності наданих послуг, ступеню переживання стресу та наявності планів на майбутнє, актуального психологічного стану батьків (мам) та їхніх суб'єктивних думок щодо майбутнього своїх дітей, дозволив нам остаточно визначитися з гіпотезою дисертаційного дослідження, якою стало припущення, що стресостійкість батьків залежить від типу порушення психофізичного розвитку дитини. Саме з опорою на цю гіпотезу надалі ми визначали суб'єктивні чинники стресостійкості батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку, відповідно за кожною групою: батьки дітей із РВ; батьки дітей із ДЦП; батьки дітей із аутистичними порушеннями; батьки дітей із сенсорними порушеннями.

### **Список використаних джерел**

1. Іванцанич В. В. (2021). Психологічні особливості розвитку стресостійкості учнівської молоді з релігійним світоглядом : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» /

- Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. А. Зязюна НАПН України. Київ. 232 с.
2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. (2020). Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ : Наук. світ. 260 с.
  3. Кононова М. М., Кучма Т. В. (2020). Особливості прояву копінг-поведінки у подружніх пар з дітьми з психофізичними порушеннями. Actual trends of modern scientific research: abstracts of II International Scientific and Practical Conference, august 16-18, 2020. Munich, Germany : MDPC, 140–146.
  4. Кононова М. М., Кучма Т. В. (2022). Теоретична модель чинників особистісної стресостійкості батьків дітей із психофізичними порушеннями. Габітус, № 33, 97–101.
  5. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. (2010). Логопсихологія: навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Знання. 293 с.
  6. Корольчук В. М. (2009). Психологія стресостійкості особистості: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ. 19 с.
  7. Кравцова О. К. (2019). Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки, № 7, 98–117.
  8. Кучма Т. (2021). Особливості пролонгованого стресу в сім'ях з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Психологія і особистість, № 1, 72-83.
  9. Кукуруза Г. В. (2013). Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Харків: Точка. 244 с.
  10. Лунгул І. В. (2008). Посттравматичні стресові ситуації в сім'ях із дітьми-інвалідами. Актуальні проблеми психології. Т. X, Ч. 5. / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Главник. 608 с.
  11. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. (2015). Спеціальна психологія. Полтава : АСМІ. 389 с.
  12. Погорільська Н. І. (2010). Чинники та показники психологічної адаптованості матерів дітей юнацького віку з обмеженими можливостями : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. Київ. 16 с.
  13. Стельмащук Х. Р. (2019). Психологічні чинники особистісної стресостійкості дітей-сиріт : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія та історія психології / Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка ; Ін-т соціальної і політичної психології НАПН України, Київ. Львів. 217 с.

- 14.Тептюк Ю. (2018). Психологічні умови розвитку стресостійкості у дорослому віці. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Військово-спеціальні науки, №1 (38), 44-47.
- 15.Ходаківська О. М. (2009). Психологічні особливості сім'ї з дитиною-інвалідом. Проблеми сучасної психології, Вип. 5, 445–455.
- 16.Чорей Д. В., Романів О. П., Надь Б. Я. (2018). Особливості психоемоційної сфери батьків, що виховують дитину з розладами аутистичного спектру. Україна. Здоров'я нації, № 3/1 (51), 64-65.
- 17.Шевчук В. В. (2020). Наукові засади дослідження емоційного вигорання батьків дітей із комплексними порушеннями розвитку. Проблеми сучасної психології. № 1 (17), 190-197.
- 18.Шевчук В. (2021). Особливості ставлення батьків до вад дітей із комплексними порушеннями розвитку. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки, Випуск 9, 259–267.
- 19.Шевчук В. В. (2021). Психологічні детермінанти особистісних змін у батьків дітей з вадами розвитку. Психологія і особистість, № 1, 57–71.
- 20.Шульженко Д. І. (2017). Особливості психологічної роботи з емоційними станами батьків дітей із психофізичними порушеннями раннього віку. Психологічний часопис, № 5 (9), 173–186.
- 21.Яланська С. П. (2022). Психолого-педагогічні засоби гармонізації психоемоційного стану та розвитку креативності особистості в умовах вищої школи. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія, (5), 44-48. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022>.
- 22.Mintzer D. (2016). Parenting an infant with a birth defect. *Dev.med.child,Neurol*, V. 13, 635–640.
- 23.Motzer, S.A., Hertig, V. (2004). Stress, stress response and health. *The Nursing Clinics of North America*, 39(1), 1–17.
- 24.Langerman C., Worrall E. (2005). *Disabled children and their families. A guide for donors and funders*. London : New Philanthropy Capita. 83 p.
- 25.Romanova I., Syniakova V., Kononova M., Melnychuk M., & Reva M., Nemesh V. (2022). Social assistance and psychological counseling in Ukraine against the backdrop of Russian armed aggression. *AMAZONIA Investiga*, 11(55), 263-272. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07>

## КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ТА РЕСУРСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКА

*Мирошник О.Г.*

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології*

*факультету психології і соціальної роботи  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2*

**Ключові слова:** стрес, стресостійкість, підліток, копінг-поведінка, тривожність, особистісна тривожність, реактивна тривожність, рефлексивність, соціальна рефлексія, особистісна рефлексія, саногенна рефлексія.

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік характеризується значними змінами у розвитку особистості. Ці зміни викликані соматичними, соціальними та психологічними чинниками. Маргінальний статус підлітка підвищує вірогідність переживання ним складних ситуацій взаємодії з дорослими та однолітками як стресових. Продуктивне використання копінг- поведінки в ситуаціях стресу є важливою особистісною компетентністю та засобом підвищення стресостійкості. Розуміння чинників, що впливають на психологічне здоров'я, здатність підлітків протистояти стресу, виявляючи стресостійкість, є актуальним завданням сучасної психологічної науки та практики. Аналіз стресогенних сфер у життєдіяльності підлітків дозволили визначити найбільш типові кризові ситуації для цього вікового етапу: взаємодія з батьками, братами та сестрами; спілкування з учителями та з однолітками; ситуації втрати близьких та аутомортальна тривога; особисте майбутнє; політична ситуація в країні (Шатковська, Кушнір, 2017). Виявилось, що серед різноманіття емоційних переживань підлітків у кризових ситуаціях, пріоритет належить переживанням страждання, смутку, страху, безвихідності, тобто емоційним переживанням групи «печаль».

Дослідження способів подолання критичних ситуацій показали, що у підлітків спостерігається яскраво виражена екстрапунітивна тенденція: не розмовляти, помститися, посваритися. Орієнтація на прояв співчуття, терпимості, співпереживання в кризових життєвих ситуаціях проявляється у дітей цього віку не часто. Отже, подолання негативних переживань в ситуації стресу розуміється підлітками здебільшого як зовнішня, а не внутрішня дія змістом якої може бути

опанування власних емоцій, зміна власного ставлення до ситуації, зміна точки зору.

На думку багатьох науковців проблема психологічного подолання негативних переживань та опанувальна поведінка передбачає розуміння не тільки базових психологічних механізмів стресу, але й ролі особистісних чинників, що впливають на вибір способу роботи з переживанням, тобто копінг-дії.

Програма нашого дослідження включала теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження ролі когнітивних та емоційних властивостей

у прояві копінг поведінки як ресурсном потенціалі стресостійкості підлітків.

### **1. Копінг-стратегії як ресурсний потенціал стресостійкості: науковий дискурс**

З метою реалізації програми дослідження було проаналізовано основні напрямки розуміння феномену стресу, стресостійкості та складових його потенціалу.

Термін «стрес» у психофізіологію вперше ввів у 1932 році Волтер Кеннон для пояснення універсальної реакції «боротись чи втікати». Зокрема В. Кеннон використав поняття «стрес» для позначення зовнішніх факторів, які руйнують гомеостаз (Cannon, 1940). Значний внесок у розумінні природи стресу зробив канадськими фізіолог Ганс Сельє. В експериментах зі щурами він виявив стереотипні прояви загальної реакції тривоги організму. Серед морфологічних змін органів і систем вчений відзначив утворення ерозій і виразок слизової оболонки шлунку, гіпертрофію наднирників, а також атрофію тимуса та лімфатичних вузлів. Усі перелічені прояви відомі сучасній науці як «тріада» Сельє і характерні для формування «загального адаптаційного синдрому» (Данеляк, Маринец, Заячківська, 2016).

Завдяки дослідженням Г. Сельє, в психологічній науці поширеним є погляд на природу стресу як загальний адаптаційний синдром, неспецифічну нейрогуморальну реакцію організму на дію двох і більше стресорів різної природи. На думку Г. Сельє, усі біологічні організми мають життєво важливий уроджений механізм підтримки внутрішньої рівноваги і балансу (гомеостаз). Сильні зовнішні подразники можуть порушити рівновагу. Організм реагує на це захисно-приспосувальною реакцією. За допомогою реакції порушення організм намагається пристосуватися до подразника. Це неспецифічне для організму порушення і є станом стресу. Сельє розрізняє вплив стресу на психологічний стан людини. Так, негативний стрес він

називає «дистресом», а позитивний – «евстресом». Евстрес є джерелом підвищення активності, радості від напруження і успішного подолання, характеризується активізацією мислення та пам'яті. Дистрес виникає лише при дуже частих і надмірних стресах і супроводжується відчуттям безпорадності і безнадійності.

Можна визначити три основні положення концепції Г. Сельє. По-перше, фізіологічна реакція на стрес не залежить від природи стресору (синдром відповідної реакції – це універсальна модель, спрямована на збереження цілісності організму). По-друге, у динаміці розвитку загального адаптаційного синдрому наявні три стадії адаптації: стадія тривоги (мобілізації), яка зумовлює тимчасове зниження резистентності організму, стадія резистентності (стійка адаптація до дії стресору) і стадія виснаження як наслідок виснаження адаптаційних можливостей. По-третє, за умови тривалості захисної реакції та виснаження ресурсів фізіологічних механізмів, виникає хвороба і зрештою організм гине. Сельє образно порівнює фази загального адаптаційного синдрому зі стадіями людського життя: дитинство, зрілість і старість (Selye, 1955).

Відомою теорією стресу, крім підходу Г. Сельє, є модель Х. Вольфа (Wolff, 1968), згідно з якою стрес є фізіологічною реакцією на соціально-психологічні стимули, а власне реакції безпосередньо залежать від природи атиюдів, мотивів поведінки індивіда, визначеності ситуації і ставлення до неї. Х. Вольф розуміє стрес як динамічний стан організму, який розвивається у відповідь на вимогу адаптації. Х. Вольф вважає стрес центральним в житті людини, тому що життя полягає у постійній адаптації. Теорія Х. Вольфа, як і теорія Г. Сельє, відносяться до моделей відповідних реакцій де стрес розглядається як фізіологічна реакція у відповідь на вимоги оточуючого середовища. До цього ряду теорій можна віднести модель D. Mechanik (Mechanik, 1962). Центральним елементом в цій моделі є поняття про механізм адаптації, якій визначають як спосіб за допомогою якого індивід бореться із ситуацією, зі своїми почуттями. Механізм має два прояви: 1) подолання (coping) - боротьба з ситуацією, 2) захист (defence) - боротьба з почуттями, зумовленими ситуацією. Подолання, «опанування» ситуацією визначається цілеспрямованою поведінкою і здібностями у прийнятті індивідами адекватних рішень при зустрічі з життєвими завданнями і вимогами.

Особливе місце займають теорії, що аналізують стрес з позиції соціальної причинності. Прикладом такої теорії є теорія стресу меншості (Dohrenwend B. P., Meyer I. H., Hatzenbuehler M. L., Williams D. R.) яка припускає, що соціальні ситуації не приводять



безпосередньо до погіршення стану здоров'я осіб з числа меншин, але ці ситуації викликають хронічний стрес, який через певний час зумовлює виникнення проблем зі здоров'ям. Згідно з цією теорією розрізняються дистальні та проксимальні стресові процеси. Дистальні стресові процеси є зовнішніми для представників соціальних меншин і полягають в упередженнях, стереотипах і дискримінації. Проксимальні стресові процеси є внутрішніми тобто результатом дії дистальних стресорів – приховування власної ідентичності, негативне ставлення до своєї групи меншості, низька самооцінка (Lindemann, 1947).

Глибокий аналіз механізму стресу надано представниками когнітивного підходу, що розробили транзактні моделі стресу (Р. Лазарус, Т. Кокс і Дж. Макей). Загальна ідея цих теорій полягає у визначенні стресу як результату пізнавальної суб'єктивної оцінки людиною загрози несприятливого впливу і власної можливості подолання стресу. Відповідно до даного підходу система цінностей і поглядів на світ визначає те, що для конкретної людини буде загрозою, а що ні. Віра в себе і свої ресурси дає людині підставу для оцінки того, наскільки вона успішно зможе впоратися з цією проблемою. Прихильники транзактних моделей акцентують увагу на особливій ролі суб'єктивного сприймання довкілля, а відмінності у способах подолання стресу вважають зумовленими копінгамі, властивостями особистості, локусом контролю тощо. (Зливков, Лукомська, Федан, 2016).

У сучасних психологічних працях науковці використовують різні означення здатності людини успішно переживати стрес наприклад, емоційна стійкість, психологічна стійкість, опанувальна поведінка. Усі ці дефініції підкреслюють наявність у людини вмінь: зберігати психологічне здоров'я та утримувати оптимальний рівень напруги в складних життєвих ситуаціях, не доводячи організм та психіку до руйнування; підтримувати стабільний рівень настрою, зберігати свободу поведінки та вибір способу життя (Корольчук, Крайнюк, 2009)

Дослідження західних психологів С. Кобейса та С. Мадді значно розширили дискурс проблематики стресостійкості. Мова йде про явище життестійкості (hardiness) як універсальної готовності до подолання складних подій. С. Мадді розробив концепцію життестійкості як деякої універсальної готовності до подолання складних подій та обставин. В неї увійшли три ключові компоненти, такі як: включеність (commitment), контроль (control), прийняття ризику (challenge) (Maddi, 2002). На думку Т. М. Титаренко

життєстійкість є особистісним новоутворенням, яке виникає в періоди подолання криз, та за своєю сутністю є «самоконституюванням як вираженою потребою особистості не лише у самопрезентації, але й у самоосмисленні, рефлексуванні щодо свого життя як такого і можливості цю потребу реалізувати у конкретних життєвих обставинах» (Титаренко, 2007. с.106). Дослідження О.Г. Чиханцової показали наявність тісної зв'язки життєстійкості з цінностями особистості, що проявляються як особливе ставлення людини до себе й оточуючого світу (Чиханцова, 2018). Л.М. Смольська звернула увагу на відмінності у вживанні термінів стресостійкість та життєстійкість. Так, стресостійкість це здатність швидко та ефективно долати перешкоди на шляху до мети за допомогою копінгових прийомів та технік. Життєстійкість -це сформована якість, за якої особистість, по-перше, відчуває смак та інтерес до життя не всупереч викликам і труднощам, а завдяки ним; по-друге, стає розширеною суб'єктивністю, тобто інтегральним трансцендентним «Я», в якому особливої цінності набуває життя як екзистенція, як всеохоплююче буття (Смольська, 2021, с.115).

Цілком очевидно, що стресостійкість в онтогенезі з'являється набагато раніше ніж життєстійкість.

Стресостійкість пов'язують з навичками використання копінг – стратегій. Значна увага приділяється програмам, що сприяють підвищенню стресостійкості та включають формування навичок саморегуляції, самоконтролю, опанувальних стратегій поведінки в ситуації стресу в підлітковому віці (Кормило, Чип, Гончаровська, 2022). Проблема стресу та стресостійкості у наукових розвідках включає вивчення структури цих феноменів та чинників, що мають вплив на їхнє функціонування. Копінг-стратегії розглядаються у статусі зовнішнього чинника стресостійкості особистості у дослідженнях багатьох авторів (Дупчак, 2007; Карамушка, Снігур, 2020; Кононова, Кучма, 2021, Мирошник, 2023; Олефір, 2011; Ярош, 2015).

У цих дослідженнях надано теоретичне обґрунтування ролі опанувальної поведінки в ситуації стресу, розглянуто різновиди копінгу, досліджено предиктори, що визначають вибір певного копінгу.

Під копінгом або опануванням розуміється «когнітивні та поведінкові способи подолання специфічних зовнішніх та внутрішніх вимог, які оцінюються людиною як такі, що перевищують її можливості» (Lazarus, 2000. с.141).

Отже, копінг-стратегії - це специфічні форми цілеспрямованої поведінки, що забезпечують подолання причин стресу, або пом'якшують результати негативного впливу стресогенних чинників. Традиційно проблематика копінгу включає такі напрямки дослідження: вивчення ролі копінгу та захисних механізмів у психологічному благополуччі людини; розгляд чинників стресу та типів реакції на нього; аналіз ролі копінг-стратегій у процесах саморегуляції, їхній вплив на ефективність діяльності та соціально-психологічну поведінку. (Лазарус, Фолкман, 1984).

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє когнітивно-феноменологічна теорія опанування стресом Р. Лазаруса та С. Фолкмана. На думку науковців причиною емоційних переживань є когнітивна оцінка ситуації яка надається людиною. Процес оцінювання включає два етапи. На етапі первинної оцінки визначається ступінь небезпечності ситуації. Вона має такі градації: байдужа, злегка позитивна і стресова. Стресова, у свою чергу, поділяється ще на три різновиди: оцінка шкоди-втрати, оцінка загрози, виклик. Вторинна когнітивна оцінка здійснює розпізнавання можливостей і вибір стратегії вирішення ситуації. Відповідно до результату когнітивної оцінки здійснюється вибір стратегії її вирішення. Основна мета копінг-поведінки – забезпечення фізичного та психічного здоров'я людини.

Значна увага дослідників приділяється розробки типології копінг-стратегій. Єдиної класифікації стрес-долаючої поведінки не існує. Р. Лазарус та С. Фолкман в межах власного підходу розрізняють такі копінг-стратегії: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, ухвалення відповідальності, уникнення-втечі, планове розв'язання проблеми, позитивна переоцінка (Лазарус, Фолкман, 1984). Вони пропонують поділяти стратегії на проблемно-орієнтовані, суб'єктивні та комбіновані.

Українськи психологи Л. Карамушка та Ю. Снігур виокремлюють такі критерії для розрізнення копінг-стратегій: за ступенем активності (активні-пасивні); за мірою ефективності (конструктивні, відносно-конструктивні та неконструктивні); за гнучкістю у використанні копінгу (кількісний вимір щодо володіння стратегіями опанувальної поведінки) (Карамушка, Снігур, 2020). Розглянемо більш детально особливості визначених копінг-стратегій.

Активна форма копінг-поведінки є цілеспрямованим усуненням або послабленням впливу стресової ситуації. Пасивна копінг-поведінка, або пасивне подолання, передбачає, зокрема, використання різного

арсеналу механізмів психологічного захисту, які спрямовані на зниження емоційної напруги, а не на зміну стресової ситуації.

За критерієм продуктивності щодо досягнення мети у стресовій ситуації E. Frydenberg, R. Lewis виділяють вісімнадцять стратегій копінг-поведінки, об'єднаних у три стилі ( Frydenberg, Lewis, 2000).

Перший стиль (продуктивне подолання), спрямований на розв'язання проблеми. Цей стиль включає чотири копінг-стратегії: фокусування на розв'язанні проблеми (систематичний аналіз проблеми з урахуванням інших точок зору); наполеглива робота, добросовісне ставлення до навчання (роботи) і високі досягнення; фокусування на позитиві (оптимістичний погляд на речі, нагадування собі про те, що є люди, які перебувають у гіршому становищі підтримка бадьорості духу); активний відпочинок (заняття фізкультурою і спортом).

Другий стиль – проміжний – орієнтований на отримання соціальної підтримки. Включає шість копінг-стратегій: пошук соціальної підтримки (прагнення поділитися своєю проблемою з іншими, заручитися підтримкою, схваленням); спілкування з близькими друзями і набуття нових друзів; прагнення належати (інтерес до того, що думають про тебе інші, і дії, спрямовані на отримання схвалення); суспільні дії (пошук підтримки шляхом організації групових дій для розв'язання проблем); звернення по професійну допомогу; пошуки духовної опори, молитви про допомогу, читання духовної літератури.

Третій стиль – непродуктивний – не сприяє розв'язанню проблеми. Такий стиль представлений восьма копінг-стратегіями: неспокій (тривога за майбутнє загалом і своє майбутнє особливо); надія на диво (сподівання на краще, на те, що все саме по собі налагодиться; розпач (відмова від яких-небудь дій з усунення проблеми, хворобливі стани); розрядка (покращення самопочуття за рахунок «випускання пари»; пошук своїх невдач у діях інших, сльози, крик, алкоголь, сигарети, наркотики); ігнорування проблеми (свідоме блокування проблеми); самозвинувачення (суворе ставлення до себе, відчуття відповідальності за проблему); занурення в себе (замкнутість, приховування від інших своїх проблем); прагнення відволіктися, відпочити (відволікання від проблеми, використання таких способів, як читання книг, перегляд телепередач, розваги).

Щодо критерію гнучкості використання стресу, то Т. М. Титаренко наголошує, що продуктивне ставлення до стресу передбачає оволодіння людиною значним діапазоном стратегій самоопанування і залежно від конкретної ситуації використання цих стратегій може бути досить гнучким, різнобічним (Титаренко, 2007).

Виходячи з цього можна сказати, що є ситуації у яких відволікання та відпочинок можуть бути корисними щодо подолання стресу. На нашу думку, це ще раз підкреслює умовність поділу копінг-стратегій на ефективні та деструктивні.

## **2. Тривожність як внутрішній чинник стресостійкості підлітка**

Результати наукової розвідки дозволили визначити стресостійкість як властивість особистості, що виявляється в її здатності управляти станом стресу. Прийомами та засобами управління є копінг-дії, які розглядаються у статусі зовнішнього компонента стресостійкості. Щодо вивчення чинників стресостійкості, то діапазон їхнього аналізу є достатньо широким. К. Матені визначив, що стресостійкості сприяють: здорові генетичні задатки, морфологічна цілісність психіки; впевненість у собі, самоконтроль та адекватна самооцінка; загальна ерудованість та здатність до навчання, конструктивні переконання, навички тайм-менеджменту; соціальна підтримка; матеріальне благополуччя (Matheny, Ausock, 1986). Дж. Коннор-Смит, С. Флесбарт за результатами дослідження копінг-стратегій та факторів «Великій п'ятірки» встановили значущі зв'язки між нейротизмом, доброчесністю та відкритістю досвіду. Нейротизм пов'язано з низькими показниками когнітивного переструктурування проблеми, але з високими значеннями ухилення від проблеми, проявом негативних емоцій, вживанням алкоголю та «заспокійливих» ліків, фантазуванням, запереченням. Доброчесність має зв'язок з високою вірогідністю використання стратегій переструктурування та навпаки з низькою вірогідністю звертання до заперечення та заспокійливим засобам. Екстраверсія пов'язана з пошуком соціальної підтримки, активним вирішенням проблеми та когнітивним переструктурування. Дослідження на дорослих ролі оптимізму у виборі копінг-стратегії (К. Карвер, М. Шейер) показало, що диспозиційний оптимізм має позитивні зв'язки із стратегіями активного вирішення проблеми та емоційного прийняття та негативні зі стратегіями уникнення від рішення проблем та емоційним дистанціюванням від проблеми. Водночас, вивчення ролі інтелектуального потенціалу та копінг-поведінки засвідчило неоднозначні результати.

Предметом нашої уваги стала тривожність та рефлексивність. Ці властивості належать до емоційної та когнітивної сфер особистості, що мають зв'язок із особливостями переживання стресу.

Тривожність як психічна властивість притаманна кожній людині. Вона виконує захисну та мотиваційну функцію, забезпечуючи

передбачення небезпеки та готовність до неї (Гринечко, 2017). Водночас, висока тривожність, сприяє перебільшенню загрози та зниженню якості життя. Відомо, що К. Ізард розглядав тривогу як складну емоцію до змісту якою входить: страх, смуток, сором, гнів, збудження, провина. Переважаючою емоцією в синдромі тривожності є страх (Шатковська, Кушнір, 2017).

Отже, тривожність проявляється у переживанні емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям можливої небезпеки. Прийнято розрізняти стан тривоги (реактивна тривожність) та тривожність як психічну властивість особистості або рису темпераменту (особистісна тривожність). Тривожність є складовою емоційної стійкості людини, що має зв'язок із стресостійкістю (Конова, Кучма, 2021). Виникнення тривожності – результат недостатньої адаптивності психофізіологічних механізмів, що проявляється в посиленні рівня активації нервової системи і, як наслідок цього, неадекватних поведінкових реакцій (Горностай, Титаренко, 2001, с. 138).

Зв'язок тривоги та стресу найбільш ретельно розглядався у психодинамічній моделі, що базується на положеннях теорії З. Фрейда. Фрейд визначає два типи тривоги: 1) сигнальна тривога, яка є відповіддю Его на внутрішню небезпеку і спонукає до утворення та використання захисних механізмів; 2) первинна тривога – емоційний досвід, який супроводжує розпад «Его». Якщо сигнальна тривога виконує пристосувальну, захисну функцію, то первинна тривога є базовою, фундаментальною. Таким чином, тривога розглядається як інструмент, що стимулює процес адаптації.

Залежно від джерела психоаналітична теорія виділяє три типи тривоги: реалістичну, невротичну і моральну. Реалістична тривога розглядається як емоційна реакція на загрозу або розуміння реальних небезпек зовнішнього світу. Вона переважно є синонімом страху. Невротична тривога є емоційною відповіддю на небезпеку того, що неприйнятні імпульси з боку «Воно» стануть усвідомленими. Цей вид тривоги зумовлено страхом, що «Я» виявиться нездатним контролювати інстинктивні спонукання, особливо статеві або агресивні. Моральна тривога виникає у випадку, коли «Воно» прагне до активного вираження аморальних думок чи дій, а «Я» відчуває загрозу покарання з боку «Над-Я». «Над-Я» реагує на це почуттям провини, сорому або самозвинуваченням. Подальший розвиток «Над-Я» веде до соціальної тривоги. З точки зору психодинамічної теорії, людина завжди спрямована на збереження гомеостатичного балансу.

К.Г. Юнг вважав, що афект є центральним організуючим принципом психічного життя, так як він пов'язує воедино різні компоненти розуму (відчуття, ідеї, спогади, думки), наділяючи кожен з цих елементів загальним для всіх «чуттєвим забарвленням». Чуттєво забарвлені комплекси є базовими функціональними елементами психіки, і в силу того, що людські афекти універсальні, ці комплекси схильні, в їх найбільш регресивних проявах, набувати певних «архаїчних», «типових» - звідси «архетипічних» форм.

Е. Фромм, уважаючи, що причиною тривоги людини є суперечність між потребою людини бути вільною та одночасно бути у безпеці. Люди вступають у боротьбу за свободу і самостійність, але власне ця боротьба викликає відчуття відчуження від природи і суспільства. Люди потребують того, щоб мати владу над своїм життям і мати право вибору, але їм також необхідно відчувати себе пов'язаними з іншими людьми. Відповідно до теорії К. Хорні, домінуючою силою в структурі особистості є почуття несвідомого занепокоєння, яке було названо «корінною тривою». Описуючи це почуття, К. Хорні мала на увазі переживання тривоги і самотності, які відчуває кожна дитина, потрапляючи у величезний ворожий світ. На думку К. Хорні, основою тривоги є «образ Я», що складається з «Я-ідеального», «Я-реального» та «Я-в очах інших». У здорової особистості усі три частини збігаються та утворюють цілісність. Для того, щоб уникнути почуття тривоги, людина використовує механізми психологічного захисту. Залежно від механізму, К. Хорні виділяє три типи поведінки: поступливий, агресивний, усунутий (за Зливков, Лукомська, Федан, 2016).

У кожної людини існує свій оптимальний і базовий рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Водночас, підвищена тривожність збільшує уразливість людини в ситуації стресу.

Отже, тривожність проявляється у переживанні емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям можливої небезпеки. Для визначення ролі тривожності в особливостях прояву копінг-стратегій для подолання стресової ситуації підлітками нами було проведено емпіричне дослідження.

### **Програма та результати емпіричного дослідження копінг-поведінки та тривожності підлітків**

Програма емпіричного етапу дослідження включала такі завдання: формування вибіркової сукупності; визначення рівня та форми тривожності підлітків, аналіз домінуючих копінг-стратегій поведінки

в ситуації стресу; вивчення особливостей тривожності у підлітків із різними стратегіями стрес-долаючої поведінки.

Для діагностики тривожності використано шкалу тривожності Ч. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна. Вивчення копінг-поведінки здійснювалось за методикою копінг-теста Р. Лазаруса. У дослідженні взяли участь 60 учнів 11-12 років (з них 30 хлопців та 30 дівчат).

Дослідження рівнів розвитку тривожності та особливостей її форм у вибіркової сукупності показало, що 50 % респондентів мали середній рівень розвиненості ситуативної тривожності (серед них 27% хлопці, 23% дівчат) та 50% особистісної тривожності (серед них 20% хлопців, 30 % дівчат).

Щодо підгрупи із високим рівнем ситуативної тривожності, то до її складу увійшло 24 % респондентів (з них 11 % хлопців та 13 % дівчат). У 20 % підлітків визначено високий рівень особистісної тривожності (з них 10% хлопців та 10% дівчат). До групи з низьким рівнем ситуативної та особистісної тривожності увійшло відповідно 26 % (з них 13% хлопців та 13 % дівчат) та 30% (серед них 20% хлопців та 10 % дівчат) респондентів. Встановлений розподіл показників рівня розвитку форм тривожності підлітків відповідає даним дослідження інших науковців (Шатковська, Кушнір, 2017). Середній рівень тривожності складає 50 % від загальної чисельності досліджуваних.

Вивчення домінуючих копінг-стратегій поведінки підлітків в ситуації стресу дало такі результати. Показники прояву копінг-стратегій, що є яскраво вираженими, у вибіркової сукупності становили: конфронтація 3%; дистанціювання 13 %; самоконтроль 33 %; пошук соціальної підтримки 20%; прийняття відповідальності 23 %; втеча-уникнення 13 %, планування рішення 27%; позитивна переоцінка 33%.

Ранжування за частотою прояву копінг-стратегій показало, що на першому місці знаходиться стратегія позитивної переоцінки та самоконтролю. Е. Фриденберг та Р. Льюїс (Frydenberg, Lewis, 2000) відносять ці стратегії до продуктивного стилю поведінки у стресі. Позитивна переоцінка полягає у фокусуванні підлітка на позитивних аспектах ситуації, вмінні проявляти оптимістичний погляд на речі, нагадувати собі про те, що є люди, які перебувають у гіршому становищі. Самоконтроль, як спосіб опанування, ґрунтується на здатності підлітків контролювати свої емоції, думки та дії. Цей копінг потребує розвиненої здатності до саморегуляції, довільного контролю за перебігом власних процесів та психічних станів.



На другому місці за результатами діагностичного дослідження знаходиться стратегія планування та вирішення проблем. Цей різновид копінгу також відноситься до продуктивного типу та виявляється у прагненні зрозуміти проблему, знайти шляхи її вирішення. Копінг, орієнтований на розв'язання проблеми, може зменшувати негативний вплив стресових факторів тривалої дії. Н. Ярош зазначає, що використання копінгу, сфокусованого на проблемі, має зв'язок зі зниженням депресії й поточного дистресу (Ярош, 2015).

Далі йдуть стратегії прийняття відповідальності та пошуку соціальної підтримки. Прийняття відповідальності проявляється у здатності підлітків визнавати свою роль у виникненні проблем та перешкод, готовності взяти відповідальність за їхнє усунення. Водночас ця стратегія може за певних обставин сприяти невинуватій самокритиці та незадоволеності собою. Стратегія соціальної підтримки, за типологією Е. Фриденберга та Р. Льюїса, відноситься до проміжного стилю подолання. Вона проявляється у прагненні підлітків поділитися своєю проблемою з іншими, заручитися підтримкою, схваленням. Дослідники відносять її до активних копінг-стратегій, спрямованих на усунення або послаблення впливу стресової ситуації (Дубчак, 2017). Останню сходинку у цьому переліку займає дистанціювання, втеча-уникнення та конфронтація. Ці стратегії відносять до деструктивних, непродуктивних.

Дистанціювання виявляється в ігноруванні проблеми, її свідомому блокуванні. З одного боку ця стратегія запобігає інтенсивним емоційним реакціям, з іншого - може знецінювати власні переживання, сприяти ігноруванню можливостей активного подолання проблемних ситуацій.

Втеча-уникнення дає можливість швидко знизити емоційну напругу, однак відсутність спроб вирішення проблеми сприяє накопиченню труднощів.

Конфронтація, як копінг-дія, проявляється в імпульсивності поведінки іноді з елементами ворожості та конфліктності. Цей копінг при цьому втрачає свою організованість та цілеспрямованість та стає способом зменшення емоційної напруги.

Наступний етап дослідження включав процедуру порівняльного аналізу особливостей домінуючих копінг-стратегій у підлітків з різним рівнем розвитку тривожності. Результати кількісного аналізу особливостей копінг-дій у підлітків із різними показниками тривожності надано у таблиці №1.

Таблиця №1

## Домінуючі копінг-стратегії у підлітків із різними рівнем тривожності (у %)

Назва копінгу	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ситуативна	особистісна	Ситуативна	особистісна	ситуативна	Особистісна
Конфронтація	-	11	7	-	-	-
Дистанціювання	38	22	7	13	-	-
Самоконтроль	38	33	33	27	43	50
Пошук соціальної підтримки	25	22	13	13	25	22
Прийняття відповідальності	-	-	27	27	43	50
Втеча/уникнення	13	-	13	13	13	33
Планування Вирішення проблеми	13	44	20	7	29	50
Позитивна переоцінка	25	56	27	27	29	17

Дані розподілу частоти прояву домінуючих стратегій копінгу у підлітків із різним рівнем особистісної та ситуативної тривожності показали, що для підлітків із низьким рівнем тривожності не є властивим прояв прийняття відповідальності та втечі-уникнення. Цьому є логічне пояснення. Так, низка тривожність, що супроводжується безтурботністю, а інколи байдужістю, не має зв'язку із прагненням передбачати події, контролювати наслідки власних дій, а тому брати за них відповідальність. Недооцінка складності проблем не потребує від підлітків сприймати їх як загрози, яких треба уникати. Натомість в ситуації стресу вони найчастіше проявляють такі копінг-стратегії: позитивна переоцінка; планування, вирішення проблеми; самоконтроль. Ці копінг-дії належать до активних стратегій, що виявляються у цілеспрямованому усуненні або послабленні впливу стресової ситуації. Водночас в цій групі підлітків встановлено наявність неконструктивних стратегій опанування, зокрема дистанціювання та конфронтації.

У групі підлітків із середнім рівнем тривожності домінують такі копінг-стратегії: самоконтроль, позитивна переоцінка, прийняття

відповідальності. У меншій мірі для них є властивим прояв пошуку соціальної підтримки, втеча-уникнення. Показник частоти прояву копінгу планування та вирішення проблем для реактивної та особистісної тривожності в групі цих підлітків має суттєві статистичні відмінності за критерієм Фішера ( $\phi=2,157$  для  $p=0,05$ ). Підлітки з середнім рівнем тривожності використовують цю копінг-стратегію для зниження поточного дистресу скоріше лише в окремих ситуаціях.

Для групи підлітків з високим рівнем тривожності домінуючими є такі копінг-стратегії: прийняття відповідальності; самоконтроль; планування та вирішення проблеми. Ці стратегії подолання відносяться до групи активних та продуктивних. Підлітки цієї групи не використовують конфронтацію та дистанціювання, хоча в їх арсеналі знаходиться також стратегія втечі та уникнення.

Аналіз широти діапазону домінуючих копінг-стратегій показав перевагу підлітків із середнім рівнем тривожності у порівнянні із з групою підлітків, що мають низький та високий рівень розвиненості цієї властивості. Іншими словами, ця група респондентів проявляє більшу гнучкість та різнобічність у виборі стратегій опанування. На думку Н. Ярош, така здатність забезпечує продуктивне ставлення до стресової ситуації з урахуванням її особливостей (Ярош, 2015).

З метою перевірки на статистичну значущість визначених відмінностей відсоткових часток домінуючих копінг-стратегій підлітків з різними ознаками розвитку тривожності використано критерій  $\phi$  (непараметричний критерій кутового перетворення Фішера).

За результатами статистичного аналізу було встановлено наявність статистичних відмінностей у частоті прояву копінг-стратегій позитивної переоцінки, планування та вирішення проблем у групах респондентів із різним рівнем тривожності.

Так, у підлітків із низьким рівнем особистісної тривожності частка тих хто використовують стратегію позитивної переоцінки більша, ніж у підлітків із середнім ( $\phi=2,005$  для  $p<0,05$ ) та високим ( $\phi=2,258$  для  $p<0,01$ ) рівнями розвитку тривожності. Стратегія планування та вирішення проблеми частіше використовується підлітками із високим рівнем тривожності порівняно із підлітками, що мають середній рівень тривожності ( $\phi=3,030$  для  $p<0,01$ ). Статистичну відмінність у частоті прояву цієї стратегії встановлено також при порівнянні групи підлітків із низьким та середнім рівнем тривожності ( $\Pi=3,069$  для  $p<0,01$ ).

*Висновки.* Результати емпіричного дослідження дозволяють визнати роль тривожності, як індивідуально-психологічну особливість

підлітків у прояві копінг-стратегій в ситуації переживання стресу. Встановлено існування статистичних відмінностей частоти прояву копінг-дій у групах підлітків із різними показниками розвиненості особистісної тривожності.

Підлітки з низьким рівнем тривожності частіше використовують стратегію позитивної переоцінки події, що викликала переживання стресу, порівняно із респондентами із високим та середнім рівнями тривожності.

Встановлено статистичну відмінність частоти прояву стратегії планування та вирішення проблеми для підлітків з високим рівнем особистісної тривожності порівняно із особами, що мають середній рівень тривожності. Водночас частка підлітків із низьким рівнем розвитку особистісної тривожності, що використовують цю стратегію, більша ніж частка підлітків із середнім рівнем розвитку цієї властивості.

Виходячи з положень когнітивно феноменологічного підходу, копінг-стратегії мають забезпечувати зниження психологічного напруження, що породжується суб'єктивними факторами та особливостями перцепції, інтерпретації ситуації. Низька тривожність - це суб'єктивний чинник, що надає перевагу підліткам у здатності сприймати позитивні сторони стресової ситуації, бачити у неї не тільки загрози, але й потенційні можливості. Висока тривожність спонукає до інтерпретації ситуації як такої, що потребує негайного втручання та спроби її вирішення, виконуючі роль засобу зниження впливу стресового триггеру. Однак, підлітки із середнім показником розвиненості тривожності проявляють більшу гнучкість та різнобічність у виборі стратегій опанування, що забезпечує їм продуктивне ставлення до стресової ситуації з урахуванням її особливостей.

Усе вище зазначене дозволяє нам зробити висновок про те, що не існує прямої залежності між рівнем розвиненості тривожності та перевагами у виборі стрес-долаючою поведінки. Скоріше можна говорити про наявність своєрідності реагування на стрес підлітків із різними показниками розвиненості особистісної тривожності.

### **3. Рефлексивність та копінг поведінка підлітка: психологічні інтерпретації**

Предметом нашої уваги стала також рефлексивність як особистісна властивість, що впливає на регуляцію поведінки людини в ситуації стресу.

Поняття рефлексії розглядалось представниками психологічної науки в зв'язку з вивченням достатньо широкого кола психічних явищ. Так, К.О. Абульханова-Славська визначає рефлексію як механізм самосвідомості, С.Л. Рубінштейн та В.І. Слободчиков як центральний феномен суб'єктності, В.В. Знаков, А.В. Карпов, О.В. Савченко, М.І. Найденов як метасистемний рівень організації психіки, І.М. Семенов і С.Ю. Степанов як рівень ієрархічно організованого мислення та механізм саморозвитку особистості, Г.П. Щедровицький як механізм виникнення нової діяльності, В.О. Лефевр як процес створення віртуальних світів та умову досягнення свободи особистості. Однак незважаючи на значний діапазон визначень феномену рефлексії, усі погоджуються з тим, що рефлексія є умовою, механізмом, властивістю, специфічною мисленевою активністю, що здійснює вихід за межі наявного буття людини, створює якісно нові цілі та способи її досягнення, забезпечує самозміни та саморозвиток особистості.

Труднощі у визначенні психологічної сутності явища рефлексії, на думку більшості дослідників, пов'язані з її багатофункціональністю та багатомірністю. Саме тому в психологічній науці статус рефлексії є остаточно невизначеним. Можна припустити, що це пояснюється, в першу чергу, традиціями розуміння рефлексії у філософії. Прийнято розрізняти гносеологічний, онтологічний, герменевтичний та аксіологічний підходи до розуміння феномену рефлексії. У нашому дослідженні, відповідно до зазначено мети, використано основні положення онтологічного підходу.

В рамках онтологічного підходу рефлексія виконує роль механізму, що забезпечує цілісність особистості, її здатність визначати межі власного «Я» та здійснювати свою саморегуляцію у взаємодії із зовнішнім світом. Тобто цей підхід ґрунтується на розумінні регуляторної природи рефлексії (Ю.М. Кулюткін, А.С. Шаров, А.В. Карпов, І.М. Семенов, В. Д.О. Леонт'єв, М.І. Найденов, Л. А. Найденова та інш.).

Питання про регуляторний потенціал рефлексії та її роль у процесах саморегуляції було поставлено Ю.М. Кулюткіним у 80 роках ХХ століття. Науковець зазначає, що особистісний рівень функціонування людини передбачає наявність у неї здатності перебувати одночасно у двох позиціях як суб'єкта діяльності, що здійснює свою діяльність з управління, та бути об'єктом цього управління. Механізмом саморегуляції, заснованим на такого роду ієрархічному розподілу управлінських та контрольних функцій у середині однієї особистості, коли людина одночасно виступає сама

для себе як об'єкт управління, як «Я-виконавець», науковець пропонує називати рефлексивним (за Мирошник, 2020). Дослідник звертає у вагу на той факт, що мова у даному випадку йде не просто про відображення внутрішнього світу іншої людини в свідомості того хто сприймає, а про рефлексивну регуляцію своїх власних внутрішніх процесів та дій. Ю.М. Кулюткін розрізняє рівні рефлексивного відображення: рефлексія виконавських дій та рефлексія людиною самої себе як такої, що забезпечує контроль виконавських дій через усвідомлення особистісних аспектів регуляції діяльності.

На думку А.С. Шарова онтологічний вимір дозволяє визначити рефлексію як складний ієрархічно організований психологічний механізм «простаивання» меж психіки та свідомості людини. Основна функція цього механізму полягає у регуляції через визначення зовнішніх та внутрішніх обмежень активності людини. Рефлексія забезпечує збирання людиною самої себе. Рефлексивний механізм, як й інші, включає процеси диференціації та інтеграції тому, що вони є базовими для розвитку людини у культурі. Диференціація здійснюється за рахунок виокремлення людиною значущих елементів середовища, які є для неї зовнішніми межами існування або обмеженою значимістю. Під час засвоєння інформації про зовнішній світ у суб'єкта виникає внутрішній еквівалент значущих факторів середовища, тобто процес інтеграції меж. Ці еквіваленти або рефлексивні моделі зовнішніх предметів допомагають людині орієнтуватися у зовнішньому світі. Рефлексивні моделі взаємодії з об'єктами, іншими людьми та світом є змістом інтенціонального досвіду. На думку А.С. Шарова, варто говорити про те, що рефлексивний механізм існує як на рівні свідомого, так й на рівні підсвідомого.

Отже, рефлексія розглядається багаторівнева та багатовимірною системою рефлексій, яка охоплює усі психіку, а не лише свідомість, та визначає зовнішні та внутрішні межі, які людина враховує в регуляції свого життя. Рефлексія виконує функцію збирання та зв'язування людиною меж власного «Я». Рефлексія є не тільки центральним феноменом внутрішньої активності людини, але, перш за все, базовим механізмом самоорганізації психічної активності, а це означає й механізмом регуляції взаємодії людини у соціальному світі ( за Мирошник, 2020).

Ідеї щодо визнання рефлексії у якості базового механізму самоорганізації психічної активності висловлювались В.О. Лефевром. Так, на його думку, у психіці людини існує вроджений інформаційний процесор функція якого полягає у одночасному відображенні як

перцепції та поведінки, так й суб'єктивного світу (Lefebvre, 2006). Робота цього процесору не контролюється свідомістю та здійснюється надзвичайно швидко. Це самий простий, елементарний вид рефлексії В.О. Лефевр називає швидкою рефлексією. Цей процесор, або швидка рефлексія невід'ємна від самої людської істоти або притаманна психіці людини як її провідний атрибут. Н.Д. Гордєєва та В.П. Зінченко експериментально дослідили особливості цього виду рефлексії на матеріалі «живого руху». Ґрунтовно розробленою щодо визначення ролі рефлексивних процесів у довільної регуляції процесуально-психологічного забезпечення діяльності є концепція А.В. Карпова. Виходячи з положення про багаторівневу організацію психічних процесів, дослідник аналізує форми існуванні психічних процесів у двох вимірах психіки. Так, психічний процес може існувати в інструментальній та онтологічній формах або модусах. Інструментальна форма є первинною, вона забезпечує трансформацію, переробку вихідних даних, інформації, що надходять із зовнішнього та внутрішнього джерела в ході відображення. У випадку переробки психічними процесами інформації із внутрішнього середовища вони виявляють себе в іншій формі – онтологічній, тому що самі для себе є об'єктами відображення та впливу з боку інших процесів. Ці модуси можуть почергово змінювати один одного, тому один і той же процес може виступати або в інструментальній, або в онтологічній формі. Можливість існування двох форм психічних процесів є важливою умовою існування метапроцесів (мислення про мислення, пам'ять про пам'ять).

Дослідник виокремлює три особливості метапроцесів незалежно від їх видової специфіки. По-перше, вони уявляють собою синтез, як мінімум двох «первинних» процесів. Цей синтез може здійснюватися як подвійне відображення первинного процесу (пам'ять про пам'ять). По-друге, усі метапроцеси можуть бути результатом співорганізації первинних процесів (за умов, що одні процеси спрямовані на реалізацію інструментальної функції, а інші – онтологічної). По-третє, метапроцеси є досить гетерогенними як за складом та і мірою складності та комплексності.

До метапроцесів належать вторинні процеси, які формуються та функціонують як продукти синтезу первинних процесів, само тому вони отримали назву інтегральних. До складу інтегральних процесів входять такі комплексні та синтетичні за своєю психологічною природою і статусом процеси як цілепокладання, антиципація, прийняття рішення, прогнозування, планування, програмування, контроль та самоконтроль. Вони забезпечують регуляцію первинних

процесів, тобто є метакогнітивними. Інтегральні психічні процеси становлять ядро процесуально-психологічного забезпечення діяльності. Завдяки ним утворюється регулятивний інваріант базових засобів та механізмів процесуально-психологічного забезпечення діяльності. Генетично вихідною формою існування регулятивного інваріанту є та, що спрямована на забезпечення зовнішньо-перетворювальної діяльності. З ускладненням психіки регулятивний інваріант починає переходити на внутрішню діяльність. Оскільки внутрішня діяльність, за своєю будовою ізоморфна зовнішньої, то в якості засобів виступають ті, що склалися для реалізації зовнішньої діяльності. По відношенню до внутрішньої психічної діяльності використовуються операційні засоби, що спочатку склалися у діяльності й само тому мають аналогічну їй природу. Структура і принципи діяльності звертаються на саму себе, виникає феномен рефлексування на діяльність. Цей феномен є основою для рефлексивної регуляції діяльності, а також для рефлексії як процесу в цілому. За рахунок цього виникає здатність усвідомлювати регуляцію діяльності. До складу рефлексії відноситься комплекс усіх основних інтегральних процесів. Ці процеси, входячи до складу рефлексії, забезпечують саморегуляцію. На думку А.В. Карпова сама рефлексія як процес синтезує усю систему інтегральних процесів та виявляється у цьому синтезі. Її існування можливе лише при комплексному використанні системи інтегральних процесів. Науковець пропонує розглядати рефлексію як процес, стан та особистісну властивість, що забезпечує розуміння людиною змісту своєї свідомості.

Іншими словами, рефлексія як психічний процес презентує свідомості психологічні компоненти організації її власної діяльності (регулятивний інваріант базових засобів та механізмів процесуально-психологічного забезпечення діяльності) з метою їх переосмислення та сприяє трансформації цих складових або побудові нових. Усе вище зазначене дозволяє А.В. Карпову розглядати рефлексію в статусі метаінтегрального психічного процесу третього рівня, що забезпечує довільність регуляції діяльності.

Інші критерії для характеристика регуляторного потенціалу рефлексії як механізму психіки пропонуються Д.О. Леонтьєвим. На його думку, повноцінне рефлексивне ставлення як нова якісна ознака саморегуляції обумовлено: по-перше, довільним маніпулюванням ідеальним змістом у розумовому плані, що засновано на переживанні дистанції між своєю свідомістю та його інтенціональним об'єктом, по-друге, спрямованістю цього процесу на самого себе. Тобто рефлексія має зв'язок із самодистанціюванням. В. Франкл обстоював



положення про самодистанціювання як здатність, яка дозволяє людині займати певну позицію по відношенню до самої себе та здійснювати певні дії відповідно до неї. Ступінь розвиненості механізму рефлексії проявляється в основних формах рефлексії (арефлексії, інтроспекції, системної рефлексії та квазірефлексії). Найбільш досконалою формою є системна рефлексія. Її здійснення є достатньо складним, вона дозволяє людині бачити як саму ситуацію взаємодії у всіх її аспектах, включаючи й полюс суб'єкта, й полюс об'єкту, тай й альтернативні можливості. Самодистанціювання дозволяє відкрити нову якість себе, що є основою для подальшого самопізнання та роботи із внутрішнім світом. (Dorfman, Oakes, Santos, Grossmann, 2021).

М.І. Найденов та Л.А. Найденова розробили концепцію груп-рефлексії. Вона заснована на ідеї єдиної рефлексивної онтології. Інтелектуальна, особистісна та кооперативна рефлексія є складовими цієї загальної онтологічної структури рефлексії. Загальна рефлексивна онтологія включає форми рефлексії, що виконують різну функцію в залежності від рівня. На першому рівні рефлексія забезпечує розкладання та підтримання контролю за чуттєвим образом. На другому - відбувається синтез змішаних частин в ціле. На третьому - створення версій картин та критерії їх вибору. Дослідники зазначають, що процес груп-рефлексії є опосередкованим дискурсом у інтерсуб'єктному та метасуб'єктному вимірах (Найденов, 2008; Найденова, 2011).

В сучасній психології рефлексії актуальним стає розробка компетентнісного підходу. Зокрема О.В. Савченко пропонує розглядати рефлексивну компетентність як важливу умову формування та розвитку рефлексивності, що дозволяє відслідковувати та аналізувати свої дії (розумові та предметні) в процесі самоспостереження та самоаналізу. Рефлексивна компетентність тлумачиться як інтегративна система спеціальних рефлексивних здібностей, що розвиваються в процесі набуття рефлексивного досвіду. Рефлексивна компетентність включає чотири основних компонента: інформаційний, інструментальний, оцінно-мотиваційний та поведінковий. За О.В. Савченко кожний компонент рефлексивної компетентності поєднує три елементи, які функціонують на різних рівнях організації в залежності від складності рефлексивної задачі: відображення специфіки власної розумової активності (когнітивний рівень), регуляція власної внутрішньої активності в процесі пошуку рішення (метакогнітивний рівень), перетворення системи уявлення про себе як суб'єкта рефлексивної активності (особистісний рівень). (Савченко, 2016).

Представники метакогнітивної психології розглядають рефлексію як інструмент роботи людини з визначення своїх знань про власні можливості пізнавальної діяльності та їх удосконалення шляхом трансформації пізнавальних стратегій у постановці та вирішенні завдань. Генезис рефлексії Дж. Флейвеллом описується як набуття дитиною знань про себе у контексті вирішення різних проблемних ситуацій (Flavell, 1979;). Представники теорії самодетермінації (Brown, Ryan, 2004) пов'язують рефлексію з явищем mindfulness, тобто готовністю узгоджувати свої поведінку із власними ціннісно-смаковими утвореннями. М. Снайдер (Snyder, 1974) аналізує рефлексію у зв'язку зі здатністю до самомоніторингу. Ця здатність включає прагнення відслідковувати через самоспостереження свою експресивну поведінку та самопрезентацію у соціальних ситуаціях, а також управляти цією поведінкою задля здійснення враження на інших. Дослідження ролі рефлексії в когнітивній сфері представлено у теорії когнітивного безсвідомого.

Розуміння системної природи рефлексії та її ролі у функціонуванні у різних сферах психіки дозволяє визначити різновиди рефлексивних процесів, зокрема інтелектуальну, комунікативну, кооперативну, особистісну, групову.

Інтелектуальна рефлексія це здатність людини спостерігати та відслідковувати етапи вирішення завдання, аналізувати та співставляти свої способи дії із умовами ситуації. Цей вид рефлексії забезпечує роботу психологічних механізмів мислення та інтелекту.

Комунікативна рефлексія розуміється як процес відображення людиною внутрішнього світу іншої людини. Цей тип рефлексії є важливим фактором ефективного спілкування та міжособистісних ставлень.

Кооперативна рефлексія забезпечує вихід суб'єкта з процесу сумісної діяльності у зовнішню по відношенню до неї позицію з метою аналізу її процесуальних та результативних особливостей. Результати цієї рефлексії дозволяють більш ефективно проектувати колективну діяльність, сприяти координації сумісних дії її учасників.

Особистісна рефлексія розглядається як процес, що здійснює регуляцію механізмів особистісного розвитку. Завдяки диференціації та інтеграції різних підструктур «Я» суб'єкт отримує можливість більш точного та глибокого розуміння самого себе, визначення особливостей власної індивідуальності та має здатність до узагальненого розуміння с власного «Я».

В.В. Фурман висловлює ідею про те, що особистісна рефлексія має бути описана за: видами (ретроспективна, проспективна, ситуативна),

рівнями (операційний, тактичний, стратегічний), властивостями (осмисленість, організованість, обґрунтованість) та компонентами (афективний, когнітивний, регулятивний) (Фурман, 2008). Особистісна рефлексія функціонує у процесі самовизначення суб'єкта всередині власного уявлення про себе (встановлення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» і «не Я»).

Групова рефлексія є результатом групової взаємодії. Учасники групи виявляють, усвідомлюють особливості групових дій з метою їх подальшої координації. М.І. Найденов (Найденов, 2008) зазначає, що групова рефлексія у процесах мислення займає місце комплексної структурно-динамічної організації (до складу якої входить взаємодія, взаєморозуміння та взаємоузгодження), спрямованої на подолання проблемності та конфліктності, притаманної для групової творчості за для здійснення ефективного способу вирішення творчих завдань групою. Умовою успішної групової рефлексії є наявність установок членів групи на кооперацію. Предметом групової рефлексії можуть бути як способи, стратегії вирішення завдань групою, так й мотиви, ставлення учасників групи до розв'язання групових завдань.

Серед різноманітних видів та форм рефлексії (інтелектуальної, комунікативної, особистісної, кооперативної, індивідуальної, групової) особливе місце займає саногенна рефлексія. Термін саногенний («саногенне» означає «здоров'я» від лат. «sanitas» і «походження» від грец. «genesis») було використано Ю. М. Орловим для позначення різновиду мислення яке дозволяє контролювати емоційні переживання людини. Дослідник встановив наявність зв'язку між емоційними станами людини та її домінуючими когнітивними схемами, що застосовуються нею у ситуаціях вирішення проблемних ситуацій. Використання цих когнітивних схем є способом регуляції емоційних переживань та чинником опосередкованого впливу на соматичний стан людини. Ми розуміємо саногенну рефлексію у статусі пізнавальних актів різного рівня організації, що виникають у відповідь на невизначеність ситуації і забезпечують аналіз ситуації та вибір оптимального рішення. В емоціогенних ситуаціях мета саногенної рефлексії зводиться до зменшення страждання від переживання відповідних емоцій. Слід відмітити, що на противагу саногенної є рефлексія, яка може посилювати руйнівну силу негативних переживань, стримувати прагнення людини до конструктивних дій, тобто мати ознаки патогенної. Така рефлексія отримала назву румінації.

Саногенна рефлексія забезпечує свідомий контроль за когнітивними схемами, що використовуються особистістю для інтерпретації своїх

переживань та зупиняє їх використання наразі їхнього деструктивного впливу на емоційну сферу. Вона виводить людину у рефлексивну позицію та дозволяє знайти новий ресурс та нові способи поведінки у кризовій ситуації. Цей вид рефлексії негативних емоцій дозволяє відсторонитися від них, побачити їх «сторонніми очами» внаслідок чого вони втрачають свою силу та руйнівний вплив на поведінку. Рефлексія, також, дозволяє знайти та усвідомити джерело негативних емоцій, що знижує їх силу та гостроту. Сам процес рефлексії негативної емоції забезпечує її краще розуміння, більш чітке визначення, здатність порівнювати її та аналізувати, тобто оволодівати та свідомо контролювати нею. Отже, цей вид рефлексії відіграє особливу роль у переживанні людиною стресу та організації нею копінг-поведінки. Наші дослідження особливостей впливу рівня розвиненості та виду рефлексії на подолання негативних переживань в стресовій ситуації показали наявність як позитивного так й негативного результату. Встановлено, що лише процеси особистісної рефлексії з показниками середнього рівня розвиненості мали позитивні значущі зв'язки із продуктивними копінгамі респондентів (Myroshnyk O, Titov I, Titova T, Teslenko M., 2022).

### **1.3.1 Програма та результати емпіричного дослідження рефлексивних процесів та копінг-поведінки підлітків**

Програма діагностичного етапу дослідження включала такі завдання: формування вибіркової сукупності; визначення особливостей рефлексивних процесів та домінуючих копінг-стратегій у підлітків; здійснення порівняльного аналізу особливостей рефлексивності підлітків з різною опанувальною поведінкою в ситуації стресу.

Теоретичними засадами дослідження став системний підхід, що дозволив визначити поліпроцесуальну природу рефлексивних процесів та їхню регулятивну функцію у забезпеченні цілісності психіки через інтеграцію та диференціацію психічних процесів різного рівня організації, зокрема емоційної сфери.

Відповідно до теоретичної моделі феноменів було відібрано методи емпіричного дослідження: методика дослідження рефлексивності (за А.В. Карповим і В.В. Пономарьовою), методика визначення спрямованості рефлексії (за М. Грантом), методика копінг-стратегій за Р. Лазарусом та С. Фолкманом (у адаптації Т.Л. Крюкової). Дослідження проводилось на базі загальноосвітніх шкіл м. Полтава. При відборі учасників враховувався загальний стан здоров'я та показники рефлексивності. Зокрема, на етапі формування вибірки

вилучались кандидати, що мали високі показники рефлексивності. До вибіркової сукупності увійшли 60 учнів віком від 11 – 12 років. Статистичний аналіз даних здійснювався за допомогою програми SPSS-20.

Діагностика опановуючої поведінки підлітків у ситуації стресу за методикою за Р. Лазаруса та С. Фолкмана, показала, що найбільш поширеними копінгамі є позитивна переоцінка (65%), втеча уникнення (62,2%), самоконтроль (52,5%). На другому місці за частотою прояву знаходяться пошук соціальної підтримки (45%), планування вирішення проблеми (42,5%), дистанціювання (37,5%). Рідше за все, за частотою прояву були конфронтаційний копінг (25%) та прийняття відповідальності (25%).

Результати частотного розподілу свідчать про те, що у підлітків частіше проявляються емоційно-орієнтовані стратегії опанування (за класифікацією Р. Лазаруса та С. Фолкмана). А саме: самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття на себе відповідальності, уникнення і позитивна переоцінка, дистанціювання. Менш вживаними є проблемно-орієнтовані копінги (конфронтація та заплановане вирішення проблеми). Як відомо, емоційно-орієнтовані копінги ще називають тимчасово допомагаючими, тому що вони спрямовані на активізацію думок та дій, що мають за мету знизити фізичний або психологічний вплив стресу, полегшити переживання стресової ситуації, однак не вирішити саму проблему. Проблемно-орієнтовані мають зв'язок із спробами людини покращити свої відносини із середовищем за допомогою пошуку інформації про те, як та що роботи або вчиняти, стримуючи себе від імпульсивних дій.

Отже, підлітки в ситуації стресу орієнтовані у більшій мірі не стільки на вирішення проблеми скільки на роботу із своїми переживаннями.

Наступний етап дослідження було присвячено визначенню особливостей рефлексивних процесів у респондентів. Теоретичним підґрунтям роботи на цьому етапі стало положення про поліпроцесуальну природу рефлексії як макропроцесу, що складається з когнітивних та регулятивних метапроцесів які є її операційними засобами. Комплекс таких процесів утворює патерн рефлексії. Патерн має свою психологічну структуру, що визначає діапазон та пріоритетність факторів, які людина контролює під час довільної регуляції своєї поведінки. У патерн входять окремі рефлексивні процеси, що регулюють діяльність, соціальну взаємодію, самосвідомості, пізнавальні акти, емоційні переживання. У нашому дослідженні вивчалась ступінь розвиненості та спрямованості

(соціальна рефлексія, особистісна рефлексія, довільна регуляція діяльності) рефлексії підлітків. Діагностика рефлексивності за методикою А.В. Карповим показала, що 57,5% респондентів мали середній рівень рефлексивності, 42,5% - низький рівень розвиненості рефлексивних процесів. Зазначмо за умовами дослідження підлітки з високим рівнем рефлексивності вилучались з вибіркової сукупності. За показниками спрямованості (методика М. Гранта) у 90 % підлітків особистісна рефлексія за мірою розвиненості перевищувала соціальну рефлексію.

Аналіз статистичного зв'язку між рефлексивними процесами, за ознаками спрямованості, ступенем розвиненості та домінуючими стратегіями копіngu в ситуації стресу здійснювався за допомогою методу Спірмена. Результати статистичного аналізу підтвердили раніше зроблений висновок про те, що переважаючими у ситуації стресу для підлітків є емоційно-орієнтовані стратегії опанування. Так, між рефлексивністю респондентів та копінг-поведінкою існує статистично значущий зв'язок для стратегії позитивної переоцінки ( $r=0,329$ ;  $p < 0,05$ ). Було встановлено, що у групі з низьким рівнем рефлексивності наявні негативні статистично - значущі показники кореляцій для дистанціювання ( $r= -0,528$ ;  $p < 0,05$ ) та самоконтролю ( $r= -0,539$ ;  $p < 0,05$ ). Тобто, підлітки які не схильні до попереднього планування, обмірковування програми своїх дій, прогнозу їх наслідки, а навпаки, орієнтовані на спонтанність та імпульсивність реагування виявляють нездатність стримувати свої емоції для того, щоб зменшити їхній вплив на сприймання ситуації та вибір способу поведінки. Для них характерне низьке прагнення до опанування своєї поведінки у ситуації стресу, вони не можуть долати негативні переживання за рахунок суб'єктивного зниження значущості та ступеня емоційної заглибленості у стресову ситуацію.

Вивчення зв'язку між видами рефлексії (соціальної та особистісної) показав наявність позитивних статистично значущих показників кореляцій для особистісної рефлексії, тобто рефлексії, що забезпечує аналіз станів власного «Я» та таких копінг-стратегій, як пошук соціальної підтримки ( $r=0,422$ ;  $p < 0,05$ ) та позитивної переоцінки ( $r=0,452$ ;  $p < 0,05$ ). Однак, для підлітків з різним рівнем розвиненості цих процесів встановлено відмінності в прояві цих стратегій опанування. Так, підліткам із середнім рівнем рефлексивності притаманна стратегія позитивної переоцінки ( $r=0,467$ ;  $p < 0,05$ ), для підлітків із низьким рівнем – пошук соціальної підтримки ( $r=0,573$ ;  $p < 0,05$ ).

Отже, при оптимальному рівні розвитку особистісної рефлексії підлітки намагаються долати негативні переживання в ситуації стресу за рахунок позитивного переосмислення проблемної ситуації. Ця стратегія полягає в орієнтації підлітків на розгляд проблеми як стимулу для особистісного зростання через включення її у більш широкий контекст роботи над саморозвитком. Значну роль при цьому відіграють саме процеси особистісної рефлексії. Вони забезпечують диференціацію та інтеграцію структурних компонентів особистості та є фактором стійкості до стресу. Натомість підлітки з низьким рівнем особистісної рефлексії в ситуаціях переживання стресу прагнуть отримати допомогу інших у вигляді поради, співчуття та конкретних практичних дій. Така стратегія за певних обставин, наприклад, відсутності позитивного соціального оточення, низького рівня комунікативної компетентності, розвиненості екстернального локусу контролю, може посилювати негативні переживання та тривогу в стані стресу.

Результати статистичного аналізу засвідчили той факт, що соціальна рефлексія підлітків незадіяна у формування стратегії опанування підлітком негативних переживань. Так, за результатами кореляційного аналізу не встановлено наявності статично значущих показників кореляцій між процесами соціальної рефлексії та копінг-поведінкою підлітків у жодній з груп підлітків.

Отже, серед рефлексивних процесів підлітків, що обслуговують сферу діяльності, самосвідомості та міжособистісної взаємодії найбільшу роль у виборі способів поведінки в ситуації стресу відіграють процеси особистісної рефлексії. Вони мають значущий позитивний зв'язок із продуктивними стратегіями опанування. Саме ці процеси є центральними у патерні рефлексивних процесів респондентів. Результати статистичного аналізу дозволяють зробити припущення про здатність особистісної рефлексії здійснювати контроль за регуляцією як диспозиційних та ситуаційних психологічних чинників адаптації підлітків у стресових ситуації. Встановлено також, що для підлітків з низьким рівнем розвиненості процесів особистісної рефлексії у регуляції своєї поведінки у стресі головними є ситуаційні чинники (наприклад, отримання допомоги від інших). Підлітки з оптимальним рівнем розвиненості особистісної рефлексії більш орієнтовані на диспозиційні чинники (пошук зон власної невизначеності, краще розуміння перспектив свого розвитку). У даному випадку ці рефлексивні процеси є саногенними за своєю природою.

## ВИСНОВКИ

Організація нашого дослідження будувалась на ідеї про те, що особистісні властивості підлітків є чинниками, які впливають на вибір ними способу роботи з негативними переживаннями в ситуації стресу. Було обрано такі властивості як тривожність та рефлексивність. Вони належать до когнітивної та емоційної складових стресостійкості особистості.

Аналіз особливостей переживання підлітками стресу ґрунтувався на засадах когнітивно-феноменологічного підходу, відповідно до якого в основі переживання знаходяться результати оцінки та інтерпретації стресової ситуації. Засобами оволодіння цими переживаннями є копінг-стратегії або копінг-поведінка, що забезпечує зниження психологічного напруження. Відповідного до проведено емпіричного дослідження було встановлено:

низька тривожність - це суб'єктивний чинник, що надає перевагу підліткам у здатності сприймати позитивні сторони стресової ситуації, бачити у неї не тільки загрози, але й потенційні можливості;

висока тривожність спонукає до інтерпретації ситуації як такої, що потребує негайного втручання та спроби її вирішення, виконуючі роль засобу зниження впливу стресового триггеру;

підлітки із середнім показником розвиненості тривожності проявляють більшу гнучкість та широкий діапазон у виборі стратегій опанування, що забезпечує їм продуктивне ставлення до стресової ситуації з урахуванням її особливостей.

У цілому, отримані результати, щодо ролі тривожності в переживанні підлітками стресу свідчать про відсутність прямої залежності між рівнем розвиненості тривожності та перевагами у виборі стрес-долаючої поведінки. Скоріше можна говорити про наявність своєрідності реагування на стрес підлітків із різними показниками розвиненості особистісної тривожності.

Узагальнені результати дослідження ролі рефлексивності та поведінки підлітків в ситуації стресу показали, що серед рефлексивних процесів, які обслуговують сферу діяльності, самосвідомості та міжособистісної взаємодії найбільшу роль у виборі підлітком способу поведінки в ситуації стресу відіграють процеси особистісної рефлексії.

Процеси особистісної рефлексії мають значущий позитивний зв'язок із продуктивними стратегіями опанування (позитивна переоцінка та пошук соціальної підтримки). Саме ці процеси є найбільш значущими у патерні рефлексивних процесів підлітків.



Ми припускаємо, що процеси особистісної рефлексії забезпечують ефективний контроль за регуляцією як диспозиційних (пошук зон власної невизначеності, краще розуміння перспектив свого розвитку) так і ситуаційних (наприклад, отримання допомоги від інших) психологічних чинників адаптації підлітків у стресових ситуації. Результати дослідження засвідчили, що підлітки з оптимальним рівнем розвиненості особистісної рефлексії більш орієнтовані на диспозиційні чинники, а підлітки із низьким розвитком цих процесів на ситуаційні чинники.

Перспективою подальшого дослідження є розробка психокорекційних програм підвищення стресостійкості, що враховують психологічний профіль особистості підлітків.

### Список використаних джерел

1. Гірняк Н. (2014). Стресостійкість як чинник вибору копінг-стратегій у старшому підлітковому віці. Студентський науковий вісник, № 35, 104–108.
2. Гринечко А. (2017). Особливості прояву тривожності як наслідок впливу психотравмуючих подій на розвиток особистості. Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія», Вип 41, 32-44.
3. Даниляк О., Маринець С., Заячківська О. (2016). Еволюція знань про стрес: від Ганса Сельє до сучасних досягнень. Медичні науки, т. XLV, 27–40
4. Дубчак Г. М. (2017). Формування професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки, № 3(1), 173–179.
5. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. (2016) Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка. 219 с.
6. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. (2020). Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. Актуальні проблеми психології, том I, вип. 55, 23-29.
7. Кононова М.М., Кучма Т.В. (2021). Сутність стресу як психологічної категорії. Молодий вчений, 22-23.
8. Кормило О., Чип Р., Гончаровська Г. (2022). Особливості стресостійкості та вибір копінг-стратегій старшими підлітками. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки, вип. 12, 68–78.

9. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. (2009). Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навчальний посібник. К. : Ніка-Центр. 576 с.
10. Мирошник О.Г. (2023) Копінг-стратегії як вияв стресостійкості підлітків із різним рівнем тривожності. Габітус, вип.50, 46-51.
11. Мирошник О.Г. (2020). Рефлексивність та регуляторний потенціал особистості Психологія і особистість. Київ-Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, №1(18), 234-246.
12. Найденова Л.А. (2011). Психологія рефлексії на межі тисячоліть: основні тенденції розвитку. Наукові студії із соціальної та політичної психології, вип. 26, 52-65.
13. Найдьонов М. І. (2008). Формування системи рефлексивного управління в організаціях. К. : Міленіум. 484 с.
14. Олефір В. О. (2011). Взаємозв'язок життєстійкості, копінг-стратегій та психологічного благополуччя. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія, № 981, вип. 47, 168– 172.
15. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. (2001). К.: Рута. 320 с
16. Савченко О.В. (2016). Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон : ПП Вишемирський В.С. .286 с.
17. Смольська Л.М. (2021). Стресостійкість та життєстійкість: креативна модель формування в сучасних умовах. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія психологія, вип. 4, 113-117.
18. Снігур Ю. С. (2019). Зв'язок копінг-стратегій керівників закладів загальної середньої освіти з чинниками мікрорівня. Організаційна психологія. Економічна психологія, № 2–3(17), 114–121.
19. Соломка Е.Т., Хома Т.В., Хлопек А.Б. (2021). Опанувальна поведінка особистості в психологічних дослідженнях та деякі методи управління стресом. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія, вип 2, 23-27.
20. Титаренко Т.М. (2007). Життєві кризи: технології консультування. Перша частина. Київ : Главник. 144 с.
21. Фурман В.В. (2008). Проблематика особистісної рефлексії студента в аналітичному висвітленні. Психологія і суспільство, №4, 116-121.
22. Чиханцова О.Г. (2018). Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. Проблеми сучасної психології, № 42, 211–231.
23. Шатковська О.І., Кушнір Ю.В. (2017). Особливості шкільної тривожності в підлітковому віці як соціально—педагогічна проблема. Молодий вчений, № 11 (51), 835-838.

- 24.Шпак М.М. (2022). Стресостійкість особистості в дискурсі сучасних психологічних досліджень. Габітус, вип 39, 199-203.
- 25.Ярош Н. С. (2015). Аналіз досліджень внутрішніх предикторів стрес-долаючої поведінки. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія, № 58, 60–64.
- 26.Brown K.W. Ryan R.M. (2004). Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. *Positive Psychology in Practice*. London: Wiley, 105–124.
- 27.Cannon W. (1940). The adrenal medulla. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*. Jan; 16(1):3
- 28.Dorfman, A., Oakes, H., Santos, H., Grossmann, I. (2021). Self-distancing promotes positive emotional change after adversity: Evidence from a micro-longitudinal field experiment. *Journal of Personality*, 89, 132–144
- 29.Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). Teaching Coping to adolescents: when and to whom? *American Educational Research Journal*, № 37, 727–745.
- 30.Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, 460.
- 31.Lazarus, R. S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, No 55, 665–673.
- 32.Lindemann E.(1944) Symptomatology and Management of Acute Grief. *American Journal of Psychiatry*. Vol. 101 (2). 141–148
- 33.Lefebvre V. (2006). *Research on Bipolarity and Reflexivity*. New York : The Edwin Mellen Press.
- 34.Maddi S. (2002). The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice. *Consulting Psychology Journal*, Vol. 54, № 1, 173–185.
- 35.Mechanic D. *Students Under Stress: A Study in the Social Psychology of Adaptation*. New York: The Free Press, 1962. 231 p
- 36.Myroshnyk O, Titov I, Titova T, Teslenko M. (2022). Sanogenic reflection and coping behavior of university students. *Journal of Positive School Psychology*, Vol. 6, No. 6, 4189-4196.
- 37.Selye H.(1955) Stress and disease. *Science*, Vol. 122. 625–631.
- 38.Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment / K. Matheny, D.W. Aycok, J.L. Hung, W.L. Cutlette, K.A. Silva-Cannella. *Counseling Psychologist*. 1986. Vol. 14, 499–549.
- 39.Wolff H. G. *Stress and Disease*. 2nd ed. Springfield, III: Charles C Tomas 1968. 200 p.

## ОСОБИСТІСНЕ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ

**Перетяцько Л.Г.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент, доцент кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного  
університету імені В. Г. Короленка  
(м. Полтава, вул. Остроградського, 2)*

**Кравченко О.Д.**

*старший викладач кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного  
університету імені В. Г. Короленка  
(м. Полтава, вул. Остроградського, 2)*

**Ключові слова:** ставлення до здоров'я, пандемія, чинники ставлення до здоров'я студентів, благополуччя студентів, копінг-поведінка студентів у складних умовах, соціальна ізоляція.

**Вступ.** Пандемія COVID-19 стала серйозним випробуванням не лише для українського суспільства, а й для всього людства. Під час карантину люди почали життя в зовсім нових умовах. Відбуваються зміни як на рівні психіки окремої особистості, так й на рівні функціонування цілих спільнот.

Пандемія, яку ми зараз переживаємо, стала причиною застосування карантину як способу зупинити поширення хвороби. Для багатьох людей ці події стали причиною дистресу в зв'язку з довготривалою небезпекою для життя і здоров'я, а також різкою зміною стилю життя. Серед стресорів цього періоду називають страх інфекції, неадекватна інформація, неадекватні поставки предметів/продуктів, розчарування і нудьга. Усталений спосіб життя багатьох жителів мегаполісів – безперервний поспіх, щоб всюди потрапити, всі події відвідати і так далі. Карантинні обмеження – перебування в своєму домі з членами родини цілодобово – стали для багатьох випробуванням на якість стосунків з самим собою.

Українські вчені О. Вознюк, О. Завгородня, В.Зливков, О. Коваленко, С.Лукомська, С.Максименко, В. Моргун, Н. Павлик, В. Панок, Е. Помиткін у наукових працях наголошують на вагомості і необхідності збереження психологічної стабільності українського суспільства в умовах глобальної дестабілізації соціально-економічної

реальності, спричиненою пандемією COVID-19 та рядом інших негативних чинників соціально-економічного та соціально-політичного характеру..

В Україні вивчення психічного здоров'я та його чинників пов'язане з іменами О. Бочарової, П. Фесенко, Н. Растрігіна, М. Григор'євої, Л. Куликова, Л.Перетяцько, М.Тесленко, М. Соколової, які розглядали його в контексті зовнішніх (ступінь задоволення основних потреб, характер міжособистісних стосунків, тощо) та внутрішніх (толерантність, ціннісні орієнтації і стратегії поведінки, самоактуалізація, тощо) чинників формування.

Вагомим чинником особистісного ставлення до здоров'я студентів в умовах пандемії виступають переважаючі їх копінг-стратегії. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що копінг-поведінка являє собою комплекс когнітивних, емоційних і поведінкових дій, спрямованих на подолання зовнішніх або внутрішніх перешкод, що оцінюються особистістю як напружені і перевищують її адаптивні можливості.

Разом із тим, актуальна ситуація перебування особистості в умовах соціальної ізоляції, постійної емоційної напруги під час пандемії, перебування особистості у складних соціально-економічних та соціально-політичних умовах ставить перед психологічною наукою нові виклики стосовно визначення механізмів ставлення до здоров'я особистості, пошуку механізмів її повноцінного функціонування. Саме практична значущість даної проблеми в умовах сьогодення та відсутність єдиної теоретичної системи забезпечення ефективного подолання кризових психологічних явищ в умовах світової кризи обумовили актуальність обраної проблеми.

#### **Завдання:**

- 1) здійснити теоретичний аналіз специфіки чинників ставлення до здоров'я студентів-психологів в умовах пандемії;
- 2) описати результати дослідження показників ставлення до здоров'я студентів;
- 3) проаналізувати показники вираженості аспектів ставлення до здоров'я студентів-психологів із переважанням різних копінг-стратегій в умовах пандемії.

**Виклад основного матеріалу.** За результатами аналізу наукових публікацій визначено, що ставлення до здоров'я – це складна, інтегративна якість особистості, сутність якої міститься: у сприйнятті та розумінні здоров'я як стану рівноваги між біологічними, соціальними, фізичними, психоемоційними можливостями людини і постійно змінними умовами довкілля, видами діяльності, в емоційній

виразності цього ставлення, у реалізації розуміння та сприйняття здоров'я в конкретних вчинках і діях (Добровольська, 2013). Ставлення до здоров'я характеризують через його складові (когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісно-поведінковий компоненти).

Ставлення до здоров'я виражається через інші психологічні характеристики – це позиція особистості, яка зумовлює регуляцію реакцій і вольове здійснення діяльності стосовно факторів здоров'я для оптимального поєднання особистих можливостей і можливостей середовища задля досягнення благополуччя (Гресько, 2020).

До факторів ставлення до здоров'я належать установки й очікування, пов'язані з майбутніми подіями. Узагальнено їх можна розділити на позитивні (оптимістичні) установки, які виражаються в очікуванні позитивних подій, і негативні (песимістичні). Перші допомагають успішно подолати стрес, другі чинять деструктивну функцію на ставлення до здоров'я (Гресько, 2020). Очікування можуть змінюватися залежно від конкретних умов, однак можна виділити певні генералізовані очікування, що не залежать від змісту ситуації і відображають песимістичні чи оптимістичні установки особистості. Встановлено також, що втрата контролю над результатами своєї діяльності знижує мотивацію, викликає почуття страху й невизначеності й тим самим призводить до завчасного розвитку симптомів вигорання (Гресько, 2020).

Наступний важливий фактор ставлення до здоров'я студентів – задоволеність результатами своєї діяльності. Почуття успішності асоціюється з переживанням високого суб'єктивного значення особистісних прагнень, а також з високою ймовірністю досягнення поставлених цілей. Свідомий вибір цілей і позитивна оцінка можливостей їх досягнення мають вирішальне значення в процесах саморегуляції (Добровольська, 2013). При цьому зростає переконання в тому, що обрані цілі можуть бути досягнуті навіть в умовах зовнішніх перешкод,

Усвідомлення реалістичності поставлених особистістю цілей і способів їх досягнення сприяє формуванню стресостійкості й пошуку конструктивних стратегій подолання стресу. Щодо співвідношення теорії ефективності власних дій і теорії очікувань, слід підкреслити, що уявлення особистості про ефективність власних дій не завжди збігаються з очікуваннями щодо наслідків своєї поведінки, особливо в ситуаціях, що не залежать або тільки частково залежать від самого суб'єкта (Гула, 2013).

Ставлення до здоров'я студентів має суттєві відмінності під час пандемії. Так, модифікація системи соціальної активності студентів в умовах карантину, наявність обмежень, постійне перебування у стресовому стані накладають відбиток на ставлення молодих людей до свого здоров'я.

Негативні аспекти ставлення до здоров'я у студентів під час пандемії зафіксовані у ряді актуальних досліджень.

Зокрема, Т.Д.Перепелюк, Н.Д.Гриньова зазначають, що у студентів під впливом пандемії відбулися деякі зміни в станах психічного здоров'я: когнітивно-пізнавальних, мотиваційно-ціннісних, емоційно-регулятивних, особистісних, діяльнісної-поведінкових (Перепелюк, Гриньова, 2021). Вони зауважують, що вплив пандемії спричинив як негативні, так і позитивні наслідки. До позитивних наслідків вони відносять – набуття нових знань, пізнання нового, зростання інтересу до самого себе. Серед негативних, можна виділи зміни емоційного благополуччя, поява депресивних та тривожних станів, зростання нервової напруги.

І.А.Мунасіпова-Мотяш зауважує, що пандемія COVID-19 безперечно впливає на психічне здоров'я та благополуччя населення планети (Мунасіпова-Мотяш, 2021). Поширеність страху, невпевненості мають прямий і негативний вплив на психічне здоров'я населення. В умовах сучасності важливим є вивчення впливу ситуації пандемії на освітній процес. Під час цієї пандемії студенти стикаються з унікальними проблемами. Їх академічні траєкторії, перспективи роботи та професійна підготовка проводяться під час розгортання кризи громадського здоров'я та економіки.

У проведеному нею дослідженні зафіксовано, що для студентів характерним є наявність близьких, приємних, довірчих відносин з оточуючими, студенти характеризуються як відносно самостійні і незалежні, здатні протистояти спробам суспільства змусити думати і діяти певним чином. В цілому, до себе студенти ставляться досить позитивно, знають, чи, принаймні, прагнуть знати і розуміти себе та свої особистісні якості, індивідуальні особливості, як хороші, так і погані. Попри яскраво виражену сферу життєвих цілей, яка характеризує задоволення студентами тими життєвими цілями, які вони перед собою ставлять, але існують певні перешкоди у їх досяганні, неможливість контролювати зовнішню діяльність. Це може бути пов'язано з наявними проблемами які існують в суспільстві: політична ситуація, стан економіки, система охорони здоров'я та ін., що викликає невпевненість в майбутньому та сумніви в реалізації поставлених цілей за таких умов. Так, зафіксований відносно високий

рівень емоційної напруженості, низьку емоційну стійкість, підвищений рівень тривожності, відносно низький рівень задоволеності ситуацією і своєю роллю в ній. Такі результати можуть бути пов'язані з нестабільною ситуацією в країні та в світі загалом в умовах пандемії.

Соціальна дистанція та обмеження на пересування – це нові і незвичні для всіх громадян умови життєдіяльності. Люди змушені змінювати свої буденні звички, а коли відпрацьовані схеми поведінки перестають працювати – це призводить до психологічних наслідків (неблагополуччя). Великий психологічний тиск чинить те, що деякі люди втратили роботу, у когось знизився дохід і деяких перевели на віддалену роботу – це все незвичні умови.

Covid-19 впливає на психологічне здоров'я всього населення Землі. Кожен з нас відчуває страх за власне життя, почуття відчуження від того, що його можуть інфікувати і він може бути переносником вірусу. А деякі люди реагують на цю ситуацію неприйняттям і запереченням, тобто починають уникати проблем, вважають що з ними все в порядку, що вони нікого не можуть заразити. Навіть якщо людина не хворіє, то вона відчуває психологічний тиск. Перш за все, це безперервний потік інформації, де головною темою є коронавірус та його страшні наслідки. Також багато людей опинилися вдома з дітьми, що для них теж може бути стресово, тому що діти знаходяться на віддаленому навчанні і велике навантаження лягає на батьків. Психологи цього року активно працюють із зверненнями, пов'язаними із посттравматичним стресовим розладом.

Негативним є і психізм в усвідомленні того, що на кожному кроці є ймовірність зараження і ризик у спілкуванні з носіями інфекції. Вражає також той факт, що носіння масок і ретельне використання засобів гігієни начебто вирішує проблему індивідуального захисту, але, в першу чергу, заважає ефективному спілкуванню і порозумінню між людьми (Ордатій, 2021).

Вона підкреслює, що кожна людина має дотримуватися дистанції в 1,5 метра, а в особистісній сфері спілкування взагалі варто обмежити будь-які взаємостосунки. Важливим є також вивчення особливостей дистанційної взаємодії між учасниками освітнього процесу та здобувачами освіти у ЗВО в умовах пандемії, чому саме й присвячена дана стаття.

Зазначимо, що реактивна тривожність виникає у відповідь на конкретну зовнішню стресову чи екстремальну ситуацію (пандемія Covid19), яка розтягнена в часі та не усувається і посилюється такими чинниками як: реальність загрози здоров'ю і



життю, обмеження соціальних контактів, негативний вплив інформаційного поля (ЗМІ) тощо.

Ситуативна тривожність впливає на цілеспрямовану діяльність людини, зокрема, у студентів під час підготовки до занять, які проводяться в форматі онлайн і посилюють реактивну тривожність в умовах кіберпростору (Brooks, et al., 2020). В наслідок чого спостерігається дезорганізація підготовки до навчання, що спричиняє появу швидкої втомлюваності, помилок і небажання готуватись до занять, формального ставлення до навчання та погіршення самопочуття. Отож наявність карантинних обмежених заходів у ситуації дистанційного навчання зменшує варіативність відпочинку, сприяє підвищенню напруги та тривожності (Ордатій, 2021).

Вплив COVID-19 на психічне здоров'я населення став проблемою, що викликає величезне занепокоєння. Низка факторів, пов'язаних з COVID-19, може негативно вплинути на психічне здоров'я людей із ще вищим ризиком у тих, хто схильний до формування тривожних станів та тривоги. Перебування в карантині або ізоляції протягом тривалого часу асоціюється з депресією, гнівом, тривогою та самогубством, як повідомлялося впродовж пандемії SARS початку 2000-х років. Також було висловлено занепокоєння щодо збільшення кількості інцидентів побутового насильства та «надмірного занурення до кіберпростору» людей під час пандемії COVID-19, що призводило до погіршення психологічних станів. Крім того, страх і параноя зараження SARS-CoV-2 і відповідна соціальна стигма пов'язані з проявом таких симптомів, як кашель або чхання, можуть мати негативний вплив впливають на психічне благополуччя (Płomecka, Jawaid, Radziński, & Baranczuk, 2020).

Дослідивши емоційний дистрес представників дванадцяти країн, М.Пломека та ін. дійшли висновку про те, що існують конкретні чинники, які зумовлюють зони ризику у сфері психічного здоров'я в умовах пандемії (Płomecka, Jawaid, Radziński, & Baranczuk, 2020). До такої зони належать представниці жіночої статі, особи із психічними розладами, наявність попереднього травматичного досвіду, тоді як оптимізм, розвинені соціальні зв'язки та відчуття належності до групи, здатність висловлювати свої переживання в колі родини значно зменшують ризик виникнення психологічних наслідків COVID-19. Реалізоване дослідження передбачало використання повністю анонімного онлайн-опитування, що перевіряло людей у багатьох країнах на наявність показників та/або ризиків загальних психологічних розладів, посттравматичного стресового розладу

(ПТСР), депресії, суїцидальних думок та тривоги щодо фізичного здоров'я. Поширеність цих захворювань було перехресно проаналізовано з демографічними показниками учасників, думками/поглядами, рисами особистості, поточними домашніми умовами проживання та факторами, пов'язаними з COVID-19, щоб визначити конкретний ризик та фактори стійкості у ситуації соціальної ізоляції та ризику інфікування. Дослідники виявили тривожні світові тенденції, ризик ПТСР і депресії, а також суїцидальні думки, які були конкретно детерміновані демографічними характеристиками учасників, їх особистісними рисами, умовами проживання (Mucci, Giorgi, Roncaioli, Fiz Perez, & Arcangeli, 2016).

Крім того, особи-інтроверти демонстрували підвищений ризик загального психічного розладу і депресії; страху стати безробітним, залишитись на самоті та мати обмежене спілкування з родиною та друзями. Отримані дані вкотре наголошують на вагомості копінг-стратегій соціальної взаємодії та пошуку соціальної підтримки у соціумі, як вагомих аспектів подолання складної ситуації, підкреслюючи соціальну природу особистості (Li, et al., 2020).

Дослідниками виявлено, що оптимістична життєва позиція, позитивний прогноз щодо результату COVID-19, здатність до взаємодії та розділення турбот з родиною та друзями, регулярні щоденні фізичні вправи/спорт виступали чинниками протидії стану депресії та тривоги відносно пандемії COVID 19 (Płomecka, Jawaid, Radziński, & Baranczuk, 2020).

Попри те, що проблеми психічного здоров'я під час карантинних обмежень привертають увагу вчених, вплив пандемії на академічне життя студентів не отримує достатнього висвітлення в літературі.

Л.В.Засекіна зазначає, що студенти в період пандемії стикнулися зі значними викликами, адже змінилися умови навчання в діапазоні від дистанційного до змішаного (Засекіна, 2021). Окрім того, більшість студентів, які працюють, втратила свій дохід через вимушене безробіття, змінила умови власного проживання, повернувшись із університетських містечок до батьків та постійного місця проживання, зазнала наслідків вимушеної соціальної ізоляції та втрати соціальних контактів, відчула переживання відносно власного здоров'я своїх батьків і старших родичів, які перебувають у групі підвищеного ризику.

Вивчаючи актуальні потреби студентів, Л. В. Засекіна зауважує, що найбільші труднощі, на думку студентів, пов'язані зі станом власного здоров'я і умовами дистанційного навчання (Засекіна, 2021).

У комплексному дослідженні Г. В. Католик, Л. В. Ковальчук виявлено, що більша частина студентів відзначила вагомий вплив пандемії на їхнє життя: з'явився страх захворіти, а після перенесеної хвороби – захворіти вдруге, також страх за здоров'я близьких людей і момент того, що відбулись зміни, які спровокувала ситуація пандемії (Католик, Ковальчук, 2021). Усі ці фактори впливають на психічний стан людини та рівень її тривожності, різкі непередбачувані зміни у житті індивіда можуть значуще відобразитися на рівні його тривожності, життєвої ригідності та навіть екстравертованості. У більшості опитуваних студентів виявлено такий рівень психоемоційного виснаження, який без ранньої діагностики може трансформуватись у хронічну форму емоційної та фізичної втоми та навіть виявляти ознаки подібні до депресивного розладу.

Ще один аспект, який виявлено у більшості студентів, та який відіграє важливу роль у формуванні синдрому емоційного виснаження, – це високий рівень особистісного віддалення. Це явище виявляється підвищеною роздратованістю, нетерплячістю, негативізмом, униканням контактів, зниженням замученості, байдужістю, у такий спосіб впливаючи на емоційний фон індивіда та на його життя.

Проаналізувавши відповіді студентів щодо впливу пандемії на їхнє життя, Г.В.Католик зауважує, що постійне переживання страху, різкі позапланові зміни у житті, зміни стосунків у родині, зміни структури навчання. Умови пандемії тримають людей у напрузі і впливають на рівень тривожності (Католик, Ковальчук, 2021)..

Визначено ряд закономірностей порушення особистісного функціонування в умовах пандемії (Католик, Ковальчук, 2021).. Зокрема, вона зауважує, що рівень тривожності впливає на рівень професійної мотивації: мотиваційна сфера людини часто залежить від її внутрішнього стану, і під впливом негативних емоцій, а конкретно тривожності, професійна діяльність відходить на менш значущий рівень. Що більший рівень тривожності у людини, то більший рівень її психоемоційного виснаження та особистісного віддалення. Рівень ригідності впливає на рівень психоемоційного виснаження, тобто під ригідністю розуміється невміння людини змінюватись і пристосовуватися до нових умов діяльності. Така якість може заважати професійному розвитку, оскільки рівень професійної мотивації людини визначається її потребами, рівнем інтелекту і рівнем домагань. Високий показник ригідності може ускладнювати розвиток і ріст людини як особистості. Показник екстравертованості впливає на вияв страху перед захворюванням. Це зумовлено тим, що

екстравертовані люди мають більшу потребу в соціальній активності й спілкуванні, ніж люди з високим рівнем інтроверсії. Екстраверти – це особистості, які орієнтовані у своїй поведінці на зовнішній світ та оточення. Тому ризик захворіти під час знаходження у соціумі не впливає на соціальні потреби екстравертованих людей.

Встановлено, що нині в умовах пандемії у більшості людей наявний страх перед хворобою чи страх за своїх близьких. Унаслідок цього підвищується рівень тривожності, який впливає на якість життя та рівень емоційного вигорання. Рівень тривожності також впливає на професійну і мотиваційну сфери людини. Постійна тривожність і переживання призводить до таких наслідків, як хронічна втома, беземоційність, негативізм, депресивні епізоди – а це симптоми, які характеризують також синдром емоційного вигорання.

В умовах пандемії, в зв'язку з поширенням коронавірусної інфекції, на перший план виходять питання подолання або зменшення найбільших чинників стресу, а саме:

1) тривалість карантину – дослідження показують, що велика тривалість карантину пов'язана з погіршенням психічного здоров'я, зокрема, посттравматичними стресовими симптомами;

2) страх інфекції – учасники різних досліджень повідомляли про страхи перед власним здоров'ям або побоювання заразити інших, але найбільше бояться заразити членів сім'ї, ніж тих, хто не перебуває на карантині. Переживання посилювалися, якщо вони відчували будь-які фізичні симптоми, потенційно пов'язані з інфекцією;

3) фрустрація та нудьга – самотність, втрата звичного розпорядку та зменшення соціального та фізичного контакту з іншими часто викликають нудьгу, розчарування та відчуття відірваності від решти світу. Ця фрустрація посилюється в разі неможливості брати участь у звичайних повсякденних заходах, таких як покупки предметів першої необхідності, участь у соціальних мережах чи комунікування по телефону або через інтернет;

4) неадекватна інформація – слабка організація інформування органами охорони здоров'я щодо вжитих дій та плутанина щодо мети карантину є значним чинником стресу, як і недостатньо чіткі інструкції населенню;

5) стигматизація – окрім прямої небезпеки здоров'ю внаслідок насилля, інші люди поводять з інфікованими (або потенційно інфікованими) по-різному: уникають, припиняють контакти, ставляться до них зі страхом і підозрою та роблять критичні коментарі;

б) фінансові втрати можуть бути значною проблемою під час карантину, адже студенти не можуть працювати і повинні перервати свою професійну діяльність без попереднього планування; наслідки цього є тривалим чинником стресу. За результатами різних досліджень фінансові втрати внаслідок карантину створювали серйозні соціально-економічні проблеми та були визнані фактором ризику симптомів психологічних розладів.

Отже, виявлено, що ставлення до здоров'я студентів під час пандемії актуалізується, питання здорового способу життя набувають особливої значущості. Так, процес навчання у виші під час пандемії суттєво ускладнився, зважаючи на постійні прояви емоційної напруги в суспільстві та неможливість здійснювати навчально-професійну діяльність в звичних умовах. Введення карантинних обмежень, запровадження дистанційної освіти з використанням технологій Moodle суттєво змінило ставлення студентів до навчання. А перебування в ситуації соціальної ізоляції, неможливості отримати прямий психологічний контакт з багатьма людьми ускладнило самопочуття та відобразилося на показниках функціонування особистості студента. Разом із тим, важливого значення для студентів у період пандемії набуває система особистісних чинників регуляції власних психоемоційних станів, серед яких чинна роль належить копінг-механізмам.

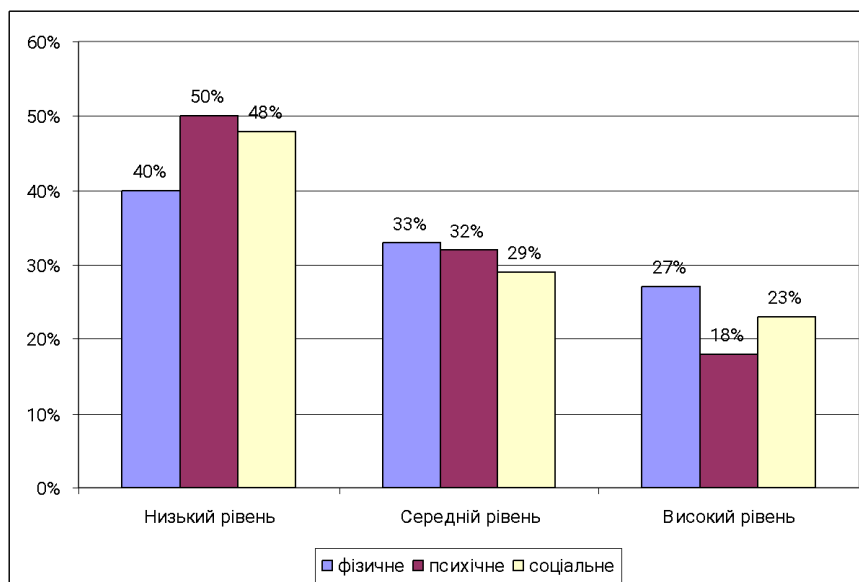
Копінг-поведінка визначається суб'єктивним значенням ситуації для особистості і має на меті розв'язання реальної проблеми або її емоційне переживання, коректування самооцінки або регулювання взаємин з людьми. Також, аналіз і узагальнення різних підходів дає підстави трактувати копінг-поведінку як цілеспрямовану соціальну поведінку, що дозволяє суб'єктові впоратися з стресом або важкою життєвою ситуацією адекватними особистісними особливостям і ситуації способами через усвідомлені стратегії дій. Кожна форма копінг-поведінки специфічна, визначається суб'єктивним значенням ситуації для особистості і відповідає переважно одному із завдань: розв'язанню реальної проблеми або її емоційному переживанню, коректуванню самооцінки або регулюванню взаємин з людьми.

Отже, виявлено, що ставлення до здоров'я студентів під час пандемії актуалізується, питання здорового способу життя набувають особливої значущості. Разом із тим, важливого значення для студентів у період пандемії набуває система особистісних чинників регуляції власних психоемоційних станів, серед яких чинна роль належить копінг-механізмам.

З метою вивчення параметрів ставлення до здоров'я студентів-психологів під час пандемії було проведене дослідження, що реалізовано у квітні-травні 2022 року. В емпіричному дослідженні використано методики: методика самооцінки фізичного, психічного і соціального здоров'я (за Степановим С.С.), Методика «Ставлення до здоров'я» (за Р.А. Березовською); «Шкала психологічного благополуччя» (К. Д. Ріфф, адаптація Т.Шевеленкової і П.Фесенка) та методика копінг-тест Р. Лазаруса. Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 90 студентів (85 дівчат та 5 хлопців), які навчаються у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка за спеціальністю «053 Психологія». У дослідженні приймали участь лише ті респонденти, які на момент діагностики не мали клінічних ознак фізичних захворювань.

В основу дослідження покладена гіпотеза про те, що особистісне ставлення до здоров'я студентів в умовах пандемії обумовлене характерними для них копінг-стратегіями. Так, студенти, які використовують не конструктивні копінг-стратегії, імовірно, характеризуються зниженим показником психологічного благополуччя, не розвинутою спроможністю до автономії, управління середовищем та дифузними цілями в житті. Вони не цікавляться питаннями свого здоров'я та не мають до нього вираженого когнітивного, емоційного, поведінкового і ціннісного ставлення. Натомість, студентам, які використовують конструктивні копінг-стратегії, скоріше за все, властиві вищі показники психічного здоров'я, виражена здатність до автономії, управління середовищем, особистісного зростання; більше орієнтування в інформації про здоров'я, що втілюється у їх когнітивному, поведінковому та емоційному ставленні до здоров'я, підвищеними показниками психічного та соціального здоров'я.

Розглянемо показники вираженості компонентів здоров'я досліджуваних представників вибірки, що визначено за методикою самооцінки фізичного, психічного і соціального здоров'я (за С.С. Степановим) і представлено на рис. 1.



*Рис. 1. Показники здоров'я студентів-психологів під час пандемії*

Як видно з рис. 1. половина (50%) студентів-психологів досліджуваної вибірки характеризується зниженим показником психічного здоров'я, тобто, має знижений показник емоційної рівноваженості в умовах пандемії. Ці досліджувані постійно знаходяться в негативному емоційному стані, переживають роздратованість, через що відчувають труднощі у функціонуванні та здійсненні навчально-професійної діяльності.

Високий показник психічного здоров'я зафіксований у 18% майбутніх психологів досліджуваної вибірки, які характеризуються позитивним емоційним налаштуванням у житті, переважанням нормального і позитивного емоційного функціонування.

Також, студентам досліджуваної вибірки характерне переважання низького рівня соціального здоров'я, що виявлено у 48% досліджуваних. Такі респонденти схильні до протистоянь та конфліктів, не мають можливості успішно комунікувати з оточуючими людьми. Перебуваючи в умовах соціальної ізоляції та обмежених соціальних контактів такі студенти відчувають нестачу підтримки від оточуючих людей, неспроможність реалізуватися в системі стосунків, внаслідок чого часто конфліктують, схильні до протистоянь та порушень соціальної взаємодії. Їх загальний показник емоційної напруги, зафіксований за цією методикою, виражається в порушенні оптимальної системи комунікації з оточуючими внаслідок неможливості здійснювати контакти повною мірою та в необхідній кількості.

Високий показник соціального здоров'я виявлений нами у 23% представників вибірки, які в умовах соціальної ізоляції змогли

успішно комунікувати з оточуючими, отримувати від них підтримку та реалізовувати свій потенціал в системі стосунків.

Достатньо зниженими є і показники фізичного здоров'я респондентів. Зокрема, 40% мають низький його рівень, а лише 27% представників вибірки – високий. Така тенденція є цікавою зважаючи на те, що більшість досліджуваних є молодими людьми і в момент діагностики не перебували у стані хвороби, проте, скоріше за все, відмічали у себе прояви погіршення самопочуття внаслідок емоційної напруги. Тобто, в умовах пандемії фізичне здоров'я студентів досліджуваної вибірки, не зважаючи на відсутність клінічно виявлених ознак хвороби, погіршилося, що виражено в зниженні енергетичного тону, наявності ознак погіршення самопочуття та підвищеної втомлюваності внаслідок постійного перебування у стані напруги.

Отже, виявлено переважання знижених рівнів фізичного, психічного та соціального здоров'я серед студентів досліджуваної вибірки в умовах пандемії. Тобто, спостерігається загальне зниження показників здоров'я респондентів навіть за умови відсутності клінічних ознак захворювань.

Розглянемо показники вираженості рівнів ставлення до здоров'я представників досліджуваної вибірки, що досліджено за методикою «Ставлення до здоров'я» (за Р.А. Березовською) і представлено на рис.2.

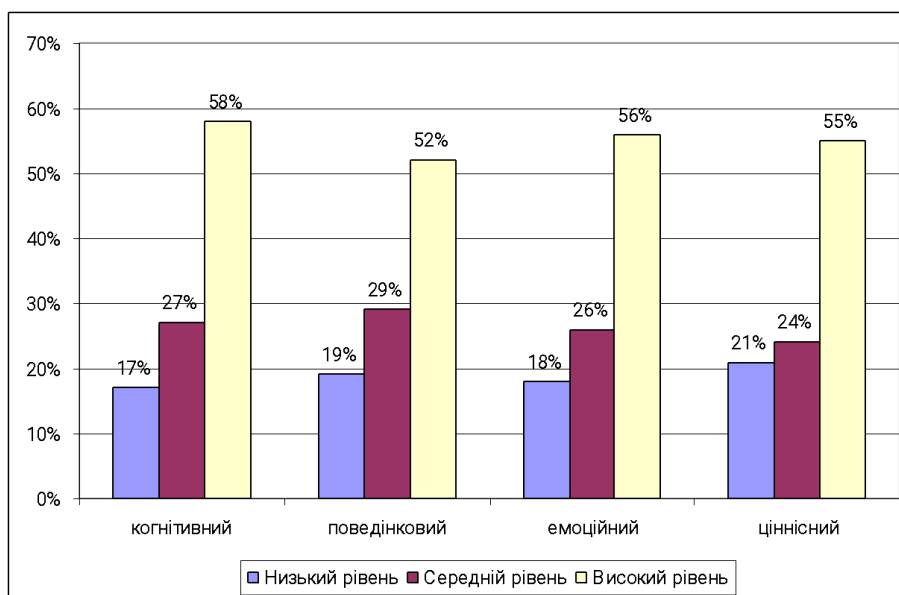


Рис. 2. Показники особистісного ставлення до здоров'я студентів під час пандемії



Як бачимо з рис. 2, серед представників вибірки практично всі компоненти ставлення до здоров'я виражені на високому рівні. Зокрема, високий показник зафіксований нами за вираженістю когнітивного рівня – у 58%, поведінкового – у 52%, емоційного – 56% та ціннісного – 55%. При цьому, низькі показники ставлення до здоров'я характерні не значній частині представників вибірки. Так, низький показник зафіксований нами за вираженістю когнітивного рівня – у 17%, поведінкового – у 19%, емоційного – 18% та ціннісного – 21%. Отже, респонденти досліджуваної вибірки характеризуються вираженим особистісним ставленням до свого здоров'я.

Тож, досліджувані характеризуються вираженими показниками ставлення до власного здоров'я. Зокрема, більшість досліджуваних (58%) характеризуються високим показником когнітивного рівня ставлення до свого здоров'я, мають достатньо велику кількість знань стосовно умов дотримання достатнього рівня здоров'я, усвідомлюють чинники ризику та антиризиків стосовно дотримання високого рівня здоров'я. Низький показник когнітивного рівня ставлення до свого здоров'я виявлений у 17% представників вибірки, які не мають достатньої інформації щодо того, які заходи необхідно вживати, щоб мати високий рівень здоров'я.

Поведінковий рівень ставлення до свого здоров'я також достатньо виражений серед представників вибірки студентів, що зафіксовано у 52% респондентів вибірки. Тобто, більше половини студентів не лише знають, які заходи необхідно вживати для підтримання та покращення свого здоров'я, але і активно їх реалізують їх у своєму житті в умовах пандемії. Низький показник і за вираженістю цього рівня характерний для 19% представників вибірки.

Для 56% представників вибірки характерний високий показник емоційного рівня ставлення до свого здоров'я, вони мають виражене емоційне ставлення до стану свого здоров'я та проявів його порушення, що особливо загострилися у період пандемії. Зокрема, вони надмірно переживають через найменші прояви порушення здоров'я, появу погіршення самопочуття, що може бути пояснено надмірним емоційним ставленням до стану власного здоров'я в умовах пандемії, коли кожен, навіть найменший, прояв погіршення самопочуття сприймається як імовірний прояв корона вірусної інфекції. Тобто, виражений показник емоційного ставлення до свого здоров'я у студентів виступає проявом нагнітання емоційної атмосфери в суспільстві в умовах пандемії. Низький показник емоційного рівня ставлення до свого здоров'я виявлений нами у 18%

студентів, які не мають емоційного реагування на зміни свого стану здоров'я.

Виражене ціннісне ставлення до здоров'я виявлено нами у 55% представників вибірки. Для них здоров'я в умовах пандемії має вираженого ціннісного значення, сприймається як неодмінний атрибут успішного і результативного життя. Залежно від стану свого здоров'я вони оцінюють і свою життєву результативність, спроможність бути успішним у житті. У разі, якщо їх стан здоров'я задовольняє таких досліджуваних, вони відчують життєву результативність, якщо ж стан здоров'я для них не задовільний, то це розповсюджується на все їх сприйняття себе як особистості. Низький показник ціннісного ставлення до здоров'я властивий 21% вибірки, які практично зневажливо ставляться до свого стану здоров'я.

Отже, нами зафіксоване виражене ціннісне ставлення студентів досліджуваної вибірки до свого здоров'я, що виражається і в когнітивному, і в емоційному, і в поведінковому компонентах даного явища. При цьому, така надмірна уважність та ціннісне ставлення студентів до здоров'я, імовірно, пов'язані з надмірним акцентуванням уваги на вагомості здоров'я людини під час пандемії.

Вагомим діагностичним показником у нашому дослідженні в контексті ставлення до здоров'я студентів в умовах пандемії виступало вивчення показників їх благополуччя, що здійснено за методикою «Шкала психологічного благополуччя» (К. Д. Ріфф, адаптація Т. Шевеленкової і П. Фесенка). Результати дослідження представлено на рис. 3.

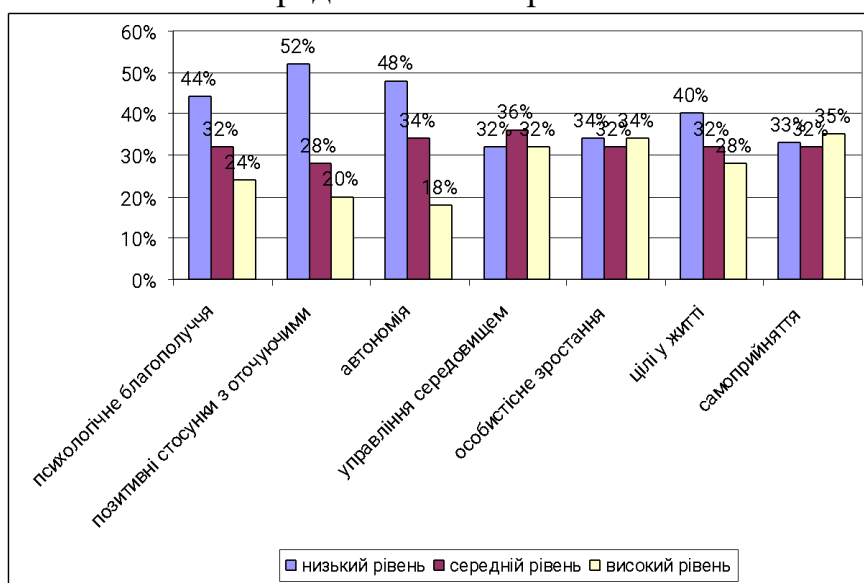


Рис. 3. Показники психологічного благополуччя студентів досліджуваної вибірки під час пандемії

Як видно з рис. 3, студенти із досліджуваної вибірки характеризуються дещо зниженим показником психологічного благополуччя, що виявлено у 44% представників вибірки. Вони характеризуються труднощами в життєвій самореалізації, мають усталене негативне ставлення до себе, розцінюють себе як не результативних у житті та залежних від ситуації, що обумовлено проявами емоційної напруги в ситуації пандемії. Високий показник психологічного благополуччя виявлений нами у 24% представників вибірки, які успішні у житті, позитивно оцінюють свою діяльність та результативність, спроможні до успішного та результативного функціонування. Такі досліджувані позитивно оцінюють своє життя та свою активність у житті, вони реалізуються у різних сферах, включаючи спілкування, взаємодію, діяльні сну реалізацію.

Охарактеризуємо показники психологічного благополуччя респондентів. Зокрема, найнижчими показниками психологічного благополуччя студентів в умовах пандемії виступають позитивні стосунки з оточуючими людьми (52% мають низький показник цієї якості) та автономія (48%). Такі дані є закономірними в умовах пандемії і яскраво відображають труднощі, з якими зустрічається особистість в умовах пандемії та соціальної ізоляції. Так, студенти досліджуваної вибірки переважно не задоволені системою своїх соціальних контактів, оскільки не мають достатньої кількості спілкування і можливості його реалізувати, отримати підтримку, безпосередньо взаємодіяти з іншими людьми, тощо. Відчуваючи нестачу соціальних контактів в умовах соціальної ізоляції при пандемії у студента знижується рівень суб'єктивного благополуччя. Студентам не вистачає підтримки, можливості поговорити з іншими людьми, проявити до них зацікавленість та обмінятися емоціями.

Достатньо значущим виступає поєднання серед шкал психологічного благополуччя у досліджуваних показника зниженого задоволення системою стосунків із зниженими даними щодо автономії. Тобто, отримані результати засвідчують, що студенти досліджуваної вибірки характеризуються одночасно і зниженою автономністю, і неможливістю реалізуватися в системі стосунків і спілкування. Перебуваючи в умовах соціальної ізоляції, студенти прагнуть здійснювати спілкування (його нестача виражається в зниженні рівня благополуччя), проте не можуть цього зробити через соціальні обмеження. Разом із тим, вони і не можуть перебувати в автономії, хоча мають для цього всі можливості в умовах ізоляції. Вони потребують спілкування і не задоволені неможливістю його здійснення. Імовірно, така виражена їх потреба в спілкуванні

обумовлена необхідністю отримання соціальної підтримки, що виступає різновидом волаючої поведінки і буде розглянуто в наступному розділі роботи.

Лише 20% досліджуваних характеризуються високим рівнем позитивних стосунків з оточуючих, змогли успішно комунікувати з оточуючими в умовах пандемії та соціальної ізоляції, а 18% – розцінюють себе як виключно спроможних до автономії та перебування на самоті як самодостатньої особистості.

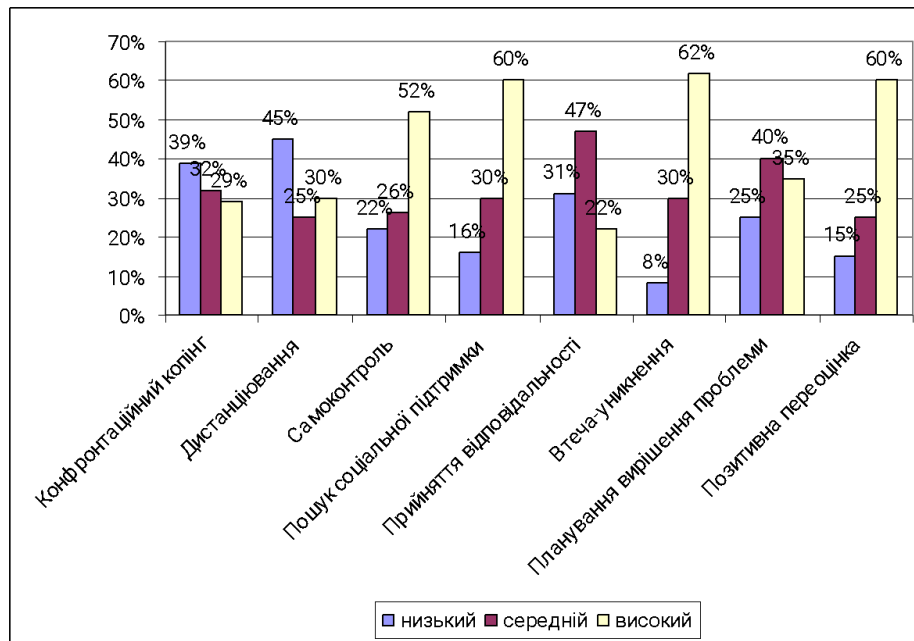
Також, зафіксоване деяке зниження показника визначеності життєвих цілей у студентів, що на низькому рівні виражено у 40% респондентів, а на високому – у 28%. Тобто, перебування в умовах пандемії призвело до переорієнтації життєвих цілей студентів, їх життєві пріоритети змінилися та зорієнтувалися, імовірно, у бік ціннісного ставлення до власного здоров'я та забезпечення добробуту.

Інші показники психологічного благополуччя мають посередній рівень вираженості і можемо виявити по три більш-менш рівномірно виражені групи респондентів – із низьким, середнім і високим рівнем – у вибірці досліджуваних. Так, високий рівень управління середовищем характерний 32% респондентів, особистісного зростання – 34%, самосприйняття – 35%. При цьому, низький показник за такими шкалами становить за вираженістю управління середовищем – 32%, особистісного зростання – 34% та самосприйняття – 33%.

Тобто, в умовах пандемії чинниками, які забезпечують оптимальне благополуччя студентів, виступають їх орієнтації на особистісне зростання та збагачення індивідуального досвіду в діяльності та при перебуванні на самоті при тому, що їх благополуччя суттєво порушується за умови неможливості задовольнити потреби у спілкуванні і перебування в самодостатності, за необхідності переорієнтації життєвих цілей.

У нашому дослідженні вагомим завданням виступало вивчення специфіки вираженості копінг-стратегій серед студентів досліджуваної вибірки, адже саме переважаючі копінг-стратегії задають напрямки долаття стресу і напруги студентами в умовах пандемії.

З метою перевірки сформульованої нами гіпотези вагомим завданням даного дослідження виступало вивчення копінг-поведінки серед респондентів досліджуваної вибірки, отримані за методикою діагностики копінг-поведінки (за Р. Лазарусом). Такі дані представлені на рис. 4.



*Рис. 4. Показники копінг-стратегій студентів досліджуваної вибірки в умовах пандемії*

Як видно з рис. 4, найбільш вираженими копінг-стратегіями досліджуваних виступають самоконтроль, пошук соціальної підтримки, втеча-уникнення та позитивна переоцінка. Найменш виражені стратегії копінг-поведінки студентів досліджуваної вибірки: конфронтаційний копінг, дистанціювання, прийняття відповідальності та планування вирішення проблеми. Тож, найбільш вираженою копінг-стратегією поведінки студентів в умовах пандемії є втеча-уникнення, що характерна на високому рівні вираженості для 62% представників вибірки. Вони долають стресові ситуації (у тому числі і соціальну ізоляцію в умовах пандемії та коронавірусної інфекції) за рахунок реагування за типом ухилення: заперечення проблеми, фантазування, невиправданих очікувань, відволікання, тощо. При виразній перевазі стратегії уникнення можуть спостерігатися інфантильні форми поведінки в стресових ситуаціях в умовах карантину – наприклад, прояви схильності до перегляду дитячих фільмів, повернення до справ, якими вони займалися раніше, до забутих хобі, тощо. Часто така копінг-стратегія може набувати не адаптивного характеру через відсутність потенціалу у досліджуваних для вирішення стресової ситуації, а лише наявну тенденцію до зменшення напруги компенсаторними формами поведінки.

Також, серед досліджуваних вираженою є копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки (60% студентів-психологів), що в умовах соціальної ізоляції набуває особливого значення. Для таких студентів характерне вирішення проблеми за рахунок залучення зовнішніх

(соціальних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної і дієвої підтримки. Для них характерні орієнтованість на взаємодію з іншими людьми, очікування підтримки, уваги, співчуття, конкретної дієвої допомоги. Тобто, вони долають стресову ситуацію, наприклад, соціальної ізоляції та перебування в умовах карантину, за рахунок активізації стосунків з оточуючими людьми, що характерно для представників юнацького віку, коли соціальні стосунки набувають особливого значення. Також, соціальні стосунки мають важливого значення в умовах соціальної ізоляції, вони починають більше цінуватися та набувають більш вираженого значення.

Також, вираженим стилем копінгу студентів є позитивна переоцінка, характерна для 60% опитуваних. Для таких досліджуваних характерне подолання негативних переживань у зв'язку з пандемією за рахунок її позитивного переосмислення, розгляду її як стимулу для особистісного зростання, зменшення ваги негативного впливу інфекційних захворювань. Характерна орієнтованість на зверхособистісне, філософське осмислення проблемної ситуації, включення її в більш широкий контекст роботи особистості над саморозвитком. Вираженість такої стратегії копінгу свідчить про достатньо високий рівень сформованості абстрактного мислення та рефлексії у досліджуваних.

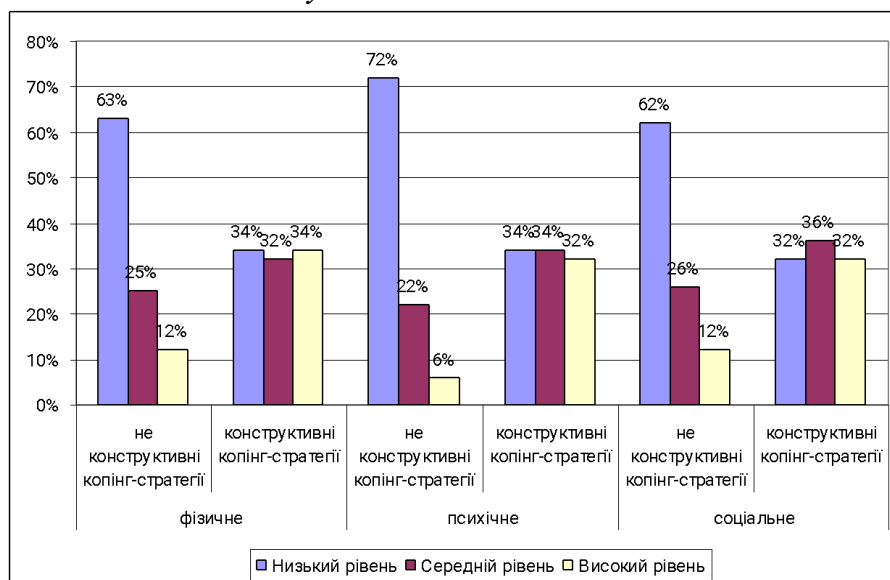
Окрім цього, студентам властива схильність до самоконтролю як стратегії копінг-поведінки (52% студентів). У цих респондентів подолання негативних переживань реалізується у зв'язку з проблемою за рахунок цілеспрямованого придушення і стримування емоцій, мінімізації їх впливу на сприйняття ситуації і вибір стратегії поведінки, високий контроль поведінки, прагнення до самовладання.

Значно менше вираженими є копінг-стратегії студентів у вигляді конфронтаційного копінгу (29%), дистанціювання (30%), прийняття відповідальності (22%) та планування вирішення проблеми (35%). Тобто, досліджувані не схильні демонструвати як афективні та протестні форми копінг-поведінки (як конфронтаційний копінг, так і дистанціювання), так і не демонструють зрілі форми особистісної поведінки у вигляді прийняття відповідальності чи планування вирішення стресової ситуації. Загалом, властиві досліджуваним копінг-стратегії відповідають картині юнацького віку із акцентуванням уваги на поєднанні значимості соціальних стосунків для них при намаганнях в одних ситуаціях втекти від проблеми чи стресової ситуації, а в інших – намагатися переоцінити її значимість чи проявити самоконтроль.

Для перевірки сформульованої нами гіпотези про взаємозв'язок особистісного ставлення до здоров'я та копінг-поведінки студентів-психологів в умовах пандемії порівнюємо вираженість показників різних компонентів здоров'я у двох групах досліджуваних – із конструктивними (пошук соціальної підтримки, позитивна переоцінка) та не конструктивними (втеча-уникнення, дистанціювання) копінг-стратегіями. В сонові сформульованої гіпотези лежить припущення про визначальну роль копінг-стратегій поведінки у переживанні травмуючих подій, у тому числі і ситуації пандемії та вимушеної соціальної ізоляції.

Тож, розглянемо показники вираженості компонентів здоров'я студентів з переважанням різних стратегій копінг-поведінки, що представлено графічно на рис. 5.

*Рис. 5 Показники фізичного, психічного та соціального здоров'я студентів-психологів із різними копінг-стратегіями поведінки в умовах пандемії*

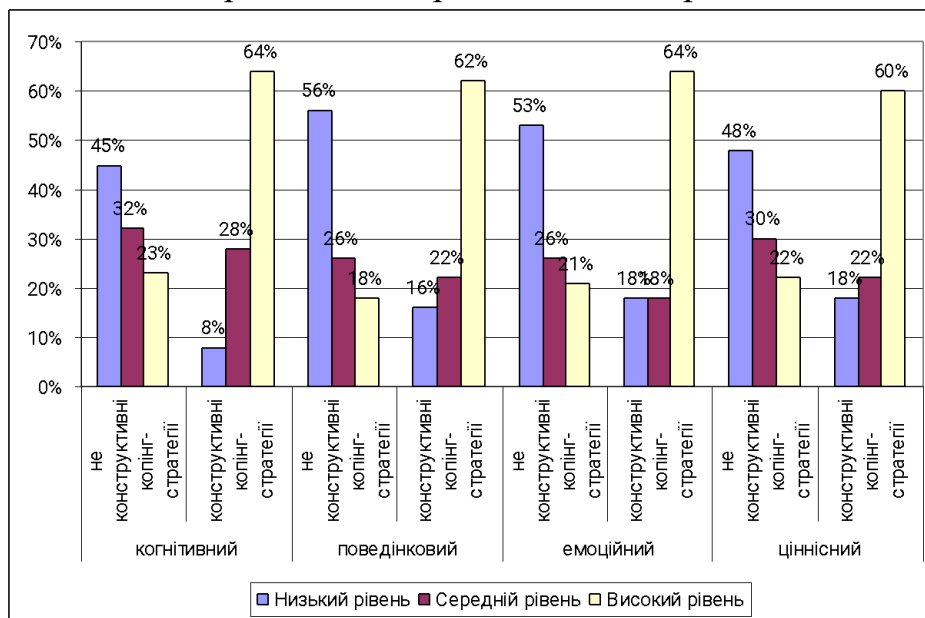


Як видно з рис. 5, студенти із переважанням різних стратегій копінг-поведінки характеризуються відмінними показниками вираженості компонентів здоров'я в умовах пандемії. Зокрема, досліджувані, яким характерне переважання конструктивних стратегій копінг-поведінки характеризуються більш вираженими показниками фізичного ( $t=3,64$ ,  $p<0,01$ ), психічного або емоційного ( $t=2,37$ ,  $p<0,05$ ) та соціального ( $t=2,29$ ,  $p<0,05$ ) здоров'я. Будучи орієнтованими на пошук позитивного у будь-якій життєвій ситуації, орієнтуючись на можливість отримати підтримку від оточуючих людей, такі студенти під час вимушеної соціальної ізоляції характеризуються кращим самопочуттям, більш позитивними емоційними станами та

можливістю успішно комунікувати з представниками соціального оточення, навіть в умовах обмеження спілкування та пересування. Властиві для них копінг-стратегії виступають вагомим ресурсом їх активності у житті та діяльності в умовах пандемії. Зустрічаючись зі складними кризовими ситуаціями такі студенти орієнтовані на поук ресурсів їх вирішення, переорієнтації себе на отримання підтримки від оточуючих, віднаходження шляхів зростання у складній життєвій ситуації.

Натомість, серед студентів із не конструктивними копінг-стратегіями переважають знижені показники фізичного (63%), психічного (72%) та соціального здоров'я (62%). Зустрічаючись із складними життєвими ситуаціями в умовах пандемії, маючи обмеження у соціальній взаємодії, ці студенти не шукають конструктивних шляхів вирішення цих труднощів та особистісного зростання, а обирають стратегію уникнення, проявляючи механізми психологічного захисту, регресуючи в бік інфантильних поведінкових реакцій – «сховатися від проблеми», не приймати ніяких рішень, очікуючи, що проблема розв'яжеться сама по собі. Вони дистанціюються від труднощів, зауважуючи, що не мають особистісного ресурсу для подолання такого стану справ. Отже, студенти із конструктивними копінг-стратегіями дійсно мають вищі показники здоров'я, порівняно з досліджуваними, які застосовують не конструктивні копінг-стратегії поведінки.

Розглянемо показники вираженості рівнів ставлення до здоров'я серед двох груп досліджуваних майбутніх психологів із переважанням різних копінг-стратегій, що представлено на рис. 6.





*Рис. 6. Показники особистісного ставлення до здоров'я студентів із конструктивними та не конструктивними копінг-стратегіями в умовах пандемії*

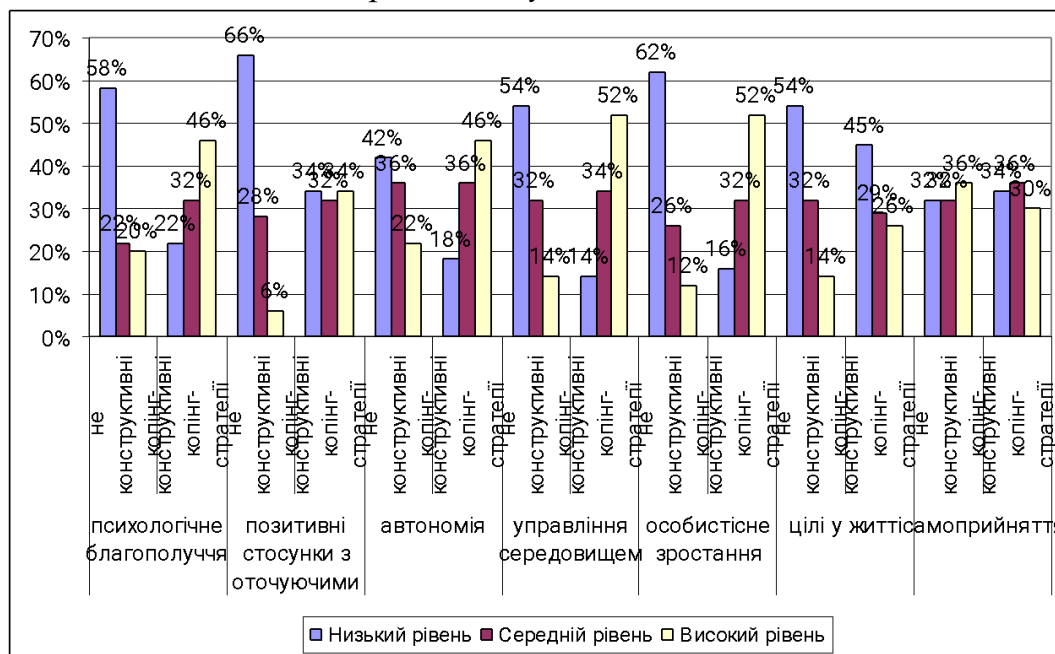
Як свідчать дані рис. 6, студенти із переважанням різних копінг-стратегій характеризуються відмінними показниками особистісного ставлення до здоров'я в умовах пандемії. Зокрема, студенти, які використовують конструктивні стратегії копіngu, характеризуються вищими показниками когнітивного ( $t= 3,47, p<0,01$ ), поведінкового ( $t= 3,55, p<0,01$ ), емоційного ( $t= 3,902, p<0,01$ ) та ціннісного ( $t= 3,94, p<0,01$ ) рівнів ставлення до свого здоров'я. Тобто, будучи більше орієнтованими на пошук соціальної підтримки та розглядаючи ускладнені умови життя під час пандемії як ситуацію, що розкриває їх особистісні ресурси, такі студенти більш відповідально та ціннісно ставляться до власного здоров'я – вони читають більше інформації стосовно його збереження, мають більш емоційно позитивне ставлення до проявів свого здоров'я, що виступає для них як цінність. Вони не лише знають як уберегти своє здоров'я, але і активно впроваджують у життя набуті знання, засновуючись на виявлені копінг-стратегії позитивної переоцінки складної життєвої ситуації. Тобто, умови пандемії такі студенти сприймають як виклик, що активізує їх особистісні ресурси, дає можливість більш повноцінно функціонувати та сформувані новий ціннісний рівень ставлення до свого здоров'я та підтримувати його.

Натомість, серед студентів із не конструктивними копінг-стратегіями, в умовах пандемії спостерігається переважання знижених показників ставлення до свого здоров'я. Зокрема, низькі рівні зафіксовані у них за вираженістю когнітивного (45% при 8% в іншій групі), поведінкового (56% та 16%), емоційного (53% та 18%) і ціннісного рівнів (48% та 18%). Отже, застосовуючи не конструктивні копінг-стратегії в умовах переживання пандемії студенти погіршують своє ставлення до власного здоров'я. Уникаючи проблем та дистанціюючись від необхідності їх вирішення, розглядаючи ситуацію пандемії виключно як загрозу, яка несе виключно негативні впливи, такі студенти, проявляючи інфантильні реакції, дистанціюються від проблеми, уникають необхідності її вирішення, ховаючись за хобі, переглядом кінофільмів, постійному нервовому відшукуванні інформації про те, що «скоро пандемія закінчиться і все буде добре». Вони, переміщуючи фокус на оточуючий світ, не докладають особистісних зусиль для того. Щоб оптимізувати свій психоемоційний та фізичний стан, і ще більшою мірою потрапляють у стан неблагополуччя.

Отже, студенти, які використовують не конструктивні копінг-стратегії в умовах пандемії, характеризуються дійсно зниженими усіма аспектами ставлення до здоров'я. Натомість, студенти із конструктивними копінг-стратегіями характеризуються переважанням ставлення до здоров'я на когнітивному, поведінковому, емоційному та ціннісному рівні.

Розглянемо показники психологічного благополуччя студентів двох досліджуваних груп, що подано на рис. 7.

*Рис. 7. Показники психологічного благополуччя студентів із переважанням конструктивних та не конструктивних копінг стратегій в умова пандемії*



Як видно з рис. 7, студенти із переважанням різних копінг-стратегій характеризуються відмінними показниками психологічного благополуччя. Зокрема, студентам із не конструктивними копінг-стратегіями характерні знижені рівні психологічного благополуччя ( $t=2,44$ ,  $p<0,05$ ), позитивних стосунків з оточуючими людьми ( $t=3,62$ ,  $p<0,01$ ), автономії ( $t=3,916$ ,  $p<0,01$ ), управління середовищем ( $t=3,19$ ,  $p<0,01$ ), визначеності життєвих цілей ( $t=3,41$ ,  $p<0,01$ ). Тобто, застосовуючи стратегії уникнення вирішення проблеми та дистанціювання від травматичної ситуації, такі студенти не спрямовують свою активність на оптимальне вирішення ситуації соціальної ізоляції, нестачі контактів, емоційної напруги. Вони дистанціюються від труднощів та складної ситуації, уникають прийняття рішення, проявляючи інфантильні манери поведінки (фантазування, мріяння, безпідставні сподівання на краще), проте при цьому не докладають ніяких зусиль до покращення стану свого

здоров'я, можливості справлятися з труднощами в умовах пандемії та соціальних обмежень. Для них характерними стають зниження загального рівня благополуччя, виражені труднощі в реалізації автономії та спілкування з оточуючими, зниження спроможності управляти соціальним середовищем. Для таких студентів не характерним є особистісне зростання та набуття нового досвіду. Для них характерні розмиті життєві цілі та погіршене сприйняття власної особистості.

Натомість, студенти, які використовують конструктивні копінг-стратегії, характеризуються переважанням високих показників загального психологічного благополуччя (46% при 20% в іншій групі), позитивних стосунків з оточуючими (34% та 6%), автономії (46% та 22%), управління соціальним середовищем (52% та 14%), особистісного зростання (52% та 12%). Тобто, застосовуючи конструктивні копінг-стратегії в умовах перебування в стані емоційної та інформаційної напруги під час пандемії, ці студенти почувають себе більш благополучно. Вони намагаються віднайти максимально ефективні способи поведінки та збереження свого здоров'я і благополуччя, розглядають ситуацію з коронавірусом як виклик, що актуалізація їх особистісні ресурси. Як наслідок до свого здоров'я вони ставляться більш відповідально і спроможні до вищого рівня вираженості спроможності перебування в стані автономії, реалізації комунікативних контактів дистанційними способами і засобами. Вони більше спроможні організовувати соціальну взаємодію та процес переживання пандемії сприймають як такий, що провокує їхнє особистісне зростання та набуття нових особистісних характеристик.

При цьому, нами зафіксовано, що представники двох груп суттєво не відрізняються за показником визначеності життєвих цілей та самосприйняття, які рівномірно виражені в двох групах респондентів. Тобто, не залежно від заснованих копінг-стратегій, студенти досліджуваної вибірки мають посереднє самосприйняття себе в умовах пандемії та відчують перебудову життєвих цілей.

Отже, сформульована нами гіпотеза доведена. Дійсно, особистісне ставлення до здоров'я студентів в умовах пандемії обумовлене характерними для них копінг-стратегіями. Так, студенти, які використовують не конструктивні копінг-стратегії, справді, характеризуються зниженим показником психологічного благополуччя, не розвинутою спроможністю до автономії, управління середовищем та дифузними цілями в житті. Вони не цікавляться питаннями свого здоров'я та не мають до нього вираженого

когнітивного, емоційного, поведінкового і ціннісного ставлення. Натомість, студентам, які використовують конструктивні копінг-стратегії, дійсно, властиві вищі показники психічного здоров'я, виражена здатність до автономії, управління середовищем, особистісного зростання; більше орієнтування в інформації про здоров'я, що втілюється у їх когнітивному, поведінковому, емоційному і ціннісному ставленні до здоров'я, підвищеними показниками психічного та соціального здоров'я.

### **Висновки і рекомендації**

Узагальнення результатів досліджень дозволяє зауважити, що під час пандемії ставлення студентів до здоров'я набуває специфічних характеристик, зумовлених перебуванням в стані соціальної ізоляції, модифікацією навчання, емоційною напругою, тощо. Зокрема, найбільш типовими проявами модифікації ставлення до здоров'я студентів під час пандемії визнаються підвищення тривожності, емоційного вигорання та фрустрації, зниження показників мотивації навчання внаслідок переорієнтації на задоволення базових потреб особистості, вияв особистісного дистанціювання в умовах опосередковано взаємодії на тлі типових комунікативних труднощів, пов'язаних із ізоляцією та неможливістю повноцінно спілкуватися.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що серед представників вибірки переважають знижені показники фізичного, психічного та соціального здоров'я. Досліджувані переважно знаходяться в негативному емоційному стані, переживають роздратованість, через що відчують труднощі у здійсненні навчально-професійної діяльності. Перебуваючи в умовах обмежених соціальних контактів вони відчують нестачу підтримки від оточуючих людей, неспроможність реалізуватися в системі стосунків, внаслідок чого часто конфліктують, схильні до протистоянь та порушень соціальної взаємодії. В умовах пандемії фізичне здоров'я студентів досліджуваної вибірки, не зважаючи на відсутність клінічно виявлених ознак хвороби, погіршилося, що виражено в зниженні енергетичного тону, наявності ознак погіршення самопочуття та підвищеної втомлюваності внаслідок постійного перебування у стані напруги.

Виявлено, що серед представників вибірки практично всі компоненти ставлення до здоров'я виражені на високому рівні. Більшість досліджуваних характеризуються високим показником когнітивного рівня ставлення до свого здоров'я, мають достатньо велику кількість знань стосовно умов дотримання достатнього рівня

здоров'я. Більше половини студентів не лише знають, які заходи необхідно вживати для підтримання та покращення свого здоров'я, але і активно їх реалізують їх у своєму житті в умовах пандемії. Для представників вибірки характерний високий показник емоційного рівня ставлення до свого здоров'я, вони мають виражене емоційне ставлення до стану свого здоров'я та проявів його порушення, що особливо загострилися у період пандемії. Вони надмірно переживають через найменші прояви порушення здоров'я, появу погіршення самопочуття, що може бути пояснено надмірним емоційним ставленням до стану власного здоров'я в умовах пандемії, коли кожен, навіть найменший, прояв погіршення самопочуття сприймається як імовірний прояв коронавірусної інфекції. Для досліджуваних здоров'я в умовах пандемії має виражене ціннісне значення, сприймається як неодмінний атрибут успішного і результативного життя.

Визначено, що студентам властивий дещо знижений показник психологічного благополуччя. Найнижчими показниками досліджуваних виступають позитивні стосунки з оточуючими, спроможність до автономії, визначеність життєвих цілей, управління соціальним середовищем.

Нами з'ясовано, що найбільш вираженими копінг-стратегіями досліджуваних виступають самоконтроль, пошук соціальної підтримки, втеча-уникнення та позитивна переоцінка. Найменш виражені стратегії копінг-поведінки студентів: конфронтаційний копінг, дистанціювання, прийняття відповідальності та планування вирішення проблеми.

При цьому, дійсно особистісне ставлення до здоров'я студентів в умовах пандемії обумовлене характерними для них копінг-стратегіями. Досліджувані, яким характерне переважання конструктивних стратегій копінг-поведінки, характеризуються більш вираженими показниками фізичного, психічного та соціального здоров'я. Будучи орієнтованими на пошук позитивного у будь-якій життєвій ситуації, орієнтуючись на можливість отримати підтримку від оточуючих людей, такі студенти під час вимушеної соціальної ізоляції характеризуються кращим самопочуттям, більш позитивними емоційними станами та можливістю успішно комунікувати з представниками соціального оточення. Натомість, серед студентів із не конструктивними копінг-стратегіями переважають знижені показники фізичного, психічного та соціального здоров'я. Зустрічаючись із складними життєвими ситуаціями в умовах пандемії, вони не шукають конструктивних шляхів вирішення цих труднощів та

особистісного зростання, а обирають стратегію уникнення, регресуючи в бік інфантильних поведінкових реакцій – «сховатися від проблеми», не приймати ніяких рішень, очікуючи, що проблема розв'яжеться сама по собі.

Студенти, які використовують конструктивні стратегії копіngu, характеризуються вищими показниками когнітивного, поведінкового, емоційного та ціннісного рівнів ставлення до свого здоров'я. Будучи більше орієнтованими на пошук соціальної підтримки та розглядаючи ускладнені умови життя під час пандемії як ситуацію, що розкриває їх особистісні ресурси, такі студенти більш відповідально та ціннісно ставляться до власного здоров'я – читають більше інформації стосовно його збереження, мають більш емоційно позитивне ставлення до проявів свого здоров'я, що виступає для них як цінність. Вони активно впроваджують набуті знання у поведінці. Натомість, серед студентів із не конструктивними копінг-стратегіями, в умовах пандемії спостерігається переважання знижених показників ставлення до свого здоров'я. Уникаючи проблем та дистанціюючись від необхідності їх вирішення, такі студенти ховаються за переглядом кінофільмів, постійним нервовим відшукуванням інформації про те, що «скоро пандемія закінчиться і все буде добре».

Студентам із не конструктивними копінг-стратегіями характерні знижені рівні психологічного благополуччя, позитивних стосунків з оточуючими людьми, автономії, управління середовищем, особистісного зростання, визначеності життєвих цілей і самосприйняття. Вони дистанціюються від труднощів та складної ситуації, уникають прийняття рішення, проявляючи інфантильні манери поведінки, проте не докладають ніяких зусиль до покращення стану свого здоров'я в умовах пандемії та соціальних обмежень.

Натомість, застосовуючи конструктивні копінг-стратегії в умовах перебування в стані емоційної та інформаційної напруги під час пандемії, студенти почувають себе більш благополучно. Вони намагаються віднайти максимально ефективні способи поведінки та збереження свого здоров'я, розглядають ситуацію з коронавірусом як виклик, що актуалізація їх особистісні ресурси. Як наслідок до свого здоров'я вони ставляться більш відповідально і спроможні до вищого рівня вираженості спроможності перебування в стані автономії, реалізації комунікативних контактів дистанційними способами і засобами.

Результати дослідження можуть бути використані у діяльності психолога ЗВО, що спрямована на підвищення ціннісного ставлення до здоров'я досліджуваних, забезпечення емоційної стійкості та

оптимального функціонування в умовах соціальної ізоляції та дистанційного навчання.

Разом із тим, проблема чинників психологічного благополуччя і ставлення до здоров'я студентів в умовах сучасних дискурсів постає остаточно не вивченою та потребує подальших розвідок. Зокрема, перспективою подальших досліджень виступатиме вивчення особливостей психологічного благополуччя майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах війни.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ІНФОРМАЦІЇ:**

1. Волинець, Н. (2017). Структурні, рівнені та типологічні моделі психологічного благополуччя особистості. Збірник наукових праць Національного академії Державної прикордонної служби України Серія: психологічні науки. Хмельницький: Видавництво НАДСПУ, 3(8), 28-31.
2. Гресько, І.М. (2020). Професійне здоров'я особистості в умовах пандемії. Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 18 листопада 2020 р.) : матеріали і тези доповідей / за заг. ред. проф. О. В. Бацилевої. Київ, 39-42.
3. Гула, Н.В. (2013). Динаміка саморегуляції негативних психічних станів студентів. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент, 12, 203–213.
4. Добровольська, Л. (2013). Умови та чинники збереження психологічного здоров'я майбутніх педагогів. Український науковий журнал «Освіта регіону», 2, 223.
5. Засекіна, Л. В. (2021). Академічна доброчесність, якість освіти та якість життя студентів в умовах дистанційного навчання під час COVID-19. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, Січень, 12, 41–45.
6. Католик, Г. В., Ковальчук, Л.В. (2021). Особливості синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів в умовах пандемії. Соціально-правові студії, 3 (13), 198-205.
7. Мунаспіпова-Мотяш, І.М. (2021). Особливості суб'єктивного благополуччя студентів різних спеціальностей в умовах пандемії. Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості: Зб. наукпраць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Херсон, 30 вересня – 01 жовтня 2021 р.) [Електронний ресурс] / ред. колегія: І. Р. Крупник, О. Є. Блинова,

- Н. І. Тавровецька (відп. за випуск) та ін. Херсон : ФОП Вишемирський В.С., 183–186.
8. Ордатій, Н. (2021). Рівень екологічної тривожності студентів в умовах дистанційного навчання під час карантинних обмежень COVID-19. *Психологічний журнал*, 7, №6, 30-38.
  9. Перепелюк, Т.Д., Гриньова, Н.В. (2021). Особливості стану психічного здоров'я студентів в умовах пандемії. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, Том 32 (71), 1, 110–114.
  10. Перетятко, Л.Г., Тесленко, М.М. (2018). Дослідження особливостей психічного здоров'я студентів у закладах вищої освіти різного спрямування. *Психологія і особистість*, 2, 108–120.
  11. *Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: Інтернет-посібник* / за наук. ред. В.Г. Кременя. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.
  12. Blumberg, I. (1997). Mental "health" and mental "illness". *Hosp Commun. Psychiatry*, Vol. 130, 3, 229-239.
  13. Brooks, S. K. et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912–920.
  14. Li, W. et al. (2020). Progression of Mental Health Services during the COVID-19 Outbreak in China. *International Journal of Biological Science*, 16, 1732–1738.
  15. Mucci, N., Giorgi, G., Roncaioli, M., Fiz Perez, J. & Arcangeli, G. (2016). The correlation between stress and economic crisis: a systematic review. *Neuropsychiatry Disorders Treatment*, 12, 983–993.
  16. Osadchenko, I.I., Perepeliuk, T.D., Baldyniuk, O.D., Masliuk, R.V., Semenov, A.A. (2020). The essence and causes of mass panic: An analysis of data on the beginning of quarantine in Ukraine. *International Journal of Criminology and Sociology*, 31 December 2020, Volume 9, 3146-3156.
  17. Płomecka, M., Jawaid, A., Radziński, P., & Baranczuk, Z. Mental health impact of COVID-19: A global study of risk and resilience factors. 2020. medRxiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/zj6b4>



# ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЖІНОК РІЗНОГО ВІКУ

*Харченко А.С.*

*кандидат психологічних наук, доцент,*

*доцент кафедри психології*

*Полтавського національного педагогічного*

*університету імені В. Г. Короленка*

*(м. Полтава, вул. Остроградського, 2)*

**Ключові слова:** психологічне благополуччя, особистість, віковий період, жінки ранньої дорослості, жінки середньої дорослості, задоволеність якістю життя, життєстійкість, щастя.

**Вступ.** Швидкоплинність, нестабільність та мінливість сучасного суспільства вимагають від людини гнучкості та здатності внутрішньо змінюватися й адаптуватися. У ситуаціях високої невизначеності особливо гостро постає проблема збереження психологічного благополуччя жінок різного віку та факторів, що йому сприяють.

Сьогодні розвиток громадянського суспільства та захист гендерної рівності змінили ролі чоловіків і жінок, відкриваючи для жінок все більше можливостей. Ці соціальні перетворення тісно пов'язані зі зміною самоствавлення жінок, а також появою нових характеристик, що визначають їх психологічне благополуччя.

XXI століття принесло в суспільну свідомість зміну ролі жінки і сприйняття жіночої самостійності, амбіцій та вибору. Тобто жінка планує своє життя, навчається у вищому закладі освіти, працює, обирає партнера, приймає рішення про материнство та свій життєвий шлях. Сучасні жінки все частіше прагнуть самореалізуватися поза сім'єю, розвивати свої здібності, отримувати освіту, досягати високих посад у кар'єрі та набувати більшої фінансової незалежності.

Дослідження психологічного благополуччя жінок у ранній та середній дорослості є особливо актуальною проблемою, оскільки саме цей віковий період є найбільш активним з точки зору самореалізації в різних сферах життя: сімейній, професійній, особистісній.

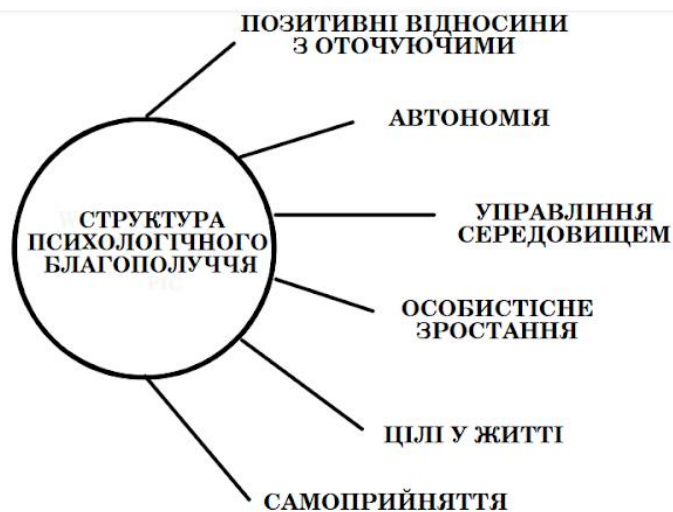
## **1. Теоретичний аналіз психологічного благополуччя жінок**

У сучасному світі особливого значення набула роль психологічного благополуччя для оптимального функціонування особистості та підтримки внутрішньої рівноваги.

Наприкінці 60-х років минулого століття поняття «психологічне благополуччя» увів у науку Н. Бредберн, який його визначав як баланс між позитивним і негативним афектами. На думку Н. Бредберна, це і є станом щастя. Під психологічним благополуччям він розуміє стійкий психічний стан людини зі своїми унікальними особливостями (Bradburn, 1969).

Розробці проблеми психологічного благополуччя присвячені роботи таких зарубіжних психологів, як К. Ріфф, Е. Дінера, Р. Райана, Е. Десі та інших.

К. Ріфф пропонує багатовимірну модель, що включає шість компонентів: позитивні відносини з оточуючими; автономію, управління середовищем, особистісне зростання, цілі у житті, самоприйняття (Ryff, Keyes, 1995), яка представлена на рисунку 1 (див.рис.1).



*Рис.1. Структура психологічного благополуччя (за К.Ріфф)*

Перший компонент структури психологічного благополуччя, за К.Ріфф, –позитивні відносини з оточуючими розуміються як уміння співпереживати, здатність бути відкритим для спілкування, а також наявність навичок, які допомагають встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми. Також ця характеристика включає бажання бути гнучким у взаємодії з навколишніми, уміння дійти компромісу. Проте, відсутність цієї якості свідчить про самотність, неможливість встановлювати й підтримувати довірчі відносини, небажання шукати компроміси, замкнутість.

Другий складник структури – автономія. Людина, яка має високу автономію, здатна бути незалежною (не побоюється протиставляти свою думку думці більшості; може дозволити собі нестандартну

поведінку й мислення; оцінювати себе, виходячи з власних переваг). Якщо достатній рівень автономії відсутній, то людина виявляє конформізм, надмірну залежність від думки оточуючих; їй важко приймати рішення; її поведінка значно підкріплена впливом суспільства.

Управління навколишнім середовищем, як третій компонент психологічного благополуччя, передбачає наявність якостей, які забезпечують успішне володіння різними видами діяльності, здатність досягати бажаного, долати труднощі на шляху реалізації власних цілей. У разі нестачі цієї особливості спостерігається почуття власного безсилля, некомпетентності, нездатність щось змінити або покращити, щоб отримати бажане.

Особистісне зростання, четвертий складник за структурою, передбачає прагнення розвиватися, вчитися та сприймати нове, а також наявність відчуття власного прогресу. Якщо з якихось причин особистісне зростання неможливе, то наслідком цього стає почуття нудьги, стагнації, відсутність віри у власну здатність до змін та оволодіння новими вміннями й навичками, зменшення інтересу до життя.

П'ятий компонент психологічного благополуччя – наявність життєвих цілей – пов'язаний з переживанням власного існування, відчуттям цінності того, що було в минулому, відбувається в сьогоденні і станеться в майбутньому.

Самоприйняття, шостий компонент структури, відбиває позитивну самооцінку себе та свого життя в цілому, усвідомлення та прийняття як власних позитивних якостей, так і недоліків. За умов зниженого самоприйняття виникає почуття невдоволення собою, що характеризується неприйняттям певних якостей власної особистості, невдоволення своїм минулим.

К. Ріфф зауважує, що запропоновані нею компоненти психологічного благополуччя співвідносяться з різними теоріями позитивного функціонування особистості. Наприклад, самоприйняття співвідноситься як з поняттями «самоповага» і «самоприйняття» (розроблені А. Маслоу, К. Роджерсом, Г. Олпортом і М. Ягодою), так і включає визнання людиною своїх переваг і недоліків (з концепції індивідуальності К. Г. Юнга), і здебільшого позитивну оцінку людиною свого минулого (описана Е. Еріксоном як частина процесу его-інтеграції) (Ryff, Keyes, 1995).

Ще однією з моделей психічного благополуччя є теорія самодетермінації, що була запропонована Р. Райяном та Е. Десі. Вони акцентують увагу на існуванні трьох вроджених потреб, які є

універсальними. Автори наголошують на значній відмінності між самодетермінацією і суб'єктивним благополуччям: в їхній моделі автономія, компетентність і зв'язки визначають психологічне благополуччя, проте, К. Ріфф вважає ці поняття щастям (Ryan, Deci, 2000).

Е. Дінер пропонує інший термін – «суб'єктивне благополуччя», яке включає три основні компоненти: задоволеність, позитивні емоції, негативні емоції. На його думку, більшість людей оцінює те, що з ними трапляється, через терміни «добре – погано» (така інтелектуальна оцінка завжди має забарвлену емоцію). Суб'єктивне благополуччя є як індикатором того, наскільки людина занурена в депресію або тривогу, так і показує наскільки одна людина щасливіша від іншої (Diner, 1999).

А. Маслоу, К. Роджерс та інші психологи вважали, що люди мають свободу волі та здатні досягти психологічного благополуччя. Так, К. Роджерс запропонував ідею про прагнення до актуалізації: тенденцію людини актуалізувати себе, реалізувати свій потенціал (Rogers, 1995). А. Маслоу пов'язує психологічне благополуччя з вільним самовизначенням і самореалізацію кожної конкретної особистості (Maslow, 1970).

М. Селігман вважає, що люди, захоплені гедоністичними заняттями (розвагами і відпочинком) здатні мати багато приємних відчуттів; вони більш енергійні та мають нижчий рівень негативного афекту. Вдавання до гедоністичних занять робить цих людей більш щасливими, ніж тих, хто спрямований на евдемоністичні цінності. Проте, у довгостроковій перспективі люди, що ведуть евдемоністичний спосіб життя, зокрема працюють над розвитком своїх здібностей. і вмінь, навчаються чогось тощо, більше задоволені своїм життям (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000).

М. Селігман переконаний, що задоволеність життям розкривається через співвідношення наявної та ідеальної ситуацій. Вони відображають те, як сама людина суб'єктивно їх оцінює. Отже, задоволеність життям уявляється самотійним способом суб'єктивного оцінювання поточного стану життя, яке може бути орієнтоване як гедоністично, так і евдемоністично (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000).

На думку М. Селігмана, метою позитивної психології є розвиток позитивних якостей. Він схарактеризував три важливі напрями досліджень: 1) позитивні емоції й суб'єктивне відчуття щастя, зокрема насолода, задоволеність життям, відчуття близькості, конструктивні думки про себе і своє майбутнє, оптимізм, упевненість в собі,

наповненість енергією, «життєвою силою»; 2) позитивні риси характеру: мудрість, любов, духовність, чесність, сміливість, доброта, творчість, почуття реальності, пошуки сенсу, прощення, гумор, щедрість, альтруїзм, емпатія тощо; 3) соціальні структури, що сприяють щастю і розвитку людей, зокрема демократію, здорову сім'ю, вільні засоби масової інформації, здорове середовище на робочому місці, здорові локальні соціальні спільноти (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000).

М. Чікцентміхайї стверджував, що люди відчувають велику задоволеність життям і самим собою у разі можливості займатися улюбленою справою. Стан, в якому результати відповідають прагненням і очікуванням особистості, – це «почуття потоку». Його можна вважати оптимальним станом внутрішньої мотивації, за якого людина цілком включена в ту діяльність, якою займається. На його думку, більшість людей відчуває те, що характеризується свободою, радістю, почуттям задоволеності та компетентності, навіть коли деякі потреби, зокрема й базові, ігноруються. Людина забуває про час, голод, соціальну роль. Особистість, яка часто відчуває почуття потоку, може ідентифікувати себе зі щасливою людиною (Csikszentmihalyi, 1990).

Е. Фромм виявив дихотомію між прагненням «мати» і прагненням «бути». «Мати» – прагнення набувати ззовні заданих цінностей та оцінки себе з погляду відповідності інтерналізованим стандартам. «Бути» – прагнення реалізації власної особистості та стати тим, ким людина може стати. На думку Е. Фромма, люди, які прагнуть «бути», частіше виявляються щасливішими. Це відбувається, імовірно, тому, що вони не страждають через невідповідність свого становища загальноприйнятим стандартам й орієнтуються на індивідуалізовані цінності (Фромм, 2020).

Результати вітчизняних досліджень проблеми психологічного благополуччя відбито в працях Л. Березовської, В. Бочелюка, Н. Каргіної, Т. Партико, Л. Сердюк та інших психологів.

Л. Сердюк дійшла висновку, що психологічне благополуччя – необхідна умова становлення суб'єкта, невід'ємна сторона формування мотивації самореалізації особистості. Розглядаючи психологічне благополуччя як інтегральне особистісне утворення, вона характеризує його як мотиваційний її параметр, ступінь вияву якого залежить від реалістичності, структурованості, цілісності (узгодженості минулого, теперішнього і майбутнього) системи ставлень особистості та її життєвої перспективи, що включає цілі, плани, цінності і прагнення. Також нею доведено зв'язок

психологічного благополуччя особистості з ціннісно-смысловими орієнтаціями (життєвими цілями, процесом життя, результативністю життя) та життєстійкістю особистості. Отже, психологічне благополуччя особистості уявляється психологічною основою її безпеки, що виконує саморегулятивну функцію збереження цілісності й стабільності особистості. Особистісний потенціал психологічного благополуччя пов'язується з реалізацією внутрішніх ресурсів, накопичених особистістю в результаті осмислення резервів повноцінної реалізації в теперішньому та можливості розвитку своїх життєвих сил, трудових і духовних здібностей в майбутньому (Сердюк, 2017).

Л. Березовська виділила такі параметри психологічного благополуччя дорослого: позитивне ставлення до оточуючих, прийняття іншого, емпатійна та гнучка взаємодія; самоприйняття, задоволеність собою і своїм життям; автономія, незалежність суджень, здатність протистояти соціальному тиску; особистісне зростання, саморозвиток, відкритість новому; компетентність в управлінні середовищем, уміння долати труднощі, осмисленість життя (Березовська, 2019).

Н. Каргіна встановила тісний зв'язок феноменів психологічного благополуччя та життєстійкості. Вона вважає, що психологічне благополуччя слід розглядати як десятикомпонентну структуру, й показала кореляційні зв'язки зі структурними компонентами життєстійкості. Було доведено, що чим вищим є рівень життєстійкості особистості, тим вище рівень її психологічного благополуччя; люди з високим рівнем життєстійкості відчують себе здоровими та задоволеність спілкуванням з близьким оточенням. Було зроблено висновок, що психологічно благополучна особистість водночас є й життєстійкою; вона не відмежовується від життя, не побоюється життєвих труднощів й не уникає їх, здатна сприймати життєві проблеми як виклик, прийняття якого, імовірно, дозволить їй розкритися. Здатність сміливо включатися в різні життєві події сприяє їй більшому досягненню нею поставлених цілей; вона більше задоволена своїм минулим та теперішнім; відчуває себе достатньо психологічно благополучною та здоровою; повністю включеною в процес життя, навіть незважаючи на наявність у ньому деяких проблем. У неї накопичується життєвий досвід і складається уявлення про те, завдяки яким власним ресурсам вона зможе впоратися з нестандартною ситуацією. Таким чином, життєстійкість відіграє позитивну роль у психологічному благополуччі особистості і може виступати умовою підвищення його рівня. (Каргіна, 2017).

Т. Партико виявила вікові зміни психологічного благополуччя у середній та пізній дорослості. Так, «дисоційована» структура, яка характерна для другої половини середньої дорослості (50–59 років), упродовж пізньої дорослості набуває все більшої цілісності, досягаючи піку інтеграції у 66–69 років. Ця структура підтримується вираженою спрямованістю особи на мотив спілкування і регулюється самовпевненістю й самоповагою людини за умов відсутності внутрішніх конфліктів і самозвинувачень (Партико, 2016).

Актуальнішим для жінок бачиться позитивне самоствавлення, тоді як для чоловіків важливо не мати негативного. У період 50–59 років переживання психологічного благополуччя розгортається на фоні слабо вираженої тенденції до зниження мотиву загальної активності, а у періоді 70–79 років мотиваційний профіль особистості виявляється мало диференційованим. В обох періодах зростає роль самовпевненості людини, однак, є втраченою позиція внутрішньої незалежності й автономії, а період 66–69 років є найбільш сприятливим стосовно цілісності психологічного благополуччя людини (Партико, 2016).

В. Бочелюк з'ясував, що залежно від вікового етапу змінюється загальний характер інтеграції окремих компонентів психологічного благополуччя; відбувається зміна системоутворювальних компонентів. Так, на його думку, протягом усього періоду дорослості визначальними компонентами психологічного благополуччя є самоприйняття (позитивне ставлення до себе й свого минулого, усвідомлення і прийняття своїх бажань, «хороших» і «поганих», сильних і слабких сторін) та керування середовищем (здатність створювати умови і обставини для задоволення особистих потреб та досягнення цілей). Причому вибірка, старша 40 років, має порівняно більш позитивні відносини з навколишніми; вибірка молодша 40 років – виразнішу спрямованість на власні наміри і цілі. Також було виявлено, що при переході від періоду ранньої дорослості до періоду пізньої дорослості, відбуваються суттєві зміни в структурі психологічного благополуччя: у осіб віком 25-39 років усі компоненти утворюють тісний конгломерат взаємозв'язків, що сприяє гнучкій соціальній адаптації та активному життєздійсненню; у віці 40-59 років внутрішня інтеграція компонентів психологічного благополуччя слабшає. До 40 років особистісна автономія та досягнення власних цілей, що виступають системоутворючими компонентами у внутрішній структурі благополуччя, втрачають значущість. У цьому віці їх місце займають доброзичливість та особистісний зростання; пріоритет

окремих компонентів визначає стратегію життєздійснення (Бочелюк, 2020).

В українській психології дослідження психологічного благополуччя жінок здійснюється по різних векторах: його детермінанти (В. Гупаловська; А. Курова; В. Майструк); особливості у жінок, які перебувають у декретній відпустці (О.Проць); рівень у працюючих жінок-матерів (Ю. Мелашенко, Л. Гридковець); специфіка у працюючих жінок із різною формою зайнятості (Н. Гребінь, Ю. Лісень); показники у жінок із різним шлюбним статусом (В. Афанасенко; Т. Комар); специфіка у жінок із різним індексом сексуальності (К. Гавриловська, І. Павлюк); особливості у жінок-біженок (К. Волкодав, Н. Рогаль); своєрідність у жінок раннього дорослого віку (С. Кондратюк, І. Жилкіна); ознаки у період середньої дорослості (Л. Міщина, В. Кравченко); детермінанти у сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості (О. Гринів); складники у літніх жінок (О. Коваленко) тощо.

В. Гупаловська виявила наслідки зміни уявлень про розподіл гендерних ролей у сучасному суспільстві. Нею проаналізовано рольові гендерні моделі сучасної жінки, у тому числі й української, та відстежено гендерні детермінанти осмисленості життя, задоволеності життям загалом чи суб'єктивного благополуччя, рівня самоактуалізації, задоволеність жінок професійною діяльністю та сімейним життям. На її думку, психологічно виправданими та продуктивними у сучасній культурі є гнучкі форми поведінки та гендерні властивості, які відображені в концепції андрогінії. Проте, українські дослідники роблять акцент на стереотипності гендерних моделей поведінки сучасних українських жінок (Гупаловська, 2010).

А. Курова виявила в психологічному благополуччі жінок значну перевагу комунікативного блоку: жінки більше схильними до міжособистісного спілкування, охоче заводять розмови та здобувають нові контакти, їм значно легше будувати процес спілкування та володіти ініціативою у комунікації. Також жінки є більш внутрішньо мотивованими: для них важлива сама діяльність за своєю суттю, тому вони можуть досягти більшого успіху та результатів в професійній сфері. Вони готові до самосприйняття власної особистості зі всіма перевагами та недоліками, позитивніше ставляться до різноманітних життєвих проявів, а також більш соціально адаптовані, ніж чоловіки. На відміну від жінок чоловіки виявили кращі показники предметної діяльності, продемонстрували витривалість до різноманітних навантажень та схильність до фізичної



праці. На думку А.Курової, суб'єктивне благополуччя не залежить від статі (Курова, 2015).

В. Майструк визначила значущі відмінності в показниках самоприйняття й психологічного благополуччя відповідно до віку і професійно-соціального статусу жінок. Так, у структурі психологічного благополуччя жінки, старші 40 років і з професійно-соціальним статусом, демонструють вищі показники сформованості позитивних стосунків, автономії, особистісного зростання, самоприйняття. У жінок із високим рівнем самоприйняття – вищі показники якості життя (харчування, організація власного дозвілля, задоволеність душевним станом і духовним життям). Також виявлено, що низький рівень якості життя зумовлюється, суб'єктивними чинниками, які залежать від самої особистості й можуть бути скоректовані її активністю. У жінок із високим рівнем самоприйняття переважають позитивні наративи, які відображають позитивну я-концепцію, сформовану особистісну ідентичність та стратегію особистісного саморозвитку, а також різні аспекти психологічного благополуччя (Майструк, 2018).

О. Проць довела, що жінки в декретній відпустці невдоволені особистісним зростанням. У разі бажаної і довгоочікуваної вагітності жінки цілком задовольнили свою ключову життєву мету – народження дитини. Проте, саме у цих жінок частіше може спостерігатися відсутність інших життєвих цілей. Також було з'ясовано, що пізне материнство сприяє психологічному благополуччю: чим старшою є жінка, тим більш усвідомленою і бажаною є її материнська роль, а розуміння материнства менш ідеалізоване й романтизоване (Проць, 2020).

За результатами дослідження О. Проць підтверджено, що надлишок побутових обов'язків знижує суб'єктивне благополуччя молодої матері. Також було виявлено, що сімейні конфлікти, які виникають як наслідок адаптації партнерів до нових ролей батька і матері, суттєво знижують прийняття молодою матір'ю самої себе, і це, в свою чергу, знижує загальний рівень її психологічного благополуччя (Проць, 2020).

На думку Ю. Мелащенко і Л. Гридковець, психологічного благополуччя сучасної жінки, яка здійснює вибір між сім'єю та кар'єрою показує, що вона опиняється у непростій психологічній ситуації, яка передбачає внутрішній конфлікт вибору між сім'єю та кар'єрою чи їх поєднанням. Найвищі показники психологічного благополуччя демонструють жінки, які успішно поєднують кар'єру та сім'ю. Найнижчі показники психологічного благополуччя зафіксовано

у жінок, які відмовляються від професійної реалізації в умовах психологічного тиску й примусу. Проте, штучне стимулювання жінки професійної реалізації має негативні наслідки, зокрема, низьку самооцінку, почуття провини за «відмову від материнства». Отже, рівень задоволеності життям і психологічного благополуччя сучасної жінки залежить від можливості поєднати обидві важливі сфери самореалізації; якщо жінці вдається таке поєднання, то вона має високий рівень психологічного благополуччя. Відтак повнота реалізації себе у професійній сфері та материнській ролі у шлюбі надає життю жінки особливого змісту, робить його більш насиченим та повним (Мелащенко, Гридковець, 2021)..

Н. Гребінь і Ю. Лісень з'ясували, що існують значущі відмінності між працевлаштованими та безробітними жінками за такими показниками психологічного благополуччя: управління середовищем, контроль, задоволеність життям та роботою. Зазначимо, що працюючі жінки виступають як більш задоволені своєю діяльністю та життям у цілому і здатні його контролювати та використовувати можливості для реалізації власних цілей. У групі працевлаштованих жінок у психологічного благополуччя виявилися відмінності: жінки, що працюють не нормовано, мають більшу автономію та орієнтацію на розвиток порівняно з жінками, що працюють неповний робочий день (Гребінь, Лісень, 2021).

Також психологічне благополуччя працюючих жінок пов'язане з рівнем переживання професійної затребуваності; впевненістю у власній компетентності; позитивною оцінкою себе як професіонала; задоволеністю фінансовим станом та житловими умовами; включенням у волонтерську діяльність. Як видно з результатів дослідження Н. Гребінь і Ю. Лісень, матеріальна складова частина життя жінки та можливість допомагати іншим рівнозначно значущі у забезпеченні позитивного функціонування особистості, задоволеності життям (Гребінь, Лісень, 2021).

Психологічне благополуччя працюючих жінок тісно пов'язане з балансом роботи та особистого життя: зі збільшенням психологічного благополуччя особистості зростає позитивний вплив цих сфер одна на одну й зменшується негативний. Підтримка гармонії між сферами сприяє благополуччю працюючої жінки, тому можна констатувати й зворотну залежність (Гребінь, Лісень, 2021).

У дослідженні, проведеному разом з І. Устименко, ми встановили, що працюючі жінки, на відміну від непрацюючих, характеризуються вищими показниками психологічного благополуччя та якості життя, перевагою мотивації досягнення успіху. При цьому показники

благополуччя жінок двох груп не відрізняються за параметрами соціальної активності та підтримки, що пояснюється типовою соціальною активністю жінки у сферах поза трудовою діяльністю (Устименко, Харченко, 2021).

У результаті дослідження, проведеного В. Афанасенко і Т. Комар, виявлено, що шлюбний статус жінок різного віку пов'язаний з їхнім психологічним благополуччям. Так, жінки, які перебувають у шлюбі, більше задоволені своїм життям, на відміну від тих, які ніколи не перебували у шлюбі; жінки, що розлучилися, займають проміжне місце за рівнем психологічного благополуччя між одруженими і раніше не одруженими. Проте, група жінок, які перебували в повторному шлюбі, за рівнем психологічного благополуччя не є однорідною: у третьому шлюбі психологічне благополуччя жінок істотно вище, ніж у перших двох, а в другому шлюбі – найнижче, хоча статистично значуще не відрізняється від першого шлюбу. Якщо стаж шлюбу збільшується, то рівень психологічного благополуччя підвищується тільки в першому шлюбі. Термін розлучення, як виявилось, не пов'язаний прямо з психологічним благополуччям (Афанасенко, Комар, 2021).

У першому і другому шлюбах психологічне благополуччя жінок різного віку більше пов'язане з задоволенням шлюбом, проте, у третьому шлюбі з задоволенням шлюбом пов'язана лише особистісна автономія жінки. Також психологічне благополуччя жінок по-різному пов'язане з якістю шлюбних стосунків. У перших двох шлюбах психологічне благополуччя більше визначається зовнішніми факторами: у першому – шлюбними стосунками, у другому – з батьками, у третьому шлюбі – з особистісною автономією жінки (Афанасенко, Комар, 2021).

К. Волкодав і Н. Рогаль схарактеризували особливості благополуччя жінок-біженок, виявивши, що на нього впливає сукупність чинників. Ці чинники можна поділити на ті, що пов'язані з подіями у країні перебування, а також інші, які є наслідками триваючої війни, неможливості возз'єднання з родиною, психотравматичними ситуаціями, отриманими через вимушений від'їзд, стресовими ситуаціями, що з'явилися саме у країні, куди переїхали жінки тощо. У результаті дослідження було встановлено, що серед жінок переважає високий і помірний рівні тривожності та негативний афект, що свідчить про високий рівень стресу й низький рівень психологічного благополуччя (Волкодав, Рогаль, 2023).

К. Гавриловська і І. Павлюк визначили, що переживання жінками психологічного добробуту пов'язане зі шлюбним статусом та наявністю дітей. Причому найвищий рівень психологічного добробуту мають жінки старшого віку, які вже виростили своїх дітей і перебувають у шлюбі (стосунках). Натомість найменш психологічно благополучними є самотні жінки без дітей. Самотні матусі демонструють більш високий рівень психологічного добробуту, ніж самотні або «шлюбні» жінки без дітей. Чим вищий індекс сексуальності жінки, тим вищим є рівень її психологічного добробуту. Із рівнем сексуальності найбільше корелюють такі показники психологічного добробуту: позитивні стосунки з іншими людьми, наявність цілей у житті та самоприйняття (позитивне ставлення до себе і до свого минулого). Чим вищий рівень задоволення шлюбом, тим вищий рівень психологічного добробуту жінок (Гавриловська, Павлюк, 2021).

У результаті дослідження С. Кондратюк та І. Жилкіна встановили, що психологічно благополучним жінкам ранньої дорослості притаманна потреба самотійно обирати та свідомо конструювати власний життєвий шлях, виявляти бажання турбуватися про інших, а також розвинена здатність до емпатії, любові та близькості. Ці жінки вміють долати життєві кризи, отримувати певний життєвий досвід, формувати власний світогляд, виробляти свої життєві перспективи та життєві цінності. Вони сприймають процес життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом, а також демонструють високий рівень задоволення самореалізацією. Виявляють упевненість у тому, що людина здатна контролювати своє життя, вільно ухвалювати та втілювати рішення (Кондратюк, Жилкіна, 2020).

Завданням емпіричного дослідження Л. Міщихи і В. Кравченко було з'ясування чинників, які впливають на психологічне благополуччя жінки у період середньої дорослості. Так, було виявлено, що чинниками є такі: фізичне та психічне здоров'я, сімейне благополуччя, відчуття привабливості та молодості, достаток, упевненість у завтрашньому дні. Проте, чинниками, які перешкоджають переживанню жінкою психологічного благополуччя, констатовані, зокрема погане самопочуття, самотність, сімейні дисгармонійні стосунки, відсутність роботи, відсутність дітей, перспектив в майбутньому, неможливість реалізації власних потреб, відсутність інтересів, хобі, друзів, продуктивного відпочинку. Загалом, зафіксовано середній рівень показника психологічного

благополуччя жінок у період середньої дорослості (Міщиха, Кравченко, 2022).

Наступним етапом дослідження Л. Міщихи і В. Кравченко було вивчення впливу симптомокомплексу особистісних рис на переживання жінкою психологічного благополуччя. Позитивними рисами були виокремлено такі, як оптимізм, вміння швидко пробачати, не зациклюватись на невдачах, мудрість, упевненість в собі, вміння спілкуватись і взаємодіяти з іншими, доброта, добросовісність, відповідальність, чесність, працьовитість, щирість. Вони сприяють особистості гармонійно взаємодіяти з собою, світом, знаходити баланс у всьому, вміти насолоджуватись життям (Міщиха, Кравченко, 2022).

О. Гринів схарактеризував найбільш значущі соціально-психологічні детермінанти психологічного благополуччя сучасних чоловіків і жінок, зокрема «рівень освіти», «сімейний стан» та «місце проживання». Було виявлено, що у чоловіків та жінок із вищою освітою краща осмисленість власного життя. Також встановлено статистично значущий вплив рівня освіти на більшість шкал психологічного благополуччя жінок. Проте, для чоловіків більш вагомим виявився фактор сімейного стану. Одружені чоловіки краще компетентні з різноманітних життєвих питань, мають позитивне ставлення до себе, свого минулого, а також вищу здатність до налагодження відносин з близькими. Для жінок фактор «сімейного стану» має тісний зв'язок з «рівнем освіти» та «місцем проживання». Найвищі показники виявлено в одружених жінок, які проживають в місті та мають вищу освіту, проте, найнижчі – в одружених жінок із середньою освітою, що проживають у селі. Також встановлено, що обмежені можливості самореалізації, наявність додаткових побутових навантажень негативно позначаються на психологічному благополуччі сільських мешканок. Нижчі показники психологічного благополуччя чоловіків, що проживають у містах, пов'язані з впливом гендерних стереотипів, наявністю більш високих вимог оточуючого світу тощо (Гринів, 2015).

О. Коваленко виявила, що літні чоловіки й жінки мають однаковий рівень психологічного благополуччя; він порівняно із попередніми віковими етапами знижується і є низьким та нижчим від середнього. Отже, в цьому віці погіршується психологічне функціонування людини. Вона не розуміє напрямків свого подальшого розвитку, а також слабо усвідомлює можливості реалізації власного потенціалу, мало задоволена своїм життям та своєю особистістю й не приймає себе. Їй бракує близьких довірливих стосунків з оточуючими людьми.

Літня людина майже не здатна щось змінити у своєму житті; їй часто нецікаво жити й смисл та спрямованість життя нею мало розуміються (Коваленко, 2017).

На думку О. Коваленко, недостатнє психологічне благополуччя літніх осіб визначається їхніми труднощами у виявленні позитивних емоцій, зосередженістю на своїх недоліках, послабленням внутрішнього локусу контролю, погіршенням самооцінки та відсутністю адекватних засобів її компенсації, зниженням їхньої впевненості в собі, збільшенням відчуття безсилля, невірою у власну здатність щось змінити, нереалізованістю, втратою інтересу до життя, відсутністю задоволеності ним, зосередженістю на вузькому соціальному просторі, негативним ставленням до змін, які в них відбуваються (Коваленко, 2017).

Спричиняють низький рівень психологічного благополуччя у старості такі соціальні чинники: вихід на пенсію і, як наслідок, утрата роботи; ізолюваність (як від друзів та рідних, так і від широкого соціального середовища); економічне становище; спостереження за подіями у суспільстві тощо (Коваленко, 2017).

Ми погоджуємося з В. Помилуйко щодо характеристики вікових стадій у період дорослості з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей: рання дорослість (охоплює вік приблизно від 20 до 40 років; перша фаза закінчується кризою молодості (приблизно 27–33 роки), друга фаза (триває до кризи середини життя (39–40 років)); середня дорослість (охоплює вік приблизно від 40 до 60 років); пізня дорослість настає після кризи зрілості (охоплює вік приблизно від 60 років до віку довгожителів) (Помилуйко, 2016).

Проте, у науковій психологічній літературі бракує досліджень, в яких порівнюються особливості психологічного благополуччя жінок ранньої і середньої дорослості. Виходячи з цього, метою нашого дослідження є емпіричне вивчення особливостей психологічного благополуччя жінок ранньої та середньої стадій періоду дорослості. Завдання дослідження: 1) аналіз структури психологічного благополуччя жінок ранньої та середньої дорослості; 2) характеристика рівнів задоволеності якістю життя у жінок різного віку; 3) визначення особливостей життестійкості жінок ранньої і середньої дорослості; 4) аналіз прояву відчуття щастя у жінок різного віку.

## **2. Результати емпіричного дослідження психологічного благополуччя жінок різного віку**

Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшло 60 жінок віком 20-35 (30 осіб) та 40-55 (30 осіб) років, що під час опитування були заміжні та працевлаштовані.

Для діагностики особливостей психологічного благополуччя жінок на різних стадіях дорослості використовувалися наступні методики: опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» (за К. Ріфф, адаптація С. Карсканової), оцінка рівня задоволення якістю життя (за Н. Водоп'яною), методика «Тест життєстійкості» (за С. Мадді, адаптація Д. Леонтєва, О. Рассказової), тест-опитувальник «Оновлений Оксфордський опитувальник щастя» (за М. Аргайлом; ОНІ, Oxford Happiness Inventory). Обрані методи відповідають вимогам стандартизації, валідності, надійності та співвідносяться з метою роботи та завданнями дослідження.

Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» (за К. Ріфф, адаптація С. Карсканової) застосовувався з метою оцінки у жінок різного віку рівня й характеру співвідношення складових психологічного благополуччя. Аналізувалися такі його складники: позитивні відносини з оточуючими, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, цілі у житті та самоприйняття.

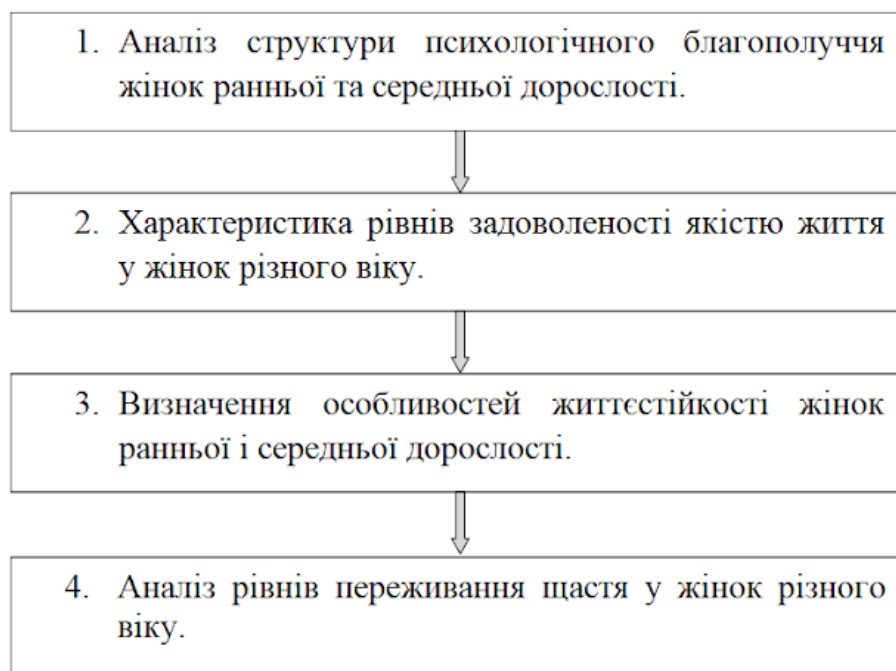
Методика оцінки рівня задоволеності якістю життя (за Н. Водоп'яною) використовувалася для вивчення у жінок різного віку задоволеності їхнім життям відповідно до таких категорій: робота, особисті досягнення, здоров'я, спілкування з близькими людьми, підтримка (внутрішня і зовнішня – соціальна), оптимістичність, напруженість (фізичний і психологічний дискомфорт), самоконтроль, негативні емоції (настрій).

Методика «Тест життєстійкості» (за С. Мадді, адаптація Д. Леонтєва, О. Рассказової) дозволяє діагностувати у жінок різного віку такі показники життєстійкості: загальний та залученість (установку на участь у подіях, що відбуваються), контроль (установку на активність у ставленні до подій життя) і прийняття ризику (установку у ставленні до важких або нових ситуацій, коли останні розглядаються як виклики, а також до можливості отримати новий досвід).

Тест-опитувальник «Оновлений Оксфордський опитувальник щастя» (за М. Аргайлом; ОНІ, Oxford Happiness Inventory) має на меті виявлення прояву щастя як фактору людського досвіду, який включає такі частково незалежні фактори: задоволеність життям, позитивні емоції й відсутність негативних емоцій. У досліджуваних

жінок різного віку визначалося те з чотирьох запропонованих тверджень, яке якнайкраще останнім часом описує їх відчуття.

*Наше емпіричне дослідження проводилось поетапно (див.рис.2).*



Як видно з рис.2, на першому етапі дослідження вивчалися структури психологічного благополуччя жінок ранньої та середньої дорослості.

Показники складників психологічного благополуччя за рівнями у жінок ранньої та середньої дорослості наведені у таблиці 1.

*Таблиця 1*

*Аналіз показників психологічного благополуччя жінок  
(n=60, у %)*

Структура психологічного благополуччя	Рівень											
	низький				середній				високий			
	20-35 р.		40-55 р.		20-35 р.		40-55 р.		20-35 р.		40-55 р.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Позитивні відносини з оточуючими	5	17	9	30	11	36	11	36	14	47	10	34
Автономія	11	37	8	26	10	33	11	37	9	30	11	37
Управління середовищем	11	37	5	17	13	43	14	46	6	20	11	37
Особистісне	7	24	12	40	13	43	12	40	10	33	6	20



зростання												
Цілі у житті	6	20	11	37	12	40	13	43	12	40	6	20
Самоприйняття	11	37	5	17	14	46	15	50	5	17	10	33

Дані у табл.1 свідчать, що більша кількість жінок періоду ранньої дорослості (47%) продемонструвала позитивні відносини з оточуючими на відміну від жінок середньої дорослості (34%). Цих жінок обох груп можна вважати здатними будувати взаємовідносини на основі довіри, турботи, теплоти й прихильності та готовими до пошуку компромісу в міжособистісних відносинах. Проте, більше жінок середньої (30%), ніж жінок ранньої дорослості (17%), виявили низький рівень за цим складником. Можна припустити, що у них відсутня достатня кількість близьких, довірчих відносин. Також для них характерними є труднощі у вияві теплоти, відвертості і турботи про інших людей, переживання власної ізольованості і фрустрованості й небажання йти на компроміси для підтримки важливих зв'язків з оточуючими. Середній рівень вияву позитивних відносин з оточуючими характерний для однакової кількості жінок різного віку (по 30%) і означає ситуаційний вияв ознак, які відбивають високий і низький рівні.

За складником «Автономія» дані розподілилися таким чином: майже однакова кількість жінок різного віку показали високий (30% осіб ранньої дорослості; 37% осіб середньої дорослості) і середній (33% осіб ранньої дорослості; 37% осіб середньої дорослості) рівні. Імовірно, жінкам з високим рівнем автономії властиві такі якості: незалежність; здатність протистояти соціальному тиску в своїх думках і вчинках; можливість регулювати власну поведінку й оцінювати себе, використовуючи власні стандарти. Жінки з середнім рівнем автономії ці якості виявляють не в більшості ситуацій. Низький рівень продемонструвала дещо більша кількість жінок ранньої (37%), ніж середньої дорослості (26%). Можна припустити, що вони виявляють заклопотаність очікуваннями й оцінками інших; орієнтуються на думку інших людей при ухваленні важливих рішень та нездатні протистояти соціальному тиску в думках і вчинках.

Більше жінок середньої (37%), ніж жінок ранньої дорослості (20%), виявили високий рівень за складником «Управління середовищем». Це свідчить про їхню компетентність та впевненість у здійсненні повсякденних справ, здатність швидко реагувати на мінливі життєві обставини та успішно обирати й створювати умови, що задовольняють власним потребам і цінностям. Проте, більшій кількості жінок ранньої (37%), ніж жінок середньої дорослості (17%)

характерним є низький рівень управління середовищем. Це може свідчити про те, що вони здатні лише в обмеженому форматі самостійно вирішувати проблеми та створювати умови для свого життя. Також ми можемо припустити, що вони відчувають безсилля та невпевненість у вирішенні повсякденних справ. Середній рівень вияву управління середовищем властивий майже однакої кількості жінок різного віку (43% осіб ранньої дорослості; 46% осіб середньої дорослості), і характеризує вияв ними ознак високого й низького рівнів, проте, залежно від ситуації.

За складником «Особистісне зростання» більше жінок ранньої дорослості продемонстрували високий рівень (33%), ніж жінок середньої дорослості (20%).

Можемо припустити, що всі ці досліджувані зосереджені на процесі розвитку власної особистості, самореалізації та розвитку свого потенціалу. Проте, більше старших жінок (40%) показали низький рівень особистісного зростання на противагу молодшим жінкам (24%), що може свідчити про переживання ними стагнації та не відчуження внутрішнього прогресу. Цим жінкам може бути складно засвоювати нові навички й вони можуть виявляти незацікавленість життям. Середній рівень за цим складником характерний для майже однакої кількості жінок різного віку (43% осіб ранньої дорослості; 40% осіб середньої дорослості) і означає ситуаційний вияв ними ознак високого і низького рівнів.

Більше жінок ранньої (40%), ніж жінок середньої дорослості (20%), виявили високий рівень за складником «Цілі у житті». Це може свідчити про наявність у жінок обох груп переконань, що додають цілей життю й осмислення їхніх дій та планів на майбутнє. Проте більшій кількості старших (37%), ніж молодших жінок (20%), характерна розмитість цілей в житті і відчуття його ритмів, а також відсутність відчуття, що сьогоднішня й минула є осмисленими. Середній рівень вияву цього складника властивий майже однакої кількості жінок різного віку (40% осіб ранньої дорослості; 43% осіб середньої дорослості) і характеризує вияв ними ознак високого й низького рівнів, проте, залежно від ситуації.

За складником «Самоприйняття» більше жінок середньої дорослості продемонстрували високий рівень (33%), ніж жінок ранньої дорослості (17%), що може свідчити про позитивне ставлення обох груп жінок до своєї особистості; вони приймають як позитивні, так і негативні її риси, а також власне тіло, здібності, навички, здоров'я, емоційний стан та місце в соціальному середовищі. Проте, більше молодших жінок (37%) показали низький рівень самоприйняття на

противагу молодшим жінкам (17%). Це дає нам підставу стверджувати, що ці жінки обох груп не повністю приймають себе, відчувають невдоволення собою і прагнуть змінити себе таким чином, щоб відповідати певним ідеалам чи очікуванням оточуючих людей. Середній рівень за цим складником характерний для майже однакової кількості жінок різного віку (46% осіб ранньої дорослості; 50% осіб середньої дорослості), і означає ситуаційний вияв ними ознак високого й низького рівнів.

Порівнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що у жінок обох вікових груп у структурі психологічного благополуччя спостерігаються відмінності: жінкам ранньої дорослості властиві вищі результати за показниками шкал «Цілі у житті», «Особистісне зростання» і «Позитивні відносини з оточуючими», в той час як жінкам середньої дорослості характерні вищі показники за шкалами «Самоприйняття», «Управління середовищем», «Автономія».

Порівняння відмінностей у показниках складників психологічного благополуччя жінок різного віку за значенням U-емпіричного наведено у табл. 2. Проведено статистичний аналіз отриманих даних за допомогою U-критерію Манна-Уїтні. Нульова гіпотеза полягала в тому, що немає статистично значущої відмінності між показниками складників психологічного благополуччя двох вибірок. Альтернативна гіпотеза – такі відмінності є значущими.

*Таблиця 2*

*Порівняння відмінностей показників психологічного благополуччя жінок різного віку за значенням U-емпіричного*

Складник психологічного благополуччя	Позитивні відносини з оточуючими	Особистісне зростання	Автономія	Управління середовищем	Самоприйняття	Цілі в житті
$U_{emp}$	141,0	200,0	149,5	78,0	67,0	96,5

Після порівняння отриманих значень U-емпіричного з U-критичним (102 з рівнем значущості  $p \leq 0,05$  та 63 з рівнем значущості  $p \leq 0,01$ ) робимо висновок, що показники за шкалами «Особистісне зростання», «Автономія» та «Позитивні відносини з оточуючими» є статистично значущими ( $p \leq 0,05$ ) та не відрізняються між вибірками, тому нульова гіпотеза приймається за цими показниками. У свою чергу для шкал «Самоприйняття», «Цілі в житті» та «Управління середовищем»

показники менші за Укрит (при  $p \leq 0,05$ ), що означає прийняття альтернативної гіпотези.

Тобто, здійснений аналіз свідчить про те, що жінки ранньої і середньої дорослості у структурі психологічного благополуччя мають відмінності за такими його складниками, як управління середовищем, цілі у житті та самоприйняття.

Другий етап нашого дослідження полягав в аналізі рівнів задоволеності якістю життя жінок ранньої і середньої дорослості (див.табл.3).

*Таблиця 3*

*Рівень задоволеності життям у жінок різних вікових груп  
(n=60, у %)*

Показник задоволеності	Рівень											
	низький				середній				високий			
	20-35 р.		40-55 р.		20-35 р.		40-55 р.		20-35 р.		40-55 р.	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Індекс якості життя	8	27	7	23	9	30	8	27	13	43	15	50
Робота	12	40	3	10	12	40	10	33	6	20	17	57
Особисті досягнення	13	43	4	13	10	33	11	37	7	24	15	50
Здоров'я	6	20	14	46	11	37	8	27	13	43	8	27
Спілкування з близькими	12	40	4	13	11	37	10	33	7	23	16	54
Підтримка	13	43	5	17	9	30	10	33	8	27	15	50
Оптимістичність	6	20	11	37	10	33	12	40	14	47	7	23
Напруженість	9	30	16	53	11	37	8	23	10	33	6	27
Самоконтроль	15	50	5	17	7	23	11	37	8	27	14	46
Негативні емоції	8	27	6	20	13	43	11	37	9	30	13	43

Як видно з табл.3, індекс якості життя жінок як ранньої (43%), так і середньої дорослості (50%) переважно високий, що свідчить про їх загальну задоволеність життям, високу оцінку власного соціального статусу. Припускаємо, що ці досліджувані частіше переживають позитивні емоції – радість, задоволення, що створює сприятливу атмосферу для їх життя. Майже однакова кількість жінок ранньої і

середньої дорослості мають середній (відповідно 30% і 27%) і низький рівні (відповідно 27% і 23%) індексу якості життя.

Більша кількість жінок середньої дорослості (57%) виявили високий рівень за шкалою «Робота» на відміну від жінок ранньої дорослості (20%), що може свідчити про вагому оцінку власної професійної зайнятості, наявність у їхньому житті підтримки й розуміння в професійному колі та серед близьких людей. Проте, однакова кількість молодших жінок виявили середній і низький рівні (по 40%), тоді як ці ж рівні зафіксовано у старших жінок (відповідно 33% і 10%). Це може вказувати на певний рівень невдоволення роботою, заробітною платою, можливостями кар'єрного зростання тощо.

У більшості кількості старших жінок (50%) спостерігався високий рівень особистих досягнень на протигагу молодшим (24%). Це може свідчити про високу оцінку власної професійної зайнятості, загальне задоволення кар'єрним зростанням, особистою сферою. Проте більше молодших жінок (43%) на відміну від старших (13%) виявили низький рівень за цим показником, що може свідчити про відчуття невдоволення, нестачу розуміння й підтримки в особистій та професійній сферах життя. Майже однакова кількість жінок різного віку (33% осіб ранньої дорослості і 37% осіб середньої дорослості) продемонструвала середній рівень особистих досягнень.

Більшість молодших жінок оцінили свій стан здоров'я як високий (43%) або середній (37%) за відповідною шкалою. Ці ж рівні виявили старші жінки, проте, у меншій кількості (по 27%). Це свідчить загалом про позитивне їх ставлення до свого здоров'я; їхнє фізичне самопочуття є переважно задовільним, що може свідчити про достатню фізичну активність та усвідомлення важливості здорового способу життя. Більшість жінок середньої (47%) і п'ята частина жінок ранньої дорослості (20%) відмічають низький ступінь задоволення своїм здоров'ям, який виявляється у відчутті хронічної втоми, порушенні сну та недостатній фізичній активності.

У більшості кількості старших жінок (54%) спостерігався високий рівень за шкалою «Спілкування з близькими» на протигагу молодшим (23%). Ці результати свідчать про те, що вони мають належний рівень соціальної активності, задоволення своїми взаєминами з іншими, відчувають психологічний комфорту під час міжособистісної взаємодії. Більшість жінок ранньої дорослості (40%) виявили низький, на відміну від старших жінок (13%), рівень за цим показником. Такі результати можуть свідчити про їх переживання самотності, невдоволення рівнем комунікації з іншими людьми або певного відчуття несправедливості стосовно відносин у соціальному

середовищі. Майже однакова кількість жінок різного віку (37% осіб ранньої дорослості і 33% осіб середньої дорослості) продемонстрували середній рівень задоволення від спілкування з близькими.

Більша кількість старших жінок (50%) продемонструвала високий рівень за шкалою «Підтримка» на противагу молодшим (24%). Ці результати свідчать про те, що всі вони отримують достатню кількість підтримки від інших людей. Проте, більшість молодших жінок (43%) і незначна кількість старших (17%) мають низький рівень підтримки (тобто отримують достатню підтримку від інших людей). Майже однакова кількість жінок різного віку (30% осіб ранньої дорослості і 33% осіб середньої дорослості) виявили середній рівень за цією шкалою.

У більшій кількості молодших жінок (47%) спостерігався високий рівень оптимістичності на відміну від старших (23%), що свідчить про їхню життєву наснагу, активність, життєрадісність, а також наявність віри та надій на краще майбутнє. 37% жінок середньої і 20% ранньої дорослості мають низький рівень за цим показником, що свідчить про їхнє песимістичніше бачення життя й прогнозування невдач, негативних результатів у майбутньому. Майже однакова кількість жінок різного віку (33% осіб ранньої дорослості і 40% осіб середньої дорослості) продемонстрували середній рівень оптимістичності.

У результаті дослідження було встановлено, що 33% жінок ранньої і 27% жінок середньої дорослості продемонстрували високий рівень напруженості. Припускаємо, що для цих жінок є проблемами фізична втома, нестача часу, певний дискомфорт та тривога у повсякденному житті. Проте, у 53% старших жінок і 30% молодших жінок було зафіксовано низький рівень внутрішньої напруги, тривоги та стресу. Дещо більша кількість жінок ранньої дорослості (37%) має середній рівень напруженості, ніж жінок середньої дорослості (23%).

Більшість старших досліджуваних (46%) і близько чверті молодших (27%) мають високий рівень самоконтролю, що свідчить про розвинуті навички управління своєю поведінкою у стресових або напружених ситуаціях. У половини молодших жінок (50%) виявлено низький рівень самоконтролю на відміну від старших жінок (17%). Можемо припустити, що всі вони виявляють більшу імпульсивність в міжособистісній взаємодії та в прийнятті рішень. Дещо більша кількість жінок середньої дорослості (37%) має середній рівень самоконтролю на противагу жінкам середньої дорослості (23%).

За шкалою «Негативні емоції» дещо більша кількість старших жінок (43%), ніж у молодших (30%), мають високий рівень, що

свідчить про інтенсивне переживання ними почуття тривоги, страху, образи та гніву, сорому, провини тощо. Майже в однаковій кількості жінок різного віку (43% осіб ранньої дорослості і 37% осіб середньої дорослості) виявлено помірну схильність до негативних емоцій. Також майже однакова кількість обох груп жінок (27% осіб ранньої дорослості і 20% осіб середньої дорослості) виявили низький рівень переживання негативних емоцій.

Таким чином, можна констатувати, що жінки ранньої дорослості відрізняються вищою ціннісною орієнтацією на своє здоров'я та оптимістичністю, тоді як жінки старшого віку характеризуються більш високим рівнем задоволеності роботою, впевненістю у своїх досягненнях, задоволенням від спілкування з близькими, підтримкою, та високим рівнем самоконтролю, проте, переживанням негативних емоцій. Більшість жінок обох груп виявили високий рівень якості життя.

На третьому етапі дослідження вивчалися особливості життєстійкості жінок різного віку. Результати її дослідження відбито в табл. 4.

*Таблиця 4*

*Показники життєстійкості у жінок різних вікових груп  
(n=60, у %)*

Показники життєстійкості	Рівень											
	низький				середній				високий			
	20-35 р.		40-55 р.		20-35 р.		40-55 р.		20-35 р.		40-55 р.	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Залученість	7	23	10	33	12	40	13	43	11	37	7	24
Контроль	4	13	11	37	12	40	10	33	14	47	9	30
Прийняття ризику	5	16	11	37	11	37	16	53	14	47	3	10
Загальний показник життєстійкості	8	27	14	47	13	43	10	33	9	30	6	20

Як видно з табл.4, більшість жінок обох вікових груп виявили середній рівень залученості (40% осіб ранньої і 43% осіб середньої дорослості). Вони переконані в тому, що залученість у події дає максимальний шанс знайти щось цікаве для особистості. Проте, більша кількість жінок ранньої дорослості (37%) має високий рівень залученості, ніж старших жінок (24%). Можна припустити, що ці досліджувані відчувають себе комфортно у виконанні діяльності й отримують від неї задоволення. 33% жінок середньої дорослості і 23%

жінок ранньої дорослості мають низький рівень залученості, що породжує в них відчуття знехтування й відчуття себе «поза» життя.

За показниками контролю, 47% молодих жінок показали високий рівень, 40% – середній, у порівнянні зі старшими респондентами, де відповідні показники становлять 30% та 33%. Це може свідчити про те, що молодші жінки мають більшу впевненість у власних здатностях обирати свій шлях життя та впливати на нього. 37% жінок середньої дорослості мають низький рівень контролю, тоді як серед жінок ранньої дорослості його виявили лише 13%.

Високий рівень прийняття ризику спостерігається лише у 10% жінок середньої дорослості та у 47% молодих жінок. Середній його рівень домінує у старших респондентів (53%). У жінок ранньої дорослості його виявили 37%. Це може означати, що останні можуть мати тенденцію сприймати життя як можливість для набуття досвіду і можуть бути готові діяти, навіть якщо немає надійних гарантій успіху. 37% жінок середньої дорослості мають низький рівень контролю, проте, серед жінок ранньої дорослості його виявили 16%.

Дослідження також показало, що молодші жінки мають вищий рівень життєстійкості (30% – високий та 43% – середній рівні на відміну від старших респондентів, де переважає низький рівень життєстійкості (47% проти 27% молодших жінок)). 20% старших жінок продемонстрували високий і 33% – середній рівні життєстійкості. Це може свідчити про те, що жінки ранньої дорослості мають більшу здатність протидіяти стресу в різних життєвих ситуаціях.

Жінки раннього дорослого віку мають вищі показники життєстійкості у порівнянні з жінками середнього дорослого віку, зокрема, в таких компонентах, як схильність до ризику та контроль: молодші досліджувані більше впевнені, що вони можуть впливати на події власного життя, а також відкриті новому досвіду. Показники більшості респондентів обох вікових груп за рівнем залученості переважно знаходяться в межах середніх значень, тому можемо припустити, що вони намагаються знаходити цікаве у власній діяльності та відносно нею задоволені.

Четвертий етап дослідження передбачав аналіз особливостей переживання щастя у жінок різного віку. Його результати наведено у табл.5.



Таблиця 5

Рівні переживання щастя у жінок різних вікових груп (n=60, у %)

Рівень переживання щастя	Кількість опитаних			
	20-35 р.		40-55 р.	
	n	%	n	%
Низький	3	10	2	7
Знижений	6	20	18	60
Середній	12	40	8	26
Підвищений	0	0	0	0
Високий	9	30	2	7

Як видно з табл.5, більшість жінок ранньої дорослості (40%) виявили середній рівень переживання щастя (у жінок середньої дорослості цей показник нижчий (26%)). 30% жінок ранньої дорослості продемонстрували високий рівень переживання щастя, на відміну від 7% жінок середньої дорослості. Припускаємо, що всі ці досліджувані відчувають надію та бачать перспективи у майбутньому, люблять життя, намагаються достатньо відпочивати та вважають своє життя значущим і сповненим сенсу.

Більшість жінок середньої (60%) і 20% жінок ранньої дорослості мають знижений рівень переживання щастя. Цілком імовірно, що всі ці жінки відчувають невпевненість у майбутньому, а задоволення – лише від деяких аспектів свого життя та все ж вважають світ здебільшого привабливим. Вони вказали, що відчувають себе частково щасливими та здоровими.

Низький рівень переживання щастя властивий майже однаковій кількості досліджуваних обох вікових груп (10% молодшим жінкам і 7% старшим жінкам). Припускаємо, що вони відчувають задоволення лише у деяких аспектах життя; іноді вони вважають, що можуть впливати на події в своєму житті, але не відчувають осмисленості та сенсу в ньому. Вони описують свій стан як безсилля і тільки деякі події в їхньому житті можна назвати щасливими. Типовими їх висловами були такі: «Я нездатна організувати свій час якісно», «Я відчуваю себе непривабливо» та «У мене немає відчуття осмисленості й сенсу життя».

Підвищений рівень переживання щастя в обох вікових групах не був виявлений.

Статистичний аналіз отриманих результатів за допомогою U-критерію Манна-Уїтні поданий у табл. 6.

Таблиця 6

Порівняння відмінностей у переживанні щастя  
жінками різного віку за значенням U-емпіричного

Показник	Низький рівень	Занижений рівень	Середній рівень	Високий рівень
$U_{\text{емп}}$	148,5	80,5	98,0	124,0

Порівнявши отримані значення U-емпіричного з U-критичним (63 з рівнем значущості  $p \leq 0,01$  та 102 з рівнем значущості  $p \leq 0,05$ ), можна зробити висновок, що занижений та середній рівні переживання щастя є статистично значущими (при  $p \leq 0,05$ ), що означає прийняття альтернативної гіпотези за цими рівнями вияву.

Отже, для жінок ранньої дорослості більш характерні високі та середні показники переживання щастя, ніж для старших. Це може свідчити про те, що молодші жінки більш оптимістичні та бачать перспективи у майбутньому, а також більш задоволені своїм життям. Більшість респондентів середньої та п'ята частина ранньої дорослості отримала знижені показники переживання щастя, що може вказувати на невпевненість у майбутньому та низький рівень задоволення життям. У незначній кількості молодших і старших жінок було виявлено низький рівень переживання щастя, і вони описували свій стан як безсилля, неорганізованість та відсутність сенсу у житті.

### Висновки і рекомендації

За результатами теоретичного аналізу феномену психологічного благополуччя визначено, що воно розуміється як суб'єктивне відчуття щастя і загальної задоволеності життям; є базовим суб'єктивним конструктом, що відображає сприйняття й оцінку свого функціонування з точки зору вершини потенційних можливостей людини; інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування; системна якість людини, що набувається нею в процесі життєдіяльності; стійка властивість, в якій домінують позитивні емоції, тісні взаємини, суб'єктна залученість в життєдіяльність, осмисленість життя, а також позитивна самомотивація.

До чинників психологічного благополуччя особистості відносяться: соціально-економічні, соціокультурні, біологічні та психологічні фактори, що в своїй єдності забезпечують повноцінне функціонування особистості в соціумі.

Структура психологічного благополуччя описується дослідниками через позитивні аспекти функціонування особистості такі, як позитивні відносини з оточуючими, незалежність і саморегуляцію, вміння успішно справлятися з повсякденними справами, переживання осмисленості свого життя, здатність до особистісного зростання, прийняття всіх сторін своєї особистості.

Дослідження психологічного благополуччя жінок здійснюється по таких напрямках: його детермінанти; чинники у жінок; особливості у жінок, які перебувають у декретній відпустці; рівень у працюючих жінок-матерів специфіка у працюючих жінок із різною формою зайнятості; показники у жінок із різним шлюбним статусом; специфіка у жінок із різним індексом сексуальності; особливості у жінок-біженок; своєрідність у жінок раннього дорослого віку; ознаки у період середньої дорослості; детермінанти у сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості; складники у літніх жінок тощо.

За результатами проведеного дослідження визначено, що існують певні відмінності між показниками психологічного благополуччя у жінок ранньої і середньої дорослості.

Жінки ранньої дорослості характеризуються більшою здатністю знаходити компроміси у міжособистісній взаємодії та вміння будувати близькі, довірливі відносини з оточуючими. Також їх відрізняє амбіційність планів, наявність переконань, проте, їм можуть бути притаманні відчуття невпевненості й орієнтація на точку зору інших при прийнятті важливих рішень. Також для них характерний активний процес особистісного зростання та реалізації власного потенціалу.

Натомість жінки середньої дорослості характеризуються більшою автономією, вмінням регулювати свою поведінку й оцінювати себе відповідно до власних стандартів, а також відчуттям впевненості в управлінні щоденними справами, умінням швидко реагувати на різні життєві обставини. Їм властиве позитивне ставлення до власної особистості, а також здатність будувати довірливі відносини з оточуючими та йти на компроміси в міжособистісній взаємодії. При цьому жінкам середньої дорослості може бути притаманне відчуття деякої розмитості життєвих цілей, внутрішнього відчуття життєвого ритму, а також відсутність відчуття прогресу.

Жінки періоду ранньої дорослості характеризуються вищою оцінкою власного здоров'я, життєрадісністю, наявністю сподівань на краще, підвищеним настроєм, а також імпульсивністю, відчуттям нестачі часу, втоми, певної тривоги й дискомфорту в повсякденних справах. Також їм притаманні незадоволеність власною роботою чи

заробітною платою, відсутністю кар'єрного росту, підтримки й розуміння у професійному та особистому житті.

Жінкам старшої дорослості притаманна загальна задоволеність життям, своїм соціальним статусом, висока оцінка власної професійної зайнятості, задоволеність трудовою діяльністю та міжособистісною взаємодією, а також розвинуті навички самоконтролю. У більшості старших жінок виявлено низький рівень задоволеності власним здоров'ям, хронічну втому та більш песимістичний погляд на життя.

Загалом, більшість жінок обох вікових груп задоволена якістю життя.

Таким чином, можна стверджувати, що жінки ранньої дорослості виявляють більшу життєстійкість порівняно з жінками середньої дорослості, зокрема, в компонентах, що стосуються схильності до ризику та контролю. Молодші жінки більш упевнені в тому, що вони можуть керувати подіями у своєму житті та відкриті для нового досвіду. Показники більшості респондентів обох вікових груп переважно лежать в межах середніх значень, що свідчить про їх намагання знайти цікаве у своїй діяльності та відносно нею задоволені.

Для жінок ранньої дорослості більш характерні високі та середні показники переживання щастя, ніж для жінок середньої дорослості. Це може свідчити про те, що молодші жінки більш оптимістичні та бачать перспективи у майбутньому, а також більш задоволені своїм життям. Більшість респондентів жінок середньої та п'ята частина ранньої дорослості отримали знижені показники щастя, що може вказувати на невпевненість у майбутньому та низький рівень задоволеності життям.

Результати дослідження можуть бути використані у роботі психологічних служб та викладачів вищих навчальних закладів.

Перспективний напрямок подальших досліджень вбачаємо у розробці та впровадженні тренінгової програми, яка має на меті покращення психологічного благополуччя жінок з низьким рівнем його складників, низьким рівнем якості життя, низьким рівнем життєстійкості та низьким рівнем переживання щастя.

### **Список використаних джерел**

1. Афанасенко, В. І., Комар, Т. В. (2021). Особливості психологічного благополуччя жінок із різним шлюбним статусом. Актуальні проблеми психології, 9(13), 177–189.

2. Березовська, Л. І. (2019). Психологічне благополуччя та задоволеність життям: емпіричний ракурс. Вісник Національного університету оборони України, 3(53), 24–32.
3. Бочелюк, В. Й. (2020). Психологічне благополуччя як основа визначення стратегії життєздійснення особистості. Соціально-психологічні технології розвитку особистості : Зб. наук. праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (14 травня 2020 р., м. Херсон), 33–36.
4. Волкодав, К. В., Рогаль, Н. І. (2023). Психологічні особливості благополуччя жінок-біженок. International scientific journal «Grail of Science», 32, 360–362.
5. Гавриловська, К. П., Павлюк, І. М. (2021). Психологічний добробут жінок із різним індексом сексуальності. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія, 3, 45–48.
6. Гребінь, Н., Лісень, Ю. (2021). Оцінка психологічного благополуччя працюючих жінок із різною формою зайнятості. Вісник Львівського університету. Серія Психологічні науки, 10, 207–218.
7. Гринів, О. М. (2015). Детермінанти психологічного благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології, 29, 184–185.
8. Гупаловська, В. (2010). Гендерні детермінанти суб'єктивного благополуччя жінок: теоретичний аналіз. Соціогуманітарні проблеми людини, 4, 208–223.
9. Каргіна, Н. В. (2017). Аналіз взаємозв'язків між показниками життєстійкості особистості та переживанням психологічного благополуччя. Теоретичні і прикладні проблеми психології, 2, 121–130.
10. Коваленко, О. Г. (2017). Психологічне благополуччя літніх людей різної статі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія Психологічні науки, 6 (52), 108–114.
11. Кондратюк, С. М., Жилкіна, І. Ю. (2020). Особливості психологічного благополуччя жінок раннього дорослого віку. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, 1, 33–40.

12. Курова, А. В. (2015). Гендерні аспекти суб'єктивного благополуччя особистості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (28), 55, 82–85.
13. Майструк, В. М. (2018). Самоприйняття як чинник психологічного благополуччя сучасної жінки: дис... канд. психол. наук : 19.00.01 ; Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2018. 197 с.
14. Мелашенко, Ю. П., Гридковець, Л. М. (2021). Рівень психологічного благополуччя у працюючих жінок-матерів. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*, 1 (47), 54–64.
15. Міщиха, Л. П., Кравченко, В. Ю. (2022). Особливості психологічного благополуччя жінки у період середньої дорослості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія*, 2, 20–24.
16. Партико, Т. Б. (2016). Вікові зміни психологічного благополуччя у середній та пізній дорослості. *Психологія і особистість*, 2 (10), 1, 83–96.
17. Помилуйко, В. Ю. (2016). Характеристика вікових стадій дорослості з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 5(2), 50–55.
18. Проць, О. І. (2020). Психологічне благополуччя жінок у декретній відпустці. *Габітус*, 15, 192–195.
19. Сердюк, Л. З. (2017). Структура та функція психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, V, 17, 124–133.
20. Устименко, І., Харченко, А. (2022). Особливості психологічного благополуччя жінок, які працюють і не працюють. *Scientific Collection «InterConf»*, 135, 198–200.
21. Фромм, Е. *Мати або бути?* Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 304 с.
22. Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Pub. Co. 320 p.
23. Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93–94.
24. Diner, E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–301.
25. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row, 369.

26. Rogers, C. R. (1995) A way of being. Houghton Mifflin Co., Boston, 395.
27. Ryan, R. M. Deci, E. L. (1995). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68 – 78.
28. Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
29. Seligman M., Csikszentmihalyi M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.

## **ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВІТАУКТУ В ІНВОЛЮЦІЙНОМУ ПЕРІОДІ: МОДАЛЬНІСТЬ АДАПТИВНИХ СТРАТЕГІЙ**

**Чайкіна Н.О.**

*PhD., кандидат психологічних наук, доцент,  
доцентка кафедри психології факультету психології  
і соціальної роботи Полтавського національного  
педагогічного університету імені В. Г. Короленка, вул.  
Остроградського 2, Полтава*

**Ключові слова:** особи похилого віку, інволюційний період, особистісний потенціал, адаптивні стратегії, вітаукт.

**Вступ.** Виділення періоду старіння і вивчення адаптивних стратегій в цьому періоді пов'язано з проблемою оптимальної взаємодії психофізіологічного і соціального, що зумовлює розвиток вітаукту осіб похилого віку в оточуючому соціальному просторі. Така ситуація сприяє порушенню питання розробки, обґрунтування, дослідження та впровадження особистісного потенціалу вітаукту щодо оптимізації життєдіяльності та підвищення рівня психоемоційного комфорту людей в інволюційному періоді. Вирішення цього питання ускладнюється динамізмом і гетерохронністю життя сучасної людини, що характеризується зростанням інтенсивності й частоти емоційних навантажень. Останньому сприяє і стрімка зміна соціально-геополітичного середовища, підвищення дисконкордності життя, руйнування сталих патернів поведінки, а також різноманітні політичні, екологічні, економічні, катаклізми.

Люди похилого віку є особливо вразливими до таких змін, що зумовлює їхнє погане самопочуття, емоційну нестабільність, пригніченість, небажання бути активними і адаптуватися до нових умов життєдіяльності. Саме тому гостро постає питання дослідження особистісного потенціалу вітаукту в літньому віці, який є основою психологічного благополуччя людини, її врівноваженості, стресостійкості, ініціативності, вміння організовувати та регулювати власну активність. Адаптація до нових умов функціонування відбувається через застосування нових стратегій вітаукту, які дозволяють активізувати різні системи життєдіяльності та запускають механізми переборення деструктивних явищ старіння. Захисні механізми психологічного вітаукту представляють процеси, які захищають «Я» від негативних впливів, допомагають підтримати «Я концепцію» на прийнятному для пенсіонера рівні.

### **1.1. Специфіка психологічної кризи особистості в інволюційному періоді**

Збільшення чисельності людей похилого віку, для яких проблеми старіння стають значимими і провідними, привертає увагу багатьох дослідників, особливо з суттєвим підвищенням середнього віку життя людини. Фундаментальні дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених свідчать (при всій складності цього періоду) про позитивне ставлення похилої людини до життя, інших і до себе. Вивченням періоду старіння присвячено праці: І. С. Горбаль, Т. М. Дзюби, Я. М. Драба, Н. Є. Завацької, О. Г. Коваленко,

І. А. Мартинюк, Ж. М. Новікової, Р. В. Павелків, J. E. Birren, D. B. Bromley, I. M. Burnside, F. Giese, R. C. Peck, M. E. P. Seligman та інших, в яких розглядаються питання особистісних змін у старості, а також особливості життєвого шляху людей похилого віку. Багато вчених підкреслюють, що складний і гетерохронний період старіння людини пов'язаний з кількісними і якісними перебудовами біологічних і соціально-психологічних структур, включаючи й особистісні новоутворення. Досліджуючи соціальну ситуацію осіб похилого віку, вони визначають одним з важливих факторів виникнення кризи в період старіння вихід на пенсію, що супроводжується змінами соціального статусу, соціальних ролей, відділення від референтної групи. Ці зміни потребують перебудови потреб, спонукань, переоцінки цінностей ( О. Злобіна, А. Коцарь, А. С. Лобанова, Т. М. Титаренко, Ю. Швалб, Р. G.

Zimbardo, D. J. Levinson, A. S. Masten, D. Pink, C. R. Rogers, I. Walker).



Старість, пізня дорослість, пізня зрілість, геронтогенез, дряхлість, третій вік – поняття, які позначають період життя людини, який починається приблизно від 60 років. Це – третя, заключна епоха життя людини, яка неоднозначно оцінюється науковцями і суспільством. Епоха втрат, проблем, хвороб, але й епоха цілісного функціонування особистості. Поряд із обмеженням життєдіяльності організму, згортанням його окремих функцій, зниженням адаптаційних можливостей, з'являються нові функції, механізми, можливості, які сприяють адаптації особи до нової ситуації. В.Ф. Моргун [16] наголошує на необхідності провести диференціацію поняття «старість» на три види, які далеко не завжди збігаються: 1) старість календарну або хронологічну, але календарний вік, як відомо, не головна ознака перебування особи, на певному віковому рівні; 2) старість біологічну, тобто таку, що означає зменшення функціональної повноцінності органів, яка може компенсуватися за рахунок життєвого досвіду, інтегрованості процесів тощо; 3) старість психологічну (вона може бути і у молодих за віком людей), про яку свідчить зниження «норми прогресу» і відсутність інтересів.

D. V. Bromley [34] розділила цикл старіння на три стадії: відхід від справ (65-70 років), старість (70-90 років), старезність, хвороблива старість та смерть (старше 90 років). Старість характеризується таким чином: повна незайнятість, відсутність будь-яких ролей, крім сімейних, соціальна ізоляція, яка зростає, поступове зменшення кола близьких людей, особливо однолітків, фізична та розумова недостатність. I. M. Burnside I. M. [35] розбив пізню дорослість на 4 десятиліття, проаналізувавши відмінні риси кожного періоду:

1) передстаречий період (60-69 років). Це важливий перехідний період, період пристосування до нової рольової структури. Зменшуються доходи, стає все менше друзів і колег. Знижуються очікування суспільства, звідси багато хто реагує на це зниженням темпу життя, незважаючи на те, що такі люди ще є здоровими та повними сил. Фізична сила трохи знижується, хоча більшість людей цього віку мають достатньо енергії й постійно шукають сфери її застосування. Ця вікова група дуже відрізняється за часом виходу на пенсію, що залежить як від фізичних факторів (здоров'я), так і від особистісних (мотивація) та соціальних (добробут, положення в суспільстві) тощо;

2) старечий період (70-79 років). Багато хто стикається із втратами й хворобами. Звужується коло спілкування й участь у формальних організаціях. Головне завдання цього періоду – зберегти реінтеграцію особистості, досягнуто в минуле десятиліття і зберігти активність;

3) пізньостаречий період (80-89 років). Це період переходу від настання старості до її фіналу. Його характеризують як "поступовий процес, що починається в той день, коли людина починає жити спогадами". Більшості старих стає суужніше пристосовуватися до навколишнього світу, вони не можуть самостійно підтримувати соціальні й культурні контакти. Їм потрібні більш прості умови життя з мінімумом побутових проблем, що поєднують самотність із зовнішніми стимулами;

4) старезність (90 років і старше). Якщо проблеми попередніх років були успішно вирішені, цей час наповнений спокоєм і почуттям задоволення. Незважаючи на те, що проблеми зі здоров'ям все збільшуються, люди цього віку знаходять собі посильні заняття. Їхня діяльність має такі переваги, як відсутність напруження й тягара відповідальності, пов'язаних з роботою.

Деякі учені [11, 13] розглядають старість як період прийняття свого життєвого шляху. Вводячи поняття «експансія», по суті, розвивають ідеї D. J. Levinson [39] вважаючи, що для досягнення здорової старості людині похилого віку потрібно поступово відмовлятися від життєвої експансії, тобто не претендувати на виконання тих завдань, які не мають сенсу в цьому віковому періоді, а навпаки, прийняти нові умови життя, які обумовлені новими соціальними ролями, виходом на пенсію, припиненням батьківських обов'язків, втратою фізичного здоров'я, неможливістю мандрувати, самотністю, втратою близьких та рідних людей тощо. Для відмови від експансії потрібен плавний перехід, внутрішня робота, яка включає емоційне та когнітивне переосмислення минулого та сьогодення.

Одна з причин пенсійної кризи – втрата моделей щоденної поведінки, що може спровокувати агресію та аутоагресію. Особливо відчутними негативні зміни будуть у випадку примусового або несподіваного виходу на пенсію, оскільки в цьому випадку у людини не було часу для адаптації, для "приміряння" нових ролей. Самовідчуття особистості в змінній ситуації розвитку тим інтенсивніше чим більш високі вимоги пред'являє ситуація до адаптивних можливостей суб'єкта, яке суттєво впливає на його уявлення про себе. Особливість змін в період геронтогенезу залежить від ступеню зрілості конкретної людини як особистості і суб'єкта діяльності, тому похилі люди не являють собою монолітної групи. Р. С. Реск [43], розвиваючи ідеї Е. Еріксона, стверджує, що людині в похилому віці необхідно вирішити три конфлікти та цілий ряд нових завдань для відбудови цілісної особистості, а саме:

а) конфлікт переоцінки «Я» за межами професійної ролі, що пов'язано з виходом на пенсію, пошуком своєї унікальності за межами професійної діяльності і перейти до нового розгляду самого себе через призму не тільки однієї ролі (професіонала, батька/матері, дідуся/бабусі), але й через інші, ідентифікуючись з оточенням;

б) конфлікт пов'язаний з усвідомленням погіршення здоров'я та фізичного старіння; усвідомити факт погіршення свого здоров'я і старіння тіла, сформувати терплячість до цього. Успішне старіння можливо, якщо похила людина зможе адаптуватися до фізичного дискомфорту чи знайде таке заняття, яке допоможе їй відволіктися від буденності;

в) конфлікт пов'язаний з переведенням уваги з себе на близьке оточення, примирення з фактом смерті і переборення занепокоєння перспективою близької смерті та продовжувати власну життєву лінію завдяки участі у різних справах і турботі про близьких.

В основному, етапи геронтогенезу характеризуються старінням на таких рівнях [29]:

1. Молекулярний рівень: відбувається зміна біохімічної структури організму, знижується інтенсивність вуглекисневого, жирового, білкового обміну речовин, зменшується здатність клітин здійснювати окислено – відновлювані процеси, тому на цьому рівні причина старіння – помилка синтезу нуклеїнових кислот.

2. Функціональний рівень: збільшується кількість сполучних тканин в судинах, м'язах, сечових та інших органів, вони стають хімічно інертними, тому старіння пов'язане з кисневим голодуванням і погіршення харчування клітин.

3. Психологічний рівень: в період 61-74рр. (похилий вік) морально-психологічних змін не відбувається, зміни стосуються психофізіологічних функцій.

Ж. Е. Birren [31] називає такі причини змін в період старіння, на які впливає стиль життя, морально-етичні принципи та інше: а) первинне старіння (зовнішнє) – характеризується зниженням перцептивної швидкості рішення задач, тобто швидкості з якою інформація обробляється в ЦНС; б) вторинне старіння (внутрішнє) – пов'язано з втратою здоров'я, яке супроводжується різними хронічними захворюваннями, що впливає на функціонування мозку і особливо на логічне розмірковування.

4. Тільки в 75-90 рр. (старечий) посилюються закони гетерохронності, деструктивні процеси відображаються у свідомості у вигляді хворобливих симптомів: спостерігається консерватизм мислення, постійність звичок та інертність нервових процесів

призводить до нетерплячості, навіювання, чутливості, втомленості та підвищеної комунікабельності, наслідком чого можуть бути конфлікти з молоддю. Послаблення гальмівного процесу обумовлює емоційну реактивність, подразливість, нестійкість уваги, зниження пам'яті на нові враження, звуження свідомості і порушення адекватного комплексного реагування.

Важлива думка простежується у деяких роботах [13, 14] про те що віковий період осіб похилого віку має «подвійну кризу» – вікову та соціальну, які взаємодіють між собою та накладаються одна на іншу. Особливо виділяється «криза виходу на пенсію». Особи на цьому віковому етапі вирішують важкі завдання, насамперед, внаслідок погіршення здоров'я людина похилого віку стає залежною від інших людей, що викликає не тільки фізичні, а також психологічні проблеми. Криза пенсійного віку – це стадія вибору стратегії подальшого життя. Позитивна стратегія надає індивіду можливість формування нових соціальних зв'язків, негативна – налаштована на фізичне виживання. Згідно з положеннями, які розглядають вчені, перед людиною похилого віку в кризовий період стоять наступні завдання, по-перше, прийняття того, що життя має свій кінець, по-друге, зміритися з неможливістю виконання життєвих завдань попередніх вікових періодів.

"Вузликоса криза" – остання вікова криза. Це період, коли людина збирає речі у вузлик ("на смерть"). Він не має часових меж і чітких поведінкових характеристик. Одні люди дозволяють собі в цей період дуже багато, прагнучи надолужити те, чого у них не було раніше (пізнє кохання, творчість, необмежена свобода – "як в останній раз"). Інші ж діють навпаки.

Важливою у похилому віці є і така закономірність, як кумулятивність психічного розвитку – результат розвитку кожної попередньої стадії включається в наступну, трансформуючись певним чином. Це означає, що поступове ослаблення або навіть втрата деяких психологічних здібностей компенсується формуванням і розвитком нових, наприклад, компенсація зниження часу реакції йде через стилі професійної діяльності, що дозволяє не знижувати якість і ритм роботи. Внаслідок цього вчені [3, 15, 18, 22, 26] розглядають конвергентний тип старіння: у старості найбільш контрастні індивідуально-типові особливості загального життєвого тону і розумового збереження та дивергентний тип старіння відбувається у пізніх фазах онтогенезу, де головну компенсаторну роль виконує механізм білатерального регулювання, який поєднує керівництво інформаційними і енергетичними потоками.

О.Г. Коваленко та Т.М. Дзюба [4, 8] визначають що у геронтогенезі особливе значення має гетерохронність, похідними від якої є закони специфічності та різноманітності. У період старіння гетерохронність виконує компенсаторну роль, сприяючи збереженості одних функцій за рахунок інших; довше зберігаються життєво важливі функції, які постійно використовуються, тренуються. Закон специфічності («почерку» старіння) проявляється у тому, який напрямок мають криві вікових змін, який вони мають вигляд. Закон різноманітності полягає у тому, що показники стану тих чи інших функцій, процесів чи властивостей під час старіння у осіб похилого та старечого віку дуже відрізняються, чого не спостерігається на попередніх вікових етапах. Даний закон відображає явища зростаючої індивідуалізації різних осіб у період старіння. Для вікового психічного розвитку характерна незворотність, тобто розвиток відбувається у напрямку від минулого до майбутнього.

Зміни сили і рухливості психічних процесів у старості є суто індивідуальними. Основу індивідуального характеру змін психічної діяльності в цей період складає як гетерохронність в порушенні пам'яті, інтелекту, так і життєвий досвід, індивідуально-типологічні властивості особистості та новий образ «Я»-пенсіонер, які притаманні кожній людині. Такого роду зміни в похилому і старечому віці спрямовані на те, щоб актуалізувати особистісно потенційні, резервні можливості, які були накопичені в період зрілості і сформувати адаптивну стратегію до нового образу «Я»-пенсіонер. Образ «Я»-пенсіонер може сприйматися адекватно похилою людиною, через спостереження за власними змінами і через зовнішній вплив; а може гостро переживатися і втрачається інтерес до нової ситуації, також може заперечувати у собі любі ознаки старіння. Індивідуальна реакція на цей новий образ може визначати як ступінь адаптації до вікових змін, так і особливості особистісного потенціалу в старечому віці (Н. О. Чайкіна, 2016).

Адаптація здійснюється за рахунок мобілізації резервних можливостей організму і певних шляхів підвищення його активності (ефекти поляризації), які забезпечують працездатність функцій і після завершення репродуктивного періоду. До таких ефектів відносять: 1) компенсаторний ефект: при порушенні роботи одних функцій інтенсифікація здійснюється за рахунок інших; 2) ефект резервування: одні механізми замінюються іншими, резервними, більш древнішими; 3) ефект пластичності: існуючі системи беруть на себе роботу функцій, які їм невластиві; 4) ефект конструювання: підвищується біологічна активність роботи усіх функцій; 5) ефект контролю:

посилюється свідоме регулювання власної поведінки; б) інтегративний ефект: емоційна сфера в ситуації стресу здійснює вплив на організм і тому необхідно створювати здоровий і комфортний спосіб життя [3].

У сучасних дослідженнях визнається існування різних типів людей похилого віку, які по-різному визначають своє життя й іноді застосовують протилежні стратегії подолання життєвих труднощів. Соціально-психологічні характеристики людей похилого віку варіюють від високої збереженості внутрішньої структури особистості та її зв'язків з оточуючими до перекручування й руйнування внутрішніх особистісних структур. Найбільшу роль у цьому процесі, крім високого ступеня усвідомлення свого життя, загальної позитивної особистісної й соціальної ідентичності та компетентності, відіграє характер взаємин зі значущими людьми. Спроб опису типів старіння було зроблено дуже багато. В типології Ф. Гізе [1] виділяються три типи особистості старих і старості:

1) старий – негативіст, який заперечує наявність у себе будь-яких ознак старості;

2) екстравертований старий, який визнає настання старості через зовнішні впливи та спостерігаючи за соціальними змінами (виросла молодь, розбіжність із нею в поглядах, смерть близьких, зміна свого положення в родині, у соціальному житті тощо);

3) інтровертований тип, для якого характерне гостре переживання процесу старіння. Людина не проявляє інтересу до нового, поринає у спогади про минуле, є малорухливою, прагне до спокою тощо.

Як зазначає Ж. М. Новікова [17], особистісна типологія включає два типи високої активності й продуктивності життя:

1. "Прометеїв" тип, до якого належать люди, які все життя безупинно борються й у старості продовжують боротьбу з новими труднощами, хворобами, тощо.

2. "Продуктивно–автономний" тип, орієнтований на високі досягнення, успіх, що забезпечується різноманітними стратегіями. Це самостійні люди похилого віку, які критично ставляться до соціальних стереотипів і суспільних думок.

Досить широко у світовій психологічній літературі підтримується класифікація запропонована Д. В. Bromley [34 ], яка виділяє п'ять видів пристосування особистості до старості:

1. Конструктивне відношення людини до старості, при якому літні й старі люди є внутрішньо врівноваженими, мають гарний настрій, задоволені емоційними контактами з оточуючими людьми. Вони є в міру критичними стосовно себе й разом з тим досить терпляче

ставляться до інших, до їхніх можливих недоліків. Не драматизують закінчення професійної діяльності, оптимістично ставляться до життя, а можливість смерті трактують як природну подію, що не викликає суму й страху. Не переживши в минулому занадто багато травм і потрясінь, вони не проявляють ані агресії, ні пригніченості, мають жваві інтереси і постійні плани на майбутнє. Завдяки своєму позитивному життєвому балансу вони з упевненістю розраховують на допомогу оточуючих. Самооцінка у представників цієї групи літніх і старих людей є досить високою.

2. Відношення залежності. Залежна особистість – це людина, яка підкоряється кому-небудь, є залежною від подружнього партнера або від своєї дитини, вона не має занадто високих життєвих претензій і завдяки цьому охоче йде з професійного середовища. Сімейне середовище забезпечує їй відчуття безпеки, допомагає підтримувати внутрішню гармонію, емоційну рівновагу, не відчуваючи ні ворожості, ні страху.

3. Захисне відношення, для якого є характерними перебільшена емоційна стриманість, деяка прямолінійність у своїх учинках і звичках, прагнення до "самозабезпеченості" і неохоче прийняття допомоги від інших людей. Люди даного типу уникають висловлювати власну думку, рідко діляться своїми проблемами, сумнівами. Захисну позицію займають іноді стосовно всієї родини: якщо навіть є якісь претензії й скарги на її адресу, вони їх не виражають. Захисним механізмом, який вони використовують проти страху смерті й знедоленості, є їх активність "через силу", постійне підживлення зовнішніми діями. Люди з оборонним ставленням до наступаючої старості з великим небажанням і тільки під тиском оточуючих залишають свою професійну діяльність.

4. Відношення ворожості до оточуючих. Люди з таким ставленням є агресивними, вибуховими та підозрілими, прагнуть «перекласти» на інших людей провину й відповідальність за власні невдачі, не зовсім адекватно оцінюють дійсність. Недовіра й підозрілість змушують їх замикатися в собі, уникаючи контактів з іншими людьми. Вони всіляко відганяють думку про перехід на пенсію, тому що використовують механізм розрядки напруженості через активність. Їх життєвий шлях, як правило, супроводжувався численними стресами і невдачами, багато з яких перетворилися в нервові захворювання. Люди, що відносяться до даного типу ставлення до старості, схильні до гострих реакцій страху, вони не сприймають свою старість, з розпачем думають про прогресуючу втрату сил. Все це поєднується ще й з ворожим ставленням до молодих людей, іноді з перенесенням цього

ставлення на весь "новий, чужий світ". Такий свого роду бунт проти власної старості поєднується у цих людей із сильним страхом смерті.

5. Відношення ворожості людини до самої себе. Люди такого типу уникають спогадів, тому що в їхньому житті було багато невдач і труднощів. Вони є пасивними, не бунтують проти власної старості, лише безмовно приймають те, що посилає їм доля. Неможливість задовольнити потребу в любові є причиною депресій, претензій до себе і відчаю. З цими станами поєднуються почуття самотності й непотрібності. Власне старіння оцінюється досить реалістично: завершення життя, смерть трактується цими людьми як звільнення від страждань.

Багато дослідників стверджують [2, 7, 10, 18, 27, 28], що фундаментальні основи поведінки, в основному, не змінюються з віком, як і тенденція співіснування процесів збереження та зміни "Я". Зміни особистості у старості – це зміни в ієрархії власних тенденцій розвитку особистісного потенціалу й стратегій поведінки. У старості в людини проявляється тенденція до підтримання такого уявлення про себе, яке викристалізувалося в оптимальний період життя. Має значення й індивідуальний стиль життя, який можна простежити в усі періоди життя людини і який має тенденцію до збереження у старості. У відомих межах, якщо не відбудуться якісь особливі фізіологічні зміни або різка зміна соціальної ситуації, модель старіння людини можна передбачити на основі її функціонування у зрілий період.

### **1.2. Модальність адаптивних стратегій в інволюційному періоді**

Визначаючи зміст психологічних стратегій адаптації осіб похилого віку, ми спиралися на низку досліджень. Аналіз цих досліджень показав, що наразі є досить велика кількість класифікацій стратегій адаптації, здебільшого пов'язаних з індивідуальною поведінкою.

Наукові пошуки щодо вивчення психологічних стратегій адаптації осіб похилого віку ґрунтуються на загальних положеннях про адаптацію та адаптивні характеристики особистості ( О. Злобіна, Т. Коленіченко, А. Коцар, О. Мороз, А. Налчаджян, В. Розов, Т. Титаренко, Н. Чайкіна та ін.). Підґрунтям для дослідження стратегій адаптації спільноти стали також загальні положення про адаптацію в умовах суспільних трансформацій (В. О. Васютинський, В. Ю. Вінков, Є. Головаха, О. Злобіна, Л. Коробка, Т. Титаренко, Ю. Швалб та ін.), в умовах невизначеності, непередбачуваності (Ю. Швалб) та про адаптацію як набуття позитивних змін на рівні особистості, групи, спільноти, соціуму, в результаті адаптації до кризових умов (О.



Злобіна, Л. Коробка, А. Коцар, В. Розов, J. Birren, P. Zimbardo, N. Garmezy, A. Masten, D. Pink, C. Rogers, M. Seligman).

У наукових публікаціях з даної проблеми можемо акцент зробити на ті дослідження, що розглядають більш системно, різнобічно та комплексно чинники адаптації особистості до старості (Я. Драб, О. Г. Коваленко, А. Лобанова, В. Ф. Моргун, Н. О. Чайкіна), в яких наголошується, що успішна адаптація до старості є комплексним феноменом і зумовлюється поєднанням біологічних, соціальних та психологічних особливостей особистості, її спроможності адаптуватися до соціальних змін та розвиток особистісного потенціалу вітаукту, особливо при виборі модальних адаптивних стратегій поведінки

Як підкреслює, Я. Драб [5], особливості адаптації людини до старіння та пов'язані з цим труднощі визначаються рядом факторів, до яких відносяться: 1) нетерплячість до осіб похилого та старечого віку з боку молодого покоління та/або суспільства в цілому, що проявляється в різних формах («ейджизм» – соціальна установка, яка полягає в невиправдано високій оцінці молодості та дискримінації старих людей); 2) неприйняття факту власного старіння особами похилого та старечого віку, пов'язане з погіршенням стану здоров'я, «вимиканням» з активного соціального і професійного життя, використанням непродуктивних стратегій адаптації; 3) неприйняття факту свого майбутнього старіння особами молодого та середнього віку. Сукупність даних факторів сприяє формуванню заздалегідь негативної установки до старіння та похилого віку, ускладнюючи адаптацію таких людей.

Н. Є. Завацька [6] вважає, що найбільш важливими чинниками, які забезпечують успішну адаптацію до старості, є 1) здатність до створення глибоких емоційно наповнених стосунків з іншими та залученість у соціальну взаємодію, насамперед через стосунки з рідними та зміну способу життя, що дає змогу задовольняти потреби у соціальній причетності та особистій значимості, 2) високий соціальний статус та адаптованість у соціальній ролі пенсіонера, 3) задоволеність стосунками у сім'ї.

Аналізуючи процес пристосування до навколишнього соціального середовища, А. Лобанова зазначає [12], що людина намагається віднайти такі шляхи, які щонайкраще, з найменшими витратами, забезпечили б їй досягнення сприятливих умов життєдіяльності та реалізації своїх особистісних життєвих стратегій. За характером пристосувальної діяльності суб'єкта адаптації (людини, групи, спільноти) соціальна адаптація, підкреслює учена, може бути

активною, пасивною (інерційною) та ситуативною (пасивно-активною). Відповідно до наведеної класифікації нею виокремлено стратегії, які постають як засоби реалізації цих форм адаптацій. Стратегією реалізації активної форми адаптації є стратегія постійного діяльнісного пошуку і запровадження людиною (групою) усе нових і нових найрізноманітніших (легітимних/нелегітимних, моральних/аморальних, тактичних/стратегічних) засобів і способів пристосування до суспільного життя, до його змін з метою інтеграції. Стратегія реалізації пасивної (інерційної) адаптації – це стратегія використання людиною (групою) випробуваних засобів та способів інтеграції до макро- і мікросоціального середовища для збереження звичного ритму свого життя (пасивність у такому контексті означає не бездіяльність, а життя «за звичкою», інерцією). Стратегією реалізації ситуативної (пасивно-активної) адаптації є стратегія ситуативної зміни засобів і способів здійснення пристосувального процесу, коли активний пошук і запровадження соціальним суб'єктом нових способів адаптації можуть змінюватися періодом пасивного очікування суспільних змін, що знову замінюється активною діяльнісною адаптацією [12].

На основі різних критеріїв класифікації, вчені [7, 10, 19, 20, 28, 29] виділяють такі стратегії адаптації: адаптивні, які можна визначити як позитивні пристосувальні стратегії з додатковими сприятливими ефектами впливу на здібності тих, хто намагається подолати стресову ситуацію, і дезадаптивні, що призводять до негативних змін у поведінці людини або негативно впливають на її здатність підтримувати функціонування та долати кризу; адаптивні, частково адаптивні, неадаптивні; продуктивні/непродуктивні копінг-стратегії; конструктивні (досягнення своїми силами цілей, аналіз ситуації, переосмислення), до яких відносять стратегії толерантності, соціальної мобільності; неконструктивні (способи психологічного захисту, пасивність, уникнення, агресивні реакції); активні, реактивні та комбіновані стратегії; активні – асертивні дії (суперництво, прагнення успіху, готовність ризикувати, наполегливість, упевненість); пасивні – обережні дії, уникнення – просоціальна стратегія; пошук соціальної підтримки; підтримання соціального контакту; стратегію відстороненого прийняття ситуації (пасивне прийняття), пасивної надії (на чудо); раціональну когнітивну, раціональну поведінкову стратегії, стратегію атрибуції провини на себе – на інших, уникнення, бездіяльності, подолання труднощів у мріях; стратегії, спрямовані на зміну ситуації, втечу від неї і на розвиток та пристосування до умов ситуації; стратегії концентрації на

проблемі, або проблемно-орієнтоване подолання (найбільш дієві і конструктивні стратегії; пов'язані з високою успішністю діяльності, їх суб'єктивно оцінюють як найбільш ефективні), та емоційно орієнтоване подолання, або емоційне реагування, – налаштованість на переживання негативних емоцій і почуттів (гніву, образи, відчуття болю, відчаю, самозвинувачення).

О. Злобіна [7, с. 24] підкреслює, що особистісна життєва стратегія являє собою «повторювану в основних сферах життєдіяльності поведінкову активність індивіда, що ґрунтується на моделях подолання, пристосування або уникнення перешкод, які виникають у процесі досягнення поставлених цілей». Під стратегіями подолання складних життєвих ситуацій вона розуміє засоби управління стресовими факторами, які використовує особистість, аби відреагувати на сприйняту ним небезпеку.

З огляду на проблематику дослідження також заслуговує на увагу виокремлення емоційних та когнітивних стратегій адаптації. Емоційна стратегія виглядає як реактивно-пасивний опір, що підтримує досягнутий рівень адаптованості. Належить зазначити, що наявність опору приводить до зниження адаптаційних можливостей у разі виникнення нової ситуації, а труднощі стимулюють уникнення, що в підсумку може провокувати глибокий внутрішньоособистісний конфлікт, аж до розвитку неврозу. Когнітивну стратегію можна розцінювати як ознаку активного опору, спрямованого на свідоме порушення рівноваги, активна сутність якого дозволяє віднести його до чинників творчої побудови життя.

У цьому контексті стратегії характеризують з огляду на такі критерії, як емоційний або проблемний копінг; когнітивний або поведінковий копінг; успішний або неуспішний копінг [10, 18, 20, 28, 29]. Також серед стратегій поведінки виокремлюють:

а) перетворювальні стратегії (передбачають усвідомлення підконтрольності ситуації в результаті когнітивного оцінювання; опрацювання проблеми: визначення кінцевої і проміжної мети, складання плану дій, визначення способів досягнення мети; «когнітивна репетиція»; техніка «корекції своїх очікувань і надій», «порівняння, що йде вниз», «порівняння, що йде вгору», «антиципаційний копінг»);

б) прийоми пристосування: зміна власних характеристик або ставлення до ситуації (прийом «позитивного тлумачення» кризової ситуації; використання рольової поведінки; прийом ідентифікації з успішною людиною або групою);

- в) допоміжні прийоми самозбереження (захисна техніка: відсторонення або втеча від важкої ситуації, її «заперечення» тощо);
- г) саморуйнівні стратегії (наркоманія, алкоголізм, суїцид).

Т. Титаренко [21], розглядаючи соціально-психологічні чинники адаптації в період життєвих криз, виокремлює конструктивні, неконструктивні та саморуйнівні стратегії. Вона зазначає, що до популярних стратегій перетворення критичних ситуацій можна віднести «порівняння, що йде донизу». Деякі люди намагаються порівнювати своє скрутне становище із становищем тих, хто перебуває в ще гірших умовах, тих, кому набагато важче. Таке порівняння, що найчастіше виникає стихійно, без усвідомлюваних зусиль, сприяє первинній, поверховій адаптації до нових умов життя завдяки тому, що людина відшукує в собі приховані резерви оптимізму і поступово відчуває бажання допомагати іншим. Ще одна техніка виживання в складних умовах – «порівняння, що йде вгору». Людина порівнює своє сьогодення з учорашнім днем і бачить, що вже стало трохи краще. Вона відчуває, що може передбачити наступний крок у розвитку ситуації і підготуватися до нього. Потроху відбувається опанування, і рух у позитивний бік стає безумовним.

А. Коцарь [10] під стратегією адаптації окремого суб'єкта розуміє послідовність дій, структурованих і наповнених змістом, який задає спосіб реалізації оптимальних адекватних ресурсів для досягнення адаптованості, при цьому критерії адаптованості як план соціально прийнятних дій окремому суб'єктові, задає соціум.

Отже, в узагальненому розумінні йдеться про активну і пасивну стратегії адаптації. Характеристикою активної стратегії є цілеспрямоване прагнення людини подолати суперечності, впоратися із чинниками, що деструктуризують нормальну життєдіяльність. Така стратегія спрямована на активне перетворення навколишнього середовища, однак ця активність може мати як позитивну, так і негативну спрямованість, бути як конструктивною, так і деструктивною.

Пасивна стратегія опанування важких життєвих ситуацій також реалізується у двох формах. Перша пов'язана з простим пристосуванням, конформною поведінкою особи, коли вона відмовляється від обстоювання і захисту своїх інтересів та цілей, іде на поступки обставинам, соціальному середовищу. Відбувається загальне зниження ефективності життєдіяльності або вона залишається на рівні, що відповідає зміненим умовам. Другою формою пасивної адаптивної стратегії є втеча від складної ситуації або намагання уникнути її, що проявляється у відмові від взаємодії,

зануренні у фантазії, в іншу реальність, зокрема за допомогою алкоголю, наркотиків, психотропних засобів, які сприяють так званій «квазіадаптації» [9, 29].

Дослідники [3, 20, 23, 38] вказують на діалектичний парадокс щодо цих двох стратегій адаптації – в обох випадках, незалежно від того, яку стратегію обере індивід, загальна результативність соціальної адаптації як такої може бути однаково оцінена як позитивна, тобто в обох випадках можна діагностувати зовнішні ознаки адаптованості індивіда в конкретному соціальному середовищі і навіть його успішне функціонування в ньому. Натомість є очевидним, що успішність у випадку пасивної стратегії насправді ілюзорна – при зовнішньому благополуччі у такої особи може розвинути внутрішньоособистісний конфлікт; коли особа за допомогою різних психоактивних речовин адаптується, радше змиряється з навколишньою дійсністю, можна також говорити про адаптованість як про суб'єктивне відчуття, тоді як зовнішня оцінка соціального оточення буде негативною

Зазначимо, що на сьогодні накопичено значний обсяг знань про психологічну сутність не лише індивідуальних стратегій адаптивної поведінки, а й стратегій адаптації різних груп населення. Визначаючи зміст стратегій адаптації осіб похилого віку, ми спиралися на низку досліджень, що вивчали колективні стратегії пенсіонерів в різних контекстах. Виявлено соціокультурні стратегії пенсіонерів та стратегії їхньої адаптації до нових економічних і політичних умов, стратегії адаптивної поведінки осіб літнього віку в інтернет-просторі [20]. Сучасна ситуація актуалізувала у осіб похилого віку потребу усвідомити, пояснити події, пов'язані з воєнною агресією, та зміни усталеного способу життя внаслідок цих подій, застосувати притаманні їм способи психологічного захисту, виробити засоби протидії індивідуальній і колективній травмі та ефективні стратегії зараджувальної поведінки.

На наш погляд [29], найкращим вдалим є розгляд соціально-психологічної адаптації осіб похилого віку через диспозиційно-рефлексивну концепцію особистості (Н. О. Чайкіна, 2015), як інваріантно організовану систему, в якій базові компоненти визначають стійкість поведінки, почуттів і відношень з людьми; маргінальні компоненти визначають збалансовану систему узагальнених соціально-економічних установок на різноманітну взаємодію з оточуючим середовищем у різних буттєвих ситуаціях; ситуаційні компоненти, визначають готовність до оцінки і дії у конкретних (мікроекономічних і соціально-психологічних)

умовах діяльності. Зважаючи на такий підхід, пропонуємо розглядувати адаптивну стратегію осіб похилого віку через рівень відповідності суб'єктивних ресурсів (заблокувати чи вивільнити внутрішні ресурси) і об'єктивних можливостей (присвоїти чи перетворити середовище) по відношенню до ступеня збігу очікувань з реальною життєвою ситуацією, тобто наскільки зближене "Я-базове" і "Я-ситуаційне" особи похилого віку, що передбачає застосування когнітивних, емоційних, поведінкових і рефлексивних стратегій дії [29]. Ми вважаємо, що «Я»-базове це рефлексивні смислові орієнтації особистості, що відповідають за вибір, рішення і вчинки, які сформувалися в ході життєдіяльності, під впливом виховання, навчання і діяльності; тоді як «Я»-ситуаційне це комплекс своєрідних особистісних якостей, які регулюють стильові особливості поведінки і виступають як її соціальне обличчя. Парадигма дискордантності (неузгодженість) «Я»-базового і «Я»-ситуаційного з однієї сторони впливає на адаптивну стратегію особистості і життєву успішність, а з іншої - виступає джерелом самоудосконалення та прагненням особистості до розвитку. Конкордність (наближення) цих двох «Я» відображає задоволеність досягнутим та впевненість у власних силах.

Отже, в основу адаптаційної моделі покладено розуміння того, що людина може використовувати системоутворюючі фактори особистісного потенціалу, як можливість для подальшого розвитку вітаукту, досягнення більш гармонійного рівня функціонування в певних сферах життєдіяльності. В основу таких уявлень покладено поняття «резилієнс» (resilience), що визначається як життєстійкість, життєздатність, стійкість до травми, психологічна пружність; як динамічний процес, у якому позитивна адаптація відбувається в умовах негараздів; як збереження стану благополуччя попри негаразди (Masten, 1994). Адаптаційний потенціал суб'єкта адаптації реалізується через способи адаптації – конкретні соціальні дії, вчинки в нестандартних ситуаціях (Ю. Швалб, 2003) – та виявляється у виборі адаптаційних стратегій. Про успішність процесу адаптації може свідчити формування адаптивної стратегії, як комплексу психологічних настановлень, які є ефективними в тій чи іншій життєвій ситуації [23, 28, 40].

Ми ж погоджуємося з думкою, що стратегії соціально-психологічної адаптації слід розрізняти за критерієм спрямованості вектора активності і що адаптація – це активний процес [20]. Значну роль у реалізації тих чи інших стратегій, безумовно, відіграє специфіка ситуації, умов, щодо яких відбувається адаптація. Спільнота пенсіонерів, як система, що адаптується, застосовує та

виробляє стратегії зараджувальної поведінки, щоб адаптуватися до таких умов та наслідків з найменшими адаптивними втратами, а також збільшити можливості доступу до необхідних адаптаційних ресурсів за рахунок особистісного потенціалу. Тому, можемо зазначити, що процес адаптації в період старіння може йти як до змінених особистісних утворень – відбувається зміна попереднього образу «Я»-фахівець на образ «Я»-пенсіонер і результатом такої адаптації буде застосування адаптивних можливостей і стратегій. В іншому випадку, процес адаптації може йти до зміненої соціальної ситуації розвитку і тоді її результатом будуть новоутворення у вигляді образу «Я»-похила людина. В такій ситуації люди вимушені адаптуватися до цих змін і шукати своє місце у нових реаліях проживання. Це призводить до розмиття рольових образів і збільшення суб'єктивного контролю над емоційними переживаннями, особливо у випадках коли акцент в житті ставився на кар'єрну успішність і вихід на пенсію почав сприйматися як поразка і кінець всієї життєвої кар'єри (Н.О. Чайкіна, 2016). Таке розуміння дозволяє розглядувати модель адаптивної стратегії особистості літнього віку через стратегію готовності до змін, стратегію адаптивної поведінки і стратегію подальшого життєвого саморозвитку особистісного потенціалу вітаукту.

Особистісний потенціал інволюційного періоду здійснюється через формування модальних адаптивних стратегій, до яких можна віднести [29]:

а) когнітивна стратегія: характеризується осмисленими зусиллями, які спрямовуються на активну громадську діяльність, самоосвіту, розваги, відпочинок, тощо. Образ «Я»-пенсіонер є гнучким і головним чином спрямований на себе і на управління значимими ситуаціями. Похилі люди мужньо переживають вихід на пенсію і зберігають здатність до соціальної ідентифікації – вміння встановлювати нові дружні зв'язки і контролювати своє оточення.

Деадаптація буде проявлятися на рівні агресивності до оточуючих, незадоволеністю станом існуючих речей, критикою усіх крім себе, конфронтацією з оточуючим світом і великими претензіями до всіх.

б) емоційна стратегія: характеризується фокусацією на симптомах стресу або на уникненні його руйнівної сили, що підвищує рівень захисту. Похилі люди не драматизують закінчення професійної діяльності, врівноважені, відчують задоволеність своїми емоційними контактами, а завдяки своєму позитивному життєвому балансу, вони з впевненістю розраховують на допомогу оточуючих.

Деадаптація буде проявлятися у розчаруванні в житті і в собі, в постійних звинуваченнях себе за упущені можливості, у почутті

самотності і нервозності. Такі похилі люди схильні до нападу страху за прогресивне втрачання фізичних сил, не адекватно сприймають свою старість і підсвідомо сильно бояться смерті.

в) поведінкова стратегія: характеризується стійкістю патернів у поведінці і звичках, прагненням до самозабезпечення або до уникнення допомоги від інших. Такі похилі люди уникають висловлювати свою думку, важко діляться своїми проблемами, а їх активність обумовлена зовнішніми стимулами. Вони дуже неохоче виходять на пенсію і залишають свою професійну діяльність, тільки під впливом оточуючих.

Деадаптація буде проявлятися у прагненні перекласти відповідальність за власне життя на інших, їх підозрілість, недовіра і скритість обумовлює усамітнення та уникнення контактів з іншими.

г) рефлексивна стратегія: характеризується аналізом фізіологічних і психічних змін, прагненням зосередитися на шляхах рішення проблем, спрямованістю внутрішньої діяльності на осмислення свого життєвого шляху і можливістю реалізувати себе в інших сферах діяльності. Така стратегія передбачає використання рефлексивної інтуїтивності й інверсійності, тобто схильності переходити від одного стану до іншого. Вони мають живі інтереси і постійні плани на майбутнє із збереженням своєї «самості», за рахунок приписування собі позитивних особистісних якостей при ігноруванні негативних.

Деадаптація буде проявлятися у ворожості і претензіях до самого себе, тому що в житті було багато невдач і труднощів, у перебільшенні своїх дійсних чи уявних хвороб. Такі похилі люди пасивно сприймають свою долю, втрачаючи самоповагу до себе, часто аналізують свої внутрішні переживання і пов'язують їх з відчуттям непотрібності нікому або люблять зосереджувати свої інтереси на проблемах вузького соціального простору, відчуваючи особистісну неадекватність.

Такі адаптивні стратегії похилі люди застосовують для рішення однієї з головних проблем – усвідомлення збільшення залежності від інших людей, при зменшенні психофізіологічних ресурсів. Тому старіння необхідно розглядувати як процес, в якому важливу роль грає особистісний потенціал вітаукту, який реалізується у певних соціально-психологічних умовах. Старість – це такі соціально-психологічні зміни в поведінці і власному образі «Я»-пенсіонер, які призводять до зниження вітаукту адаптивних стратегій життєдіяльності. У даному віці постає питання про вибір адаптивних стратегій особистістю, адже стратегії, застосовувані раніше, можуть



втрачати свою актуальність, зважаючи на комплексні зміни у житті людини літнього віку.

### **1.3. Дизайн і результати дослідження адаптаційного потенціалу вітаукту осіб похилого віку**

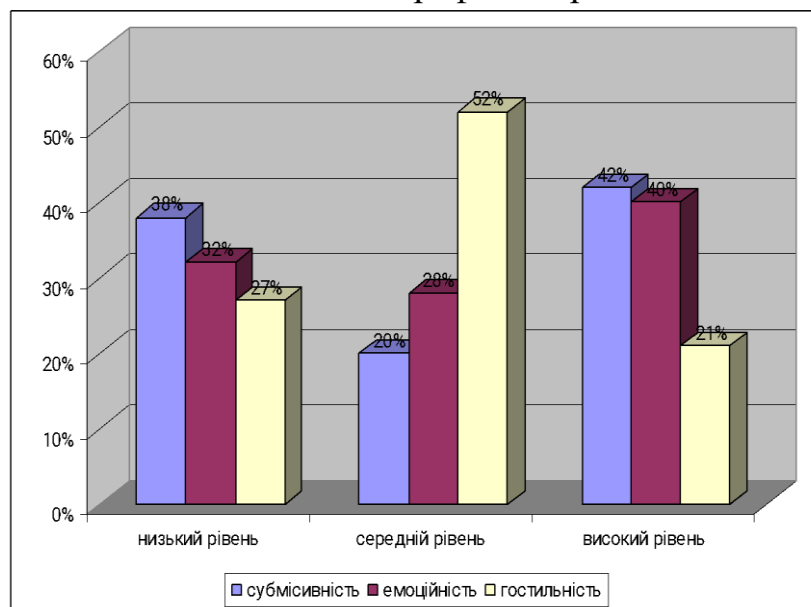
Незважаючи на те, що старіння – це руйнівний процес, у осіб похилого віку існують не тільки процеси руйнування, а також процеси, які спрямовані на підтримку життєдіяльності. В. В. Фролькіс [27], констатує факт зниження пристосувальних можливостей організму в похилому віці, вказує на появу нових компенсаторних можливостей. Саме на шляху аналізу фундаментальних механізмів старіння йому вдалося довести, що поряд з процесами старіння існують і процеси антистаріння, або вітаукт (з лат. *vita* – життя, *aucto* – неперервно збільшувати, примножувати), який полягає у процесах, що стабілізують діяльність суб'єкта, компенсують наростання негативних характеристик, зберігають систему "Я" від руйнування. На думку автора, саме процеси вітаукту виступають механізмами особистісного потенціалу, які протистоять руйнівним тенденціям і спрямовані на стабілізацію життєдіяльності організму, психоемоційного благополуччя та збільшення тривалості життя людини.

Враховуючи все викладене вище, ми узяли за мету перевірку припущень на істинність, в межах емпіричного дослідження, роль адаптивних стратегій у особистісному потенціалі вітаукту осіб похилого віку через дослідження компонентів психологічної адаптації (емоційність, гостинність й дружелюбність) та індивідуально-типологічних властивостей (рівень імпульсивності і стиль саморегуляції поведінки). Припускаємо у дослідженні, що, особистість людини пенсійного віку здатна зберігати життєстійкість і в ситуації безпосередньої рефлексії страхів хвороб, самотності, небуття, смерті, за рахунок особистісного потенціалу вітаукту та адаптивних стратегій поведінки.

Емпіричне дослідження проблеми особистісного потенціалу вітаукту людей похилого віку (супровід проведення дослідження здійснювала Д. В. Старокож) проводилося в період з листопада 2020 по березень 2021 року. До участі в дослідженні були залучені 50 літніх людей (віком від 60 до 85 років), серед яких 30 (60%) у віці 60-74 та 20 (40%) у віці 75-85, більшість з яких відносили себе до категорії непрацюючих людей, що перебувають в Полтавському районному територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг). Під час вибору методів дослідження, адекватних припущенню, був врахований взаємозв'язок особистісного потенціалу

з адаптивними стратегіями поведінки осіб похилого віку. Треба зазначити, що респонденти були заздалегідь попереджені про конфіденційність дослідження, а можливість дізнатися результати відіграла роль додаткової мотиваційної компоненти. Нашим досліджуваним було запропоновано такі психодіагностичні методики, як: методика «Психологічна адаптація» (за модифікацією Н. О. Чайкіної «Тесту пристосування» Х. Белла), Тест-опитувальник «Рівень імпульсивності» (В. А. Лосенков), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В. І. Моросанова).

Дійсно, людям похилого віку властиві відмінні показники адаптації до соціального середовища. Зокрема, їм характерні дещо підвищені показники субмісивності та емоційності при більш оптимальних показниках гостильності. Такі дані графічно представлені на рис. 1.1.



*Рис. 1.1. Результати діагностики психологічної адаптації людей похилого віку (n= 50, у %)*

Нами виявлено дві майже рівномірно виражені групи досліджуваних. Так, для 42% представників вибірки характерний високий показник субмісивності. Вони в деяких ситуаціях не відчують достатньої впевненості в собі, не впевнені у своєму статусі в родині, не беруть активної участі в межах центру соціального обслуговування, не виконують спільну діяльність. Вони часто використовують в якості поведінкових адаптивних стратегій соціальну ізолюваність, відгороженість, дистанційність у спілкуванні. Низький показник субмісивності характерний для 38% представників вибірки, які не звертають увагу на те, що думають про них інші, «тверді», прагнуть відстоювати свою думку перед іншими і говорити без хвилювання. Таких людей похилого віку часто недолюблюють, що

призводить до ще більшої самовпевненості. Ці відчуття з'являються в них після частих розчарувань і відторгнень з боку оточення. Для 20% характерний середній рівень субмісивності і стійки поведінкові стратегії, що виражається в спроможності ефективно взаємодіяти з представниками соціального середовища, не будучи ні надмірно чутливими, ні надмірно самовпевненими. Це свідчить, що особистісний потенціал вітаукту, для більшості осіб похилого віку, в різних життєвих обставинах спирається на активну взаємодію з оточуючим середовищем, впроваджуючи у життя різні форми адаптивних стратегій.

Схожа тенденція зафіксована і за показником емоційності. Так, визначено, що 40% представників вибірки характеризуються вираженим показником емоційності. Емоційність виражається в особливостях протікання емоцій, почуттів, настроїв та їхній якості (знак і модальність). Для таких людей похилого віку характерні труднощі адаптаційного процесу, які виникають унаслідок надмірних переживань, тривоги, як симптом невирішеності загальних проблем минулого. Такі похилі люди не вмюють адекватно проявляти і контролювати свої емоції. Вони можуть бути зовнішньо нервовими, легко збуджуваними або, навпаки, неемоційними, несприйнятливими, зовнішньо байдужими. Натомість, для 32% представників вибірки властивий низький рівень емоційності, що свідчить про вміння адекватно реагувати на різні ситуації та характеризує високий ступінь адаптованості. 28% представників вибірки характеризуються середнім показником емоційності, тобто, їх емоційний інтелект дозволяє змінювати адаптивні стратегії поведінки в залежності від ситуації: від надмірної емоційності до самоконтролю своєї експресії.

Нами зафіксоване переважання середнього рівня гостильності, що властивий 52% представників вибірки. Тобто, в системі комунікативних стратегій адаптації ці досліджувані мають розвинутий особистісний потенціал вітаукту, що дозволяє їм когнітивно й рефлексивно оцінювати самоствавлення та ставлення до себе і інших. Виявлено, що 27% представників вибірки характерний низький рівень гостильності, що відображає їх внутрішню боязкість, несміливість і невпевненість у собі, труднощі в комунікативних стратегіях адаптації. Вони бояться звертатися за допомогою, розказати про свої труднощі й переживання. Для 21% представників вибірки властиві високі показники параметру гостильності – вони не вмюють адекватно реагувати на дружні почуття, підозріло до них ставляться, виявляють критичність і ворожість до людей.

Тож, нами були виявлені різні групи осіб похилого віку, які застосовуючи адаптивні стратегії підвищують або знижують показники особистісного потенціалу вітаукту.

Досліджуючи індивідуальні властивості осіб похилого віку, було встановлено, що 53% досліджуваних мають низький показник імпульсивності, що вказує на вміння і бажання використовувати життєвий досвід задля намічених цілей. Такі люди похилого віку спроможні до саморегуляції своїх імпульсивних проявів, керують вираженням емоційних переживань та своїх почуттів. У літньому й старечому віці, у поведінці людина часто застосовує емоційні стратегії поведінки в маніпулятивному напрямку, тоді як в нейтральній ситуації вони більш рівномірно й ощадливо витрачають емоційну енергію, необхідну їм для гомеостатичного збереження й життєдіяльності. Виявлено, що 14% похилих людей мають середній рівень вираження імпульсивності. Тобто, такі досліджувані переважно можуть бути наполегливими та контролювати свою поведінку і емоційні прояви. Але за певних умов (наприклад, надмірної особистісної значимості ситуації) вони можуть поводитись імпульсивно та втрачати самоконтроль. 33% досліджуваних мають виражену імпульсивність, що свідчить про нестачу сил чи небажання контролювати власну поведінку. Такі люди похилого віку схильні до необдуманих вчинків під впливом емоцій чи зовнішніх обставин, а у досягненні власної мети не зовсім наполегливі, схильні відволікатися за різних умов (Рис. 1.2.).

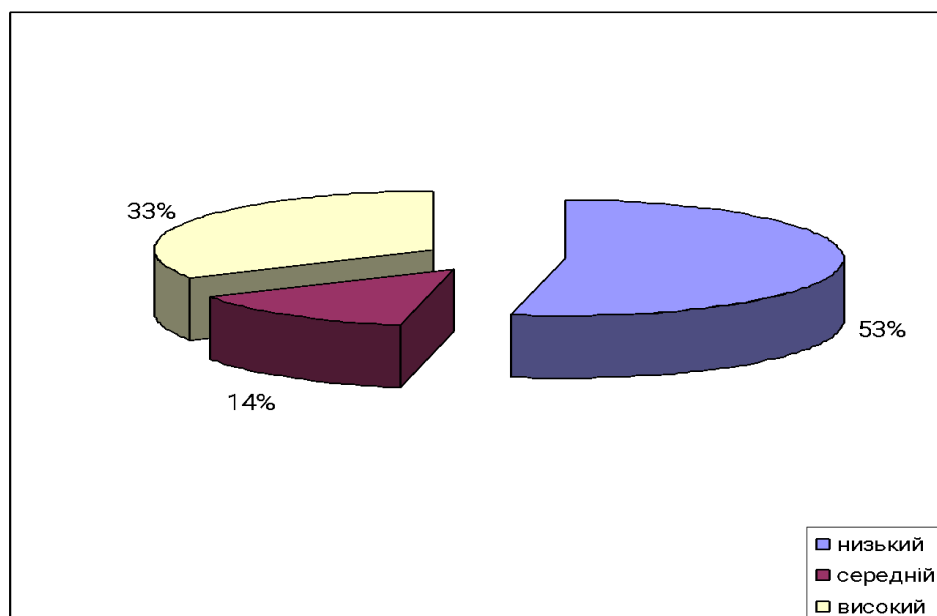
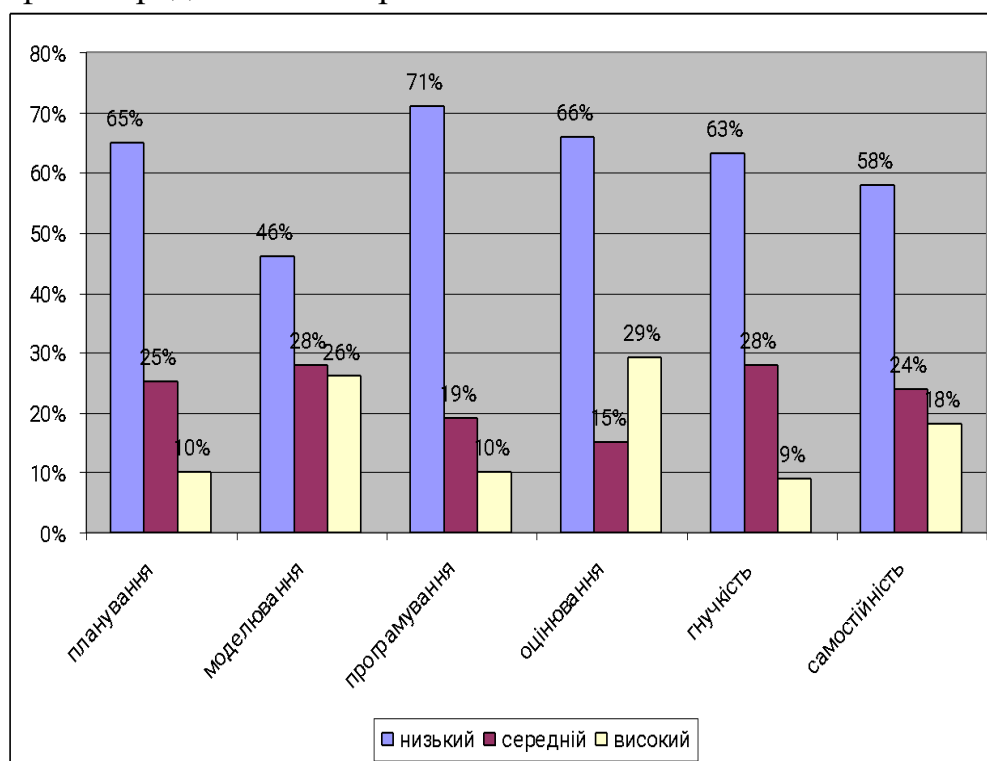


Рис. 1.2. Результати психодіагностики імпульсивності людей похилого віку ( $n=50$ , у %)

Такий розподіл даних пов'язаний перш за все з кризою переходу до періоду похилого віку («зустріч зі старістю»), коли люди не встигли адаптуватись до хронологічних змін віку, до змін у соматичному здоров'ї, до змін ставлення у суспільстві до осіб похилого віку, а навантаження, відповідальність при цьому на роботі та у родині не зменшується. І все це наштовхує людину похилого віку на роздуми, рефлексію та загальмовує її життєву позицію. Тобто імпульсивність може стати як сталою особистісною властивістю, так і виступати ситуативним компонентом, що включається у потрібний для особистості час.

В цьому віці більшості досліджуваним складно самотійно спиратися на компоненти саморегуляції життєдіяльності, що заважає їм успішно розвивати особистісний потенціал вітаукту. Такі дані графічно представлені на рис. 1.3.



*Рис. 1.3. Результати психодіагностики саморегуляції життєдіяльності людей похилого віку (n = 50, у %)*

Зокрема, 65% досліджуваних мають знижену схильність до планування, як початкового етапу саморегуляції. Їм складно усвідомлено планувати діяльність на майбутнє, плани в цьому випадку нереалістичні. Тільки 10% досліджуваних вибірки мають високий рівень планування. У таких людей похилого віку потреба в плануванні розвинена гарно, цілі не схильні до змін, деталізовані,

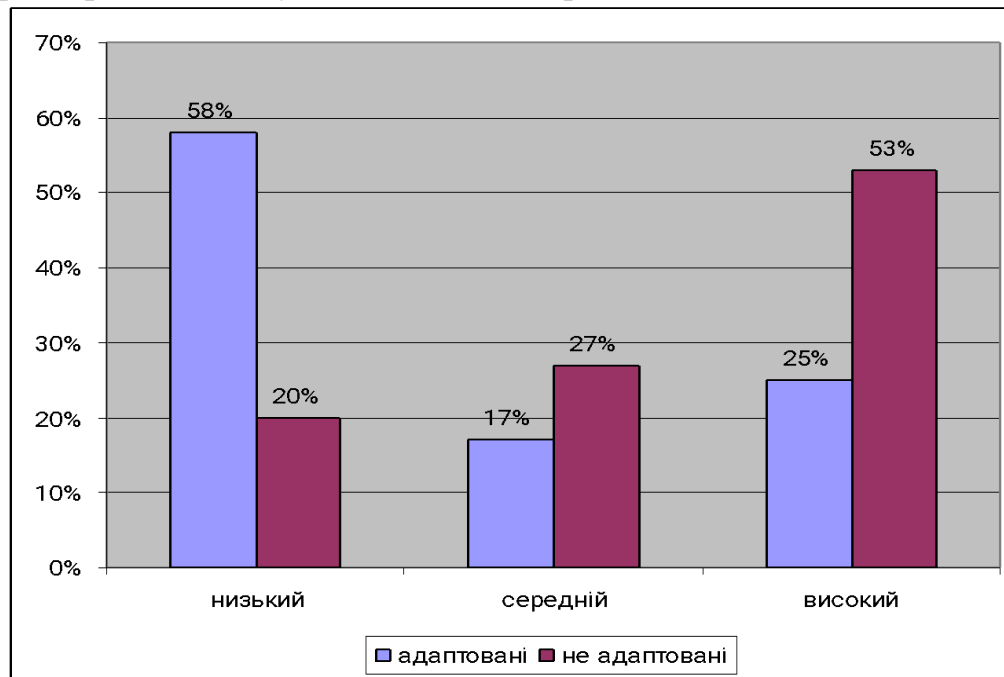
ієрархічні і стійкі та висуваються самостійно, поставлена мета зазвичай досягається, планування реалістичні та досяжні, що характеризує когнітивну стратегію адаптації до змін. 46% людей похилого віку складно моделювати свою діяльність, визначати мету діяльності та етапи її досягнення, адекватно оцінювати її перебіг та результат, зважувати значимі внутрішні умови і зовнішні обставини. 71% досліджуваних схильні до певних проблем в програмуванні діяльності. Їм властиві слабо виражені вміння і бажання продумувати послідовність своїх дій, діють не послідовно, відчують труднощі у формуванні програми дій, а результативність їх дій майже рідко адекватна запланованим цілям.

66% людей похилого віку мають схильність до не завжди адекватної оцінки результатів своєї діяльності. Суб'єктивні критерії успішності у них достатньо нестійкі, що виражається у зниженій результативності діяльності, зважаючи на складність діяльності, що виконується. Встановлено, що 63% людей похилого віку складно бути гнучким у ситуації. Їм слабою мірою характерна здатність перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. Вони демонструють ригідність всіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених або кризових обставин такі люди похилого віку уповільнено оцінюють зміну значущих умов життєдіяльності, з труднощами перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки. Окрім цього, 58% досліджуваних несамотійні в прийнятті рішень та управлінні власною поведінкою. Для них властива залежність від близьких в організації життєдіяльності, труднощі в уміннях контролювати її, часто стають жертвами обставин та інших людей. Натомість меншість (18%) людей похилого віку мають високий показник самостійності у контексті саморегуляції життєдіяльності. Вони автономні від думок і оцінок оточуючих, плани і програми дій розробляються ними самостійно, рідко і критично слідує чужим порадам. При відсутності сторонньої допомоги у них не виникає збоїв у регуляції своєї поведінки.

Приймаючи до уваги сформульоване нами припущення про те, що властивий особам похилого віку особистісний потенціал вітаукту обумовлений модальністю адаптивних стратегій, порівняємо вираженість даних характеристик у двох групах людей похилого віку – із низьким та високим і середнім рівнем адаптації, що виявлені за методикою «Психологічна адаптація» (за модифікацією Н.О. Чайкіної «Тесту пристосування» Х. Белла). До групи адаптованих досліджуваних увійшли 16 особи, які мають за шкалою емоційності

низький рівень та середній рівень - 14 особи, до другої групи – дезадаптованих 20 осіб, які мають високий рівень за даною якістю.

Досліджуваним із різним рівнем адаптованості властиві відмінні характеристики імпульсивності, що представлено на Рис. 1.4.

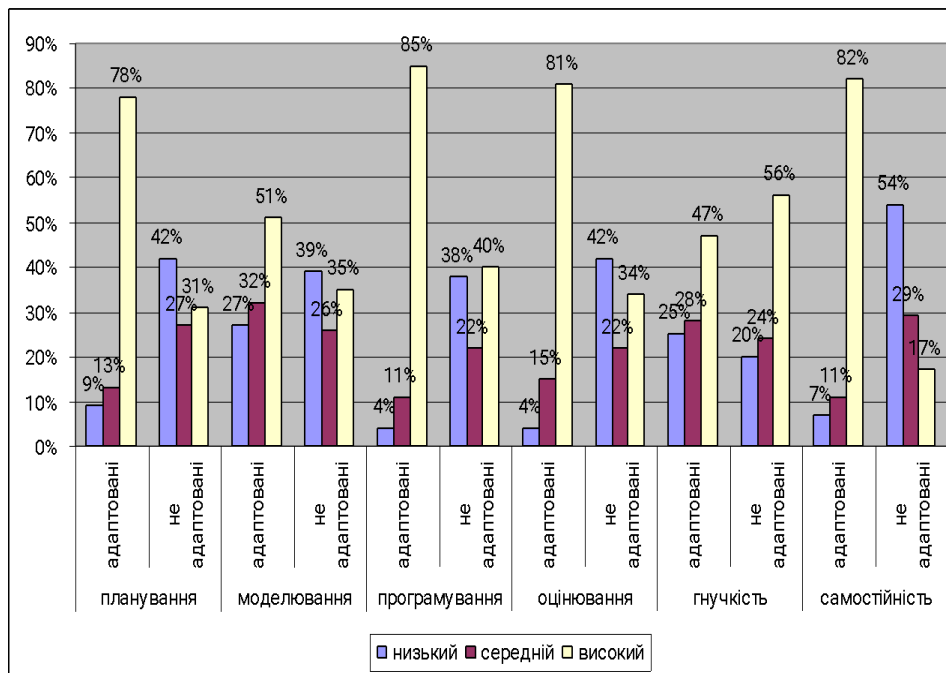


*Рис. 1.4. Результати психодіагностики імпульсивності людей похилого віку із різним рівнем адаптації (n= 50, у %)*

Люди похилого віку зі зниженим рівнем адаптації (53%) характеризуються вираженою імпульсивністю, афективно реагують на життєві події, оскільки знаходяться під значним впливом життєвих обставин, думки інших людей, тому і застосовують маніпуляції у стратегіях поведінки, адже надмірно бурхливі емоційні реакції виступають фактором привернення уваги з боку оточення. Натомість, 58% людей похилого віку з високим і середнім рівнем адаптації характеризуються низьким показником імпульсивності, адже їх спроможність швидко та ефективно модифікувати свої адаптивні поведінкові стратегії, що передбачає застосування особистісного потенціалу вітаукту і контроль за імпульсивними проявами. Оскільки, у такому випадку (за умови імпульсивних проявів) досліджувані сприйматимуть власну імпульсивність як особистий недолік, що зменшує ефективність діяльності чи спілкування.

Людям похилого віку з різним рівнем адаптації властиві відмінні адаптивні стратегії у саморегуляції життєдіяльності. Так, людям похилого віку з високим рівнем адаптації властиві більше виражені такі аспекти саморегуляції як планування, моделювання, програмування, оцінювання та самостійність. Натомість, людям

похилого віку з низьким рівнем адаптації властиве переважання за показниками гнучкості саморегуляції життєдіяльності. Такі дані представлені на Рис. 1.5.



*Рис. 1.5. Результати психодіагностики саморегуляції життєдіяльності людей похилого віку з різним рівнем адаптації (n=50, у %)*

Тобто, будучи краще адаптованими до мінливих умов оточуючого середовища, маючи можливість застосовувати поведінкові і когнітивні стратегії поведінки, спроможні краще передбачати результати поведінки та дій, детально планувати їх та нести відповідальність за успішність їх реалізації. Такі досліджувані складають і записують детальну програму дій, продумують різні варіанти вирішення проблем та передбачають труднощі, що супроводжуватимуть їх реалізацію. Натомість люди похилого віку з труднощами в адаптації, не маючи вираженого особистісного потенціалу, характеризуються менше розвинутими здібностями планування діяльності та передбачення її результативності. Оскільки, у їх розумінні, життя настільки швидко змінюється, то, відповідно, немає необхідності детально продумувати програму дій по досягненню мети, адже визначальним буде все одно вплив обставин чи інших людей. Також, люди похилого віку з високим рівнем адаптації більш адекватні в оцінці результативності дій (високий рівень даної якості характерний 81% таких досліджуваних), оскільки спроможні враховувати як свої переваги і недоліки, так і об'єктивні умови, що визначають успішність діяльності та доцільність поведінки.



Досліджувані з низьким рівнем адаптації, навпаки, мають нижчий рівень особистісного потенціалу оцінки життєдіяльності (42%), оскільки мають викривлені показники оцінки результатів діяльності, прагнуть орієнтуватися на власне бачення оточуючого світу, що не відповідають дійсності. Більшість (82%) адаптованих людей похилого віку самостійні у саморегуляції життєдіяльності, будують діяльність на основі власних установок та рішень через те, що відчують спроможність особистісного потенціалу адекватно застосовувати адаптивні стратегії поведінки. Натомість, 54% не адаптованих людей похилого віку характеризуються низьким рівнем самостійності, демонструючи залежність від близьких і соціального оточення.

Єдиним аспектом саморегуляції, за яким люди похилого віку зі зниженим рівнем адаптації мають відсоткову перевагу, є гнучкість у саморегуляції життєдіяльності, яка властива 56% та 47% представників іншої групи. Тобто, вони достатньо адекватно сприймають події дійсності та людей, від яких залежить результат їхньої діяльності, застосовуючи рефлексивні адаптивні стратегії поведінки. Не придумуючи план дій першочергово вони спроможні швидко та радикально змінювати напрямок діяльності та йти за тією людиною, яка бере на себе відповідальність за їх життєдіяльність та готова робити за них усі справи. Натомість, людям похилого віку з високим рівнем адаптації, які чітко та уважно все планують, властива менш виражена гнучкість та труднощі за необхідності повністю змінювати план дій та діяти за інструкцією інших.

Отже, особи пенсійного віку активно проявляють особистісний потенціал вітаукту у адаптивних стратегіях поведінки різної модальності, усвідомлюють, рефлексують події, спрямовують зусилля на його підвищення. Тобто, якщо літня людина була соціально активною протягом усього життя, то, скоріше за все, вона матиме достатньо високу кількість модальних адаптивних стратегій і у старості, що буде підтримувати її вітаукт. Водночас, дослідження особистісного потенціалу вітаукту літніх осіб, у контексті проблеми життєвого шляху та модальності адаптивних стратегій на цьому віковому етапі, ще є недостатніми, що ускладнює розробку програм надання соціально-психологічної допомоги у період пізнього віку.

### **Висновки та перспективи подальших розвідок**

Здійснений монографічний аналіз особистісного потенціалу вітаукту в інволюційному періоді дозволяє дійти сукупності важливих, у контексті дослідження, висновків щодо чинників впливу

на особистісний потенціал вітаукту в період геронтогенезу та застосування модальних адаптивних стратегій.

Таким чином, не отримано переконливих даних про кардинальні зміни особистісних властивостей у старості, а результати дослідження вказують, що вони пов'язані із особистісним потенціалом вітаукту та адаптивними стратегіями поведінки.

Із закінченням трудової діяльності у похилих людей суттєво порушується життєвий стереотип, перебудовується образ життя і формується новий образ «Я»-пенсіонер, що обумовлює застосування ними адаптивних стратегій, як до нової соціальної ситуації розвитку, так і до особистісних новоутворень. Мобілізація різних функцій і включення їх в загальну структуру інтелекту, як цілісного утворення, широта інтересів, активність у різних сферах, участь у громадській, педагогічній діяльності, специфіка мотиваційної діяльності, адекватна самооцінка і високорозвинена самоорганізація і самокритичність протистоїть процесу старіння. Чим цілісніша особистість, тим в більшій ступені виражена її орієнтація на майбутнє, на продовження особистісного розвитку в інших соціально значимих сферах, що збільшує шанси реалізації різних особистісних потенціальних можливостей вітаукту в період геронтогенезу.

Запропонований нами підхід до вивчення особистісного потенціалу вітаукту осіб похилого віку у застосуванні модальних адаптивних стратегій, дає можливість зазначити, що необхідно більш детально вивчати демаркаційну межу, яка умовно розділяє періоди вікового розвитку людини і вказує на те, що з віком посилюється вплив спеціальних факторів та відбувається диференціація адаптивних стратегій поведінки. Порушені проблеми загалом актуалізують необхідність використання повноцінної та комплексної психологічної допомоги у розвитку особистісного потенціалу вітаукту в осіб літнього віку.

У практичній роботі психолога з цією віковою категорією особливе значення має використання як загально-терапевтичних підходів (створення терапевтичного середовища, організація оптимального середовища спілкування, вироблення позитивних вітальних установок і позитивного відношення до соціального оточення, підвищення рівня психічної і соціальної активності осіб), так і спеціальних психотерапевтичних методів (арт-терапія, ізотерапія, сеанси музикотерапії, ароматерапії та інші корекційно-розвивальні заняття). Позитивні результати також дає застосування таких психотерапевтичних методів, як: раціональна психотерапія, аутогенне тренування, тренінг когнітивних навичок, поведінкова психотерапія,

підтримуюча індивідуальна психотерапія та підтримуюча сімейна психотерапія.

Точне і повне знання особливостей впливу особистісного потенціалу вітаукту на процес старіння особистості дозволить направлено змінити умови, спосіб життя похилих людей таким чином, щоб сприяти оптимальному функціонуванню особистості і здійснювати тим самим стримуючий вплив на процес її старіння.

### Список використаних джерел

1. Гізе Ф. (1926). Практичні роботи по психотехніці. Л. 190с.
2. Горбаль І. С. (2016). Соціально-психологічні чинники суб'єктивного благополуччя пенсіонерів : *дис. канд. психол. наук*: 19.00.05. «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / І. С. Горбаль. Львів. 166 с.
3. Долинська Л. В. (2012). Геронтопсихологія : *Практикум. Хрестоматія*. / Л. В. Долинська, Л. М. Співак. К. : Каравела. 240 с.
4. Дзюба Т. М. (2013) Психологія дорослості з основами геронтопсихології : *навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів* / Т. М. Дзюба, О. Г. Коваленко. Полтава. 172 с.
5. Драб Я. М. (2016). Особливості соціалізації та самореалізації людей похилого віку. *Нейронews*. №2/1. С. 14–19. URL : <http://neuronews.com.ua>
6. Завацька Н. Є. (2009). Психологія соціальної реадaptaції осіб зрілого віку : *монографія* / Н. Є. Завацька. Луганськ : вид-во СНУ ім. В. Даля. 240 с.
7. Злобіна О. (2001). Суспільна криза і життєві стратегії особистості. / О. Злобіна, В. Тихонович. К. : Стилос. 238 с.
8. Коваленко О. Г. (2015). Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти : *монографія* / О. Г. Коваленко. К. : Інститут обдарованої дитини. 456 с.
9. Коленіченко Т. І. (2014). Експериментальне дослідження адаптації людей похилого віку до умов нового соціального середовища. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Серія «Психолого-педагогічні науки». № 4. С.44-49.
10. Коцарь А. (2015). Стратегії копінг-поведінки та психологічна готовність осіб віку пізньої зрілості до прийняття вікових змін. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія «Психологія». № 1150. Вип. 57. С. 15–20.
11. Краснова О. В. (2004). Стереотипи і аттїтуди до похилих осіб. М. 303 с.

12. Лобанова А. С. (2004). Феномен соціальної мімікрії / А. С. Лобанова. К. : Ін-т соціології НАН України. 221 с.
13. Лідерс О. Г. (2000). Кризис похилого віку: гіпотеза про його психологічний зміст. *Психологія зрілості і старіння*. № 2. С. 6-11.
14. Малкіна-Пих І. Г. (2005). Кризи похилого віку. М., 368 с.
15. Мартинюк І. А. (2007). Психологічна допомога людям похилого віку, або практикум з геронтопсихології. *Практична психологія та соціальна робота*. № 1. С. 32-38. № 2. С. 15-17.
16. Моргун В.Ф. Становлення громадянськості особистості в контексті її психічної та соціальної зрілості. Проблеми загальної та педагогічної психології: *Зб. наук. праць Інстит. психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К. : Гнозис, 2004. Т. VI. Вип. 2. С. 203-215.
17. Новікова Ж. М. (2009). Особливості вікової періодизації та класифікації осіб похилого віку. *Практична психологія та соціальна робота*. № 6. С. 76-77.
18. Новікова Ж. М. (2019). Психологічні особливості емоційно-вольової регуляції осіб похилого віку : Дисертація на здобуття наукового ступеню кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07–педагогічна та вікова психологія. ЛНУ ім. Т. Шевченка, Старобільськ, НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ. 269с.
19. Розов В. І. (2005). Адаптивні антистресові психотехнології : *навчальний посібник*. К. : Кондор. 278с.
20. Спільнота в умовах воєнного конфлікту: психологічні стратегії адаптації : *колективна монографія* (2019). / за наук. ред. Л.М.Коробки /Л.М.Коробка, В. О. Васютинський, В. Ю. Вінков та ін.; НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 286 с.
21. Титаренко Т. М. (2002). Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. / Т. М. Титаренко. К. 304 с.
22. Павелків Р. В. (2020). Геронтопсихологія. Медико-біологічні та соціально-психологічні аспекти старіння К. : Центр навчальної літератури,. 476 с.  
URL : <https://www.yakaboo.ua/ua/gerontopsihologija-mediko-biologichni-ta-social-nopsihologichni-aspekti-starinnja.html>
23. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс : *навч.-метод. посіб.* (2017). / [Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко ; за заг. ред. Н. Гусак]. К. : НаУКМА. 92 с.
24. Скорик Т. В. (2014). Соціальна адаптація людей літнього віку після виходу на пенсію. *Молодий вчений*. №11. С. 235–238.

25. Ушакова І. М. (2007). Психологічне консультування людей похилого віку. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*. Психологія. Харків, Вип. 22. С. 200-207.
26. Фролькіс В. В. (1988). Старіння і збільшення тривалості життя. Л. 239 с.
27. Фролькіс В. В. (1992). Старение. Эволюция и продление жизни. / В. В. Фролькіс, Х. К. Мурадян. К. : Наукова думка, 336 с.
28. Швалб Ю. (2003). Психологічні критерії визначення стилю життя. *Соціальна психологія*. № 2. С. 14–20.
29. Чайкіна Н. О. (2016). Адаптивна стратегія образу «Я»-пенсіонер в інволюційний період. «Київський науково-педагогічний вісник» : науковий журнал. № 7. (07). Київ. С. 204-209
30. Чайкіна Н. О. (2020). Толерантність як особистісний потенціал адаптивних стратегій вчителя. *Labyrinths of Reality : Collection of scientific works* / edited by M. A. Zhurba. Montreal : CPM «ASF». Issue 4 (9). P. 41-43.
31. Birren James E. (1991). «Telling the Stories of Life through Guided Autobiography Groups». / James E. Birren, D. Deutschman. Johns Hopkins University Press.
32. Birren J. E. (1996). Handbook of the psychology of aging (4th ed.) / Birren J. E., Schaie K. W. New York : Academic Press.
33. Boniwell I., Zimbardo P. G. (2003). Time to find the right balance. *The psychologist*. 16 (3). P. 129–131.
34. Bromley D. B. (1977). Human Ageing An Introduction to Gerontology. Harmondsworth : Penguin Books. 441 p.
35. Burnside I. M., Ebersole P., Monea H. E. (1979). The later decades of life: Research and reflection. Psychosocial caring throughout the life span. New York : McGraw-Hil. 655 p.
36. Giese F. (1925). Grundzüge der praktischen Psychologie, I (Theorie der Psychotechnik). Braunschweig.
37. Csikszentmihalyi M. (1997). "Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life." New York, N.Y. : Basic Books. 192 p.
38. Garmezy N. (1986). Stress, competence, and resilience: Common frontiers for therapist and psychologist. *Behavior Therapy*. № 17(5). P. 500–521.
39. Levinson D. J. (1979). Seasons of a person's life. New York : Ballantine Books,
40. Masten A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* / M. C. Wang, E. W. Gordon, eds. Hillsdale, NJ : Erlbaum. P. 3–25.

41. Partyko T. (2016). Employment in Late Adulthood : Psychological Arguments Pro's and Con's. Journal of Education. *Culture and Society*. № 1. P. 115–124.  
URL : [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/jecs2016\\_1.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/jecs2016_1.pdf)
42. Pink D. (2009). "Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us." Riverhead Books. New York. 288 p.
43. Peck, R.C. (1968). "Psychological Developments in the Second Half of Life." In B. Neugarten (Ed.), *Middle Age and Aging*. Chicago : University of Chicago Press.
44. Rogers, C. R. (1961). "On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy." London. UK : Constable. 416 p.
45. Seligman, M. E. P. (2002). "Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment." New York : Free Press. 336 p.
46. Seligman, M. (2011). "Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being." Free Press. New York. 368 p.
47. Walker I. (1980). The other side of sixty: The need for action. *Adult education*. No. 53 (3). P. 153–158.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПЕРМАНЕНТНИХ ЗМІН

*Яланська С.П.*

*доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології,  
декан факультету психології і соціальної роботи Полтавського  
національного педагогічного університету  
імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава*

**Ключові слова:** стресостійкість особистості, життєстійкість, креативність, портативна лабораторія, аероапітерапія, арт-інструментарій, екопсихопрактики, екотерапія, психоемоційний стан.

**Вступ.** На сьогодні, в умовах воєнного часу, перманентних суспільних змін, надзвичайно актуальною є проблема стресостійкості особистості. На основі теоретичного аналізу літературних джерел, власного досвіду та суспільних запитів розроблено програму «Життєстійкість особистості як уміння протистояти стресам». Реалізацію програми передбачено на двох локаціях: «Центр психодіагностики та соціально-психологічної реабілітації» – унікальний центр з інноваційним обладнанням для психодіагностики

та соціально-психологічної реабілітації; «Екопростір відновлення» – поліфункціональний майданчик природної території для психологічного розвантаження, пошуку ресурсів відновлення, соціально-психологічної реабілітації. Структура програми передбачає комплекс кейсів: кейс 1. Комплекс вправ із саморегуляції та самоконтролю; кейс 2. Комплекс вправ зі складовими портативної лабораторії практичного психолога «Психологічна палітра»; кейс 3. Комплекс екопсихопрактик профілактики та подолання стресу; кейс 4. Аероапіфітотерапія (вуликотерапія) та вміння долати стреси; кейс 4. Толерантність та життєстійкість. Деякі складові програми вже були успішно нами зреалізовані у роботі з учнівською, студентською молоддю, в консультативній роботі з ВПО, під час реалізації програми ментального здоров'я «Ти як?». Тож комплексна програма може бути досить ефективною у роботі з учасниками освітнього процесу (учнями середньої, старшої школи, студентами ЗВО), фахівцями різних галузей знань, внутрішньо переміщеними особами, військовими, членами їх родин, та ін.

### **1. Психологічні особливості стресостійкості особистості**

За Шпак М., стресостійкість є інтегральною властивістю особистості, яка охоплює комплекс когнітивних, емоційних, адаптивних та особистісних властивостей, що забезпечують здатність людини протистояти стресу, чинити опір негативному впливу стресових факторів з метою збереження психічного здоров'я (Шпак, 2022, с. 202)

Дудка Т. зазначає, що збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язане з пошуком ресурсів, що допомагають їй в подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Під «ресурсами» мають на увазі внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості у стресогенних ситуаціях. Можна сказати, що не існує цілісної концепції стресостійкості особистості. Кожен дослідник вносив власне в бачення стресостійкості, ґрунтуючись на основі своїх міркувань. В загальному плані, під поняттям стресостійкості слід розуміти здатність людини протистояти негативному впливу стрес-факторів, що зумовлена індивідуальним комплексом її вроджених і набутих психологічних і фізіологічних властивостей (Дудка, 2024).

До суб'єктивних причин появи стресу можна віднести: невідповідність очікуваних і реальних подій, віртуального і реального світів; стресові напруження, які розвиваються від нав'язування сімейних програм, що ускладнюють життя дитині і роблять її поведінку

неадекватною; стресові ситуації, викликані емоціями, що провокують на спонтанні дії; стресові ситуації, пов'язані з переконаннями особистості і неадекватними установками (на песимізм чи оптимізм, релігійні чи політичні); неможливість реалізації власної актуальної потреби (фізіологічної, потреби в безпеці, приналежності, поваги, самореалізації); неправильна комунікація (критика, негативні упередження, неправомірні вимоги і т. п.); неадекватна реалізація сигналів; невміння використовувати час.

Об'єктивними причинами розвитку стресових ситуацій можуть бути: умови життя і роботи (житлові умови, виробничі фактори, екологія); взаємовідносини з іншими особами (близькими, колегами на роботі, з незнайомими людьми); політичні та економічні фактори (високі ціни, погана влада, податки, низькі прибутки); надзвичайні ситуації й обставини (захворювання, природні і техногенні катастрофи, хвороби і травми) (Кононова, Кучма, 2021).

Ульянова Т. зазначає, що стресостійкість визначається дослідниками як система адаптивних особистісних якостей, складна і інтегральна властивість особистості, взаємозв'язана із системою елементів, представлених комплексом фізіологічних, психічних та психологічних особливостей людини. Великий науковий досвід з проблеми вивчення та боротьби зі стресами накопичений за кордоном: Atikewuyo M., Naan N., Vaillant G.E., Лазарус Р., Г. Сел'є та інших. Постійно зростає інтерес до вивчення теми стресу у вітчизняній науці. Такою проблематикою займалися такі видатні психологи, як: Кокун О., Лабезна Л., Лосієвська О., Максименко С., Карамушка Л. та інші. Феномен адаптаційного потенціалу особистості, у тому числі стресостійкості, розроблявся такими зарубіжними та вітчизняними вченими, як: Андріяшина Н., Арефнія С., Білова М., Боднар А., Кавалеров А., Климчук В., Саннікова О., Коробка Л., Титаренко Т., Юрків Я., Tedeschi R., Lazarus R. та інші (Ульянова, 2023, с. 86-87).

Когут О. стресостійкість особистості розглядає як системно-інтегративну властивість особистості, яка забезпечує прогнозованість психобіологічних реакцій на стрес, надає можливість здійснювати якісний профвідбір працівників небезпечних для життя й здоров'я професій, диференціювати особливості стресостійкості спеціалістів поліпрофесійних спрямувань, що зменшить ризики емоційного вигорання особистості під впливом організаційних стрес-факторів; підтримує оптимізацію соціокультурних та організаційно-поведінкових стратегій подолання надскладних і надзвичайних ситуацій, які спрямовують ресурси особистості на подолання



критичних ситуацій – ненормативної кризи, внутрішнього та зовнішнього конфліктів, фрустрацій і стресових ситуацій; забезпечує навичками надання психологічної допомоги людям, що потерпають від небезпечних ситуацій; така оптимізація надає можливість уникнути або пом'якшити наслідки стресу; сприяє здійсненню ціннісно-смыслових трансформацій постстресових наслідків, які мотивують людину на подолання небезпечних ситуацій. Обґрунтовано концепцію інтегративного розвитку та формування стресостійкості особистості, яка поєднує концептуальні ідеї нейропсихології, тілесної психотерапії, гештальт-психології, когнітивної та екзистенціальної психології, інтегрованого нейропрограмування (Когут, 2021, с. 94)

## 2. Розвиток стресостійкості особистості

На основі теоретико-психологічного аналізу підходів до розуміння поняття стресостійкості, її психологічних особливостей, дійшли висновку про важливість саморегулятивних процесів у процесі її розвитку.

Гриньова М.В. зазначає, що людина – це система, яка сама себе регулює. Психічна саморегуляція здійснюється в поєднанні її енергетичних, динамічних і соціально-змістових аспектів. Людина не автоматично перелаштовується з однієї діяльності на іншу, а свідомо, враховуючи при цьому соціальну ситуацію, важливість операцій, які вона виконує, можливі результати своїх вчинків тощо. Вона має можливість вибору, і в цьому полягає її свобода волі. Володіючи навичками саморегуляції, а, отже своєю свідомістю, особистість відповідальна за наслідки здійснених виборів і вчинених дій (Гриньова, 2008).

Гриньова М.В., Кононова М.М. підкреслюють, що саморегуляція поведінки заснована на ціннісних орієнтирах, закладених у свідомості особистості, а саме: умінні доводити справу до кінця, долати труднощі; самодисципліні, самовихованні; умінні регулювати власну поведінку залежно від обставин (Гриньова, Кононова, 2021).

З урахуванням психологічних особливостей стресостійкості розроблено авторську програму «Життєстійкість особистості як уміння протистояти стресам».

Реалізацію програми передбачено на двох локаціях:

Локація І. «Центр психодіагностики та соціально-психологічної реабілітації» – унікальний центр з інноваційним обладнанням для психодіагностики, соціально-психологічної реабілітації.

Локація П. «Екопростір відновлення» – поліфункціональний майданчик природної території для психологічного розвантаження, пошуку ресурсів відновлення, соціально-психологічної реабілітації.

Кейси програми:

Кейс 1. Комплекс вправ із саморегуляції та самоконтролю.

Кейс 2. Комплекс вправ зі складовими портативної лабораторії практичного психолога «Психологічна палітра».

Кейс 3. Комплекс екопсихопрактик профілактики та подолання стресу.

Кейс 4. Аероапіфітотерапія (вуликотерапія) та вміння долати стреси.

Кейс 4. Толерантність та життєстійкість.

Кейс 1. Комплекс вправ із саморегуляції та самоконтролю, що базується на основі біологічного зворотнього зв'язку.

Біологічний зворотний зв'язок – це методика реабілітації, що базується на розвитку саморегуляції функцій організму пацієнта і самоконтролю, мета якої – поліпшення стану здоров'я. Відповідний методичний інструментарій базується на інформації, отриманій від спеціальних датчиків на тілі. Вона фіксується і передається через звук або картинку і називається сигналом зворотного зв'язку. Процедура починається з перегляду зображення або прослуховування звуків, які характеризують функціонування організму. Спочатку пацієнтові дозволяється на свій розсуд керувати пульсом, диханням і т.д. Після цього він повинен виконати ряд вправ, мета яких – оптимізація фізіологічних параметрів. Якщо все виконано вірно, пацієнт може далі дивитися зображення або слухати звуки, але в іншому випадку зображення переривається або звучать неприємні звуки. Кожен сеанс спрямований на те, щоб пацієнт зміг в кінцевому підсумку управляти своїм організмом і самостійно оптимізувати його функціонування. Такий метод дозволяє зменшити больовий синдром, полегшити м'язове й емоційне напруження, підвищити стійкість до стресу, покращити процес адаптації до зовнішніх умов середовища, зміцнити увагу і силу волі. Метод БОС дозволяє людині самій отримати інформацію про функціонування його органів. На її базі клієнт в змозі розвивати самоконтроль і здатність організму до саморегуляції (Метод біологічного зворотнього зв'язку, 2024).

Кейс 2. Комплекс вправ зі складовими портативної лабораторії практичного психолога «Психологічна палітра».

Нами розроблено портативну лабораторію практичного психолога «Психологічна палітра», яка вміщує різні складові (кейси). Засоби

портативної лабораторії можуть використовуватися для сприяння стресостійкості, розвитку життєстійкості особистості.

*Таблиця 1.*

*Зміст та структура портативної лабораторії практичного психолога «Психологічна палітра»*

Портативна лабораторія практичного психолога «Психологічна палітра»	
Переваги	Складові (кейси)
<p>1. Мобільність комплектів фігур, фонів, проєктивних сенсорних «ландшафтних екодисплеїв», арт-зображень, можна легко переносити, використовувати, навіть не маючи спеціально оснащеного кабінету.</p> <p>2. Дозволяє учасникам реалізувати креативний потенціал, створювати оригінальні «творчі продукти».</p> <p>3. Використовується з психодіагностичною, корекційною, розвивальною метою.</p> <p>4. Сприяє оптимізації</p>	<p>1. Кейс зображень репродукцій полотен відомих художників, художників-аматорів, та невідомих авторів. Укладено за результатами вивчення досвіду акад. Т.С. Яценко, зокрема, методу АСПП – активного соціально-психологічного пізнання.</p> <p>2. Кейс тематичних метафоричних асоціативних зображень (для реалізації ресурсу арт-практик). Укладено на основі матеріалів психологів, арт-терапевтів В.В. Назаревич, та О.В. Тараріної.</p> <p>3. Кейс геометричних кольорових фігур (5*8). Авторський кейс укладено на основі психогеометричного тесту С'юзен Дилінгер, фахівця з підготовки управлінських кадрів, та досліджень психолога Макса Люшера, розробника кольорового тесту Люшера.</p> <p>4. Кейс екоматеріалів (гірських порід, мінералів) і штучних матеріалів (кольорових камінців) «Психогалька» (для реалізації ресурсу проєктивних методик).</p> <p>5. Кейс міні-іграшок (для реалізації ресурсу проєктивних методик).</p> <p>6. Кейс матеріалів з фототерапії. Укладено на основі досліджень</p>

<p>психічних станів людини, може забезпечувати психологічне розвантаження, використовуватися для збереження, зміцнення, психологічного здоров'я, підвищення стресостійкості, життєстійкості.</p> <p>5. Використовується у роботі з різними віковими категоріями.</p>	<p>психолога, арт-терапевта Джуді Вайзер.</p> <p>7. Кейс матеріалів для художньої творчості (для реалізації ресурсу арт-практик).</p>
--	---

Кейси портативної лабораторії можуть бути корисні психологам, психотерапевтам, арт-терапевтам, педагогам, та іншим фахівцям, що цікавляться глибинною психологією, психологією творчості, психологією стресостійкості, психологією життєстійкості, арт-терапією, арт-педагогікою.

*Таблиця 2.*

*Інструкція з використання портативної лабораторії практичного психолога «Психологічна палітра»*

<b>Портативна лабораторія практичного психолога «Психологічна палітра»</b>	
<b>Кейси</b>	<b>Інструкція з використання</b>
<p>1. Кейс зображень репродукцій полотен відомих художників, художників-аматорів, та невідомих авторів. Укладено за результатами вивчення досвіду акад. Т.С. Яценко, зокрема, методу</p>	<p>Для отримання дуже особистісно значущої інформації про себе, що стосується системної впорядкованості психіки і енергетичної спрямованості неусвідомлюваних тенденцій поведінки, можливо самостійно виконати психорисунки, згідно з комплексом пропонованих тем, або обрати готові картинки з кейсу. Темі малюнків побудовані так, щоб охопити різні аспекти життя</p>

<p>АСПП – активного соціально-психологічного пізнання.</p>	<p>людини (Андрущенко, Яценко, 2023).</p>
<p>2. Кейс тематичних метафоричних асоціативних зображень (для реалізації ресурсу арт-практик). Укладено на основі матеріалів психологів, арт-терапевтів В.В. Назаревич, О.В. Тараріної, та ін.</p>	<p>Робота з метафоричними асоціативними зображеннями розкриває можливості для реалізації психодіагностичних, психокорекційних, терапевтичних завдань.</p>
<p>3. Кейс геометричних кольорових фігур (5*8). Авторський кейс укладено на основі психогеометричного тесту С'юзен Дилінгер, фахівця з підготовки управлінських кадрів, та досліджень психолога Макса Люшера, розробника кольорового тесту Люшера.</p>	<p>Дозволяє дати докладну характеристику особистісних якостей і особливостей поведінки людини, спрогнозувати поведінку визначеного типу особистості, визначити рівень психологічної сумісності за типами особистості. Кожна фігура у комплекті представлена кольорами: червоним, синім, жовтим, зеленим, сірим, коричневим, білим, чорним. Психогеометрія – практична система дослідження особистості. Вона створена і широко застосовується в США.</p>
<p>4. Кейс екоматеріалів (гірських порід, мінералів) і штучних матеріалів</p>	<p>Робота практичного психолога базується на основі реалізації ресурсу проєктивних методик згідно завдань, які ставляться. Використовуються арт-</p>

(кольорових камінців) «Психогалька» (для реалізації ресурсу проєктивних методик).	екопсихопрактики.
5. Кейс міні-іграшок (для реалізації ресурсу проєктивних методик).	Робота практичного психолога базується на основі реалізації ресурсу проєктивних методик згідно завдань, які ставляться. Іграшки можуть використовуватися у роботі з пшоном/піском. Доцільним є використання вправ з кейсу «Психогалька».
6. Кейс матеріалів з фототерапії. Укладено на основі досліджень психолога, арт-терапевта Джуді Вайзер.	Робота практичного психолога базується на основі реалізації ресурсу проєктивних методик згідно завдань, які ставляться.
7. Кейс матеріалів для художньої творчості (для реалізації ресурсу арт-практик).	Робота практичного психолога базується на основі реалізації ресурсу проєктивних методик згідно завдань, які ставляться. Складові кейсу: олівці, маркери, фарби.

Прикладом роботи з ресурсами портативної лабораторії, за методом АСПП Яценко Т.С., є робота з клієнткою А., яка звернулася зі скаргою на надмірну тривожність і низьку стресостійкість.

Зворотний зв'язок учасників АСПП існує як вербально, так і опосередковано, контекстно із залученням невербальних засобів самопрезентації та метафоричності висловлювань. Використання предметних засобів самопрезентації здійснюється через тематичні психомалюнки, які є невід'ємною складовою глибинного пізнання психіки у форматі АСПП. Академічна психологія зосереджується на так званому «чистому матеріалі», який здобувається шляхом математичних обчислень з ігноруванням феноменологічної індивідуалізованості (неповторності) психіки кожної особи. Психодинамічне пізнання ґрунтується на аналізі та виявленні

асоціативно-логічних взаємозв'язків у спонтанно-поведінковому матеріалі. Спонтанність активності суб'єкта дає змогу об'єктивувати повторюваність, інваріантність смислових параметрів поведінки, що є передумовою ефективності глибинного пізнання (Андрущенко, Яценко, 2023, с. 20-21)



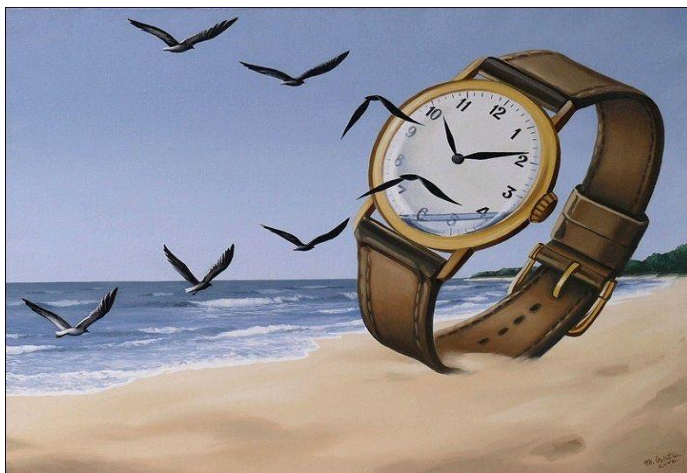
*Рис. 1 Дорога мого життя*

Інтерпретація: ця картинка символізує складність життєвого шляху. Постійні лабіринти без кінця і краю. Сталева куля, яка постійно нагадує про труднощі, але й підкреслює те, що все можна «зрушити» з місця. Разом з тим життєвий шлях прекрасний. Зелень, дерева підкреслюють свіжість ідей та початок чогось нового, що матиме тривалий, успішний термін реалізації.



*Рис. 2 Власне тату*

Інтерпретація: моє власне тату підкреслює наявність в мені двох стихій. По життю я стараюся бути ввічливою, доброзичливою. Але багато життєвих ситуацій потребують від мене прояву жорсткості, чіткості, відстоювання своєї позиції. Думаю, що в мені достатньо сильні як одна, так і інша сторона.



*Рис. 3. Тату провини*

Інтерпретація: постійно відчуваю провину за те, що мало приділяю часу своїй родині. Весь час приділяю роботі, досягненню цілей. Постійно живу майбутнім. Але, обираючи картинку, не відчула негативу. Це моє життя, я йду своїм шляхом. Не дивлячись на свою зайнятість, я стараюся приділяти рідним достатньо часу і уваги.



*Рис. 4 Минуле, до якого не хочеться повертатися*

Інтерпретація: обираючи картинку, я замислилася про те, що в моєму житті було багато досягнень, але не обійшлося і без втрат. У минулому я багато пережила хвилювань, принижень, ризикованих ситуацій. Насьогодні я стараюся не обертатися назад, але життя весь час нагадує про те пережите. Тому я дивлюсь на це вже по іншому,



відшукуюю позитиви того досвіду, який був. Але картинка підказує мені, що ще залишилися неопрацьовані життєві ситуації, на які ще потрібно «поглянути» з іншої сторони.



*Рис. 5 Мій партнер по спілкуванню*

Інтерпретація: мій партнер по спілкуванню є сильною, неординарною особистістю. Весь наш життєвий шлях був сповнений бурхливими емоціями... як позитивними, так і негативними. Я завжди контролювала свої емоції і нейтралізувала різні ситуації.



*Рис. 6 Моя родина*

Інтерпретація: у родині ключовою є дитинка, яка об'єднує батьків у їх любові до неї. Дивлячись на картинку я замислилася чому обрала саме осінній пейзаж? Мабуть, тому, що це пора збирання урожаїв, які були виплекані нелегкою, копіткою працею. Картинка викликає лише позитивні емоції. Дерево, ніби ангел-охоронець, огортає своїм крилом всю родину.



*Рис. 7 Мапа внутрішнього світу*

Інтерпретація: нагадує «власне тату», яке поєднує різні стихії. Відчуваю, що внутрішній світ несе різноманітні цінності, переконання, бажання та судження. Дивлячись на ці чаші можна стверджувати, що вони дуже гармонійно об'єднані одна з одною.



*Рис. 8 Мій звичайний день*

Інтерпретація: кожен мій день дуже швидко пролітає у робочих буднях. Але я дуже люблю свої звичайні дні. Я люблю свою родину, свою роботу. Люблю тих людей, які поруч. У всьому стараюся бачити позитивні аспекти. Поділки на циферблаті вказують мені, що ще багато таких днів попереду і дуже важливо, щоб вони завжди сповнювали мене енергією.



*Рис. 9 Мої бажання, мої можливості*

Інтерпретація: завжди стараюся, щоб всі мої бажання співпадали з моїми можливостями. Цей килим підкреслює розмаїття моїх бажань, а значить і можливостей.



*Рис. 10 Мій звичайний емоційний стан*

Інтерпретація: блакитний колір символізує певний внутрішній спокій. Жовтий спонукає до активності. Бузковий – до творчості, хоча і підкреслює тривогу. Зелений викликає асоціації схожі із блакитним.



*Рис. 11 Сприйняття щастя і нещастя*

Інтерпретація: задаю питання «Чому саме ця картинка?»  
Відповідаючи самій собі можу сказати, що щастя і нещастя завжди поруч. На певних життєвих етапах вони лише змінюються місцями.



*Рис. 12 Я серед жінок*

Інтерпретація: я відчуваю себе комфортно у колективі жінок.  
Картинка підкреслює тепло і затишок, який випромінює кожен зображений елемент.



*Рис. 13 Я серед чоловіків*

Інтерпретація: є чоловіки, які захоплюються мною. Мені приємно це, але я відчуваю байдужість до такої уваги.



*Рис. 14 Як мене бачать у службовій ситуації*

Інтерпретація: у службовій ситуації я завжди серед виступаючих, або людей, які постійно в активностях.



*Рис. 15 Дім, дерево, людина*

Інтерпретація: цікава, незвичайна картинка. Мабуть, вона підкреслює мою сутність. Упевнена, що людина, яка живе в будиночку, відчуває себе затишно.



## *Рис. 16 Моє майбутнє*

Інтерпретація: думаю, що моє майбутнє буде цікавим та гармонійним. Я відчуваю, що вже багато зроблено, ще багато я можу зробити. Але в майбутньому для мене дуже важливий затишок і комфорт.

Кейс 3. Комплекс екопсихопрактик профілактики та подолання стресу.

Сприяє розвитку стресостійкості, відновленню ресурсів особистісних та фізичних – екопростір. Адже кожна людина є складовою екосистеми і завжди відчуває комфорт, перебуваючи в природних умовах. Тож авторська програма передбачає використання комплексу екопсихопрактик.

Екопсихопрактика № 1. «Життєстійкість як уміння протистояти стресу».

Мета: сформуванню поняття життєстійкості як компетентності протистояння стресу, відновлення власного психічного, фізичного та емоційного стану після тих чи інших травмуючих ситуацій; розвивати розуміння того, що життєстійкість опановується протягом життя, розкриває можливості допомоги самому собі та оточуючим в умовах криз.

Матеріали та обладнання: природні та штучні об'єкти локації II.

Завдання:

- обрати серед природних чи штучних 5 об'єктів таких, з якими асоціює особистість свою життєстійкість;
- проранжувати обрані об'єкти один відносно іншого. Розповісти про основні риси обраних об'єктів як асоціативних носіїв життєстійкості.
- розповісти про основний зміст власного бачення життєстійкості, зробити висновки.

Екопсихопрактика № 2. «Відновлення ресурсів після травмуючих ситуацій».

Мета: сприяти відновленню фізичного та психологічного стану після тих чи інших травмуючих подій, розумінню того, що повноцінне відновлення ресурсів організму можливе завдяки єднанню з природою, частинкою якої є кожна людина.

Матеріали та обладнання: природні та штучні об'єкти локації II.

Завдання:

- виконання вправи з екотерапії «купання в природі»;
- дихання на свіжому повітрі (виконання комплексу дихальних вправ);

- виконання екотерапевтичної вправи з елементами саденотерапії
- зробити висновки.

Екопсихопрактика № 3. «Я зможу! Відновлення після травмуючих подій».

Мета: сприяти відновленню психічного стану після тих чи інших травмуючих подій, розумінню того, що повноцінне відновлення ресурсів організму можливе завдяки єднанню з природою, частинкою якої є кожна людина.

Матеріали та обладнання: природні та штучні об'єкти локації II.

Завдання:

- знайти природний об'єкт, що асоціюється з Вашими сильними сторонами;
- визначити найсильніші риси обраного об'єкта, які сприяють життєстійкості, навести приклад;
- зробити висновки.

Екопсихопрактика № 4. «Ресурси креативності та відновлення продуктивності особистості».

Мета: сприяти формуванню розуміння потужностей ресурсів креативності особистості для відновлення її продуктивності після травмуючих подій; формування поняття ландшафтної арт-терапії, що поєднує природні об'єкти з різними видами творчої діяльності.

Матеріали та обладнання: природні та штучні об'єкти локації II.

Завдання:

- перебуваючи просто неба знайти нестандартний набір матеріалів і засобів образотворчої діяльності. Поєднуючи з традиційними засобами створити творчий продукт;
- аналізуючи процес створення творчого продукту розповісти про емоції, які супроводжували діяльність;
- зробити висновки.

Екопсихопрактика № 5. «Цінності та зміна ставлення до проблеми».

Мета: сприяти зміні ставлення до проблеми, відновленню особистісних ресурсів, активізуючи ціннісні аспекти.

Матеріали та обладнання: природні та штучні об'єкти локації II.

Завдання:

- визначити основні цінності особистості: заповнити мапу цінностей;

- обрати природний чи штучний об'єкт та за допомогою засобів пейзажної кольоротерапії спробувати поглянути на нього з різних сторін;
- зробити висновки.

Екопсихопрактика № 6. «Я та мій партнер по спілкуванню».

Мета: розширити розуміння того, що партнер по спілкуванню (друг, подруга, сексуальний партнер, та ін.) може бути міцною опорою у подоланні труднощів. Рекомендовано з урахуванням індивідуальної ситуації.

Завдання:

- «знайти себе та партнера» серед природних, чи штучних об'єктів;
- розмістити обрані об'єкти один відносно іншого; розповісти про основні риси обраних об'єктів;
- розповісти про основні їх життєві принципи, які є провідними;
- окреслити щасливі моменти, які були найбільш емоційно позитивно зафарбованими. Хто, чи що сприяло цьому?
- окреслити три побажання обраним об'єктам в цілому, або кожному окремо, що сприятимуть взаємопідтримці партнерів;
- зробити висновки.

Екопсихопрактика № 7. «Я та моя родина».

Мета: акцентувати увагу на розумінні того, що родина є/може бути/міцною опорою у подоланні труднощів (рекомендовано з урахуванням індивідуальної ситуації).

Завдання:

- «знайти себе та членів сім'ї» серед природних, чи штучних об'єктів;
- розмістити обрані об'єкти один відносно іншого;
- розповісти про основні їх риси;
- розповісти про основні їх життєві принципи, які є провідними;
- окреслити щасливі моменти в родині, які були найбільш емоційно позитивно зафарбованими;
- окреслити три побажання обраним об'єктам в цілому, або кожному окремо, що сприятимуть взаємопідтримці членів родини;
- зробити висновки.

Екопсихопрактика № 7. «Я на роботі»

Мета: акцентувати увагу на розумінні того, що професійний, трудовий колектив може бути опорою у складних життєвих ситуаціях (рекомендовано з урахуванням індивідуальної ситуації).



Завдання:

- «знайти себе та членів колективу» серед природних, чи штучних об'єктів;
- розмістити обрані об'єкти один відносно іншого;
- розповісти про основні їх риси;
- розповісти про основні їх життєві принципи, які є провідними;
- окреслити ситуації в колективі, в яких командна робота була, на Ваш погляд, найбільш ефективною. З чим це пов'язано?;
- окреслити ситуації в колективі, в яких командна робота була, на Ваш погляд, найбільш неефективною. З чим це пов'язано?;
- окреслити три побажання обраним об'єктам в цілому, або кожному окремо;
- зробити висновки.

Кейс 4. Аероапіфітотерапія (вуликотерапія) та вміння долати стреси.



*Рис. 17 Апібудинок*

Останнім часом спостерігається постійний вплив стресогенних факторів на людину внаслідок збільшення інформаційного перевантаження, зростання інтелектуалізації праці, необхідності прийняття рішень в непередбачуваних умовах, тощо. Загострення психоемоційної напруги може призводити до ряду психосоматичних захворювань. Тому досить важливим є вміння долати стреси, забезпечувати балансування організму через призму фізичної та психологічної складових. Більш ефективному протистоянню стресам сприяють: фізичні активності, відпочинок на природі, масаж,

аромотерапія, музикотерапія, вживання «здорової» їжі, тощо. Вважаємо, що одним із ресурсів забезпечення стресостійкості є вуликотерапія. Разом із співавторами нами отримано патент на корисну модель «Спосіб психологічного та психофізіологічного розвантаження» (№ 36198 від 12.08.2019 р.). У основі розробки аероапифітотерапія – комплексний вплив на здоров'я людини засобами апітерапії шляхом поєднання з іншими факторами впливу, зокрема, фітотерапії, які здійснюють взаємопосилення оздоровлювального ефекту, забезпечують розслаблення та відновлення організму. Пропонований спосіб психологічного розвантаження, що сприяє попередженню проблем психологічного характеру, корекції психологічного стану (стрес, емоційна неврівноваженість, агресивність, іпохондрія, тощо), забезпечує психологічне здоров'я шляхом оптимального використання психофізіологічних резервів організму людини та резервів аероапифітотерапії, має ряд суттєвих відмінностей від традиційних:

спосіб відрізняється тим, що на кожному послідовному етапі здійснюється аероапифітотерапія. Упродовж виконання всіх послідовних процедур людина перебуває в апіфітокліматі приміщення, що сприяє психофізіологічному балансу організму;

під час лежання на вулику-лежанці забезпечується апівібромасаж, що сприяє самокорегуванню функцій внутрішніх органів, оптимізації обмінних процесів, енерго-інформаційному балансу організму;

біологічне магнітне поле бджолиної сім'ї сприяє вирівнюванню порушень електромагнітного поля людини;

легко відтворюваний, доступний, нешкідливий, характеризується високими можливостями психологічного розвантаження порівняно з традиційними способами (Яланська, Атаманчук, 2021) .



*Рис. 18 Лежанка апібудинку*

Оцінка ефективності способу психологічного розвантаження здійснювалася в спеціально обладнаному приміщенні – апібудинку в Полтавській області, Полтавського району. Таким чином, результати проведених досліджень свідчать про ефективність використання способу психологічного розвантаження пацієнтів, які скаржилися на відсутність настрою, апатію, емоційну невірноваженість – дратівливість, прояви агресивності до оточуючих, неконтрольовані переживання психотравмуючих ситуацій. Переконані, що за відсутності протипоказань щодо впливу продуктів бджільництва, такий системний, комплексний підхід сприяє вмінню уникати, долати стреси, що є детермінантою здоров'я людини. Отже, аероапіфітотерапію доцільно використовувати для психологічного розвантаження організму. Відпочинок в апібудинку сприяє відновленню психофізіологічних ресурсів людини, забезпечує психологічне здоров'я особистості.

Оцінка ефективності способу психологічного розвантаження здійснювалася в спеціально обладнаному приміщенні – апібудинку в Полтавській області, Полтавського району в с. Вільховий Ріг. У дослідженні взяли участь 47 чоловік, які були розподілені на 2 групи: ЕГ (25 осіб), КГ (22 осіб) серед яких представники різних професій (спортсмени, педагоги, бібліотекарі, інженери, економісти та ін.), всі вони скаржилися на фізичну втому, відсутність настрою, апатію, емоційну невірноваженість – дратівливість, прояви агресивності до оточуючих, відсутність саморегуляції під час переживання психотравмуючих ситуацій. Зокрема, за результатами

констатувального зрізу (КЗ1) отримали такі дані. Особи ЕГ відмічали ( $\omega_1$ - $\omega_4$ , %),  $k=4$ : відсутність настрою (56,2%), дратівливість (52,3%), прояви агресії (58,4%), відсутність саморегуляції у розв'язанні психотравмуючих ситуацій (57,2%). Тоді як у опитуваних КГ: відсутність настрою (51,7%), дратівливість (47,9%), прояви агресії (51,2%), відсутність саморегуляції у розв'язанні психотравмуючих ситуацій (59,8%). Першу, контрольну, (КГ) склали 22 осіб, з якими було проведено традиційні бесіди, спосіб психологічного розвантаження не використовувався. Другу, експериментальну групу (ЕГ) склали 26 осіб, яким був проведений комплекс аероапіфітотерапевтичних сеансів, включаючи курс апімікровібромасажу, з використанням способу психологічного розвантаження.

Після проведеного комплексу заходів, під впливом способу психологічного розвантаження, на основі результатів опитування пацієнтів ЕГ відмічається ( $\omega_1$ - $\omega_4$ , %),  $k=4$ : покращення настрою (96,2%), зникнення дратівливості (91,1%), зниження проявів агресії (84,2%), спостерігається саморегуляція у розв'язанні психотравмуючих ситуацій (73,8%). Тоді як у опитуваних КГ: покращення настрою (49,8%), зникнення дратівливості (37,9%), зниження проявів агресії (41,2%), спостерігається саморегуляція у розв'язанні психотравмуючих ситуацій (36,8%).

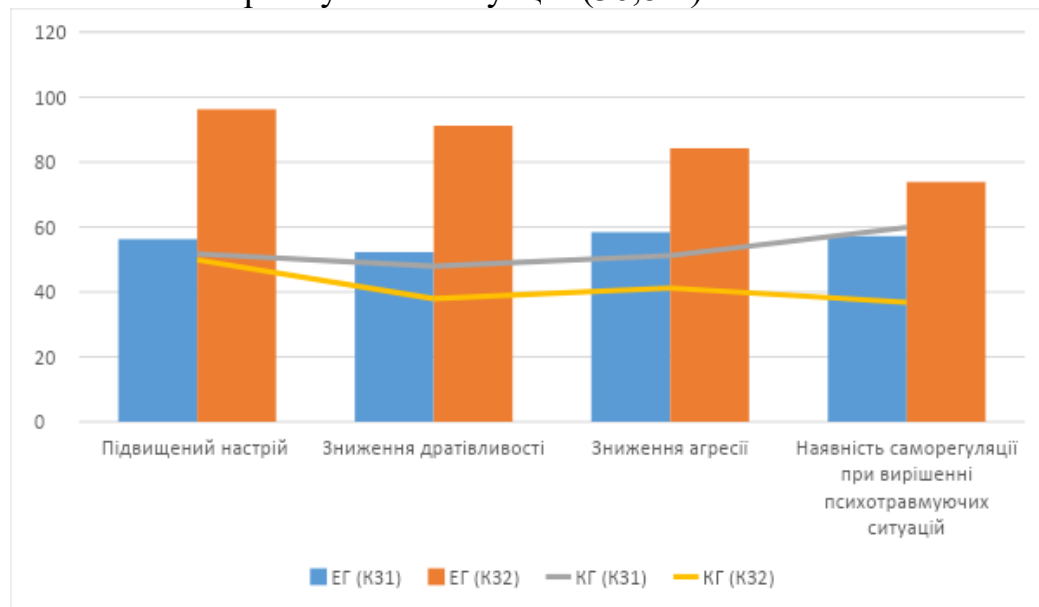


Рисунок 19. Порівняльні дані за результатами експериментального дослідження

Дані рисунка 19 свідчать про те, що на етапі К32 у осіб ЕГ, які відмічено ( $\omega_1$ - $\omega_4$ , %),  $k=4$ : підвищення настрою на 40,0% осіб більше з позитивною динамікою, тоді як у КГ на 1,9% збільшилося осіб з

негативною динамікою, зникнення дратівливості, на 38,8% осіб більше, у КГ – на 10,0% зменшилося осіб з позитивною динамікою, зниження проявів агресії на 25,8% осіб більше, тоді як у КГ на 10,0% осіб збільшилося з негативною динамікою, наявність саморегуляції у розв’язанні психотравмуючих ситуацій на 16,6% більше осіб з позитивною динамікою, у опитуваних КГ на 23,0 % збільшилася кількість осіб з негативною динамікою (Яланська, Атаманчук, 2021) .

#### Кейс 4. Толерантність та життєстійкість.

У рамках Міжнародного наукового проекту за підтримки організації «Корпус Миру США в Україні» на тему: «Лідерство. Толерантність. Волонтерство» (2015-2016 р.р.) створено програму розвитку толерантності студентської, учнівської молоді. Метою програми є розвиток визначених показників сформованості та розвитку толерантності студентської (учнівської – школярів старшої школи) молоді. Завдання програми – це розвиток показників толерантності: особистісної відповідальності; емпатії; конструктивної взаємодії з оточуючими і природним середовищем. Програма передбачає створення спеціального освітнього середовища з наступними характеристиками: а) установка на когнітивний компонент толерантності (особистісна відповідальність); б) установка на емоційний компонент (емпатія); в) формування та розвиток поведінкового компоненту на основі конструктивної взаємодії з оточуючими та природним середовищем. Важливою для ефективного впровадження програми є інтеграція арт-терапевтичних, психолого-педагогічних, тренінгових засобів у навчально-виховному процесі загальноосвітнього та закладу вищо освіти (Максименко, Яланська, 2021).

Структурно програму розвитку толерантності студентської (учнівської) молоді поділено на блоки (табл. 3).

#### Таблиця 3

##### *Програма формування та розвитку толерантності особистості*

№ блок у	Назва блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1.	Формування та розвиток позитивного, екопсихологічного мислення, інтерналізації загальнолюдських цінностей та розуміння цінностей інших культур	Заняття 1. «Що таке толерантність ?» 1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Міні-лекція на тему «Толерантність» 4. Вправа «Толерантність»

		<p>та особистісний розвиток»</p> <p>5. Вправа «Вольові зусилля та досягнення мети».</p> <p>6. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</p> <p>7. Підведення підсумків.</p> <p>Заняття 2. «Позитивно мислимо»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Міні-лекція на тему «Позитивне мислення».</li> </ol> <p>Вправа «Проти конфліктів, насильства та дискримінації».</p> <p>Вправа «Долаємо стереотипи».</p> <p>Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</p> <p>6. Підведення підсумків.</p>
22.	Формування та розвиток психологічної, стійкості, саморегуляції	<p>Заняття 3.</p> <p>«Саморегуляція та копінг-дії»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Міні-лекція на тему «Саморегуляція та копінг-дії»</li> </ol> <p>Вправа «Я володію емпатією».</p> <p>Вправа «Проти агресії, заздрощів».</p> <p>5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</p> <p>6. Підведення підсумків.</p> <p>Заняття 4.</p> <p>«Консолідуємось в європейському і світовому просторі»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> </ol>

		<p>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</p> <p>3. Міні-лекція на тему «Культурні універсали»</p> <p>4. Вправа «Культура миру».</p> <p>5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</p> <p>6. Підведення підсумків.</p>
3.	<p>Набуття досвіду конструктивного діалогу, доброзичливого та терпимого ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини</p>	<p>Заняття 5. «Міжособистісна, соціальна, міжкультурна взаємодія взаємодія»</p> <p>1. Вступне слово ведучого.</p> <p>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</p> <p>3. Міні-лекція на тему «Міжособистісна, соціальна, міжкультурна взаємодія».</p> <p>4. Вправа «Правила толерантного спілкування».</p> <p>5. Вправа «Кожен з нас особистість».</p> <p>6. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</p> <p>7. Підведення підсумків.</p> <p>Заняття 6. «Від розуміння та співпереживання до дій!..»</p> <p>1. Вступне слово ведучого.</p> <p>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</p> <p>3. Вправа «Допоможи іншому словом та ділом».</p> <p>4. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</p> <p>5. Підведення підсумків.</p>

З таблиці 3 зрозуміло, що програма складається із сукупності блоків, які представлені психолого-педагогічними та тренінговими засобами, спрямованими на розвиток готовності до адекватного і

повного пізнання власних можливостей та сформованості толерантності. Програма передбачає забезпечення психолого-педагогічних засобів, що сприяють формуванню та розвитку толерантності учнівської та студентської молоді. Учні, студенти осмислюють уявлення, що склалися про себе та інших. Учасники програми отримують інформацію про те, як вони виглядають в очах інших людей; як їх дії та вчинки сприймаються іншими. Доцільним є проведення блоків програми під час виховних занять зі студентами (учнями), засідань психологічних гуртків, під час вивчення курсів «Психологія стресостійкості», «Психологія життєстійкості», «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Вікова психологія» та ін.

Розглянемо особливості складових блоків авторської програми.

Блок №1. «Формування та розвиток позитивного, екопсихологічного мислення, інтерналізації загальнолюдських цінностей та розуміння цінностей інших культур». Забезпечує розвиток показників когнітивного компоненту толерантності. Формує прагнення до самовдосконалення, мотивує до творчої самореалізації, забезпечує розвиток позитивного мислення, організацію навчально-виховного процесу, що сприяє глибокому сприйняттю і розумінню загальнолюдських цінностей.

Блок №2. «Формування та розвиток психологічної стійкості, саморегуляції» розрахований на розвиток показників емоційного компоненту толерантності особистості. Його зміст передбачає мотивацію доброзичливого, терпимого ставлення до оточуючих; спонукає до уникнення агресії, задрощів. Обов'язковим є проведення всіх складових блоку програми, що інтегрують в собі психолого-педагогічні засоби.

Блок №3. «Набуття досвіду конструктивного діалогу, доброзичливого та терпимого ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини» розрахований на розвиток показників поведінкового компоненту толерантності особистості. Його зміст спонукає до позитивних вчинків, взаєморозуміння та взаємодопомоги, забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку.

Комплекс психолого-педагогічних та тренінгових засобів являє собою сукупність вправ, творчих завдань, рольових, ділових ігор, міні-лекцій для розвитку толерантності студентів (учнів). Розглянемо зміст деяких складових програми.

Вправа «Толерантність та особистісний розвиток»

I. Дайте відповіді на питання:



Як ви розумієте зміст поняття толерантності?

Назвіть найголовніші фактори, що мотивують Вас до прояву толерантності.

Чи завжди існує необхідність студенту (учню) відчувати особистісну відповідальність?

Чи вважаєте Ви себе толерантною людиною?

Назвіть приклади, коли толерантність не варто проявляти.

Підведення підсумків.

Вправа «Проти конфліктів, насильства та дискримінації».

I. Дайте відповіді на питання:

Назвіть найголовніші фактори, що обумовлюють конфлікти у суспільстві.

Яке Ваше ставлення до конфліктів?

Назвіть найголовніші фактори, що обумовлюють насильство у суспільстві.

Назвіть найголовніші фактори, що обумовлюють дискримінацію у суспільстві.

II. Арт-терапевтична вправа «Уникнення конфліктів, насильства та дискримінації».

На листі паперу студенти (учні) по мікрогрупах мають намалювати конфлікт, насильство, дискримінацію у вигляді «мішеней» та по три фактори, що їх «розбивають» на мізерні частини. Після чого кожна мікрогрупа має обґрунтувати свої малюнки.

Підведення підсумків.

Вправа «Проти агресії, заздрощів».

Дайте відповіді на питання:

1. Чи заздрите Ви?

2. Чи заважає заздрість, в окремих випадках, проявляти толерантність до оточуючих?

3. Як боротися із власними заздрощами?

4. Як уникнути прояву агресії з власного боку та зі сторони оточуючих?

Візьміть участь в конкурсі «Дії в підтримку»

Запрошуються представники від мікрогруп студентів (учнів). Їм пропонують побудувати з повітряних кульок домішки для безпритульних тварин із закритими очима (вдягають затемнену маску). Інші члени команди мають допомагати представникам іншої команди. Питання в тому, як будуть діяти представники конкуруючих груп?

Підведення підсумків.

Вправа «Вольові зусилля та досягнення мети».

Мета: створити психологічні умови для мотивації до досягнення мети, використовуючи максимум вольових зусиль.

I. Дайте відповіді на питання:

1) Яких вольових зусиль Вам потрібно докласти, щоб досягти максимального результату у навчально-виховному процесі?

2) Воля і творчість. На Вашу думку, це взаємодоповнюючі поняття чи протилежні?

3) Які вольові зусилля (якщо такі необхідні) необхідні для саморозвитку?

4) Які вольові якості потрібні толерантній особистості?

II. Арт-терапевтична техніка "Шлях до успіху"

Завдання: намалюй (зліпи, побудуй) шлях до мети для свого героя з безліччю перешкод. Героєм може бути сам студент (учень), інша людина або казковий персонаж. У героя обов'язково повинна бути мета – навіщо він долає всі ці труднощі (скарби, будинок, друг)? Шлях героя зазвичай пролягає через весь лист, і чим більше ви намалюєте перешкод – тим краще! Коли малюнок закінчено, важливо обговорити кожен перешкоду: як саме герой зможе її подолати. Важливо, щоб герой сам долав їх (ліз, стрибав, плив, бився) і не користувався казковими способами начебто чарівної палички або шапки-невидимки. Добре, якщо студенти (учні) зможуть придумати 2-3 способи подолання кожної перешкоди.

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результати. Вправа «Правила толерантного спілкування».

Завдання.

Сформуйте «Банк правил толерантного спілкування» доповнюючи пропонувані правила:

– бути завжди уважним;

бути терпимим в спорі і аргументувати свою думку;

ставитись до співрозмовника так, як Ви б хотіли, щоб ставились до Вас оточуючі;

бути гуманним і милосердним;

не лише слухати, а й чути співрозмовника;

не ображати співбесідника.

Підведення підсумків.

Вправа «Кожен з нас особистість».

Завдання:

I. Дайте відповіді на питання:

1. Як Ви розумієте поняття «особистість» та «індивідуальність»?

2. Які риси особистості здатної до толерантного спілкування?

П. Арт-терапевтична техніка «Колаж» з мікрогрупами студентів (учнів).

Колажування є одним з найефективніших методів роботи з особистістю, який не викликає напруги. Матеріалом для створення колажу можуть служити ілюстрації журналів, природні матеріали, особисті фотографії і авторські малюнки. Тема колажу «Особистість, що володіє толерантним спілкуванням».

Інструкція: підберіть картинки для заданої теми і оформіть їх у цілісну композицію. З елементами дозволяється робити абсолютно все, що заманеться, роботу можна доповнювати коментарями і написами, домальовувати елементи, зафарбовувати, декорувати, тощо.

Під час підготовки аспірантів-психологів доцільно пропонувати вибірккову дисципліну «Арт-технології в професійній та дослідницько-інноваційній діяльності психолога» зміст якої передбачає розгляд питань, серед яких про: можливості та обмеження сучасних арт-технологій; напрямки арт-терапії, арт-терапевтичні техніки; використання арт-технік в індивідуальній та груповій роботі з різними віковими категоріями.

По завершенню вивчення дисципліни мають бути сформовані результати навчання: демонструвати рефлексивне, творче мислення та сприяти розвитку інтересу до самопізнання, самовдосконалення; ідентифікувати можливості та обмеження арт-технологій та розуміти їх значення для професійної діяльності психолога; інтегрувати знання про прикладні галузі застосування арт-технологій; демонструвати володіння знаннями про новітні арт-техніки, що використовуються в індивідуальній та груповій роботі з дітьми, підлітками та дорослими; інтегрувати основні психологічні особливості використання арт-технологій в професійній та дослідницько-інноваційній діяльності психолога.

Вивчення можливостей використання арт-технологій у професійній та інноваційно-дослідницькій діяльності психолога здійснювалося в межах проекту «Visions and Reflections: Our Shared Environment Project». Проект отримав підтримку від посольства США в Києві за програмою «Малі гранти на підтримку культурних та освітніх проектів», присвяченої 25-тій річниці дипломатичних відносин між Україною та США (Максименко, Яланська, 2021).

Уже декілька років поспіль розроблена програма з розвитку толерантності активно використовується в закладах освіти України.

У Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка кафедрою кризової психології представлено на вибір студентів ряд дисциплін, зокрема тих, які передбачають

опанування компетентностей з психології стресостійкості, життєстійкості. Зокрема, навчальна дисципліна «Психологія життєстійкості в умовах криз».

Мета: формування знань здобувачів вищої освіти про поняття життєстійкості; вивчення різних видів психічних проявів стресу та його наслідків; розуміння стратегій формування життєстійкості; допомога кожному здобувачу вищої освіти усвідомити цілісність і унікальність власної особистості, сприяння значному просуванню на шляху особистісного та професійного вдосконалення.

Тема 1. Психологія життєстійкості.

Тема 2. Сучасні підходи до формування життєстійкості в умовах криз.

Тема 3. Уміння протистояти стресу. Терапевтичні технології профілактики та подолання стресу.

Тема 4. Ресурси креативності, що допомагають зберігати власну продуктивність в кризових умовах.

Тема 5. Відновлення психічного та фізичного стану після травмуючих ситуацій.

Тема 6. Зміна ставлення до проблеми: ціннісні аспекти.

Тема 7. Життєстійкість та здоровий спосіб життя.

Навчальна дисципліна «Психологія стресостійкості».

Мета: надання здобувачам вищої освіти знань про внутрішній психічний світ людини, психічні процеси, стани, властивості, життєве значення психіки; вивчення різних видів психічних проявів стресу та його наслідків, розкриття основних психологічних проблем при самоорганізації психологічної допомоги різного типу і на різних стадіях життєвого циклу при наявних стресових ознаках особистості; розуміння стратегій формування та поліпшення рівня стресостійкості; стимулювання та корекція процесу всебічного (особистісного, соціального, професійного) становлення майбутнього фахівця в професійній діяльності, допомога кожному магістранту усвідомити цілісність і унікальність власної особистості, сприяння значному просуванню на шляху професійного вдосконалення.

Тема 1. Психологія стресу як актуальна навчальна дисципліна.

Тема 2. Сучасні погляди на вчення про стрес, його сутність та особливості.

Тема 3. Оцінка рівня стресу.

Тема 4. Динаміка протікання стресу.

Тема 5. Психологія особистості.

Тема 6. Зменшення фізичного ефекту стресу.

Тема 7. Зміна ставлення до проблеми та її інша інтерпретація.

Тема 8. Здоровий спосіб життя як умова стресостійкості.

Тема 9. Арт-терапевтичні технології профілактики та подолання стресу.

Тема 10. Ефективне спілкування – умова запобігання стресових ситуацій.

Навчальна дисципліна «Творчість як інструмент відновлення внутрішніх ресурсів особистості».

Мета: розширення знань здобувачів вищої освіти про креативність, творчість; креативність як ресурс особистості в умовах криз; розкриття основних стратегій відновлення внутрішніх ресурсів особистості засобами творчості.

Тема 1. Поняття креативності. Основні підходи до розвитку креативності.

Тема 2. Творча особистість та її психологічна характеристика.

Тема 3. Творчість та ментальне здоров'я особистості.

Тема 4. Творчі компетентності особистості та подолання наслідків кризових ситуацій.

Тема 5. Можливості творчості як інструменту відновлення внутрішніх ресурсів особистості.

Навчальна дисципліна «Психологія розвитку та успіху особистості».

Тема 1. Поняття психології розвитку та успіху особистості.

Тема 2. Цінності та успіх особистості.

Тема 3. Креативність як умова розвитку та успіху особистості.

Тема 4. Спілкування як умова досягнення успіху.

Тема 5. Ментальне здоров'я як умова досягнення успіху.

На факультеті психології і соціальної роботи відбувається ряд заходів в межах програми ментального здоров'я «Ти як?» та інших проєктів загальнодержавного і міжнародного рівнів, що спрямовані на розвиток стресостійкості особистості. Зокрема, на базі ботанічного саду Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, у рамках проєкту «Створення комунікаційного майданчику для інтеграції внутрішньо переміщених осіб «Poltava Green Open Garden», відбувся еко-арттерапевтичний тренінг «Гармонізація психоемоційного стану особистості: ресурси екопрактик». Проєкт «Створення комунікаційного майданчику для інтеграції внутрішньо переміщених осіб «Poltava Green Open Garden» реалізується ГО «Міжнародний інститут розвитку громад» спільно з Полтавською міською радою в рамках спільного проєкту Європейського Союзу та Програми розвитку ООН «Мери за економічне зростання».

Подібні практики забезпечують гармонізацію ментального та фізичного здоров'я людини, сприяють розвитку стресостійкості, забезпечують психологічне розвантаження.

### **Висновки та рекомендації**

На основі теоретико-психологічного аналізу особливостей стресостійкості особистості в умовах перманентних змін, з урахуванням власного практичного досвіду, визначено, що ефективною у сприянні розвитку стресостійкості може бути розроблена нами програма «Життєстійкість особистості як уміння протистояти стресам», реалізацію якої передбачено на двох локаціях: «Центрі психодіагностики та соціально-психологічної реабілітації» та «Екопросторі відновлення». Рекомендовано реалізацію програми у роботі з учасниками освітнього процесу (учнями середньої, старшої школи, студентами ЗВО), фахівцями різних галузей знань, внутрішньо переміщеними особами, військовими, членами їх родин, та ін.

### **Список використаних джерел**

1. Андрущенко В. П., Яценко Т. С. (2023) Філософсько-психодинамічний формат розуміння сутності психіки в її цілісності // Теоретичні і технологічні засади професійної підготовки здобувача вищої освіти до формування соціально успішної особистості у дитинстві : колективна монографія / В. П. Андрущенко та ін. ; за заг. ред. проф. В. П. Андрущенко. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 498 с.
2. Гриньова М.В. (2008) Саморегуляція: навч.-метод. посіб. Полтава: АСМІ, 268 с.
3. Гриньова М. В., Кононова М.М. (2021) Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 384 с.
4. Дудка Т.М. (2024) Психологічні особливості стресостійкості особистості. URL: <http://kspodn.onu.edu.ua/index.php/kunena/sektsiya-3-fenomenipsikhologichnogo-zdorov-ya-ta-ortobiozu-lyudini-psikhoistorichnij-vimir/203-psikhologichni-osoblivosti-stresostijkosti-osobistosti> (2024, січень, 13).
5. Когут О.О. (2021) Стресостійкість особистості в сучасному вимірі соціокультурного простора // Psychological journal Volume 7 Issue 7 (51) 2021 Volume 7 Issue 7 (51) URL: <http://www.apsijournal.com/IC:/Users/admin/Downloads/admin,+7-2021-87-96.pdf> (2024, січень, 13). С. 87-96.

6. Кононова М.М., Кучма Т.В. (2021) Сутність стресу як психологічної категорії. Науковий журнал «Молодий вчений», С. 28-33.
7. Максименко С.Д., Яланська С. П (2021) Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 513 с.
8. Метод біологічного зворотнього зв'язку (2024) URL: <https://medgarant.net.ua/uk/reabilitacijne-obladnannja/fizioterapija-u-bos-terapija>. (2024, березень, 24).
9. Ульянова Т. (2023) Індивідуально-психологічні особливості стресостійкості психологів Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». №3 2023. С. 85-91. URL: <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/70> (2024, січень, 13).
10. Шпак М.М. (2022) Стресостійкість особистості в дискурсі сучасних психологічних досліджень // Психологія особистості Випуск 39. С. 199-203. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/39-2022/36.pdf> (дата звернення: 13.01.2024).
11. Яланська С.П., Атаманчук Н.М. (2021) Аероапфітотерапія (вуликотерапія) та вміння долати стреси // Зоря Полтавщини. №7 (278).

## **КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

*Яновська Т.А.*

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології  
факультету психології і соціальної роботи Полтавського  
національного педагогічного університету  
імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава*

**Ключові слова:** компетентність, комунікативна компетентність, стресостійкість, засіб підвищення стресостійкості, стресові фактори, майбутні психологи.

**Вступ.** Сьогодення характеризується високим ступенем інтенсифікації суспільного та економічного розвитку. Для отримання успішних результатів діяльності від людини вимагається затрата великої кількості сил та енергії, що в свою чергу, може мати негативні наслідки, такі як стрес та різного роду психічні розлади. Саме тому у

суспільстві зростає потреба у кваліфікованих спеціалістах-психологах.

До найбільш важливих професійних якостей психолога відносяться спроможність ефективно спілкуватися з людьми, емпатійність та мотиваційна налаштованість на успішну діяльність. Перераховані якості можна узагальнити у понятті комунікативної компетентності і підкреслити, що вони вже є достатньо сформованими на етапі навчання молоді у закладі вищої освіти. У вивченні особливостей комунікативної компетентності майбутніх психологів враховувались ідеї таких дослідників, як В. Авраменко, Н. Бондар, М. Заброцький, Д. Норакидзе, С. Рубінштейн, Ф. Райс.

Також в умовах професійної діяльності фахівця-психолога важливу роль відіграє і стійкість до стресових факторів, зважаючи на переповненість професійної діяльності контактами з людьми із домінуванням особистісних проблем і негативних емоційних явищ. Поведінка особистості у кризових ситуаціях є вагомим аспектом сучасних психологічних досліджень. Зокрема, психологами досліджувалися способи і стратегії реагування людини на критичні події життя (С. Фолькман, Р. Лазарус), травматичні події (Дж. Бреннан), важкі ситуації (С. Нартова-Бочавер), складні життєві ситуації (Л. Бурлачук, О. Коржова), екстремальні ситуації (М. Магомед-Емінов), кризові ситуації (В. Нуркова), специфіка показників стійкості до стресу фахівців соціономічних професій (І. Віденєєв, Г. Дубчак).

Проте, специфіка розвитку стресостійкості студентів-психологів та пошуку чинників її становлення потребує подальшого вивчення з огляду на важливість даного питання у професійному становленні особистості психолога-професіонала та необхідність пошуку детермінант успішної професійної діяльності фахівців даної спеціальності. Аналіз поставленої проблеми відбувався у теоретичному вивченні та емпіричному дослідженні особливостей комунікативної компетентності студентів-психологів із різним рівнем стресостійкості. Були визначені такі завдання дослідження:

- 1) теоретично проаналізувати особливості феноменів комунікативної компетентності та стресостійкості; описати специфіку комунікативної компетентності у професійній діяльності психологів та окреслити чинники її формування;

- 2) обґрунтувати методи емпіричного дослідження психологічних особливостей комунікативної компетентності студентів-психологів із різним рівнем стресостійкості;



3) емпірично дослідити особливості комунікативної компетентності студентів-психологів із різним рівнем стресостійкості.

Теоретичне значення роботи полягає у поглибленні змісту феномена комунікативної компетентності особистості, уточненні ролі стійкості до стресових факторів як чинника професійної компетентності та успішності у спілкуванні психолога. Практичне значення роботи визначається виявленням специфіки психічних особливостей комунікативної компетентності студентів-психологів із різною стресостійкістю.

## **1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Комунікативна компетентність виступає вагомим показником успішної професійної діяльності майбутнього психолога.

В даний час дослідження комунікативної компетентності здійснюється в декількох напрямках: соціально-психологічний (Н. Гавриш, Т. Смагіна, Н. Стеценко), що припускає вплив особистісних якостей і властивостей індивіда, його потреб, цінностей на процес спілкування; лінгвістичний (Н. Голуб, М. Пентилюк, Г. Шелехова), що акцентує увагу на мовній діяльності людини; компетентнісний (В. Байденко, І. Зимня, А. Хуторський), де комунікативна компетентність визначається як мета та результат навчання загальної і професійної освіти, входить до складу ключових компетенцій. Кожен із вказаних напрямків самостійно і цілком обґрунтовано наділяє комунікативну компетентність своїм специфічним змістом (Когут, 2015).

Соціально-психологічний погляд на проблему комунікативної компетентності висуває на перший план персональні характеристики індивіда, якості особистості, що приписуються суб'єкту спілкування, від яких залежить ефективність взаємодії з іншими людьми. Сформованість певних особистісних ресурсів: якостей і властивостей, установок, потреб, цінностей, емоцій, почуттів, обумовлює в значній мірі її ефективність. Серед багатьох якостей, які характеризують людину в усіх її проявах, є такі, які вкрай необхідні і важливі для ефективного спілкування людей. До них відносяться: доброзичливість, відкритість, товариськість, щирість, емпатія, толерантність та інші.

У мовознавстві (лінгвістичний напрям) традиційно виділяють такі предметні компетенції: комунікативну, мовну та лінгвістичну.

Комунікативна компетенція передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності і основами культури усного та писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в життєво важливих для певного віку сферах та ситуаціях спілкування (Кайдалова, Пляка, 2011).

Комунікативна компетенція – це сформована особистістю на основі знання мови і культури мовлення система мовної поведінки в різних комунікативних подіях та ситуаціях. До складу цієї системи входить володіння комунікативними ролями (ролями мовця і слухача), соціальними ролями, мовними стратегіями і тактиками, етичними та етикетними нормами, в яких виражаються прийняті в даній культурі способи спілкування особистості з представниками різних соціальних груп з різних приводів і в різних ситуаціях спілкування.

Важливо, розглядаючи сутність і структуру комунікативної компетентності, враховувати результати досліджень всіх трьох напрямків, розуміти їх єдність і нерозривність. З одного боку (соціально-психологічний аспект) розглядаємо індивіда з його персональними характеристиками, умовами соціального середовища, що визначають характер міжособистісної взаємодії; з іншого боку (лінгвістичний аспект) розглядаємо текст як продукт діяльності індивіда, аналіз якого дозволить нам виявити його персональні характеристики, що визначають як самого індивіда, так і якість процесу комунікації.

Компетентнісний підхід включає комплекс соціально і професійно значущих особистісних якостей, загальнокультурних і духовно-моральних, які регулюють всю систему відносин випускника з професійним співтовариством і самим собою; забезпечують компетентнісну діяльність фахівця. Він дозволить через поняття «компетентність» і «компетенція» визначити зміст і структуру комунікативної компетентності студентів з урахуванням якості результатів освітнього процесу і вимог до професійної діяльності (Боровик, 2010).

Під комунікативною компетентністю зазвичай розуміється здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До складу компетентності включають сукупність знань і умінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу. Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

В результаті вивчення комунікативної компетентності, можна чітко виділити такі елементи: комунікативні знання; комунікативні вміння; комунікативні здібності.

Комунікативні знання – це знання про те, що таке спілкування, які його види, фази, закономірності розвитку. Це знання про те, які існують комунікативні методи і прийоми, який вплив вони надають, які їхні можливості та обмеження. Це також знання про те, які методи виявляються ефективними щодо різних людей і різних ситуацій. До цієї області відноситься і знання про ступінь розвитку у себе тих чи інших комунікативних умінь і про те, які методи ефективні саме у власному виконанні, а які – неефективні (Кайдалова, Пляка, 2011).

Комунікативні вміння – вміння організувати текст повідомлення в адекватну форму, мовні вміння, вміння гармонізувати зовнішні і внутрішні прояви, вміння отримувати зворотний зв'язок, вміння долати комунікативні бар'єри та ін.

Виділяється група інтерактивних умінь: вміння будувати спілкування на гуманній, демократичній основі, ініціювати сприятливу емоційно-психологічну атмосферу; вміння самоконтролю та саморегуляції; вміння організувати співпрацю; вміння керуватися принципами, правилами професійної етики та етикету; вміння активного слухання і група соціально-перцептивних умінь; вміння адекватно сприймати і оцінювати поведінку партнера в спілкуванні, розпізнавати за невербальними сигналами його стани, бажання і мотиви поведінки, складати адекватний образ іншого як особистості; вміння справляти сприятливе враження.

Комунікативні здібності як індивідуально-психологічні властивості особистості відповідають вимогам комунікативної діяльності і забезпечують її швидке та успішне здійснення (Когут, 2015).

Комунікативна компетентність особистості у контексті проблеми, що розглядається, пов'язана із феноменами комунікативної культури та професійної компетентності особистості в процесі набуття освіти.

Професійну компетентність сучасних студентів необхідно стимулювати і формувати відповідно до таких принципів: 1) цілісності: професійну компетентність можливо розглядати одночасно як єдине ціле і в той самий час як підсистему для інших компетентностей або їх рівнів; 2) ієрархічності будови: професійна компетентність складається з множин елементів, що розташовуються на основі підпорядкованості елементів нижчого рівня елементам вищого рівня; 3) множинності: для опису окремих елементів професійної компетентності та в цілому її самої можливе використання множини кібернетичних, економетричних та

математичних моделей; 4) структурованості: аналізувати елементи професійної компетентності та їх взаємозв'язки в рамках конкретної структури професійної компетентності; 5) системності: професійна компетентність володіє всіма ознаками системи; 6) цілісності вивчення педагогічного явища чи процесу (Гошовський, 2020).

Аналізуючи комунікативну культуру майбутнього фахівця виходимо з положення про те, що будь-яка діяльність людини передбачає взаємодію з оточуючим світом, тобто відбувається через прямі або опосередковані стосунки з іншими людьми, а отже містить комунікативний аспект. Можна стверджувати, що комунікативна діяльність є процесом, який містить систему взаємозв'язаних і взаємозалежних актів, кожен з яких є взаємодією двох суб'єктів, наділених здатністю до ініціативного спілкування людей. Поняття культури спілкування аналізується у контексті комунікативної компетентності, компетентності у спілкуванні, комунікативної підготовки. Сутнісний аналіз цих понять подається через формування у людини вмінь донести інформацію, підтримувати контакти, досягати цілі в спілкуванні. Досліджуючи проблему культури спілкування, важливим є акцентування уваги на особистості. Саме культура спілкування підкреслює гуманістичну спрямованість, у якій інша людина сприймається і визначається як найвища цінність, оскільки висока культура спілкування передбачає вміння найбільш доцільно й ефективно користуватися всілякими засобами дії, максимально реалізувати свій комунікативний потенціал. Ефективність взаємодії можна вимірювати за допомогою таких критеріїв, на підставі яких має досліджуватися комунікативний потенціал особистості та комунікативні уміння: доцільність (придатність підібраних засобів для досягнення бажаного результату); надійність (ступінь вірогідності здобуття необхідного ефекту); продуктивність (здобуття максимальної користі, якнайповнішого використання ситуації взаємодії); економічність (відповідність витрати часу, сил і засобів цінностям кінцевого результату); безпека (мінімізація ризику несподіваних негативних наслідків). Звідси, комунікативна культура визначається як рівень опанування комунікативними процесами, коли індивід здатний розмежувати його найважливіші компоненти – взаємовідношення і взаємодію – й одночасно свідомо керувати кожним із них (Тесленко, 2016).

Отже, формування комунікативної компетентності та культури майбутнього фахівця є складним і багатофакторним процесом. Умовно фактори формування комунікативної культури студентів можна поділити на зовнішні та внутрішні, об'єктивні та суб'єктивні,

які є взаємозалежними і взаємодоповнюючими відносно один одного. Важливими серед них є: організація навчально-виховного процесу у навчальному закладі, організація дозвілля, взаємодія навчального закладу і громадськості, особистісні властивості: тривожність, емоційна стійкість, діалогічність свідомості й рефлексія, особистісні цінності, мотивація, емпатія, конформність.

Процес професіоналізації у вітчизняній психологічній науці досліджується у зв'язку з онтогенетичним розвитком людини, його особистісними якостями, місцем і роллю здібностей та інтересів, формуванням суб'єкта праці, проблемою життєвого шляху і самовизначення, виявленню вимог, що пред'являються професією до людини, становленням професійної свідомості та самосвідомості в рамках різних шкіл і напрямків.

Із процесом професіоналізації пов'язано поняття професійної спрямованості особистості, у якому можна виділити окремі сторони, що виражають її змістовну і динамічну характеристики. До першої відносять повноту і рівень спрямованості, до другої - її інтенсивність, тривалість і стійкість. Повнота і рівень спрямованості несе змістовно-особову характеристику професійної спрямованості і значною мірою містить її формально-динамічні особливості. Під повнотою професійної спрямованості розуміється різноманітність мотивів, переваг професії (Когут, 2015).

Професіоналізація являє собою цілісний процес, який починається з моменту вибору професії і триває протягом усього професійного життя людини. Виділяють чотири основні стадії професіоналізації: 1) пошук та вибір професії; 2) освоєння професії; 3) соціальна і професійна адаптація; 4) виконання професійної діяльності.

Проблема професійно-особистісної підготовки психолога включає чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості та діяльності психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту навчання і розвитку психологів; розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів, провідною з яких є проблема професійної ідентифікації (Москаленко, 2005).

Розглядаючи питання про професійно необхідні якості психолога, важливо виходити з основних критеріїв успішності його професійної діяльності. Саме вони визначатимуть мету, зміст, тривалість, форму його професійної підготовки. До людини, яка претендує на посаду психолога, висувається система вимог, яка містить два компоненти. Це вимоги як до професійної компетентності фахівця, так і до його

особистості. Особлива увага у дослідженнях проблем підготовки психолога приділяється виявленню компонентів його професіоналізму, спеціальних здібностей та визначенню процедури підготовки психологів (Моргун, Тітов, 2013).

Ядром діяльності психолога є спілкування, яке розгортається у вигляді комунікації, інтеракції та перцепції. Ефективність психоконсультації, психотерапії та психокорекції значною мірою визначається вмінням спілкуватися з клієнтом, що передбачає щирий інтерес до людей, їхнього способу життя, емоцій, думок, вміння добирати правильні слова й тон, які забезпечують встановлення необхідного контакту, вміння слухати, терпіння.

Вміння спілкування є найнеобхіднішою здатністю для професійної реалізації психолога. В її структурі виділяють такі складові:

- 1) вміння повно і правильно сприймати людину (спостережливість);
- 2) вміння розуміти внутрішні властивості та особливості людини (інтуїція);
- 3) вміння співпереживати (емпатія);
- 4) вміння аналізувати власну поведінку (рефлексія);
- 5) вміння керувати собою і процесом спілкування.

У процесі спілкування психолог визначає як зміни в поведінці людини, так й впливи психолога на цю поведінку, здійснює соціальну фасилітацію або підтримку, допомогу клієнту.

Отже, професійна діяльність психолога характеризується низкою вимог, на які важливо орієнтуватися майбутньому фахівцю під час навчання. Основними вимогами є особистісна зрілість, наявність виражених комунікативних навичок, вміння поєднувати теоретичні знання та практичну діяльність, цілісно підходити до вирішення психологічних проблем, спроможність до емпатійного ставлення до клієнта.

Проаналізуємо прояви комунікативної компетентності в юнацькому віці. Юність виступає як період прийняття відповідальних рішень, що визначають майбутнє життя людини: вибір професії та свого місця в житті, вибір сенсу життя, світогляду та життєвої позиції, супутника життя, створення власної сім'ї. І те, наскільки екологічно та гармонійно буде протікати процес формування специфіки актуальних мотивів, загальної життєвої спрямованості, характеру включення особистості в соціальну діяльність, буде залежати специфіка усвідомлення гендерних ролей особистості, особливості співвіднесення себе із представниками певної статі (Москаленко, 2005).

Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку із професіоналізацією виокремлюють цей вік у якості центрального періоду становлення характеру та інтелекту. Для молодшої людини це час спортивних рекордів, початок художніх, технічних та наукових досягнень, оскільки у цей період досягається безліч оптимумів розвитку інтелектуальних та фізичних сил. Однак нерідко одночасно проявляються розбіжності між цими можливостями та їх дійсною реалізацією, оскільки стрімкий розвиток та безперервно зростаючі можливості неминуче призводять до ілюзій «найкращого життя». У багатьох дослідженнях, присвячених особистості студента, висвітлюються протиріччя внутрішнього світу, складність знаходження своєї самобутності (Мирошник, 2007).

Юнацький вік будується навколо кризи ідентичності, яка складається із серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій та самовизначень. Якщо юнаку не вдається розв'язати ці задачі, у нього формується неадекватна ідентичність, розвиток якої може відбуватись за чотирма основними лініями: 1) відхід від психологічної інтимності, уникання тісних міжособистісних відносин з оточуючими; 2) розмивання відчуття часу, нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання та змін; 3) розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси та зосередитись на якійсь головній діяльності; 4) формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення та вибір негативних зразків для наслідування.

Розв'язування життєвих завдань передбачає прогнозування, орієнтацію на майбутнє й усвідомлення, наскільки є можливим втілення конкретних планів. Для цього людині потрібно мати уявлення про діяльність, з якою вона збирається мати справу, осмислити і вибудувати проєкт свого майбутнього. За таких умов її теперішнє, справи найближчої і віддаленої перспектив сприйматимуться як конкретні кроки до нього.

Юнацький вік є фінальною стадією психологічного етапу «персоналізації», періоду здобуття самоідентичності. Головними психічними новоутвореннями даного вікового періоду є глибока рефлексія, розвинене усвідомлення власної індивідуальності, формування конкретних життєвих планів, готовність до самовизначення в професії, установка на свідому побудову власного життя, поступове входження у різні сфери життя і діяльності, розвиток самосвідомості, активне формування світогляду. Потреба у самореалізації та розвиткові власного «Я» означає прояв своїх

здібностей та їх подальше удосконалення. Вона пов'язана з мотивацією досягнення, потребою у визнанні та прийнятті як члена суспільства (Кайдалова, Пляка, 2011).

Для юності характерна вікова інтровертованість, коли самотність дає можливість реалізувати здібності (музичні, художні, літературні, технічні). Ця особливість юнацького віку має відмінність від усамітнення дорослих. Дорослі наодинці з собою відкидають ті ролі, які вони грають в житті, стають самими собою. Юнаки, навпаки, наодинці програють ролі, які їм не доступні у реальному житті. Але моральна самотність так само важко переноситься, як і фізична; більше того, фізична самотність стає нестерпною лише в тому випадку, якщо веде за собою і самотність моральну. При встановленні гарних особистісних контактів з людьми у студентів самотність швидко зникає.

Становлення ідентичності тісно пов'язане з рефлексією, детермінованою передусім когнітивними новоутвореннями, зміною соціальних стосунків, потребою подолання внутрішніх конфліктів. З її допомогою відбувається реалізація потреби в самоусвідомленні, зумовленої суперечностями між уявленнями про себе, прагненнями самоствердження, незалежності, пошуку реалістичного погляду на світ і себе. Розвиток рефлексії та самосвідомості у період юності активізують такі фактори:

- новий соціальний статус особистості (відносна самостійність, суспільні престиж і значущість майбутньої професійної діяльності);
- зміна виду діяльності (нею стає спеціальна навчальна і практично-професійна діяльність);
- нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору;
- розширення соціального оточення, сфери контактів, а відповідно, і кола значущих інших;
- досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством

Усі ці фактори зумовлюють зміну критеріїв самооцінки, уявлень юнака про себе, розвиток його пізнавальних інтересів та соціальних мотивів навчальної, практично-професійної діяльності. Потреба у професійному становленні, самоствердженні, суспільному визнанні сприяє подальшому розвитку самосвідомості, у структурі якої все вагомішим стає професійний компонент (Мирошник, 2007).

Одним з важливих аспектів психічного розвитку в юнацькому віці є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідна роль в якому належить розвитку мислення. Навчальна діяльність створює



сприятливі умови для переходу учнів до вищих рівнів абстрактного й узагальнюючого мислення. Старшокласники більш усвідомлено і міцно оволодівають логічними операціями. Наукові поняття стають не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання, аналізу й синтезу. Здатність логічно мислити стає джерелом критичного ставлення до засвоєваних знань, висловлювань дорослих.

Прагнення молодого особистості вступати у соціальні контакти на основі небажання залишитись на самоті виступає важливим мотиваційним фактором для встановлення контактів з оточуючими. Мотиваційний компонент у структурі комунікативних настанов юнаків, окрім отримання нового досвіду та розширення кола інтересів, може бути представлений двома мотивами: афіліації та страху бути самотнім. У юнацькому віці це часто проявляється у прагненні до життєвого самовизначення, побудови перспектив у міжособистісному та професійному зростанні (Когут, 2015). Для юнацької комунікативності є характерним егоцентризм, так як потреба у самовираженні сильніша від інтересу до співрозмовника. Це може стати причиною конфлікту навіть у дружніх взаєминах. В юнацькому віці зростання вибіркості дружніх стосунків супроводжується посиленням їх стійкості. Але найважливіше зрушення в юнацькій дружбі – зростання її психологічної інтимності. Молоді люди стають спроможними на глибоку сповідальність та саморозкриття, прощення. Для ранньої юності притаманна ідеалізація друзів і самої дружби. Потребуючи сильної емоційної прив'язаності, вони можуть не помічати реальних якостей партнера, а створювати бажані уявні образи. Психологічна цінність юнацької дружби в тому, що вона є одночасно школою саморозкриття і розуміння іншого.

Міжособистісні стосунки юнаків значною мірою залежать від їх особистісних якостей та психологічних характеристик, які важливі для взаємодії з оточуючими. Специфіка особистісних якостей та суб'єктивного буття людей визначають їх провідні комунікативні настанови. Тобто, від особистісних та індивідуально-типологічних особливостей юнаків залежать їх провідні мотиваційні орієнтири, стратегії побудови стосунків, схильність чи відстороненість від спілкування, відкритість чи закритість до опанування соціального досвіду.

У структурі комунікативних настанов юнаків важливу роль відіграє підвищена афіліація, що зумовлена важливістю інтимно-особистісного спілкування у даному віці, необхідністю встановлення тісних дружніх стосунків з іншими особистостями, відчуттям страху

перед самотністю, бажанням бути визнаним однолітками та широким соціальним оточенням.

Психологічні властивості юнаків реалізуються у вигляді конкретних поведінкових тенденцій у процесі взаємодії з оточенням, що являє собою поведінковий компонент комунікативних настанов юнаків. Комунікативні настанови у вигляді конкретних поведінкових тенденцій юнаків значною мірою зумовлені особливостями сприйняття світу у їх віці. Активно засвоюючи статус дорослої людини та визначаючись у житті юнаки часто демонструють прагнення до незалежності, як шляху доведення власної дорослості та особистісної зрілості. Така тенденція поведінки, на думку багатьох дослідників, часто спричиняє конфлікти оточуючими, але в той же час створює для юнака можливість висловити своє право на визнання сформованою особистістю, здатною самостійно існувати та функціонувати у соціумі (Гошовський, 2020).

Достатньо вираженою у даному віці є настанова на встановлення міжособистісних контактів з однолітками. Специфічного забарвлення у взаєминах юнаків набуває комунікативна настанова прийняття чи уникання боротьби. Це пов'язано з високою динамікою психічного розвитку особистості у даному віці та його кризовим характером, проходженням кризи ідентичності юнацького віку. Часто юнаки можуть демонструвати схильність до боротьби за лідерство у групі, визнання себе членом більш тісного кола товаришів. При цьому вони більш ефективно виконують поставлені перед ними завдання, відстоюють власну точку зору, намагаючись підтвердити свій статус у колективі (Гошовський, 2020).

У складі комунікативних настанов соціальна компетентність розглядається як передумова встановлення ефективної взаємодії, оскільки наявність у особистості достатнього рівня даної якості створює основу для виконання спільної з іншими людьми діяльності, встановлення соціальних контактів. Соціальна компетентність важлива як для встановлення тісних міжособистісних зв'язків, так і для виконання людиною завдань в межах виконання спільної з іншими діяльності. З огляду на це визначено, що соціальна компетентність юнаків виражається у сукупності у них таких якостей, як: самостійність, відношення до обов'язків, організованість, розвиток довільності, інтерес до соціального життя як передумова для встановлення стосунків з оточенням.

Окрім цього, важливим для соціальних контактів є ступінь психологічного включення юнаків в процес міжособистісної взаємодії. Так, при достатньо високому ступені включення у стосунки

юнак може, не відчуваючи негативних переживань, розкриватися перед партнерами по спілкуванню, ділитися своїми переживаннями, думками, ідеями. При цьому він відчуває психологічний комфорт і задоволеність. При низькій психологічній готовності до включення у спілкування юнак відчуває психологічний дискомфорт, ніяковіє у ситуаціях спілкування, коли треба розкриватися, що призводить до зниження ефективності таких стосунків, появи конфліктів та протиріч.

Неспівпадіння бажаних уявлень про себе і власних реальних характеристик спрямовує юнаків до саморозвитку. Вони спрямовані на досягнення можливого – мріють про те, якими вони будуть у близькому майбутньому. У таких уявленнях відбувається приміряння соціальних ролей, тобто закріплюється позиція рольового самовизначення. Самовизначення юнаків у різних сферах життя утворюється на стійких інтересах і прагненнях молоді особистості, коли вона враховує всі свої можливості і зовнішні обставини.

Співвідношення самооцінки, реального та ідеального «Я» юнаків визначає спрямованість їх комунікативних настанов. Зокрема, при різкому неспівпадінні реального та ідеального «Я» особистістю переживається дистанція між ідеальним образом і справжнім своїм становищем, що призводить до невпевненості у собі, зниження самоповаги. У міжособистісних стосунках такий юнак проявляє образливість, впертість, агресивність. Коли ж ідеальний його образ досяжний, виходячи із його можливостей та вмінь, він завжди спонукає юнака до саморозвитку у стосунках.

Міжособистісні стосунки юнаків значною мірою залежать від їх певних особистісних якостей та психологічних характеристик, які важливі для взаємодії з оточуючими. Такі якості визначають провідні мотиваційні орієнтири юнаків, стратегії побудови стосунків, схильність чи відстороненість від спілкування, відкритість чи закритість до опанування соціального досвіду.

Психологічні дослідження показали, що ті, хто вважає себе сором'язливим, дійсно відрізняються зниженим рівнем екстраверсії, менш здатні контролювати і спрямовувати свою соціальну поведінку, більш тривожні, схильні до невротизму і переживають більше комунікативних труднощів. Не дивно, що сором'язливість вважається небажаною якістю, якої люди прагнуть позбутися. Однак сором'язливість має різні причини і тісно пов'язана з іншими рисами особистості, що не завжди піддаються корекції і самі по собі не можуть розглядатися як негативні (Кайдалова, Пляка, 2011).

Психологічні властивості юнаків, будучи сукупністю їх інтрапсихічних якостей, реалізуються у вигляді конкретних

поведінкових тенденцій у процесі взаємодії з оточенням, що являє собою поведінковий компонент взаємодії у міжособистісних стосунках. Поведінкові тенденції у юнаків зумовлені особливостями сприйняття світу у їх віці. Вважаючи себе дорослими людьми, апробовуючи новий соціальний досвід, студентська молодь часто демонструє прагнення до незалежності, як шлях доведення власної дорослості та життєвої компетентності. Така тенденція поведінки, на думку багатьох дослідників, часто спричиняє конфлікти з дорослими й однолітками, але в той же час створює для юнака можливість висловити своє право на визнання сформованою особистістю, здатною самотійно існувати та функціонувати у соціумі.

Достатньо вираженою у даному віці є тенденція на встановлення міжособистісних контактів з однолітками. Важливість спілкування для представників даного віку очевидна з огляду на те, що є основним засобом набуття соціальних умінь та життєвої самореалізації особистості юнацького віку. Специфічного забарвлення у взаєминах юнаків набуває орієнтація у спілкуванні на прийняття чи уникання боротьби. Це пов'язано з високою динамікою психічного розвитку юнака та його кризовим характером. Часто вони можуть демонструвати схильність до боротьби за панування у групі, визнання себе членом більш тісного кола товаришів, право називатися лідером у колективі. При цьому вони більш ефективно виконують поставлені перед ними завдання, відстоюють власну точку зору, намагаючись підтвердити свій статус у колективі.

Також важливою якістю, яка визначає ефективність міжособистісних стосунків у юнацькому віці є соціальна компетентність, яка може бути розглянута як результат засвоєння людиною соціальних норм, окремих видів діяльності, здатність самотійно реалізовувати процес життєздійснення (Тесленко, 2016).

Відносно даної проблеми соціальна компетентність може бути розглянута як передумова встановлення ефективної взаємодії, оскільки наявність у особистості достатнього рівня даної якості створює основу для виконання спільної з іншими людьми діяльності, встановлення соціальних контактів. Соціальна компетентність важлива як для встановлення неформальних зв'язків, так і для виконання людиною завдань в межах виконання спільної з іншими діяльності. З огляду на це, у структурі даної якості особистості можна виділити такі складові компоненти: самотійність, відношення до обов'язків, організованість, розвиток довільності, інтерес до соціального життя як передумова для встановлення стосунків з оточенням.

Виходячи з того, що для юнацького спілкування характерний високий рівень чутливості до переживань і почуттів партнера по спілкуванню доцільно зазначити, що важливу роль у цьому процесі відіграють також емпатія та емоційний стан юнаків, як передумови для встановлення тісних міжособистісних контактів. Відомим є той факт, що зміст емоційної сфери особистості складає сталі відношення даної особистості до подій і явищ оточуючого світу. Такі відношення впливають на контакти людини з оточуючими. Дана тенденція простежується у юнацькому віці, який переповнений протиріччями, конфліктами на різній основі, оскільки домінування тих чи інших емоцій у юнака впливає на характер його відносин з однолітками і дорослими.

Серед характерологічних рис юнаків, які можуть визначити специфіку комунікативної взаємодії, особливе місце належить надмірному конформізму чи його протилежності – негативізму. При надмірно вираженому конформізмі може спостерігатись у юнаків безпринципна поведінка у конфліктних ситуаціях, схильність приймати впливи оточуючих та випадкових ситуацій (Боровик, 2010).

Недостатня адаптивність та проникність у спілкуванні безпосередньо пов'язані із заниженою самооцінкою, для компенсації якої створюється зверх досконалий ідеальний образ. При цьому юнак, намагаючись привести себе у відповідність до цих уявлень, розглядає власні недоліки як сильні сторони. У подальшому такий юнак може ухватитися за власний ідеальний образ і стати негнучким у спілкуванні, оскільки у нього вже не залишається часу та енергії для самопізнання і вибору доцільної манери поведінки. Намагаючись жити у відповідності з нереальним ідеалом чи висуваючи до оточуючих нереальні вимоги, які походять від ідеального «Я», людина потрапляє у складне становище.

Також, на характер міжособистісних стосунків у юнацькому віці значною мірою впливає можливість молоді особистості приймати відповідальність за свої вчинки. Адже, співвідношення свободи вибору та відповідальності за власні вчинки виступає вагомим показником зрілості особистості та її можливості ефективно здійснювати стосунки з оточуючими. Окрім цього, важливим для соціальної взаємодії є ступінь психологічного включення юнака в процес міжособистісної взаємодії. Так, при достатньо високому ступені включення у стосунки молода людина може, не відчуваючи негативних переживань, розкриватися перед партнерами по спілкуванню, ділитися своїми переживаннями, думками, ідеями. При цьому вона відчуває психологічний комфорт і задоволеність. При

низькій психологічній готовності до включення у спілкування юнак відчуває психологічний дискомфорт, ніяковіє у ситуаціях спілкування, коли треба розкриватися, що призводить до зниження ефективності таких стосунків, появи конфліктів та протиріч (Москаленко, 2005).

Юнаки також суттєво різняться за реагуванням на поведінку оточуючих. Одні «керуються зсередини», завжди відштовхуються лише від власних уявлень і не звертають уваги на почуття і думки оточуючих, у випадку конфлікту такі юнаки припиняють контакти. Інші «керуються ззовні», завжди приймають до уваги думку оточуючих, намагаються «підібрати до них ключ», зануритися у їх психологію, вміють координувати власні інтереси з інтересами оточуючих. Конфлікти легко виникають, коли юнаки не знають чого очікувати один від одного, мають недостатню кількість інформації про партнера по спілкуванню.

Звернемо увагу на аналіз психологічних особливостей стресу та поведінки студентів, майбутніх психологів у стресових ситуаціях. Вивчення поведінки, спрямованої на подолання складних життєвих ситуацій, стресів у тому числі, було започатковано в зарубіжній психології в рамках досліджень копінг-поведінки - індивідуального способу взаємодії особистості із ситуацією відповідно до її власної логіки, значущості в житті людини та її психологічних можливостей. Для більш повного та різнобічного розгляду специфіки копінг-поведінки особистості, розглянемо особливості стресу як психологічного явища (Боровик, 2010).

Г. Сельє розглядав стрес, як відповідь організму на вимоги довкілля. Тобто, стрес – це комплекс адаптаційно-захисних реакцій організму на усі дії, які порушують динамічну рівновагу різних процесів в організмі. У концепції Г. Сельє про стрес є три основні положення. Він вважає, що фізіологічна реакція на стрес не залежить від природи стресора. Синдром реакції у відповідь представляє універсальну модель захисних реакцій, спрямованих на захист людини і на збереження цілісності її організму. Таким чином, джерело стресу не має значення і неспецифічна захисна реакція в основному однакова для усіх людей. Також він вважав, що захисна реакція при тривалій або такій, що повторюється, дії стресора проходить через три певні стадії. Узяті разом, ці стадії представляють «загальний адаптаційний синдром». Під час першої стадії – реакції тривоги – в організмі з'являються зміни, характерні для первинної дії стресора, і в цей час рівень резистентності організму знижується. Потім, у міру настання адаптації, в другій стадії – стадії резистентності – організм починає адаптуватися до тривалої дії стресора. На третій стадії –

стадії виснаження – опірність організму знову падає нижче за норму. При тривалій дії одного і того ж стресора, навіть того, до якого організм пристосувався, енергія, необхідна для адаптації, може виснажуватися.

Третє положення концепції Г. Сельє полягає в тому, що захисна реакція, якщо вона буде сильною і тривалою, може перейти в «хворобу адаптації», тобто «відхилення загального адаптаційного синдрому». Це станеться у тому випадку, якщо захисна реакція продовжиться дуже довго і виснажить ресурси фізіологічних механізмів, або у разі, якщо ця реакція виявиться надмірно сильною (Орбан-Лембрик, 2005).

Поняття копінг-поведінки за своїм змістом близьке до поняття психологічного захисту. Основна відмінність між ними полягає в тому, що стратегії копінг-поведінки використовуються особистістю свідомо і можуть змінюватися залежно від обставин, а механізми психологічного захисту не усвідомлюються і в разі їх закріплення стають дезадаптивними.

Основне завдання копінг-поведінки – забезпечення і підтримка благополуччя людини, фізичного і психічного здоров'я, задоволеності соціальними відносинами. Копінг-поведінка може бути продуктивною і непродуктивною. Продуктивний копінг має позитивні наслідки для розвитку особистості: вирішення проблеми, важкої ситуації, зниження рівня напруги, тривоги, дискомфорту, душевний підйом і радість подолання. Непродуктивний копінг пов'язаний з переважанням негативних емоційних реакцій на ситуацію, своєрідним «застряванням» на них і виявляється у вигляді занурення в переживання, самозвинуваченні, звинуваченні інших, агресії. Така поведінка характеризується наївною, інфантильною оцінкою того, що відбувається. Загальновизнаної класифікації стратегій копінг-поведінки не існує, проте більшість з них побудована навколо двох модулів подолання: 1) спрямованого на розв'язання проблеми, що викликає стрес (проблемно-сфокусована копінг-поведінка), і 2) спрямованого на зміну власного ставлення до ситуації (емоційно-сфокусована поведінка). Крім того, копінг-поведінка може передбачати наближення до стресогенного чинника (агресія, пошук інформації, вирішення проблеми) або його уникнення (ігнорування, відволікання, втеча), що виявляється на когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях (Гошовський, 2020).

Становить інтерес класифікація способів копінг-поведінки, запропонована П. Тойсом, який виділяє дві групи стратегій: поведінкові і когнітивні. Поведінкові стратегії поділяються на три

підгрупи: 1) орієнтовані на ситуацію: прямі дії (обговорення, вивчення, зміна ситуації); пошук соціальної підтримки; «втеча» від ситуації; 2) орієнтовані на фізіологічні зміни: вживання алкоголю, наркотиків; важка робота; інші фізіологічні методи (таблетки, їжа, сон); 3) орієнтовані на емоційно-експресивне вираження: катарсис; стримування і контроль почуттів.

Вагомим питанням у даному контексті, яке зрідка порушується у науковій літературі, виступає визначення специфіки статевих та гендерних відмінностей у вираженості копінг-стратегій, що є вагомим чинником їх вибору. Вивчаючи відмінності у виборі способів подолання стресу між жінками і чоловіками, необхідно враховувати біологічні і соціокультурні чинники. З точки зору теорії еволюції жінкам більш властиво пристосовуватися до важкої ситуації, оскільки фемінність характеризується високою пластичністю (адаптивність). Чоловіки ж виходять із ситуації, прагнучи знайти нове рішення, труднощі лише стимулюють їхній пошук. Їм більшою мірою властиві такі якості, як спритність, кмітливість, винахідливість, що забезпечують останнім виживання у важких умовах. Зазначається, що специфічною особливістю дівчат є глибоке емоційне проживання кризової ситуації і вміння побачити в ній сенс. Останні, стикаючись з кризою, заглиблюються в її переживання і осмислення, в результаті чого стають здатними звертатися до екзистенційних аспектів важких життєвих обставин, наділяти їх особливим змістом. Специфічною особливістю юнаків є прагнення знижувати емоційну значущість кризової ситуації за рахунок відходу від її глибокого усвідомлення. Вони губляться, стикаючись з кризою, виявляються занадто захопленими негативними переживаннями, що зрештою змушує їх втікати від усвідомлення своїх переживань (Мирошник, 2007).

Також з'ясовано, що юнаки та дівчата по різному оцінюють одні й ті ж стресові ситуації. Дівчата оцінюють їх як більше загрозливі, ніж юнаки-ровесники. Вони описують одну й ту ж проблему як більш складну. І навіть після того, як ситуація розв'язалася, продовжують думати про неї. Стверджується, що незалежно від типу проблеми дівчата частіше говорять про неї зі значущими іншими людьми і зазвичай намагаються вирішити конфлікт з тією людиною, з якою він пов'язаний. Юнаки такої активності не демонструють, у ситуацію втягуються не так сильно, намагаються впоратися зі стресом самостійно, легше забувають про проблему (Орбан-Лембрик, 2005).

Узагальнюючи зауважимо, що жінки орієнтовані не стільки на психологічне подолання складної життєвої ситуації, скільки на адаптацію до неї; стратегії подолання чоловіків базуються на



незалежних і активних діях, емоційній стійкості та самоефективності, які характеризують інструментальні стратегії, що спрямовані на розв'язання проблем. Зроблено висновок, що стратегія подолання «вирішення проблем» є домінуючою у більшості досліджуваних чоловіків, які в стресових ситуаціях намагаються використати всі наявні особисті ресурси для пошуку можливих шляхів ефективного вирішення проблеми; жінки, навпаки, у разі виникнення важких життєвих ситуацій прагнуть знайти емоційну та інструментальну підтримку у своєму безпосередньому соціальному середовищі, що характеризує стратегію вирішення проблеми «пошук соціальної підтримки».

Отже, гендерні і статеві відмінності є вагомим показником вибору стратегій копінг-поведінки в складних життєвих ситуаціях, визначаючи схильність особистості до вибору тих чи інших стратегій поведінки в кризових умовах.

Таким чином, результати теоретичного аналізу проблеми засвідчили, що комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Юнацький вік є часом життєвого самовизначення особистості, який характеризується випробовуванням різних соціальних ролей і видів діяльності, формуванням молодою людиною активної життєвої позиції. Ядром діяльності майбутнього психолога є спілкування. Ефективність психоконсультації, психотерапії та психокорекції значною мірою визначається вмінням спілкуватися з клієнтом, що передбачає ширий інтерес до людей, їхнього способу життя, емоцій, думок, вміння добирати правильні слова й тон, які забезпечують встановлення необхідного контакту, вміння слухати, терпіння. Тобто, розвиток та вдосконалення комунікаційних якостей виступають одним із найбільш вагомих аспектів професіоналізації психолога. Також, достатньо вираженою серед майбутніх психологів є тенденція на встановлення міжособистісних контактів з однолітками. Важливість спілкування для представників даного віку очевидна з огляду на те, що є основним засобом набуття соціальних вмінь та життєвої самореалізації особистості юнацького віку. За результатами вивчення проблеми копінг-поведінки підкреслено, що стрес є комплексом адаптаційно-захисних реакцій організму на усі дії, які порушують динамічну рівновагу різних процесів в організмі. Особливої важливості серед чинників стресу має суб'єктивна значущість ситуації, в якій діє людина, способи чи стратегії поведінки, за допомогою яких вона намагається здолати труднощі.

## **2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Для дослідження комунікативної компетентності студентів-психологів із різним рівнем стресостійкості пропонуються методико-опитувальники, які відповідають специфіці досліджуваного явища і дозволяють розкрити взаємозв'язок мотиваційного та поведінкового аспектів комунікативної компетентності із показником стресостійкості майбутніх психологів (Моргун, Тітов, 2013).

Для діагностики комунікативної компетентності студентів-психологів із різним рівнем стресостійкості пропонуються такі методики: Опитувальник афіліації (за описом Р. Немова); Опитувальник міжособистісних відносин (за О.Рукавішніковим); Методика Q-сортування тенденцій поведінки у групі (за В. Стефансоном); Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації (за Т. Холмсом, Р. Page).

Опитувальник афіліації (за описом Р. Немова) оцінює дві мотиваційні тенденції особистості: її прагнення до людей і переживання страху бути неприйнятним. Застосування запропонованої методики дає можливість виявити переважні мотиваційні основи міжособистісної взаємодії юнаків як важливого механізму їх комунікативної поведінки, провести аналіз особливостей їх мотиваційної сфери та її зв'язку із самостваленням (Терлецька, 2002).

Опитувальник міжособистісних відносин (за О. Рукавішніковим) спрямований на діагностику різних аспектів міжособистісних відносин у діадах і групах, а також на вивчення комунікативних особливостей особистості.

Опитувальник призначений для оцінки поведінки людини в трьох основних областях міжособистісних потреб: «включення» (I), контролю» (З) і «афекту» (А). Усередині кожної області беруть до уваги два напрямки міжособистісної поведінки: виражена поведінка індивіда (e), тобто думка індивіда про інтенсивність власної поведінки в даній області; і поведінки, яка вимагається від індивіда навколишніми людьми (w), інтенсивність якої є оптимальною для нього (Терлецька, 2002).

Методика Q-сортування тенденцій поведінки у групі (за В. Стефансоном) дозволяє отримати психологічну інформацію про провідні настанови на взаємодію. Вона призначена для дослідження уявлення індивіда про власне «Я» (самовідношення, самооцінювання,

самоповаги) та про оточуючих людей. Методика дозволяє визначити шість основних тенденцій поведінки людини у реальній групі: залежність, незалежність, схильність до спілкування, уникання спілкування, прийняття боротьби та уникнення боротьби.

Тенденція до залежності визначена автором як внутрішнє прагнення індивіда до прийняття групових стандартів і цінностей. Тенденція на спілкування свідчить про контактність, прагнення встановлювати емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами. Тенденція на прийняття боротьби свідчить про активне прагнення особистості приймати участь у груповому житті, досягти більш високого статусу у системі міжособистісних взаємовідносин; на протигагу цій тенденції, уникнення боротьби, навпаки, демонструє прагнення уникати взаємодії, зберігати нейтралітет у групових суперечках і конфліктах, схильність до компромісних рішень. Кожна з цих тенденцій має, на думку автора методики, внутрішню і зовнішню характеристику, тобто залежність, схильність до спілкування і «боротьба» можуть бути істинними, внутрішньо притаманними особистості, а можуть бути і зовнішніми – своєрідною «маскою», яка приховує істинне обличчя людини. Отже, застосування цієї методики дає можливість психологічного вивчення особливостей прояву поведінкового аспекту комунікативних настанов юнаків із різним самоставленням.

Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації (за Т. Холмсом, Р. Раге) оцінює вираженість різних життєвих ситуацій особистості. Тобто, методика дає можливість визначити стресове навантаження життя людини, рівень її стресостійкості.

Емпіричне вивчення показників комунікативної компетентності студентів-психологів із різною стресостійкістю проводилось на основі теоретично визначеного положення про те, що спроможність особистості юнацького віку до стійкого переживання стресових ситуацій визначає специфіку їх комунікативної компетентності, її мотиваційний та поведінковий компонент.

Об'єктом емпіричного дослідження виступали особливості комунікативної компетентності студентів-психологів.

Предметом емпіричного дослідження – психологічні особливості комунікативної компетентності студентів-психологів із різною стійкістю до стресу.

Метою емпіричного дослідження виступає вивчення особливостей комунікативної компетентності студентів-психологів із різною стресостійкістю.

Визначена мета обумовила таку структуру дослідницьких завдань:

- 1) дослідити показники стресостійкості студентів-психологів;
- 2) визначити особливості мотиваційного компоненту комунікативної компетентності студентів-психологів із різною стресостійкістю;
- 3) здійснити аналіз поведінкового компоненту комунікативної компетентності студентів-психологів із різною стресостійкістю.

Реалізація емпіричного дослідження передбачало проходження таких етапів.

1. Організаційний етап, на якому здійснено теоретичні узагальнення, розроблено структуру емпіричного дослідження, сформульовано гіпотезу дослідження та сконструйовано вибірку у відповідності до вимог репрезентативності.

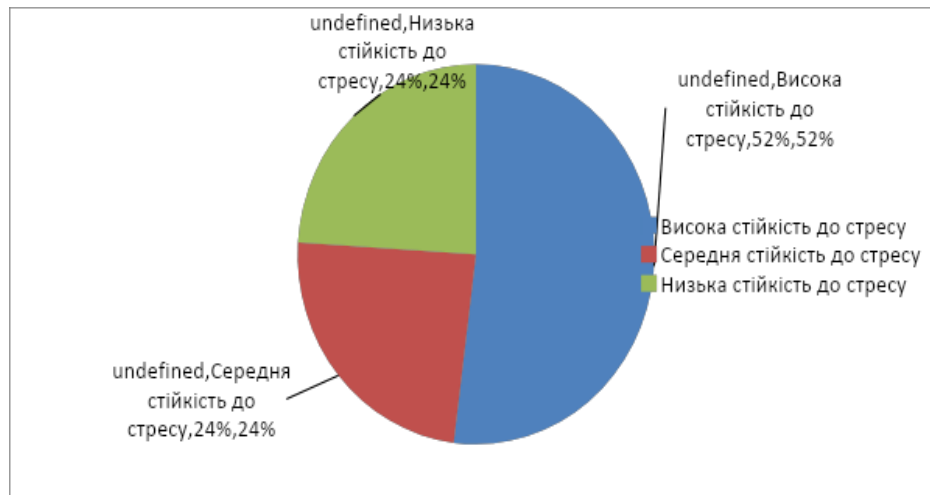
Була сформована вибірка, до якої увійшли 60 студентів, які навчаються у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка за спеціальністю Психологія.

Гіпотеза дослідження полягає у твердженні: показники комунікативної компетентності студентів-психологів залежать від особливостей їх стресостійкості. Так, майбутні психологи, які мають високу стійкість до стресу, імовірно, орієнтовані на встановлення контактів з однолітками, прояви мотиву афіліації, схильні до швидкого встановлення емоційних контактів з оточуючими та відстоювання власної позиції у спілкуванні. Натомість, студенти-психологи з низьким рівнем стресостійкості, імовірно, більше схильні до комунікації з оточуючими на основі мотивації уникнення самотності та обережності у встановленні емоційних контактів у спілкуванні, здійснюючи яке менше відстоюють свою точку зору.

2. Етап проведення емпіричного дослідження, на якому власне здійснювалась діагностика та кількісна обробка даних.

3. Етап аналізу даних та їх інтерпретації, який передбачав характеристику виявлених тенденцій та формулювання узагальнень за підсумками діагностики.

Проаналізуємо особливості специфіки стресостійкості студентів-психологів. Стійкість до стресу виступає важливою характеристикою майбутнього психолога, оскільки його професійна діяльність здійснюється в умовах тривалих психоемоційних навантажень і вимагає достатньо розвинених ресурсів у сфері емоційної саморегуляції, вираженої спроможності справлятися зі стресовими ситуаціями. Розглянемо показники стійкості до стресу студентів досліджуваної вибірки за результатами проведення методики визначення стресостійкості та соціальної адаптації (за Т. Холмсом, Р. Раге) (див. рис. 1.).



*Рис. 1. Показники стійкості до стресу студентів-психологів*

Як видно з рис. 1., 52% досліджуваних характеризуються вираженими показниками стійкості до стресу. У складних життєвих ситуаціях вони спроможні зберігати спокій та оптимально функціонувати на основі прояву механізмів саморегуляції. При виникненні стресових подій такі майбутні психологи не губляться, не впадають у виражені афективні прояви, а результативно реагують, намагаються вирішити труднощі. Така їх якість заснована на сформованих та добре розвинених регуляторних механізмах.

Для 24% представників вибірки характерний середній показник комунікативної компетентності. Тобто, вони переважно стійкі в ситуаціях стресу, проте за умови, коли ситуація надмірно складна чи предмет її виникнення суттєвий для них, можуть проявляти ознаки зниженої стресостійкості – відчувати виражені страхи, прояви тривоги, розгубленості. Для інших 24% представників вибірки характерні низькі показники стійкості до стресу. У складних життєвих ситуаціях ці досліджувані не спроможні результативно функціонувати, губляться, переживають негативні емоції, виражено афективно реагують та відчують труднощі регуляції свого емоційного стану. Виникнення стресових ситуацій, навіть не значної ваги, призводить до дезорганізації їх діяльності.

Отже, виявлено, що студенти переважно характеризуються високим показником стійкості до стресу й спроможні оптимально функціонувати у стресових ситуаціях.

Для доведення гіпотези про взаємозалежність мотиваційного аспекту комунікативної компетентності та стресостійкості студентів

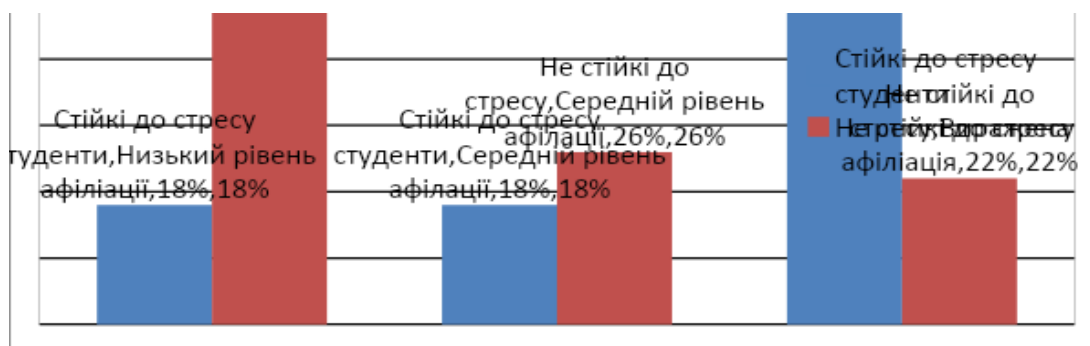
порівняємо вираженість мотивів афіліації та страху бути самотнім у досліджуваних із різним рівнем стресостійкості (див. табл. 1.).

Таблиця 1.

Мотивація афіліації у студентів-психологів із різною стійкістю до стресу

Група респондентів	Низький рівень афіліації	Середній рівень афіліації	Виражена афіліація	$\chi^2$
Стійкі до стресу студенти	18%	18%	64%	10,24, $p \leq 0,01$
Не стійкі до стресу студенти	52%	26%	22%	

Як видно з табл. 1., студенти досліджуваної вибірки характеризуються різними показниками мотивації афіліації, яка вища у групі стійки до стресу студентів (див. рис. 2.).



Як видно з рис. 2., для більшості студентів з високим показником стійкості до стресу властива виражена афіліація (оскільки високий її рівень властивий 64% досліджуваних, а низький – 18%). Тобто, майбутні фахівці, які характеризуються вираженою спроможністю до регуляції власних емоційних станів у напружених стресових ситуаціях, орієнтовані на встановлення контактів з оточуючими, прагнуть взаємодіяти з ними та цікавляться особистістю партнера по спілкуванню. Вони почувають себе достатньо захищеними та спроможними до повноцінного функціонування і тому можуть проявити реальну зацікавленість у внутрішньому світі іншої особистості.

При цьому, студентам, яким характерний низький показник стійкості до стресу переважно властива мотивація афіліації, виражена на низькому рівні (оскільки такий рівень властивий 52% досліджуваних, а високий – лише 22%). Такі студенти переважно відсторонені від контактів з однолітками, що засновано на їх

неспроможності регулювати свої емоційні стани, залежності від умов життя та соціальної ситуації.

Порівнюємо особливості вираження мотивації страху бути самотнім у студентів із різною стійкістю до стресу, що представлено у таблиці 2. та на рис. 3.

Таблиця 2.

*Мотивація уникнення самотності у студентів-психологів із різною стійкістю до стресу*

Група респондентів	Низький рівень страху самотності	Середній рівень страху самотності	Високий рівень страху самотності	$\chi^2$
Стійкі до стресу студенти	54%	20%	26%	9,317, p≤0,01
Не стійкі до стресу студенти	22%	24%	54%	

Як видно з таблиці 2., студенти з різним рівнем стійкості до стресових факторів відрізняються за показниками вираженості мотивації соціальної ізоляції (див. рис. 3.).

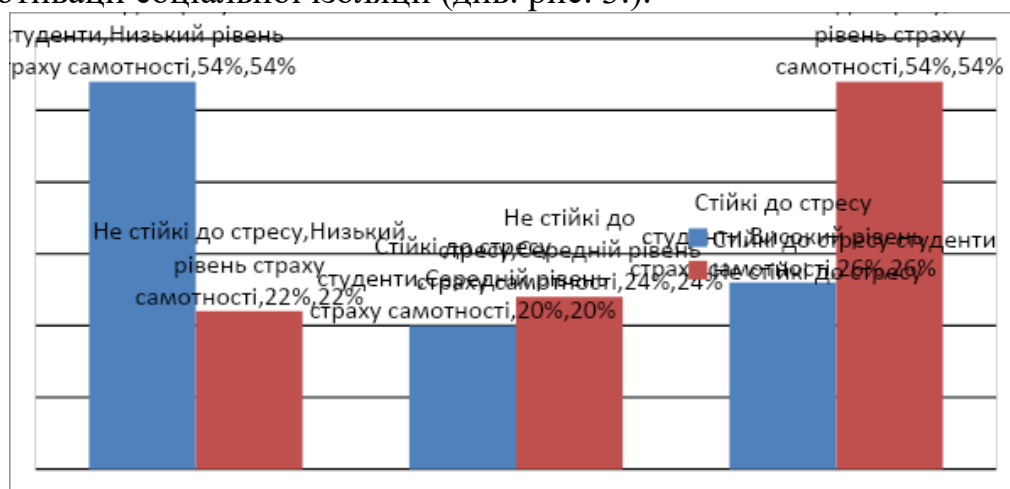


Рис. 3. Мотиваційна тенденція страху залишитися на самоті у студентів-психологів із різним рівнем стресостійкості

Як свідчать дані, представлені на рис. 3., для більшості студентів із високою стресостійкістю не властива мотивація страху залишитися на самоті (54% таких респондентів властивий низький її рівень, а високий – 26%). Такі студенти орієнтовані на встановлення контактів з однолітками на основі прагнення до міжособистісної взаємодії, встановлення довірливих стосунків між ними. Вони стійкі до стресових факторів, можуть зосередитись на процесах обміну емоціями та інформацією під час міжособистісної взаємодії, надмірно не переживають в ситуаціях конфліктів чи протистояння.

Натомість, студентам із низькою стресостійкістю властива виражена мотивація уникати самотності (52% досліджуваним вибірки

властивий високий її рівень, 22% – низький). Студенти, які не мають вираженого особистісного потенціалу для протистояння стресовим факторам, схильні контактувати з оточуючими під впливом страху залишитися на самоті, а не через особистісне прагнення до міжособистісної взаємодії і пізнання партнерів по спілкуванню, встановлення довірливих відносин із ними.

Отже, у студентів-психологів із високою стресостійкістю у мотиваційному компоненті комунікативної компетентності переважає мотив афіліації на відміну від іншої групи досліджуваних, для яких переважаючим мотивом встановлення стосунків є уникнення самотності, що доведено показниками математичної статистики. Тобто, студенти з високим рівнем стійкості до стресу дійсно більш схильні до вираження афіліативної потреби у порівнянні із досліджуваними, які характеризуються зниженим потенціалом у переживанні стресових ситуацій та в спілкуванні переважно орієнтовані на мотивацію уникнення самотності. Це виступає частковим доведенням сформульованої гіпотези про взаємозалежність комунікативної компетентності та стресостійкості майбутніх психологів.

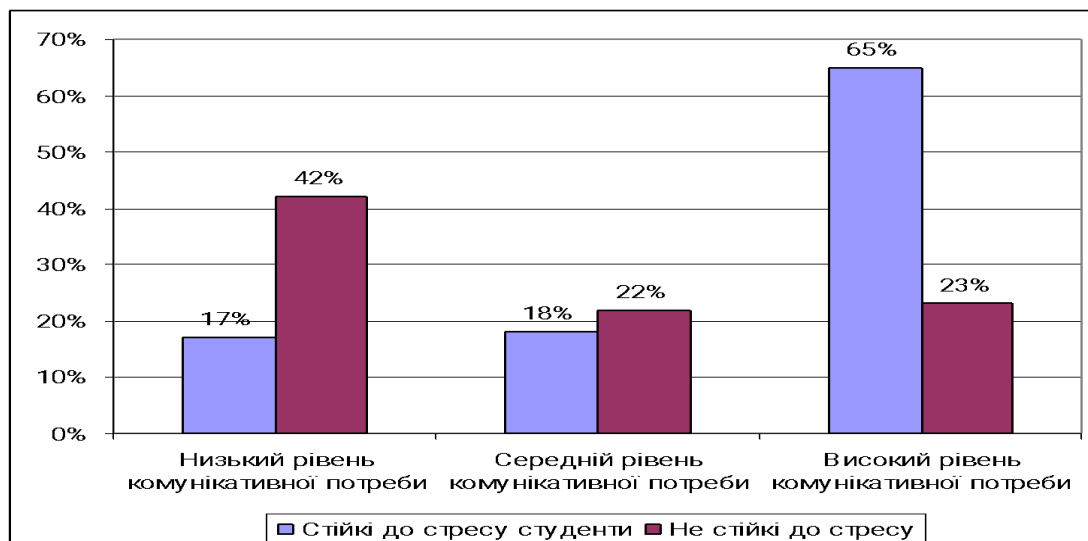
Наступним кроком проведемо психологічний аналіз поведінкового компоненту комунікативної компетентності студентів-психологів із різним рівнем стійкості до стресу. Порівняємо показники поведінкового компоненту комунікативної компетентності студентів-психологів із різним рівнем стресостійкості (див. табл. 3 та рис. 4.).

Таблиця 3.

*Особливості вираженості комунікативної потреби студентів-психологів із різною стійкістю до стресу*

Група респондентів	Низький рівень комунікативної потреби	Середній рівень комунікативної потреби	Високий рівень комунікативної потреби	$\chi^2$
Стійкі до стресу студенти	17%	18%	65%	8,644, $p \leq 0,01$
Не стійкі до стресу студенти	42%	22%	23%	





*Рис. 4. Особливості вираженості потреби у спілкуванні студентів-психологів із різною стійкістю до стресу*

Як видно з рис. 4., для 65% студентів із вираженою стійкістю до стресу властива виражена потреба у спілкуванні з однолітками, при тому, що низький її рівень властивий тільки 17% молоді.

Натомість, 40% досліджуваних із низькою стресостійкістю схильні дистанціюватися від оточуючих і мають низьку потребу у спілкуванні. Високий рівень потреби у спілкуванні притаманний 28% досліджуваних студентів.

Отже, досліджувані з високим показником стресостійкості характеризуються домінуванням вираженої потреби у спілкуванні, а респонденти з низьким потенціалом стійкості до стресу – прагненням до уникнення комунікації.

Також розглянемо співвідношення інших показників комунікативної компетентності студентів-психологів з різною стресостійкістю (див. табл. 4.).

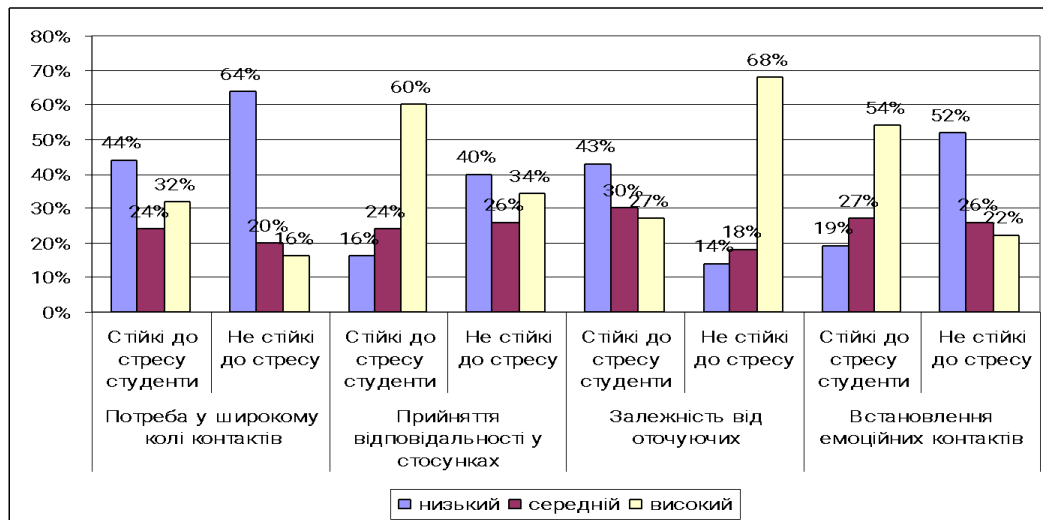
*Таблиця 4.*

*Показники поведінкового компоненту комунікативної компетентності студентів-психологів із різним показником стресостійкості*

Комунікативні настанови	Групи досліджуваних студентів	Рівень вираженості		
		низький	середній	високий
Потреба у широкому колі контактів	Стійкі до стресу студенти	44%	24%	32%

	Не стійкі до стресу студенти	64%	20%	16%
Прийняття відповідальності у стосунках	Стійкі до стресу студенти	16%	24%	60%
	Не стійкі до стресу студенти	40%	26%	34%
Залежність від оточуючих	Стійкі до стресу студенти	43%	30%	27%
	Не стійкі до стресу студенти	14%	18%	68%
Встановлення емоційних контактів	Стійкі до стресу студенти	19%	27%	54%
	Не стійкі до стресу студенти	52%	26%	22%

Як бачимо з таблиці 4., майбутні психологи характеризуються відмінними показниками комунікативних тенденцій. Зокрема, відсоткові відмінності зафіксовані за вираженістю всіх показників комунікативних настанов студентів-психологів з різною стресостійкістю – їх прагнення до здійснення комунікації з широким колом соціальних контактів, спроможності до прийняття відповідальності в стосунках, залежності в соціальних стосунках та психологічно прийнятної можливості перебувати в соціальних контактах (див. рис. 5.).



*Рис. 5. Показники поведінкового компоненту комунікативної компетентності студентів-психологів із різним показником стресостійкості*

Як видно з табл. 4. та рис. 5., обидві групи досліджуваних орієнтовані на встановлення контактів з невеликим колом партнерів, оскільки низький рівень вираженості настанови на широкі соціальні контакти властивий 44% студентів-психологів з високим показником стресостійкості та 64% – з низьким. Тобто, досліджувані переважно орієнтовані на дружні стосунки з невеликим колом осіб. Також, для молоді з високим показником стійкості до стресу більш властива тенденція до прийняття відповідальності за вчинки у стосунках, порівняно зі студентами другої групи (адже високий рівень відповідальності у першій групі властивий 60% досліджуваних а низький – 40% представників другої частини вибірки). Таким чином, стійкість до стресових факторів та можливість зберігати спокійне і планомірне функціонування людини у кризовій ситуації, закономірно, призводить до можливості прийняття на себе відповідальності у стосунках та міжособистісній взаємодії. Майбутні психологи, маючи виражену стійкість до стресу, приймають на себе відповідальність за вирішення ситуації, професійне зростання, вирішення конфлікту, тощо.

Окрім цього, для 68% студентів з низьким показником стійкості до стресових факторів властива виражена залежність від оточуючих, при високому рівні даної якості у 27% досліджуваних іншої групи. Тобто, студенти з низьким показником стійкості до стресу більш схильні залежати від партнерів по спілкуванню, порівняно з досліджуваними, які мають виражену незалежність від впливу стресових факторів і

схильні до проявів незалежності у стосунках. Тобто, майбутні психологи, для яких характерний знижений показник стійкості до стресу, характеризуються вираженою соціальною залежністю, мають виражену потребу бути поряд з іншими людьми у проблемній ситуації, яка розцінюється як один із варіантів реалізації стратегій копіngu у вигляді знаходження соціальної підтримки. У них не вистачає особистих ресурсів для подолання ситуації стресу, і тому вони шукають підтримку в оточуючих людях.

Встановлено, що для 52% досліджуваних із низькою спроможністю до реагування у стресі властива комунікативна настанова емоційно дистанціюватися від партнерів по спілкуванню, бути обачливими в емоційному розкритті перед іншими людьми. Дана тенденція також є властивою 19% студентів другої групи. Маючи знижений показник стресостійкості, вони надмірно залежні від оточуючих і відчують труднощі в ситуації дистанціювання та ізоляції. При цьому, для 54% студентів з високою стійкістю до стресу більш властива настанова на емоційне розкриття у стосунках з однолітками. Такі майбутні психологи схильні ділитися власними емоціями з оточуючими, не бояться саморозкритися у розмові перед ними.

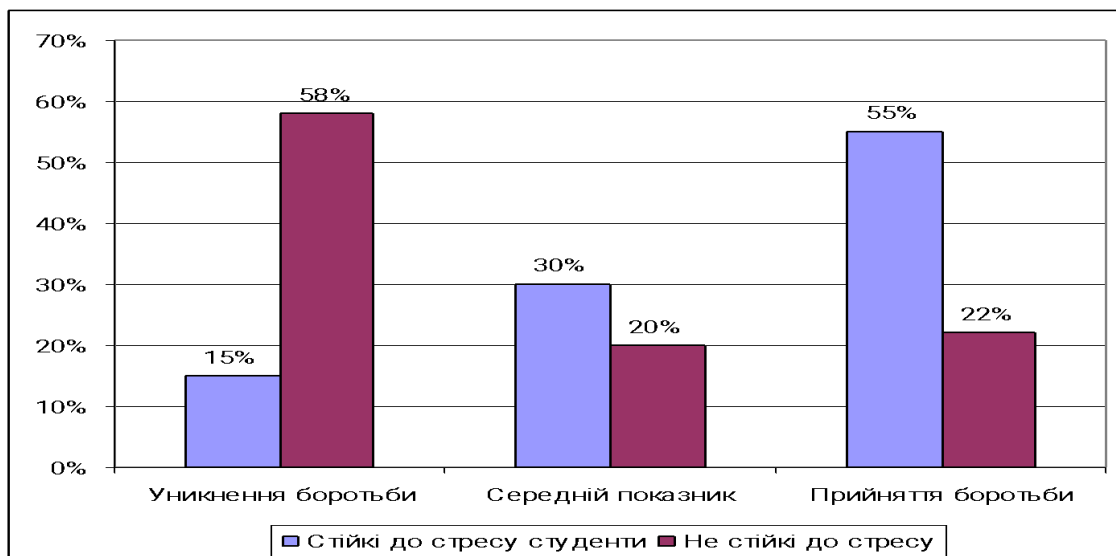
Для доведення сформульованої гіпотези про залежність поведінкового аспекту комунікативної компетентності студентів-психологів від їх рівня стресостійкості порівняємо показники схильності до боротьби у взаємодії досліджуваних із різною стресостійкістю (див. табл. 5. та рис. 6.).

*Таблиця 5.*

*Показники тенденції на прийняття чи уникнення боротьби студентів-психологів із різним рівнем стресостійкості*

Група респондентів	Уникнення боротьби	Середній показник	Прийняття боротьби	$\chi^2$
Стійкі до стресу студенти	15%	30%	55%	8,124, p≤0,05
Не стійкі до стресу студенти	58%	20%	22%	

Як бачимо з табл. 5., майбутні психологи із різним показником стресостійкості характеризуються різними показниками тенденції до протистояння чи уникнення боротьби в групі (див. рис. 6.).



*Рис. 6. Порівняння тенденцій на прийняття чи уникнення боротьби у груповій взаємодії студентів з різним показником стресостійкості*

Як видно з рис. 6., для 55% студентів з високим показником стійкості до стресу властива виражена орієнтація на прийняття боротьби і протистояння у взаємодії. Вони активно протистояють оточуючим, відстоюючи власну точку зору, не уникають конфліктів. Це базується на їхній спроможності витримувати стресові ситуації та вираженому потенціалі нервово-психічної стійкості, характерному для людей з високою опірністю до стресу. Натомість, 58% студентів з низькою опірністю до стресу схильні уникати боротьби і протистоянь у груповій взаємодії. Вони переважно прагнуть згладжувати конфлікти, можуть поступатися своїми інтересами у спорах, що засновано на їх низькій спроможності переживати складні та травматичні для них ситуації.

Отже, студенти з високою стресостійкістю характеризуються більш вираженим показником прийняття боротьби у стосунках, а студенти з низькою стресостійкістю – показником уникнення протистояння.

Таким чином, сформульована гіпотеза доведена. Показники комунікативної компетентності студентів залежать від особливостей їх стресостійкості. Так, майбутні психологи, які мають високу стійкість до стресу, дійсно, орієнтовані на встановлення контактів з однолітками, прояви мотиву афіліації, схильні до швидкого встановлення емоційних контактів з оточуючими та відстоювання власної позиції у спілкуванні. Натомість, студенти-психологи з низьким рівнем стресостійкості більш схильні до комунікації з оточуючими на основі мотивації уникнення самотності та обережності

у встановленні емоційних контактів у спілкуванні, здійснюючи яке менше відстоюють свою точку зору.

### **Висновки і рекомендації**

За результатами теоретичного та емпіричного вивчення показників комунікативної компетентності студентів-психологів із різним рівнем стійкості до стресу сформовано такі висновки.

1. Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що комунікативна компетентність являє собою здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Вона розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективного комунікативного дії в визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. В узагальненому розумінні комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

Юнацький вік характеризує собою час життєвого самовизначення особистості, який характеризується випробовуванням різних соціальних ролей і видів діяльності, виробленням молодою людиною активної життєвої позиції. Основним новоутворенням юнацького віку виступає становлення життєвої перспективи, орієнтованої на перехід до самостійного і незалежного життя.

Головними психічними новоутвореннями юнацького віку є глибока рефлексія, розвинене усвідомлення власної індивідуальності, формування конкретних життєвих планів, готовність до самовизначення в професії, установка на свідому побудову власного життя, поступове входження у різні сфери життя і діяльності, активне формування світогляду, розвиток самосвідомості.

Професіоналізація визначається як один з центральних процесів розвитку людини в зрілому віці, який спрямований не стільки на засвоєння фіксованого обсягу професійних дій, скільки на перетворення самого суб'єкта діяльності – людини. Професійне становлення є динамічним багаторівневим процесом, який займає значний період життєвого шляху і не зводиться до професійного навчання. Професіоналізація визначається як один з центральних процесів розвитку людини в зрілому віці, який спрямований не стільки на засвоєння фіксованого обсягу професійних дій, скільки на перетворення самого суб'єкта діяльності – людини.

Професійно-особистісна підготовка майбутнього психолога включає чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів, вимог до

особистості та діяльності психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту навчання і розвитку психологів; розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів, провідною з яких є проблема професійної ідентифікації.

Ядром діяльності психолога є спілкування. Ефективність психоконсультації, психотерапії та психокорекції визначається вмінням спілкуватися з клієнтом, що передбачає щирий інтерес до людей, їхнього способу життя, емоцій, думок, вміння добирати правильні слова й тон, які забезпечують встановлення необхідного контакту, вміння слухати, терпіння. Тобто, розвиток та вдосконалення комунікаційних якостей виступають одним із найбільш вагомих аспектів професіоналізації психолога.

Достатньо вираженою серед студентів є тенденція на встановлення міжособистісних контактів з однолітками. Важливість спілкування для представників даного віку очевидна з огляду на те, що є основним засобом набуття соціальних умінь та життєвої самореалізації особистості юнацького віку. Орієнтації на спілкування юнаків можуть ґрунтуватися на внутрішньому чи зовнішньому контролі за власною поведінкою.

2. Для діагностики комунікативної компетентності студентів-психологів із різним рівнем стресостійкості обрані такі методики: Опитувальник афіліації (за описом Р. Немова); Опитувальник міжособистісних відносин (за О. Рукавішниковим); Методика Q-сортування тенденцій поведінки у групі (за В. Стефансоном); Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації (за Т. Холмсом, Р. Раге), які відповідають специфіці досліджуваного явища і дозволяють розкрити взаємозв'язок мотиваційного та поведінкового аспектів комунікативної компетентності із показником стресостійкості майбутніх психологів.

3. За результатами дослідження визначено дві рівнозначні групи досліджуваних – із низькою та високою спроможністю протидіяти стресовим факторам. Більшість досліджуваних характеризуються вираженими показниками стійкості до стресу. У складних життєвих ситуаціях вони спроможні зберігати спокій та оптимально функціонувати на основі прояву механізмів саморегуляції. Для меншості представників вибірки характерні низькі показники стійкості до стресу. У складних життєвих ситуаціях ці досліджувані не спроможні результативно функціонувати, переживають негативні емоції, виражено афективно реагують та відчувають труднощі регуляції свого емоційного стану. Виникнення стресових

ситуацій, навіть не значної ваги, призводить до дезорганізації їх діяльності.

Доведено, що показники комунікативної компетентності студентів залежать від їх стійкості до стресу. Майбутні психологи, які характеризуються вираженою спроможністю до регуляції власних емоційних станів у напружених стресових ситуаціях орієнтовані на встановлення контактів з оточуючими, прагнуть взаємодіяти з ними та цікавляться особистістю партнера по спілкуванню. Вони почувають себе достатньо захищеними та спроможними до повноцінного функціонування і тому можуть проявити реальну зацікавленість у внутрішньому світі іншої особистості.

При цьому, студентам із низьким показником стійкості до стресу переважно властива мотивація афіліації, виражена на низькому рівні. Такі студенти переважно відсторонені від контактів з однолітками, що засновано на їх неспроможності регулювати свої емоційні стани, залежності від умов життя та соціальної ситуації.

Встановлено, що для більшості студентів із високою стресостійкістю не властива мотивація страху залишитися на самоті. Такі студенти орієнтовані на встановлення контактів з однолітками на основі прагнення до міжособистісної взаємодії, встановлення довірливих стосунків між ними. Вони стійкі до стресових факторів і тому можуть зосередитись на процесах обміну емоціями та інформацією під час міжособистісної взаємодії, надмірно не переживають в ситуаціях конфліктів чи протистояння. Натомість, для студентів із низькою стресостійкістю властива виражена мотивація уникати самотності. Майбутні фахівці, які не мають вираженого особистісного потенціалу для протистояння стресовим факторам, схильні контактувати з оточуючими під впливом страху залишитися на самоті, а не через особистісне прагнення до міжособистісної взаємодії і пізнання партнерів по спілкуванню, встановлення довірливих відносин із ними. Для переважної більшості студентів із вираженою стійкістю до стресу властива потреба у спілкуванні з однолітками. Натомість, половина досліджуваних із низькою стресостійкістю схильні дистанціюватися від оточуючих і мають низьку потребу в спілкуванні.

Також, для молоді з високим показником стійкості до стресу характерна тенденція до прийняття відповідальності за вчинки у стосунках. Таким чином, стійкість до стресових факторів та можливість зберігати спокійне і планомірне функціонування людини у кризовій ситуації, закономірно призводить до можливості прийняття на себе відповідальності у стосунках та міжособистісній взаємодії.



Майбутні психологи, маючи виражену стійкість до стресу, приймають на себе відповідальність за вирішення ситуації, професійне зростання, вирішення конфлікту, тощо.

Окрім цього, для більшості студентів-психологів з низьким показником стійкості до стресових факторів властива залежність від оточуючих. Вони характеризуються вираженою соціальною залежністю, мають виражену потребу бути поряд з іншими людьми у проблемній ситуації, яку ми розцінюємо як один із варіантів реалізації стратегій копіngu у вигляді знаходження соціальної підтримки. У них не вистачає особистих ресурсів для подолання ситуації стресу, і тому вони шукають підтримку в оточуючих людях.

Виявлено, що для більшості студентів з високим показником стійкості до стресу властива виражена орієнтація на прийняття боротьби і протистояння у взаємодії. Вони активно протистоять з оточуючими відстоюючи власну точку зору і не уникають конфліктів. Це базується на їхній спроможності витримувати стресові ситуації та вираженому потенціалі нервово-психічної стійкості, характерному для людей з високою опірністю до стресу. Натомість, більшість студентів з низькою опірністю до стресу схильні уникати боротьби і протистоянь у груповій взаємодії. Вони переважно прагнуть згладжувати конфлікти, можуть поступатися своїми інтересами у спорах, що засновано на їх низькій спроможності переживати складні та травматичні для них ситуації.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ІНФОРМАЦІЇ:**

1. Боровик, О. В. (2010). Вікові особливості молоді зрілого юнацького віку та психологічні аспекти формування національної свідомості даної вікової категорії. *Age characteristics of mature youth and psychological aspects of the formation of national consciousness of this age category. Psychological sciences*, 54, 173-177.
2. Гошовський, Я. О. (2020). Вікова психологія: методичні рекомендації до самостійної роботи. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки. 31 с.
3. Кайдалова, Л. Г., Пляка, Л. В. (2011). Психологія спілкування: навчальний посібник. Х.: НФаУ. 132 с.
4. Когут, І. В. (2015). Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: Полтава. 26 с.

5. Мирошник, О. Г. (2007). Соціально-психологічні характеристики суб'єкта ускладненого спілкування в соціальному сприйнятті майбутнього психолога. Психологічні науки: Збірник наукових праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 17(41), 217-221.
6. Моргун, В. Ф., Тітов, І. Г. (2013). Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий Дім «Слово». 464 с.
7. Москаленко, В. В. (2005). Соціальна психологія: підручник. Київ: Центр навчальної літератури. 624 с.
8. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2005). Соціальна психологія: Навчальний посібник. К.: Академвидав. 448 с.
9. Терлецька, Л. Г. (2002). Психодіагностика. К.: Шкільний світ. 112 с.
10. Тесленко, М. М. (2016). Дослідження впливу тривожності підлітка на його статусне положення у групі однолітків. Study of the influence of adolescent anxiety on his status position in the peer group. Psychology and personality, 2, 105-115.

## Розділ 2. Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція

### ОРГАНІЗАЦІЯ СУПРОВОДУ ТА ЕФЕКТИВНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЦІННІСНО- СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ-НЕФОРМАЛІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ЇХ КОМУНІКАТИВНОГО ДОСВІДУ В СУБКУЛЬТУРАХ

*Лавріненко В.А.*

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені В. Г. Короленка (м. Полтава, вул. Остроградського, 2)*

**Ключові слова:** підлітки, підлітки-неформали, ціннісно-смилова сфера підлітків, психологічний супровід особистості, умови ефективного супроводу підлітків-неформалів, організація корекційної роботи з підлітками, корекційно-розвивальна програма для підлітків-неформалів.

**Вступ.** Дослідження особливостей смислової сфери підлітків-неформалів та розробка методичних засобів її оптимізації набуває особливої актуальності останнім часом. Це пов'язано з властивою сучасному суспільству ціннісно-смиловою кризою, яка пронизує усі сфери людського буття і призводить до проявів життєвої дезорієнтації молоді. За умов суттєвих змін у суспільстві, що відображають переорієнтацію цінностей, комерціоналізацію життя та плюралізм ідей, відбувається поширення молодіжних субкультур, у яких підлітки отримують соціальний досвід та самореалізуються. Комунікативний досвід підлітка, отриманий внаслідок активної участі у діяльності неформальних угруповань впливає на його осмислення життя, визначає структурну організацію та змістовне наповнення його ціннісно-смилової сфери, розкриваючи виражені ознаки смисложиттєвої кризи.

Актуальність вивчення психологічних особливостей підлітків-неформалів та визначення специфіки практичної роботи психолога з ними зумовлена постійною зміною змістової спрямованості молодіжних субкультур. З кожним роком їх кількість збільшується, а цінності, ідеали та переконання учасників неформальних рухів відображають поєднання нових тенденцій у суспільному розвитку (від поширення демократичних свобод до можливостей Інтернет-мережі) на тлі типових психологічних проблем підліткового віку.

Ефективне подолання ціннісно-сміслової кризи підлітків із неформальних об'єднань часто вимагає психологічного супроводу, оскільки вони характеризуються більш вираженими та генералізованими ознаками даної кризи, порівняно з іншими підлітками. До того ж, сам факт вступу до неформальних об'єднань часто і є проявом вираженої ціннісно-сміслової кризи молодшої особистості і виступає своєрідним шляхом її подолання.

Тож, питання пошуку ефективних технологій супроводу та розробки продуктивних корекційних програми для роботи з підлітками-неформалами потребує подальшого розгляду та вдосконалення.

#### **Завдання:**

- 1) систематизувати наявні наукові дослідження стосовно сутності впливу неформальних об'єднань на становлення ціннісно-сміслової сфери підлітків;
- 2) проаналізувати результати емпіричного вивчення показників ціннісно-сміслової сфери підлітків-неформалів та визначити параметри її залежності від участі у неформальних об'єднаннях;
- 3) виокремити психологічні умови супроводу підлітків даної категорії;
- 4) описати особливості реалізації корекційної та тренінгової роботи з підлітками з розвитку їх ціннісно-сміслової сфери у контексті інтеграції комунікативного досвіду в субкультурах;
- 5) проаналізувати результати апробації корекційно-розвивальної програми.

**Виклад основного матеріалу.** Особливості впливу субкультур на становлення ціннісно-сміслової сфери особистості підлітка представлені в межах таких наукових пошуків вчених: 1) вивчення загальних засад впливу субкультури на становлення ціннісно-сміслової сфери неформалів (Мокич, Мужанова, 2018; Павелків, 2015); 2) розкриття особливостей смислової сфери, цінностей і комунікації підлітків-представників романтико-ескапістських субкультур (Заграй, 2012); 3) вивчення характеристик ціннісно-сміслової сфери представників агресивних субкультур (М. О. Белашова, В. І. Мироненко); 4) означення ідентифікаційних механізмів підлітків у середовищі субкультури (Тодорів, Яворська, 2010).

Розглянемо детальніше дослідження першої групи. У дослідженні В. Р. Павелків (2015) акцентується увага на неоднозначності впливу субкультури на особистість підлітка. З одного боку, вплив

позитивний, коли підліток набуває навичок спілкування, з іншого – негативний, що виражається в ізоляції підлітка від інших соціальних впливів. Дослідження Н. В. Мужанової (2016) відображає достатньо низькі показники осмисленості життя представниками молодіжних субкультур, окрім показника результативності власного життя. Аналізуючи погляди сучасних науковців, можемо стверджувати, що активність підлітків у неформальних об'єднаннях асоціюється з надмірною вираженістю цінностей підтримки, єдності і психологічної безпеки (Барбара, 2013).

Дослідження другої групи засвідчують, що представники романтико-ексapistських груп (до яких відносять «готів, «емо», тощо), переважно конструюють власний внутрішній світ під впливом розцінення оточуючої дійсності, як позбавленої смислу. Так Л. Д. Заграй (2012) зазначається вплив ціннісно-сміслової кризи сучасного суспільства на самоконструювання представників субкультури готів. Їх сприйняття життя та самих себе, на думку автора, керується «депресивними» смислами, схемами, що сконструйовані та транслуються у межах субкультури, які звужують простір для самоконститування, ускладнюють процес створення власних схем самовиявлення.

Як відображено в дослідженнях третьої групи, розвиток ціннісно-сміслової свідомості підлітків із агресивних об'єднань відбувається, переважно, під впливом субкультурних прототипів у вигляді реалізації своїх намірів на активне та агресивне самовираження, відстоювання власної позиції, розцінення світу як простору для реалізації своїх прагнень при умові постійної боротьби з «ворогами», які заважають самореалізації молоді. Представникам таких неформальних об'єднань властиві достатньо специфічні ціннісно-сміслові орієнтації, що організують їх сприйняття життя, відображаючи ідеологію субкультури. Загалом, розвиток ціннісно-сміслової свідомості підлітків, які входять до складу агресивних неформальних угруповань, характеризується значним впливом прототипів «справжніх чоловіків», «міцних хлопців», засвоєння яких виступає особливим шляхом дорослішання і самовираження, набуття маскуліної ідентичності (що також доводиться у дослідженні Н. І. Яворської, 2010).

Особлива роль субкультури в формуванні інтерпретаційних схем власної ідентичності підлітків доводиться у дослідженні Л. Д. Тодорів, Н.І. Яворської (2010), що складають четверту групу емпіричних пошуків сутності даного феномену.

Отже, результати досліджень ціннісно-сміслової свідомості підлітків-неформалів достатньо протирічні. В одних дослідженнях акцентується увага на перевазі у них цінностей спілкування, креативності, осмисленості життя, в інших – приділяється увага порушенню рефлексивних механізмів такої молоді, їх орієнтації на прояви гедонізму, вираженій смисложиттєві кризі, тощо. Така протирічність результатів досліджень значною мірою актуалізує необхідність вивчення впливу активності в субкультурах на розвиток ціннісно-сміслової свідомості підлітків, спираючись на соціальну природу свідомості та обумовленість особистісного розвитку різнорівневими процесами комунікації.

В емпіричному дослідженні впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-сміслової свідомості підлітків взяли участь 312 респондентів – учнів віком від 12 до 15 років загальноосвітніх навчальних закладів та закладів професійної освіти міста Полтави. За показником статі до вибірки увійшло 214 хлопців та 98 дівчат. До експериментальної групи увійшли 156 підлітків, які входять до неформальних об'єднань «емо», «готи», «футбольні фанати», «скін-хеди», «металісти», «рокери», «панки», «репери». До складу контрольної групи обрані 156 підлітків, які не входять до неформальних груп.

У дослідженні застосовано 7 методик: «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (Д. О. Леонт'єв), що дозволяє діагностувати показники осмисленості життя; «Методика межових смислів» (Д. О. Леонт'єв), спрямована на виокремлення змістовних та структурних параметрів смислової сфери; «Опитувальник смисложиттєвої кризи» (К. В. Карпинський), що дозволяє діагностувати рівень смисложиттєвої кризи у респондентів; «Опитувальник для вивчення системи цінностей» (Ш. Шварц), що мав на меті визначення цінностей підлітків, методики «Q-сортування тенденцій поведінки у групі» (В. Стефансон) та «Діагностика міжособистісних відносин» (Л. М. Собчик), що дозволили виявити переважаючі тенденції та типи міжособистісної взаємодії досліджуваних; «Системна дошка» (К. Герінг), яка дала можливість визначити типи конфігурацій взаємодії в неформальних об'єднаннях та структурні параметри взаємодії підлітків у даних групах. Окрім цього було застосоване якісне феноменологічне інтерв'ю, що дало можливість проаналізувати специфіку репрезентації соціального досвіду в свідомості підлітків.

За результатами емпіричного дослідження визначено, що підліткам-неформалам, порівняно з представниками контрольної групи, властиве переважання низького рівня осмисленості життя ( $\chi^2 = 14,253$ ,

$p \leq 0,01$ ), дифузність смислових установок. Вони характеризуються менше диференційованими цілями в житті ( $\chi^2 = 10,523$ ,  $p \leq 0,01$ ), зниженою результативністю ( $\chi^2 = 15,056$ ,  $p \leq 0,01$ ), нелогічністю та відсутністю смислового опосередкування процесу життя ( $\chi^2 = 13,924$ ,  $p \leq 0,01$ ). Їм властиві незрілі смислові установки та особистісні смисли, які не спроможні регулювати їх життєдіяльність, підкореність локусу контролю «життя» ( $\chi^2 = 8,985$ ,  $p \leq 0,05$ ). Більшість підлітків-неформалів характеризується вираженими ознаками смисложиттєвої кризи ( $\chi^2 = 11,13$ ,  $p \leq 0,01$ ). Їм властивий низький рівень осмисленості життя та наявність труднощів у смислотворенні. Натомість, представникам контрольної групи властива більша осмисленість життя, тенденція до його смислового опосередкування та відсутність смисложиттєвої кризи.

Виявлено, що неформали мають більш дифузну, дезорганізовану і спрощену систему ціннісно-смислової свідомості, що виражається у використанні меншої кількості смислових конструктів, які лежать, як правило, в одному семантичному полі ( $U = 126$ ,  $p \leq 0,05$ ). Неформалам властивий знижений показник зв'язаності системи смислів ( $U = 127$ ,  $p \leq 0,05$ ), що не завжди пов'язані зі смисловими установками у діяльності та спілкуванні, а вузлові категорії можуть мати характер «різноаспектності», «відірваності» від провідних смислів. Неформалів також відрізняє знижений показник продуктивності продукування смислів у процесі осмислення життя ( $U = 122,5$ ,  $p \leq 0,05$ ). Натомість, представники контрольної групи характеризуються більш чітко побудованою структурою смислової сфери, зв'язаністю граничних та вузлових смислів, більшою їх продуктивністю.

Досліджувані обох груп однаковою мірою орієнтовані на інших людей ( $U = 144,5$ ), та характеризуються дещо знеціненим ставленням до власного «Я», яке не виступає смисловим центром світу. Підлітки однаковою мірою мало схильні до вживання рефлексивних категорій ( $U = 155,5$ ). Проте, неформали більше орієнтовані на негативний досвід у осмисленні свого життя, проявляють прагнення до втечі від якихось дій, ситуацій, вчинків або переживань ( $U = 112,5$ ,  $p \leq 0,05$ ). Детермінація їх поведінки та соціальних контактів лежить поза їх свідомістю у площині екстернального локусу контролю.

Нами, також, виявлені відмінності у проявах осмислення життя, смисложиттєвої кризи, змістовних і структурних показників ціннісно-смислової свідомості, тенденцій і типів міжособистісної взаємодії підлітків із субкультур різної спрямованості – агресивної, романтико-ескапістської та епатажної. Дані результати частково представлені у

попередніх публікаціях (Лавріненко, 2019), а їх аналіз дав можливість визначити параметри субкультури, що впливають на ціннісно-сміслову свідомість послідовників, виражаються через субкультурні дискурси. Механізмом такого впливу є інтеграція «сміслових шаблонів субкультури» до системи смислів послідовників, що визначаються нами як певна граматична конструкція, яка пропонується ідеологією субкультури своїм послідовникам через спілкування її членів, тексти пісень, гасла, «пости» і «статуси» у соціальних мережах, літературу, що відповідає ідеології даної субкультури. Такі «шаблони» надають підліткам «готові» і сформульовані смислові конструкти, які, поєднуючись із відсутністю чіткого осмислення життя у даної категорії молоді, спрощують механізми смислопородження. Визначено, що на розвиток ціннісно-сміислової свідомості підлітків-неформалів значною мірою впливають такі прояви дискурсів субкультури як ціннісні ідеали субкультури, її смислоутворююча ідея, ключова смислова установка, «вимога» до структури ціннісно-сміислової свідомості, напрямок активності особистості, оцінка смисложиттєвої кризи, смислова установка на типові поведінкові патерни та типи міжособистісної взаємодії. Усі ці параметри впливу дискурсів субкультури відрізняються в неформальних групах різної спрямованості, проте механізми їх впливу мають загальну логіку.

Проведення факторного аналізу (міра виборчої адекватності Кайзера-Майєра-Олкіна = 0,506) виявлено 7 факторів, які описують 62,6% загальної дисперсії ознак. Виявлена факторна структура дала можливість прояснити якісно нові аспекти впливу активності у неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-сміислової свідомості підлітків-неформалів. Фактично, за результатами факторного аналізу можемо говорити про чотири найбільш виражені аспекти впливу активності у неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-сміислової свідомості підлітків: 1) відкрита взаємодія в неформальному об'єднанні є чинником осмислення життя підлітків (1 фактор), що відображає чіткі зв'язки між структурною організацією відкритих меж субкультури та різними показниками осмислення життя; 2) взаємодія підлітків у субкультурі (на засадах уникнення протистояння оточенню та вираженій референтності) є чинником становлення їх рефлексивних навичок, зміни власного образу Я (4 фактор), що, в свою чергу, є чинником змістовного ускладнення та розгортання ціннісно-сміислової свідомості молоді особистості; 3) прояв прямолінійно-агресивного типу міжособистісної взаємодії (п'ятий фактор, протилежний попередньому фактору) є проявом



протесту від батьків до субкультури і втечі від проблем із ними і є чинником структурного ускладнення ціннісно-сміислової свідомості – розширення продуктивності системи смислів; 4) пряме міжособистісне спілкування в субкультурі для підлітків є проявом одночасного вираження і залежності від оточуючих, і прояву власної сили «Я» в цих стосунках, дає виражене почуття задоволеності і активізує гедоністичні цінності (6 фактор)., Зміст інших факторів розкриває різні структурні зв'язки або реалізації комунікативних тенденцій відповідно до дискурсів субкультури (2 і 7 фактори), або специфіку структурування ціннісно-сміислової свідомості неформалів як чинник подолання смисложиттєвої кризи та актуалізації психологічної безпеки (Лавріненко, 2020).

У таблиці 1 представлені в узагальненому вигляді сформульовані вище параметри впливу дискурсів субкультури на ціннісно-сміслову свідомість підлітків-неформалів.

*Таблиця 1*

*Параметри впливу дискурсів субкультури на формування ціннісно-сміислової свідомості підлітків*

Параметр и впливу дискурсів	Агресивні субкультури	Романтико- ескапістські субкультури	Епатажні субкультури
Ціннісні ідеали	Влада, самостійність, досягнення, самодостатність стійкість	Страждання, беззмістовність, самотність, протистояння, підтримка	Самопрезентація, отримання насолоди і свободи, протистояння
«Сміслоу творю- вальна» ідея	Культивування сили у всіх її проявах	Культивування беззмістовності і слабкості людського «Я»	Культивування протистояння соціуму та демонстрації «Я»
Ключова сміслова установка	Установка на психологічну єдність і самодостатність руху	Установка на розуміння та підтримку при одночасній зневірі в себе та обмеженні контактів	Установка на протиставлення себе суспільству шляхом прояву власного «Я» при єдності з субкультурою

Структурний характер смислової сфери	Спрошеність смислової системи за рахунок дискурсів субкультури, при її зв'язаності	Диференційованість смислової системи через відкрите питання про пошук сенсу життя при низькій її зв'язаності	Висока диференційованість смислової системи при відносно високій її зв'язаності
Напрямок активності особистості	Установка на необхідність самозміни («свобода для...»)	Установка на втечу від проблем до субкультури («свобода від...»)	Установка на самовираження через субкультуру («свобода у... проявах субкультури»)
Оцінка смисложиттєвої кризи	Заміна відкритої смисложиттєвої кризи інтеріоризованими ідеологічними постулатами	Пропагування та розгортання відкритої смисложиттєвої кризи	Проживання смисложиттєвої кризи через субкультурні дискурси
Смислова установка на типові поведінкові патерни	Пропагування протистояння з оточуючими	Пропагування «втечі» в оточення субкультури, ігнорування можливості активного протистояння	Протиставлення себе нормам суспільного життя, об'єднання в субкультурі
Типи міжособистісної взаємодії	Владно-лідуючий, незалежно-домінуючий, прямолінійно-агресивний, недовірливо-скептичний	Покірносором'язливий, що пов'язаний із уникненням боротьби	Покірносором'язливий, співпрацюючий-конвенційний, владно-лідуючий

Як представлено в таблиці 1, субкультури різної спрямованості представляють їх послідовникам відмінні дискурси, що задають певні напрямки розвитку ціннісно-смислової свідомості. Механізм впливу дискурсів субкультури на розвиток ціннісно-смислової свідомості

підлітків включає різні форми інтеріоризації актуальних для підлітків дискурсів у процесі їх участі у діяльності неформальних угруповань, що відбувається відповідно до принципу «буттєвого опосередкування смислової реальності» (Лавріненко, 2017). Ідеологія субкультури через музичні тексти, лозунги, зміст відповідної літератури та особистий приклад інших представників неформальної групи, представляє «шаблони осмислення» життя, спілкування та власного «Я», які мають особливе значення у процесі міжособистісної взаємодії та рефлексії підлітків. Так, субкультурні дискурси задають навіть структурний характер смислової сфери учасників, хоча, зрозуміло, що диференційованість та впорядкованість системи особистісних смислів формується в результаті осмислення життя самої людиною. У даному випадку субкультура представляє підлітку «шаблон осмислення», згідно з яким: або не треба намагатися віднайти смисл життя, адже він чітко заданий ідеологією субкультури («захищати людей своєї нації чи раси», «відстоювати честь свого клубу», тощо, як у представників агресивних субкультур), або є необхідність максимально активізувати власну «смислопошукову» активність у депресивно-рефлексивному стилі (виражається в ідеях «життя не має смислу», «єдине, що має людина – страждати від беззмістовності», тощо, як у представників романтико-ескапістських субкультур). Відповідно до заданих у субкультурі дискурсів відбувається вплив і «смислоутворювальної» ідей, і смислової установки у поведінці представників неформальних угруповань, які конструюють систему власних особистісних смислів відповідно до заданих рухом «смислових шаблонів».

Разом із тим, не вирішеним залишається питання впливу організації взаємодії в субкультурі та структури організації самої субкультури на розвиток ціннісно-смислової свідомості підлітків-неформалів. З огляду на специфіку даного аспекту дослідження – структурні характеристики взаємодії в субкультурах різного спрямування – використана методика «Системна дошка» (К. Герінг) у поєднанні з структурованим інтерв'ю з подальшим наративним аналізом. В рамках проведення методики «Системна дошка» (К. Герінг) визначені типи конфігурації взаємодії в неформальних об'єднаннях та проаналізовані особливості структури неформальних груп. Зокрема, у процесі обговорення результатів проведення методики акцентована увага на таких параметрах організації неформальних об'єднань як «відкритість – закритість меж» та «чітка – дифузна статусна ієрархія». Дані параметри, на нашу думку, є суттєвими компонентами організації неформального об'єднання як певної соціальної системи, що функціонує за законом гомеостазу (спроможності системи

збереження постійності власного внутрішнього стану шляхом зкоординування реакцій, направлених на підтримку внутрішньої рівноваги). Згідно з типовими положеннями системного підходу (Седих, 2008) кожна соціальна система (у тому числі і неформальні об'єднання) формується в актуальних соціальних контекстах, що за допомогою різних ефектів та чинників визначають її специфіку. З даної точки зору ми розглядали, фактично, взаємодію двох систем – системи ціннісно-сміслової свідомості підлітків та системи неформального об'єднання. При цьому, неформальні об'єднання розглядалися нами у контексті більш широких соціальних дискурсів – по-перше, системи субкультури загалом, по-друге, системи соціальних контактів підлітків, по-третє, системи соціальних взаємодій у найбільш широкому контексті. Розгляд особливостей організації неформальних об'єднань на різних рівнях системної організації дозволяє врахувати їх міжсистемну взаємодію. При цьому, неформальні об'єднання розглядалися нами як аутопоетичні системи, що характеризуються самостворенням та самопобудовою, розгортанням власної структури відповідно до закономірностей формування систем.

Відповідно, логіка розгляду впливу особливостей організації неформальних об'єднань на розвиток ціннісно-сміслової свідомості підлітків була такою: 1) структурна організація неформального об'єднання, що є аутопоетичним, формується відповідно до соціальних дискурсів субкультури і визначається її спрямованістю; 2) найбільш вагомими показниками аутопоезу системи неформального об'єднання є «відкритість – закритість меж» та «чітка – дифузна статусна ієрархія»; 3) організація взаємодії всередині системи неформального об'єднання розгортається не стихійно, а типово, відповідно до певної конфігурації; 4) дані компоненти структурної організації неформального об'єднання впливають на формування ціннісно-сміслової свідомості підлітків. Дана логіка обумовлена тим, що спрямованість і дискурси субкультури, як зазначено вище, визначають особливості організації спільної діяльності підлітків у неформальних об'єднаннях. Наприклад, реалізація зустрічей членів різних фан-клубів для «з'ясування стосунків» вимагає більш чіткої організації всередині групи, ніж зустріч «рокерів» чи «металістів» для «тусовки», де достатньо лише домовитися про місце та час зустрічі.

При цьому, увага до характеристик системи неформального об'єднання «відкритість – закритість меж» та «чітка – дифузна статусна ієрархія» обумовлена рядом факторів. Параметр «відкритість – закритість меж» визначає: по-перше, ступінь відкритості системи

неформального об'єднання впливам інших систем; по-друге, ступінь відкритості групи до нових членів і її подальшого розширення; по-третє відкритість чи закритість меж обумовлює особливості аутопоезу – більш відкриті системи інтегрують нові дискурси, чим забезпечують новий «виток» свого аутопоезу. Натомість, закриті системи – закриті для впливу дискурсів інших систем та дискурсів вищого соціального порядку. Параметр «чітка – дифузна статусна ієрархія» відображає внутрішню структурованість та узгодженість взаємодії членів неформального об'єднання і, імовірно, має зв'язок зі спрямованістю неформальної групи і визначає цінності та смисли послідовників субкультури.

Отже, результати аналізу наукових джерел та проведеного емпіричного дослідження засвідчують тенденцію підлітків-неформалів до специфічного переживання кризи підліткового віку у вигляді прийняття активної участі у діяльності субкультури. За таких умов неформали часто демонструють прояви смисложиттєвої кризи, дезорієнтації смислової сфери, що актуалізує необхідність застосування із даною категорією молоді спеціально організованих корекційних впливів, спрямованих на оптимізацію показників ціннісно-смислової сфери.

Ефективне подолання ціннісно-смислової кризи підлітків із неформальних об'єднань часто вимагає психологічного супроводу, оскільки вони характеризуються більш вираженими та генералізованими ознаками даної кризи, порівняно з іншими підлітками. До того ж, сам факт вступу до неформальних об'єднань часто і є проявом вираженої ціннісно-смислової кризи молоді особистості і виступає своєрідним шляхом її подолання.

Виходячи з окреслених вище особливостей ціннісно-смислової свідомості підлітків-неформалів, її залежності від структурних і змістовних характеристик субкультур доцільним виступає запровадження певних заходів з метою її розвитку. Це передбачає здійснення корекційно-розвивального впливу у двох напрямках: 1) сприяння усвідомленню підлітками системи власних цінностей та смислів на основі подолання проявів беззмістовності та ізоляції; 2) сприяння усвідомленню ролі субкультури у формуванні ціннісно-смислової свідомості підлітків.

На нашу думку, досить значимим для практичного спеціаліста, що контактує з неформалами, є здійснення психологічної просвіти з питань міжособистісної взаємодії, яка б розкривала, зокрема, моральні засади ефективного спілкування підлітків з оточуючими. Проведення такої роботи включає висвітлення важливості прояву відвертості,

визначальної ролі поваги і довіри до партнера у дружніх стосунках, вміння адекватно орієнтуватися в переживаннях іншої людини, тощо. Обізнаність підлітків у цих питаннях сприятиме більш адекватній реалізації їх потреби у міжособистісному спілкуванні з однолітками і, відповідно, зменшенню конфліктних ситуацій у стосунках неформалів з іншою молоддю.

Вихідною основою роботи психолога з неформалами повинно стати орієнтування на провідні ідеї гуманістичного підходу у психології. Останній передбачає прийняття в якості професійного принципу роботи постулату про те, що основа всіх життєвих досягнень людини закладена у вигляді її потенційних можливостей; необхідно лише створити необхідні умови для їх виявлення і розвитку. Це дозволить при окресленні ефективних шляхів оптимізації міжособистісної взаємодії підлітків-неформалів:

1) розглядати участь у діяльності неформальних угруповань як особливий шлях самоактуалізації підлітків, один із варіантів задоволення їх потреб у набутті соціального досвіду;

2) організовувати та реалізовувати взаємодію (індивідуальне консультування та групову тренінгову роботу) на основі прийняття неповторності особистості підлітка, орієнтування на його здатність до самоактуалізації. Головною задачею психолога у цій сфері практичної роботи повинно стати створення сприятливих психологічних умов для розкриття потенційних можливостей підлітків та розвитку їх соціальних здібностей.

Одним із важливих напрямків роботи психолога з такою молоддю виступає формування соціальної компетентності неформалів, шляхом орієнтування їх на ознайомлення з суспільно-історичним досвідом, освоєння надбань світової культури. Особливо значимим при цьому є формування здатності неформалів орієнтуватися у сучасних проблемах та перспективах розвитку суспільства. Розвиток таких орієнтацій у неформальній молоді сприятиме підвищенню рівня їх адаптованості до мінливих соціальних реалій в сучасних умовах розвитку та інформатизації суспільства. У свою чергу, підвищення адаптованості сприятиме зменшенню конфліктності з однолітками, на основі знаходження більш широкого кола спільних інтересів та об'єднання зусиль по досягненню спільних цілей. Наприклад, освоєння комп'ютерної техніки та реалізація гуманістичних ідеалів у творчості можуть об'єднати різних підлітків, не залежно від їх відношення до неформальної субкультури.

Особливе місце у просвітницькій діяльності психолога займає інформування підлітків про структуру і характерні ознаки релігійних

та політичних культів, їх негативний, руйнуючий вплив на особистість. Формування адекватного уявлення про наслідки перебування у складі антисоціальних релігійних структур може попередити потрапляння підлітків до них, збереже їх психологічне здоров'я та комфорт.

При проведенні діагностичної роботи по вивченню особистості неформалів психологу доцільно орієнтуватись на таке:

1) враховувати специфіку неформального об'єднання, до якого входить підліток. Належність підлітка до неформальних угруповань певного типу повинна враховуватись у підборі методик та загальній логіці побудови психологічного дослідження. Так, не зважаючи на те, що неформали мають специфічні притаманні їм загальні характеристики, психологічний портрет «підлітка-націоналіста» та «підлітка-емо» буде істотно відрізнятися;

2) орієнтуватись на цілісне дослідження особистості неформала, включаючи вивчення особливостей емоційної, когнітивної, поведінкової сфер психіки, спрямованості та ціннісних переконань, смислової сфери підлітка тощо. Виокремлення широкого спектру психологічних характеристик неформала можливе лише за умови цілісного та різноаспектного вивчення його особистості;

3) намагатися приймати до уваги ступінь включення неформала у діяльність угруповання, до якого він входить. Адже хоча іноді на момент дослідження підлітки можуть і перебувати у складі неформального об'єднання, але не бути дійсно у цьому зацікавленими. Вони можуть не мати вираженої ідентифікації себе з представниками даного угруповання, не бути захоплені його ідеологією та легко можуть вийти зі складу об'єднання. Часто їх поведінка має імітаційний характер (зорієнтована лише на відтворення зовнішніх ознак субкультури, при якому ідеали неформального руху не виступають дійсними цінностями для підлітка). А значить, результати дослідження такої молоді не дають достатніх підстав сприймати їх у якості дійсних представників неформального об'єднання.

Під час проведення консультативної роботи з неформалами доцільно зосереджувати увагу на характеристиках їх емоційної сфери, оскільки вони характеризуються певною ригідністю емоційних установок та їх слабкою диференціацією. При цьому необхідно приділяти увагу формуванню їх відповідальності, адекватного сприйняття різних соціальних впливів, здатності співставляти свої прагнення з можливостями їх досягнення, що актуалізує проблему цілеспрямованого впливу на розвиток їх рефлексивних умінь.

Важливою умовою ефективної взаємодії з неформалами виступає також орієнтування практичного психолога у специфіці неформальних молодіжних рухів. Знання тенденцій у розвитку молодіжної субкультури, провідних ідей та особливостей ідеології, атрибутики, стилю життя неформальних об'єднань, дозволить у повному обсязі розуміти висловлювання підлітків, усвідомлювати ті соціальні умови, в яких вони перебувають.

Під час роботи із такими підлітками ефективним є здійснення відповідних процедур під час вибору альтернативних шляхів життєвого самовираження, оскільки чітке усвідомлення логіки подій та вчинків попереджатиме виникнення проявів ціннісно-сміслової кризи. Так, експериментальне підтвердження ефективності має процедура виділення аргументів «за» чи «проти» певного життєвого рішення. Прописуючи позитивні та негативні моменти прийняття рішення, молода особистість створює для себе більш адекватне та всеохоплююче бачення проблемної ситуації та її наслідків, чим попереджає виникнення надмірної напруги від невизначеності. Особливо ефективним виступає неодноразове повторення цієї процедури (у поєднанні із різноаспектним аналізом ситуації після перших намагань розв'язати проблему). При повторному прописуванні аргументів вони будуть більш точними і ґрунтуватимуться на отриманому досвіді, матимуть суб'єктивне забарвлення.

Достатньо ефективним у подоланні ціннісно-сміслової кризи є використання технік «шкалування» та «роботи з ресурсами». Під час здійснення «шкалування» визначаються та уточнюються життєві цілі підлітка-неформала відповідно до часової перспективи їх досягнення. У свою чергу, виконання «роботи з ресурсами» дозволяє окреслити зовнішні і внутрішні, об'єктивні та суб'єктивні фактори, що можуть бути використані підлітком для досягнення цих цілей. Чітке усвідомлення мети, необхідних для її досягнення сил та наслідків прийнятого рішення дозволяє мінімізувати прояви ціннісно-сміслової кризи у підлітків-неформалів.

Проте одним із найбільш ефективних видів роботи психолога з підлітками-неформалами, на нашу думку, є груповий тренінг, під час якого підлітки мають змогу апробувати раніше не характерні для них стилі поведінки, отримати новий соціальний досвід та активно розвивати свою комунікативну компетентність. Загалом, проведення тренінгових занять з підлітками відповідає їх провідній потребі – здійсненню міжособистісного спілкування, що доводить особливу ефективність цього виду роботи.



На думку психологів, які вивчають проблему корекційної роботи з підлітками (Гольдштейн, 2003; Кононова, 2021; Кузікова, 2021; Яланська, 2021), найбільш ефективним методом формування зрілих ціннісно-сміслових орієнтацій та їх корекції у представників даної вікової групи виступає груповий тренінг, який визначається як активне соціально-психологічне наочіння, що спирається на механізми групової взаємодії.

Особлива роль даного методу у розвитку ціннісно-сміслові свідомості підлітків зумовлена тим, що здійснення групового тренінгу являє собою моделювання ситуацій взаємодії, які можуть відбуватися у процесі інтимно-особистісного спілкування між однолітками в субкультурах та формальній взаємодії. При цьому важливим виступає акцентування на емоційних переживаннях учасників занять і глибокий раціональний аналіз ситуацій взаємодії з метою відшукування проявів життєвих смислів, смислових установок, їх викривленого характеру; окреслення напрямків практичної роботи з розвитку ціннісно-сміслові сфери молоді.

Відвідування тренінгу дозволяє підлітку отримати досвід, що: 1) подається у максимально сконцентрованому вигляді – під час групової роботи охоплюються і аналізуються усі сфери життя підлітка; 2) отримується підлітком у максимально безпечних умовах, що полегшує його осмислення (тренінг проводиться під керівництвом спеціаліста, який керує груповою роботою; під час занять комунікативні ситуації моделюються, сприймаються не так емоційно забарвлено, як реальна взаємодія).

Особливе місце у подоланні кризових проявів підлітків та розвитку їх ціннісно-сміслові свідомості належить груповій тренінговій роботі, спрямованій на усвідомлення життєвих намірів, шляхів їх досягнення та формування необхідних для цього якостей, переструктурування ціннісно-сміслові свідомості молоді особистості. Основна увага у груповій роботі приділяється формуванню смислів у підлітків із неформальних об'єднань.

З цією метою нами створена корекційно-розвивальна програма, що базується на провідних принципах екзистенційно-гуманістичного підходу в психології. Вихідною ідеєю даної програми виступає положення про те, що кожна людина має всі сили у потенційному стані для подолання життєвих складнощів, формування життєвих смислів, їх втілення та самоактуалізації.

Дана програма розроблена на основі синтезування наукових поглядів щодо здійснення корекційно-розвивальної роботи (Гольдштейн, 2003, Кузікова, 2021; Яланська, 2021). Також, створення

даної програми передбачало використання елементів таких наукових доробок сучасних авторів: тренінг ціннісного самовизначення старшокласників (Карпенко, 2018), тренінг розвитку моральної самосвідомості підлітків (Булах, 2009), програма формування ціннісно-сміслових настановлень підлітків (Сошина, 2016), програма оптимізації становлення самодетермінації підлітка (Власова, Бастракова, 2014), програма оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів (Ямницький, 2016), та інші.

Метою програми є формування якісно нового рівня ціннісно-сміислової свідомості молодшої особистості, зміна її структурних та змістовних компонентів та нове сприйняття меж власного «Я» й соціальної дійсності з урахуванням дискурсів субкультури, що виступатиме основою для переорієнтації системи цінностей, вироблення нових смислів, мотивів, зміни процесів цілепокладання. Дана програма складається з 13 занять, що об'єднані у п'ять модулів.

Перший модуль «Вступна частина» (1 заняття) передбачав процедуру знайомства учасників та визначення цілей, завдань і особливостей роботи під час проходження тренінгу. На даному етапі було запропоновано визначити правила роботи групи, провести нескладні вправи з метою створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери у групі та формування інтересу до занять.

Другий модуль «Усвідомлення власної системи цінностей і смислів у взаємодії» (4 заняття) передбачав ознайомлення підлітків із теоретичними знаннями про специфіку ціннісно-сміислової сфери особистості, її залежності від соціального досвіду. Проходження даного модулю передбачає у якості результату окреслення індивідуальної системи особистісних цінностей та смислів підлітків.

Проходження даного модулю передбачає виконання учасниками ряду вправ на систематизацію системи цінностей та смислів шляхом активізації рефлексивних навичок та діалогу з власним «Я» – «Хто Я?», «Мої достоїнства», «Моя картина світу», «Девіз», «Цінності», «Метафора», «Смисл життя», «Візуалізація цінностей», «Верстові стовпи мого майбутнього», «Близнюк здалеку», «Сто питань», тощо.

Третій модуль «Конструювання системи нових смислів і цінностей на основі усвідомлення свободи, ізоляції та беззмістовності» (4 заняття) мав на меті подолання беззмістовності існування, що досягається роботою з відношенням до життя, прийняттям соціальної ізоляції і беззмістовності, знаходженням балансу свободи і відповідальності, демонструванням цінності підлітка для інших людей, як важливих смислоутворювальних мотивів життєдіяльності,

окресленням ролі міжособистісної взаємодії у структуруванні системи смислів і цінностей.

Проходження даного модулю учасниками передбачає стимулювання у учасників смислотвірної активності на основі активізації рефлексивної діяльності в процесі виконання ряду вправ – «Способи уникнення ізоляції», «Досвід ізоляції», «Свобода і відповідальність», «Зіткнення з обмеженнями реальності», «Цінність-смысл-мотив-дія», «Мої слабкі сторони», «Мої життєві плани», «Техніка перевизначення проблем». Дані вправи дають можливість учасникам чітко усвідомити роль соціальної взаємодії в становленні ціннісно-смыслової сфери особистості, опрацювати власну спроможність як до включення до системи стосунків, так і перебування поза соціальною системою, що розцінюється як ознака самодостатності.

У даному модулі передбачені й інші вправи, які мають на меті сприяти чіткому усвідомленню впливу комунікативного досвіду підлітків на розвиток їх ціннісно-смыслової свідомості – «Цінності і смисли – ресурси мого життєвого зростання», «Відповіді за іншого», «Шлях до цілі», «Карта майбутнього», тощо.

Четвертий модуль «Взаємодія в неформальних об'єднаннях як чинник розвитку ціннісно-смыслової свідомості підлітків» (2 заняття) передбачав роботу з усвідомленням підлітками впливу дискурсів субкультури на їх смисложиттєві орієнтації, окреслення механізмів впливу субкультури на становлення їх ціннісно-смыслової свідомості, розмежування впливу різних субкультур на становлення системи цінностей і смислів.

У даному модулі учасниками виконуються розроблені нами вправи, спрямовані на усвідомлення впливу дискурсів субкультури та її організації на розвиток ціннісно-смыслової свідомості. Дані вправи розроблені відповідно до виокремлених за результатами емпіричного дослідження закономірностей розвитку ціннісно-смыслової свідомості підлітків у неформальних об'єднаннях. Зокрема, одна частина вправ даного модулю передбачає усвідомлення ролі впливу змістовного аспекту активності в субкультурах на розвиток ціннісно-смыслової свідомості – «Ідеї субкультури», «Атрибут-смысловий шаблон-вчинок», інша частина вправ дозволяє чітко означити вплив організаційного аспекту взаємодії в субкультурах на розвиток усвідомлення послідовників. Це вправи «Ролі представників субкультури», «Я частина субкультури», тощо. Даний модуль передбачає здійснення корекційно-розвивальних впливів відповідно до визначеної за результатами дослідження вагової ролі «смыслових

шаблонів субкультури» в розвитку ціннісно-сміслової свідомості підлітків. Хоча, в даному випадку відбувається певна модифікація впливу таких «шаблонів» – через їх усвідомлення в умовах діалогічності підлітки модифікують власну систему смислів і цінностей, що набувають ознак самодостатності та психологічної зрілості. Чітка рефлексія власної ролі в субкультурі призводить до покращення усвідомлення впливу комунікативного досвіду, набутого в умовах неформальної взаємодії, на розвиток ціннісно-сміслової свідомості.

П'ятий модуль «Частина інтегрування досвіду» (2 заняття) передбачав інтегрування досвіду отриманого під час проведення тренінгу та вибудування цілісної послідовної системи життєконструювання і вирішення проблем, отримання зворотного зв'язку за результатами тренінгу.

У таблиці 2 представлено співвідношення модулів, їх змісту та методів, використаних на різних етапах тренінгу.

*Таблиця 2*

*Співвідношення змісту та використаних методів при реалізації різних блоків програми розвитку ціннісно-сміслової сфери підлітків-неформалів у контексті інтеграції їх комунікативного досвіду в субкультурах*

Тренінговий модуль	Мета даного модулю	Засоби тренінгового блоку
1. «Вступна частина» (1 заняття)	Знайомство учасників та визначення цілей, завдань і особливостей роботи під час проходження тренінгу	Рухові вправи Вправи на рефлексію Вправи на самопрезентацію Мозковий штурм Групові дискусії
2..«Усвідомлення власної системи цінностей і смислів у взаємодії» (4 заняття)	Окреслення індивідуальної системи особистісних цінностей та смислів підлітків	Вправи на встановлення позитивного клімату в групі Вправи на рефлексію Вправи на аналіз та усвідомлення цінностей та смислів Вправи на самопроекування

		Використання метафор Рухові вправи Вправи на візуалізацію
3. «Конструювання системи нових смислів і цінностей на основі усвідомлення свободи, ізоляції та беззмістовності» (4 заняття)	Подолання беззмістовності існування, що досягається роботою з відношенням до життя, прийняттям ізоляції і беззмістовності, знаходженням балансу свободи і відповідальності, демонструванням цінності підлітка для інших людей	Проективне малювання Вправи на рефлексію Вправи на моделювання ситуацій взаємодії Групові дискусії Вправи на самопрезентацію Групові дискусії Вправи на аналіз та усвідомлення цінностей та смислів Рольові ігри
4. «Взаємодія в неформальних об'єднаннях як чинник розвитку ціннісно-сміслової свідомості підлітків» (2 заняття)	Усвідомлення впливу дискурсів субкультури на смисложиттєві орієнтації, окреслення механізмів впливу субкультури на становлення їх ціннісно-сміслової свідомості	Вправи на моделювання ситуацій взаємодії Рольові ігри Вправи на рефлексію Групові дискусії Вправи на аналіз та усвідомлення зв'язку соціальної взаємодії та цінностей і смислів
5. «Частина інтегрування досвіду» (2 заняття)	Інтегрування досвіду отриманого під час проведення тренінгу та вибудування цілісної послідовної системи життєконструювання і вирішення проблем.	Вправи на моделювання майбутнього та життєвих ситуацій Рольові ігри Отримання зворотного зв'язку Вправи на узагальнення досвіду

Очікуваний результат – формування нового рівня ціннісно-сислової свідомості та інтеграція системи цінностей і смислів у єдиний образ «Я», розвиток спроможності підлітків до прийняття ізоляції і подолання беззмістовності існування з урахуванням ролі дискурсів субкультури у їх осмисленні життя, оптимізація усвідомлення ролі соціального середовища в житті особистості.

В апробації програми розвитку ціннісно-сислової свідомості підлітків-неформалів у контексті інтеграції їх комунікативного досвіду в субкультурах приймали участь 30 підлітків-представників експериментальної групи, обраних за допомогою процедури рандомізації. Тренінг проводився з вдома групами кількісним складом по 15 чоловік.

У якості показників оцінки ефективності апробації корекційно-розвивальної програми обрано показники смисложиттєвих орієнтацій, вираженості смисложиттєвої кризи та структурної організації системи смислів, адже ці показники, по-перше, відображають рівень оптимальності функціонування ціннісно-сислової свідомості, по-друге, дані отримані за відповідними методиками, дозволяють виносити чіткі судження про ефективність чи неефективність програми на основі порівняння балів.

Дослідження ефективності програми проводилось з використанням методик «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» (Д.О. Леонтьєв); Методика межових смислів (Д.О. Леонтьєв); Опитувальник смисложиттєвої кризи (К.В. Карпинський).

У таблиці 3 представлені показники осмислення життя представників експериментальної групи до та після тренінгу.

*Таблиця 3*

*Середні значення показників смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних експериментальної групи до та після впровадження програми*

Показники	діагностика		t-критерій Стьюдента	p
	до тренінгу	після тренінгу		
Смисложиттєві орієнтації	61,39±12	72,44±9	2,35	0,01
Смисложиттєва криза	109,6±21	67±11	2,096	0,01

З таблиці 3 видно, що у результаті впровадження програми у підлітків експериментальної групи показник осмисленості життя

підвищився, а показник смисложиттєвої кризи зменшився. Отже, участь підлітків у корекційно-розвивальній програмі мала позитивний вплив на осмисленість життя та інтегрування ціннісно-сміслової свідомості.

У таблиці 4 представлені показники смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних експериментальної та контрольної групи під час другого тестування, адже за результатами констатуючого дослідження було виявлено суттєві відмінності в осмисленні життя та вираженості кризи.

*Таблиця 4*

*Середні значення показників смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних експериментальної та контрольної груп після впровадження програми*

Показники	діагностика		t-критерій Стьюдента	p
	ЕГ	КГ		
Смисложиттєві орієнтації	72,44 ±9	81,59 ±8	0,98	-
Смисложиттєва криза	67±11	54±12	1,023	-

Як свідчать дані таблиці 4, результати в експериментальній групі після проходження тренінгу та в контрольній при повторному дослідженні не мають статистичних відмінностей. Тобто, за результатами проходження тренінгу, ціннісно-сміслова свідомість неформалів стала більш структурована, рівень осмисленості життя підвищився, а показник смисложиттєвої кризи зменшився, що наближає дані показники в експериментальній групі до показників контрольної.

У таблиці 5 порівняні показники смисложиттєвих орієнтацій представників експериментальної групи після тренінгу та контрольної групи при першому дослідженні.

Таблиця 5

*Середні значення показників смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних експериментальної групи після впровадження програми та контрольної групи при першому тестуванні*

Показники	діагностика		t-критерій Стьюдента	p
	ЕГ	КГ		
Смисложиттєві орієнтації	72,44 ±9	83,64±8 ,5	1,212	-
Смисложиттєва криза	67±11	56±13	0,988	-

Як свідчать дані таблиці 5, за результатами проведення тренінгу показники осмисленості життя в експериментальній групі не мають суттєвих відмінностей із показниками смисложиттєвих орієнтацій контрольної групи при першому тестуванні. Тобто, порівняння даних таблиць 3.5.2. та 3.5.3. дає підстави стверджувати, що показники осмисленості життя підлітків контрольної групи не змінилися, а експериментальної – змінилися.

Також, нами порівняні показники структурної організації системи смислів досліджуваних, що виявлено за допомогою методики межових смислів (Д.О. Леонтєв) і представлено у таблиці 6.

Таблиця 6

*Структурні показники системи смислів досліджуваних експериментальної групи при першому та другому дослідженні*

Групи досліджуваних	Компоненти структури смислової сфери досліджуваних, середні значення				
	К-сть граничних категорій	К-сть вузлових категорій	Індекс зв'язаності	Середня довжина ланцюгів	Продуктивність
до тренінгу	2,02	1,42	0,48	7,65	17,51
після тренінгу	3,04	2,68	0,81	9,56	23,22
<i>t</i>	2,102*	2,308*	0,8	3,211**	3,19**

Як свідчать дані таблиці 6, за результатами проходження тренінгу досліджувані експериментальної групи мають суттєві відмінності за



збільшенням кількості граничних та вузлових категорій, середньої довжини смислових ланцюгів та продуктивності. Показник зв'язаності смислової сфери також збільшився, хоча статистичне доведення такої зміни відсутнє, що можна пояснити розподілом значень індексу.

Вираженість структурних показників системи смислів досліджуваних експериментальної та контрольної групи після апробації програми представлені в таблиці 7.

*Таблиця 7*

*Структурні показники системи смислів досліджуваних експериментальної та контрольної групи другому дослідженні*

Групи досліджуваних	Компоненти структури смислової сфери досліджуваних, середні значення				
	К-сть граничних категорій	К-сть вузлових категорій	Індекс зв'язаності	Середня довжина ланцюгів	Продуктивність
ЕГ	3,04	2,68	0,81	9,56	23,22
КГ	3,06	2,81	0,91	9,63	26,37
<i>t</i>	0,08	0,55	0,07	0,27	1,18

Як свідчать дані таблиці 7, за усіма показниками структурної організації підсистеми смислів досліджуваних експериментальної та контрольної групи при другому дослідженні статистична відмінність відсутня, і, навпаки, зафіксоване істотне наближення числових показників за методикою виявлення межових смислів. Тобто, за результатами проходження корекційно-розвивальної програми структурна організація смислової сфери досліджуваних неформалів наблизилася до показників контрольної групи.

У таблиці 8 представлені показники структурної організації підсистеми смислів експериментальної груп після впровадження програми та контрольної групи при першому тестуванні.

*Таблиця 8*

*Структурні показники системи смислів досліджуваних експериментальної групи після впровадження програми та контрольної групи при першому тестуванні*

Групи досліджува	Компоненти структури смислової сфери досліджуваних, середні значення
------------------	--

них	К-СТЬ гранич них категор	вузлов их категор	Індекс зв'язан ості	я довжин а паншог	Продук тивніст ь
ЕГ	3,04	2,68	0,81	9,56	23,22
КГ	3,05	2,79	0,89	9,56	28,64
<i>t</i>	0,03	0,21	0,16	0	1,29

Як бачимо з таблиці 8, показники структурної організації підсистеми смислів досліджуваних експериментальної групи після апробації програми не мають статистично значимих відмінностей порівняно з даними контрольної групи при першому дослідженні. Це свідчить на користь покращення показників організації та функціонування системи смислів досліджуваних експериментальної групи, оскільки при порівнянні даного показника в рамках емпіричного дослідження були зафіксовані суттєві відмінності.

Порівняння показників змістовних характеристик ціннісно-сміслової свідомості підлітків експериментальної групи, виявлених за методикою межових смислів (Д.О. Леонт'єв) при першому та другому дослідженні представлені в таблиці 9.

*Таблиця 9*

*Показники змістовних характеристик ціннісно-сміслової свідомості підлітків експериментальної групи при першому та другому дослідженні*

Групи досліджува них	Індекси контент-аналізу смислів		
	Децентра ція	Рефлексив ність	Нега тив ніст ь
до тренінгу	0,344	0,112	0,35 2
після тренінгу	0,366	0,299	0,12 2
<i>t</i>	0,68	2,89**	2,75 **

Як видно з таблиці 9, зафіксовані статистично значиме підвищення показника рефлексивності та зменшення негативізму як змістовних характеристик смислових конструктів підлітків-неформалів за результатами апробації програми. Показник децентрації суттєво не змінився, що доводить вагомість комунікації та діалогічності у

процесі розвитку ціннісно-сміслової свідомості особистості підліткового віку.

Вираженість таких показників системи смислів досліджуваних експериментальної та контрольної групи після апробації програми представлені в таблиці 10.

*Таблиця 10*

*Показники змістовних характеристик ціннісно-сміслової свідомості підлітків експериментальної та контрольної групи при другому дослідженні*

Групи досліджуваних	Індекси контент-аналізу смислів		
	децентрація	Рефлексивність	Негативність
ЕГ	0,366	0,299	0,122
КГ	0,392	0,109	0,09
<i>t</i>	0,211	2,75**	0,34

Як свідчать результати, представлені в таблиці 10, підліткам експериментальної групи властиві схожі з дітьми контрольної групи показники децентрації та негативізму, при наявності тенденції до переваги рефлексивності серед неформалів. Тобто, за підсумками проходження тренінгу діти експериментальної групи стали більш рефлексивними за представників контрольної групи.

Порівняння показників контент-аналізу системи смислів досліджуваних експериментальної групи при другому дослідженні та контрольної – при першому, представлені у таблиці 11.

*Таблиця 11*

*Показники змістовних характеристик ціннісно-сміслової свідомості підлітків експериментальної групи після апробації програми та контрольної групи при першому дослідженні*

Групи досліджуваних	Індекси контент-аналізу смислів		
	децентрація	рефлексивність	негативність
ЕГ	0,366	0,299	0,122
КГ	0,387	0,095	0,105
<i>t</i>	0,108	2,62*	0,29

Як видно з таблиці 11, представники експериментальної групи після тренінгу мають схожі значення децентрації та негативізму порівняно з

даними дітей контрольної групи при першому дослідженні. Показник рефлексивності більше властивий дітям експериментальної групи у порівнянні з першим та другим дослідженням в контрольній групі.

Тобто, за результатами апробації визначено, що запропонована корекційно-розвивальна програма дійсно сприяє розвитку ціннісно-сміслової свідомості підлітків-неформалів, що виражається в підвищенні показників осмисленості життя, рефлексивності, кількісних характеристик системи смислів, їх продуктивності; зменшенні показників смисложиттєвої кризи та негативізму в осмисленні життя.

**Висновки і рекомендації.** Актуальні дослідження ціннісно-сміслової сфери неформалів відображають сукупність емпіричних пошуків цінностей, смислів, комунікації представників окремих субкультур, або виокремлення ролі субкультур в становленні психіки дітей. Проте, такі емпіричні пошуки не дають можливості судити про комплексний вплив взаємодії в субкультурах на розвиток ціннісно-сміслової свідомості підлітків.

Підсумки проведеного емпіричного дослідження засвідчили, що міжособистісна взаємодія в субкультурах є чинником розвитку ціннісно-сміслової свідомості підлітків. Неформали усвідомлюють субкультуру як важливий аспект соціальної дійсності за допомогою двох груп смислових конструктів (позитивне значення субкультури у осмисленні життя та наявності психологічних проблем у стосунках із оточуючими), а субкультура осмислюється ними як простір для компенсації нереалізованих прагнень та емоційної підтримки. Ставлення до власного «Я» неформалів поєднує тенденції труднощів у осмисленні життя та наявності смисложиттєвої кризи, що пов'язана із нереалізованістю у взаємодії; протирічності та непослідовності «образу «Я». Натомість, діти контрольної групи мають негативне чи нейтральне ставлення до субкультур і позитивне сприйняття власного «Я».

Найбільш вагомими аспектами впливу неформальних об'єднань на ціннісно-сміслову свідомість підлітків є структурні компоненти організації субкультури (відкритість її меж провокує смислопошукову активність підлітків, а статусна ієрархія призводить до заміщення системи смислів дискурсами субкультури). Механізмом впливу дискурсів субкультури на ціннісно-сміслову свідомість підлітків є вплив «сміслових шаблонів субкультури», які поєднуючись із відсутністю чіткої смислової системи підлітків, дають їм готові шаблони осмислення життя, відображаючи смислові установки

субкультури, її ціннісні ідеали, тощо. Дані шаблони відображають ціннісні ідеали субкультури, її смислоутворювальну ідею, ключову смислову установку, «вимогу» до структури ціннісно-сислової свідомості, напрямок активності, смислову установку на типові поведінкові патерни та типи міжособистісної взаємодії.

Уміння проводити ефективну роботу з підлітками із неформальних об'єднань виступає важливим компонентом професійної компетентності психолога, що працює в закладах освіти. При цьому важливою є його вихідна орієнтація на цілісне сприйняття особистості неформала та розуміння специфіки тієї субкультури, до якої він належить. Важливим аспектом роботи практичного психолога з неформалами є психологічна просвіта, яка повинна бути націлена як на розширення наукових уявлень підлітків про психологічні закономірності спілкування так і на попередження вступу останніх до релігійних сект або антисоціальних об'єднань, що може нести загрозу їх психологічному комфорту. Як засвідчує досвід практичної роботи, особливо ефективним по оптимізації міжособистісної взаємодії таких підлітків є використання тренінгових занять по моделюванню комунікативних ситуацій та залучення їх до групових дискусій.

Зважаючи на низький рівень осмисленості життя, виражені ознаки смисложиттєвої кризи та порушення ієрархії та зв'язаності показників ціннісно-сислової сфери представників субкультур розроблено програму розвитку ціннісно-сислової сфери підлітків-неформалів у контексті інтеграції їх комунікативного досвіду. Метою програми виступало формування якісно нового рівня ціннісно-сислової свідомості молоді особистості, зміна її структурних та змістовних компонентів та нове сприйняття меж власного «Я» й соціальної дійсності з урахуванням дискурсів субкультури.

Результати апробації даної програми засвідчили її ефективність шляхом підвищення осмисленості життя неформалів, їх рефлексивності, кількісних характеристик системи смислів при зменшенні проявів смисложиттєвої кризи і негативізму, що доведено методами математичної статистики.

Разом із тим, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблем впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-сислової сфери підлітків та розробки методичних засобів її оптимізації. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з емпіричним осягненням закономірностей інтегрованого функціонування особистості підлітка-неформала, її життєвої конструктивності та побудови життєвого

шляху відповідно до превалюючої ролі неформальної взаємодії у розвитку ціннісно-сислової сфери молоді особистості.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барбара, А.О. (2013). Психологічні характеристики молодіжної субкультури. Порівняльно-аналітичне право, 3-2, 242–246.
2. Булах, І. С. (2009). Ціннісні орієнтації в контексті особистісної позиції сучасного підлітка. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент, 1, 115–131.
3. Власова, О.І., Бастркова А.С. (2014). Програма оптимізації становлення самодетермінації підлітка. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 3(24), 104-110.
4. Гольдштейн, А. (2003). Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / [Пер. з англ. В.Хомика]. К. Либідь, 520с.
5. Дзюбка, Л.В. (2017). Особливості становлення діяльній самореалізації підлітків у освітньому середовищі школи. Генеза буття особистості, 136–137.
6. Журавльова, Л. П., Мужанова, Н. В. (2018). Особливості ціннісно-сислової сфери осіб, яку належать до неформальних субкультур. Український психологічний журнал, 4 (10), 53–68.
7. Заграй, Л. Д. (2012). Рефлексивно-депресивний стиль життя готів. Проблеми загальної та педагогічної психології, Т. XIV, Ч. 6, 168–175.
8. Карпенко, З.С. (2018). Аксиологічна психологія особистості : монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ, 720 с.
9. Ключко, О.О. (2017). Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки: навчально-методичний комплекс для студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка»; «Соціальна робота». Суми : ФОП Цьома С. П., 93 с.
10. Кононова, М.М. (2021). Аналіз взаємозв'язку травмівних переживань дитинства та дезадаптивної поведінки. Психологія і особистість, 1 (19), 126-141.
11. Кузікова, С. Б., Пшенична, Л. В. (2021). Дослідницько-тренінгове навчання як засіб активізації саморозвитку студентів-психологів в процесі фахової підготовки. Modern education, training and upbringing: collective monograph / Abdullayev A., Rebar I., etc. International Science Group. Boston : Primedia eLaunch, 236-247.
12. Лавріненко, В. А. (2017). Особливості сислової сфери підлітків із неформальних об'єднань агресивної та романтико-ескапістської спрямованості. Психологія і особистість, 1, 130–145.

13. Лавріненко, В.А. (2020). Структурні та змістовні характеристики смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань. *Психологія і особистість*, 1, 71–93.
14. Лисенко, Ю.О. (2015). Взаємодія субкультур у культурі суспільства. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 48, 109–118.
15. Мужанова, Н.В. (2016). Вікові особливості смислової сфери представників неформальних субкультур. *Наука і освіта*, 5, 228–232.
16. Павелків, В.Р., Мокич, Н.В. (2015). Психологічні ознаки в системах соціокультурного простору молодіжних субкультур. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць РДГУ*, 4, 187–193.
17. *Психологія девіантної поведінки: навчальний посібник / уклад. О.Д.Сафін, С.П.Байда. Умань : ВПЦ «Візаві». 2019. 202 с.*
18. Седих, К.В. (2008). *Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції»*. Полтава : Довкілля-К, 228 с.
19. Седих, К. В., Моргун, В. Ф. (2019). *Делінквентний підліток. Навчальний посібник для студентів. 3-е вид. К.: Видавничий дім «Слово», 272 с.*
20. Сошина, Ю. М. (2016). Психологічні особливості формування ціннісно-смислових настановлень у підлітковому віці : дис...канд. психол.наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 174 с.
21. Годорів, Л. Д., Яворська, Н. І. (2010). Гендерна специфіка формування інтерпретативних схем оцінювання “Я” підлітками в молодіжній спільноті. *Проблеми сучасної психології*, 9, 628–640.
22. Ямницький, О.В. (2016). Особливості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів дис. канд. психол.наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія», Одеса, 194 с.
23. Яланська, С.П. (2021). *Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку. : монографія, 524 с.*

## НАУКОВО-ФАНТАСТИЧНІ ФІЛЬМИ І САМОПІЗНАННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Мельничук М.М.*

*кандидат психологічних наук,  
доцент, доцент кафедри психології факультету  
психології і соціальної роботи Полтавського  
національного педагогічного університету  
імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава*

**Ключові слова:** кіномистецтво, свідомість, міф, фантастика, науково-фантастичний кінофільм, самопізнання особистості, соціалізація індивідуальності особистості.

**Вступ.** Екранні види художньої культури набули домінуючого значення у сучасному світі мистецтва, яке в силу своїх особливостей здатне впливати на духовну організацію особистості, визначати її систему цінностей і формувати світогляд.

На сьогоднішній день дослідження присвячені впливу символічного мистецтва проводились у рамках смислової концепції мистецтва (Д.О. Леонтьєв) і персонологічного аналізу мистецтва (В.Г. Грязева-Добшинська). Дослідження фантастичного в мистецтві пов'язано з проблемою трансляції непізнанного як радикально нового, того, що лежить за межами людської свідомості та процесу пізнання (Н. Самутіна, С. Б'юкатман, Т. Дашкова, Б. Степанов, Ц. Тодоров, С. Зенкин, Дж. Кембелл). В багатьох зарубіжних дослідженнях говориться про вплив засобів масової інформації, в тому числі телебачення, у якості агента соціалізації (Н. Смелзер, Р. Харрис, А. Бандура).

Важливість психологічних досліджень науково-фантастичних фільмів, полягає в тому, що вони впливають на процес соціалізації людини в сучасному інформаційно-технологічному суспільстві, в якому можна спостерігати дві важливі тенденції: по-перше, наявність мінливих технологічних нововведень, до яких особистість повинна встигати адаптуватися; по-друге, реалізація довгострокових міжнародних науково-дослідницьких проектів, у здійсненні яких беруть участь декілька поколінь дослідників. Психологічні проблеми соціалізації в такому динамічному інформаційно-технологічному суспільстві пов'язані з «вибудовуванням» світоглядних та ціннісних орієнтирів особистості, серед яких найголовнішими є цінності пізнання та самопізнання особистості.

Проте, залишається недостатньо вивченим вплив кіномистецтва на свідомість та підсвідомість особистості в процесі «діалогу»



особистості реципієнта та персоніфікованої особистості автора кінофільмів, зокрема, під час комунікації з науково-фантастичними творами.

**Завданнями дослідження є:** 1) аналіз психологічного впливу кіномистецтва на структури свідомості особистості; 2) визначення психологічних особливостей творів наукової фантастики; 3) психологічна характеристика міфів сучасного інформаційно-технологічного суспільства; 4) теоретичний аналіз творів кіномистецтва за допомогою методу аналітичної психології; 5) емпіричне дослідження впливу творів кіномистецтва на особистісні структури глядача та порівняння ефектів впливу кінофільмів знятих на основі єдиного твору в різних соціокультурних середовищах.

### **1. Проблема впливу творів кіномистецтва на свідомість та підсвідомість особистості**

Поняття «свідомість» у вітчизняній психології має особливе місце. У руслі культурно-історичного, діяльнісного підходів та психосемантики розглядаються смислова структура й динаміка свідомості (Л. С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Д.О. Леонтьєв, В.Ф. Петренко, В.Г. Грязева-Добшінська).

Аналіз мистецтва здійснюється через поняття «значення», «смысл» та «художня комунікація». За основу беруться ідеї культурно-історичної концепції Л.С. Виготського про те, що вплив мистецтва здійснюється як творчий акт, виявляється варіативним та пов'язується з його вбудованістю в життя людини.

В діяльнісному підході психологія мистецтва розглядається у ракурсі передачі автором не універсального значення, а особистісного смислу явища, яке переживає реципієнт. Така трансляція смислу – свідомий і творчий акт, як у відношенні до діяльності автора, так і самого реципієнта. Психологічні дослідження, які розвивають ідеї О.М. Леонтьєва про мистецтво як діяльність, що відповідає завданню відкриття, вираження й комунікації смислів, проводились за кількома напрямкам. Художнє втілення особистісного смислу – одне з питань смислової концепції мистецтва. Розуміння смислів творів пов'язується з позицією суб'єктів щодо «завдань на смисл» у контекстах життєвих ситуацій. Д.О. Леонтьєв виділяє 8 видів психологічних засобів, які слугують для втілення смислів у структурі художніх творів: тематика, хроніка, хронотопіка, метафорика, семантика, символіка, архетипіка, архітектоніка (за описом В.В. Клименко [4]).

З нашої точки зору особливо цікавий архетипний вид психологічних засобів – більш узагальнених смислових інваріант. Вони зафіксовані у використаних автором архетипних структурах, міфах або «схематизмах свідомості», релевантних вже не образам окремих об'єктів або явищ, а будовою світу художнього твору як цілого. Володіючи іманентними «формотворчими закономірностями» та історично простуючи до самих витоків культури, до міфологічної культури світу, ці схематизми слугують інваріантній «формі осмислення й переосмислення людиною подій та обставин його життя, а значить, й культурно-заданій формі індивідуального переживання» [2, с. 67]. Будуючи свій твір на тих чи інших культурних схематизмах або ламаючи їх, автор, тим самим, направляє процеси осмислення глядачем змісту твору.

Архетипна основа вписує зміст твору в абсолютно визначений соціокультурний аспект, направляючи, тим самим, процеси осмислення у конкретне русло.

У рамках діяльнісного підходу розвивається особливий напрямок – психосемантичне дослідження мистецтва. Зміна категоріальної структури свідомості розглядається як наслідок творчих процесів суб'єкта по осмисленню себе й світу, що стимулюється спілкуванням з творами, що містять систему категорій художника-автора. Важливою проблемою психосемантики є співвідношення емоційних впливів й власне семантичних, смислових впливів [20].

Експериментальне дослідження науково-фантастичного фільму А. Тарковського «Сталкер» з позиції психосемантики, показало, що оцінка фільму як вдалого, гарного тощо знаходиться в прямій залежності від ступеня життєвості, близькості досліджуваному. Також, у даному дослідженні проводилося зіставлення результатів методик семантичного диференціала і особистісних конструктів, яке показало, що існує пряма залежність між оцінкою фільму і ступенем когнітивної диференціації сприйняття досліджуваним героїв фільму, тобто існує зв'язок кількості особистісних конструктів із глибиною проникнення в науково-фантастичний фільм [1].

Дослідження усвідомлення семантичних аспектів «Я» у результаті впливу сучасного символічного кіномистецтва було проведено М.І. Яновським [17]. В результаті досліджень ним був виявлений цілісний ефект впливу авторського кіномистецтва на семантичний простір суб'єктів – тенденції посилення й інтеграції аспектів Я. Найбільш за все цей ефект притаманний кінофільмам режисерів А. Тарковського, Ф. Фелліні, П. Грінуея.

До зарубіжних досліджень по вивченню впливу мистецтва та ЗМІ на свідомість людини можна віднести, наприклад, дослідження усвідомлених мотивів переваги змісту кінофільмів й телевізійних програм, а також вивчення структури свідомості в рамках концепції когнітивних конструктів Дж. Келлі. Блоуер та Маккой було проведено крос-культурне дослідження сприйняття змісту кінофрагментів. Результати дослідження показали, що австралійські глядачі на відміну від гонконських китайців, сприймали емоційний зміст фільму краще, ніж його сюжет. Дослідження конструктів репертуарної решітки показало, що у гонконгських китайців конструкти більш конкретні й спільні для всіх, в той час як у австралійців більш розкидані та індивідуальні (за описом В.В. Клименко [4]).

Як вплив на зміст свідомості особистості Дж.Фрідманом [22] й колегами досліджувалася представленість у кіноглядачів ролі природних явищ й навколишнього середовища в сучасних кінофільмах. В одних досліджуваних образ природних явищ сприймався як самостійний та відігравав істотну роль в драматичній дії, у інших – природа розглядається або як місце притулку, або просто як місце дії, в якому відбувається сюжетний розвиток фільму.

Дж.Хартман [23] пропонує розглядати структуру оповідання кінофільму, відтворену в свідомості особистості, з одного боку, як формальну, а з іншого – як змістовну.

Одним із самих розроблених напрямків у психології мистецтва являється дослідження впливу різноманітних творів мистецтва (більш масового характеру), засобів масової інформації та різноманітних арттехнік на формування свідомої установки особистості та різних форм поведінки. Так, К. Армстронг [20] диференціює «навчальні ефекти мистецтва», як формування «креативної» установки особистості в гуманістичній психології (А. Маслоу) та «науління через спостереження» в теорії модифікації поведінки (А.Бандура).

Найбільшою популярністю користується тема дослідження впливу презентованого засобами масової інформації насильства. Так, дослідження Андерсена та колег показують, що насильство в ЗМІ збільшує ймовірність агресивної та силової поведінки як у негайному реагуванні, так й у довгостроковій поведінці [11].

«Навчальні ефекти» мистецтва використовуються в практичній роботі психолога. Так, К. Давидовський [1] досліджувала психологічну основу адекватного сприйняття творів різних видів мистецтва, зокрема кінофільмів, й готовність до такого сприйняття студенською молоддю. Головним в її дослідженні стало поняття

«пафосу», яке введене в область педагогічної психології й трактується надалі як синонім основного «емоційного тону» художнього твору. «Пафос», або основний «емоційний тон» художнього твору, є провідною специфічною характеристикою творів різних видів мистецтва. Адекватне сприйняття мистецтва базується, в першу чергу, на сприйнятті «пафосу» конкретного твору.

К. Давидовським були зіставлені два переважаючих підхода реципієнта до твору мистецтва: як до відбиття об'єктів дійсності та як до вираження основного емоційного тону твору. Найбільш адекватно досліджуваними сприймається основний емоціональний тон творів музикального мистецтва, а найбільші труднощі виникають при сприйнятті літературних творів (поезії) [1].

У рамках дослідження психологічних особливостей «провокативних» впливів, на прикладі сучасного авангардного мистецтва, було виявлено, що специфічною особливістю сприйняття художньої провокативності є залежність результатів цього сприйняття, по-перше, від наявності у суб'єкта особливої зони в семантичному просторі, що надає мистецтву особливий статус у порівнянні з «реальною дійсністю», по-друге, від здатності суб'єкта в ході осмислення провокативного художньої події надати йому адекватного, тобто символічного та ігрового характеру. Крім того, сприйняття провокативної художньої події у високому ступені визначається рольовою позицією (художник, куратор, критик, глядач) [17].

Таким чином дослідження присвячені свідомому сприйняттю різних творів мистецтва, зокрема науково-фантастичних кінофільмів, в сучасній психології досить різноманітні. Культурно-історичний, діяльнісний та психосемантичний підходи в психології мистецтва досліджують зміну смислового рівня свідомості в процесі спілкування особистості та твору. Свідомо діяльність реципієнта й автора обумовлена досвідом проживання та осмислення життя, що й забезпечує вплив творів мистецтва на людину.

У психології поняття несвідомого найбільш розроблено в психоаналітичному підході. З точки зору З. Фрейда [15], несвідоме – це витіснені зі свідомості потяги, які вступали в протиріччя з вимогами соціуму й моралі. Мистецтво в психоаналітичному підході в основному розглядається з точки зору здатності знімати напруженість внутрішнього конфлікту особистості. Художники мають здатність перетворювати первинні імпульси, реалізовувати їх в заміщеній формі. З. Фрейд розрізняв два типи естетичного впливу творів: попереднє і підсумкове, що є психотерапевтичним [15].

Аналіз кінофільмів в класичній психоаналітичній традиції здійснювався з точки зору представленості в них процесу усвідомлення раніше пригнічуваного змісту несвідомого. Інший підхід будується на виявленні неусвідомлюваних потягів самих героїв кінофільмів, наприклад, в аналізі з точки зору психоаналітичної теорії таких сучасних масових кінофільмів, як «Тигр, що крадеться, дракон, який причаївся», «Вигнанець», «Шосте почуття». Також цікавий аналіз використання ірраціональних безсвідомих фантазій й міфів з метою політичної антисемітської пропаганди в німецькому фільмі періоду нацизму «Вічний жид», здійснений Дж. Хартманом [23].

Інше розуміння несвідомого запропонував К.Г. Юнг [16]. У його аналітичній психології несвідоме «розширюється» від особистісного (витіснений особистий досвід по З. Фрейду) до колективного, спільного для всіх людей й існуючого в деяких універсальних прообразах – архетипах. Інтерпретація символів творів мистецтва з позиції аналітичної психології здійснювалася К.Г. Юнгом та його послідовниками (К. Керенї, Дж. Кемпбелл, З. Нойман, М.-Л. фон Франц) з позиції представленості у цих символах архетипічних образів і сюжетів.

В якості найважливіших архетипів Юнг виділяє архетипи Матері, Дитя, Тіні, Анімуса, Аніми, Мудрого старця і Мудрої старої, Діви (Кори). Мати висловлює вічну і безсмертну несвідому стихію. Дитя символізує і початок пробудження індивідуальної свідомості зі стихій колективно-несвідомого, і зв'язок з початковою несвідомою недиференційованістю, й «антиципацію» смерті і нового народження. Тінь залишає за порогом свідомості несвідому частину особистості, яка може виглядати як демонічний двійник. Аніма для чоловіка Анімус для жінки втілюють несвідомий початок особистості, виражений в образі протилежної статі, а Мудрий старець й Мудра стара – вищий духовний синтез, гармонізує в старості свідому й несвідому сфери душі. Архетипи Юнга представляють собою переважно образи, персонажі, в кращому випадку – ролі, в набагато меншій мірі – сюжети. Ці архетипи виражають головним чином ступені того, що Юнг називає процесом «індивідуації», поступового виділення індивідуальної свідомості з колективно-несвідомого, зміни співвідношення свідомого й несвідомого в людській особистості до їх повної гармонізації наприкінці життя – досягнення самості.

У багатьох фільмах можна спостерігати дуже простий архетипний сюжет, наприклад, протистояння героя і антигероя, що схоже на протиборство в особистості Персони (свідомої сторони) і Тіні (несвідомої сторони). Можна побачити безліч сюжетів, де Аніма або

Анімус є головними дійовими особами – в основному проблематика мелодраматичних фільмів-історій. Архетипи Духа або Мудрого старця, Матері або Кори частіше бувають другорядними персонажами, яких важко відрізнити від Аніми чи Анімуса.

К.Г. Юнг виділив два види художніх творів, а також творчий процесі їх створення – «психологічний» та «візіонерський». Ці два види творів розрізняються між собою за співвідношенням свідомого й несвідомого у художника в процесі їх створення, а також по тому, як вони сприймаються аудиторією, й за способами актуалізації несвідомих структур особистості.

За К.Г. Юнгом, перший вид творів й процесі їх створення виникає цілком з наміру та рішучості автора досягти того чи іншого впливу, й вихідний матеріал, таким чином, виявляється повністю покірним його художньої волі. Автор піддає свій матеріал свідомої обробці, передбачаючи можливий ефект, дотримується законів жанру. «У подібній діяльності автор повністю ідентичний творчому процесу» [16, с.85].

Другий же вид творів, за Юнгом, характеризується зовсім іншим чином: «Твори ці буквально нав'язують себе автору ... Свідомість захльостує потік думок й образів, які виникли зовсім не по його наміру Він не тотожний процесу образотворення; він усвідомлює, що стоїть нижче свого твору або, щонайбільше, поруч з ним – немов підпорядкована особистість, що потрапила в поле «тяжіння чужої волі» [16, с. 105]. Це, на думку Юнга, відбувається тоді, коли через художника проривається його самість, яка має владу над ним і якій він може тільки коритися.

Несимволічні твори, як результат «психологічного типу творчості», звернені до естетичних почуттів людей, й являють собою гармонійну картину. Даний вид творів Юнг називає «психологічним», тому що «він обертається завжди в межах психологічно зрозумілого»; й це такі твори (з точки зору Юнга), як любовний, побутовий, сімейний, соціальний романи, велика частина ліричних віршів, трагедій, комедій [16, с. 129].

Вплив символічних творів, які представляють собою результат «візіонерського типу творчості», неоднозначний, й рідко приносить тільки естетичне задоволення. Такий вплив, за Юнгом, пов'язаний з характером матеріалу, що впливає на публіку. Цей «матеріал, тобто переживання ... якість первинне переживання, перед обличчям якого людській природі загрожує цілковите безсилля й безпорадність» [16, с. 139]. Такий вплив символічного мистецтва амбівалентний: воно, з

одного боку, ображає людські цінності, але, з іншого, відкриває незбагненне «незбагненні глибини того, що прагне становлення» [26, с.139].

Дослідження символічних кінофільмів виявило, наприклад, актуалізацію після перегляду кінофільмів режисера А. Тарковського – архетипів Персони, Аніми й Самості, гармонізованих із Его; перегляду кінофільмів режисера Ф. Фелліні – архетипів Дитя й Аніми, гармонізованих із Его [24]. Було позачено ідею про мистецтво як процесі саморегулювання життя націй та епох. Через створювані образи й діяння художників здійснюється компенсація обмежень, установок свідомості більшості людей епохи, а також досягнення психологічної рівноваги.

Серед сучасних напрямків психоаналізу можна виділити кляйнівський та лаканівський аналізи, які також розглядають проблеми психології мистецтва й творчості. Д. Армстронг [20] аналізує поняття «художнього символу» з точки зору посткляйнівського аналізу. А.Д. Інграм [25], розглядаючи фільм «Вигнанець» з точки зору лаканівського аналізу, говорить про відтворення у кінофільмі діалогічної структурної форми свідомості людини.

Кінофільм «Чужий» із позиції кляйнівського аналізу аналізують Д. Карвета і Н. Голд. Монстр-Чужий у кінофільмі символізує появу іншої дитини в сім'ї і неприйняття її з боку сіблінгів [27].

С. Жижек [32] інтерпретує кінофільм «Матриця» з позиції лаканівського підходу психоаналізу і каже, що в ньому представлені основні антагонізми нашого постмодерністського соціального досвіду. Це антагонізми, які визначають основні онтологічні пари – реальність (те, що порушує царство принципу задоволення) і біль, свобода і система (свобода можлива тільки всередині системи, яка перешкоджає її повному розгортанню) [9].

Є. Маккобі [27] зіставляє аналітичний підхід Ж. Лакана з науково-фантастичною повістю Ф. Діка «Згадати все» з позиції лінгвістичної побудови поведінки людини. Деякі з припущень, позначених в науково-фантастичних творах, – про відносини між технологією і людством, – втілилися в сучасному постіндустріальному світі. Нові форми мови і соціальні відносини, створені в науково фантастичній літературі і кінофільмах, засновані на відмінних від загально визнаних точках зору, стали проявлятися в сьогоденні.

На його думку, тексти науково-фантастичних творів, що зачіпають інформаційні технології та віртуальні світи, заповнені психоаналітичною теорією, так як вони були створені в

психоаналітичної культурі. Зміна в формі психоаналітичної бесіди, така як зростання суб'єктивності інтерпретації, стає все більш характерною для «постсучасної» (postmodern) психології. Уявлення про віртуальні світи в науково-фантастичних творах викликають нові форми суб'єктивності, структуровані відповідно до постсучасності мутації психоаналізу, які зустрічаються в роботах Лакана.

Повість Ф. Діка «Згадати все» може служити, на думку Дж. Фрідмана, ілюстрацією способу організації спогадів про минуле, яку Лакан визначав як «символічний порядок речей». Дж. Фрідман вважає, що основним для творчості Ф. Діка стало параноїдальне питання, актуальне для культури постмодерну – «В чому полягає реальність і що є реальним насправді»? У цьому науково-фантастичному творі продемонстрована неможливість існування людської свідомості тільки за принципом реальності без «символічного порядку». Дж. Фрідман бачить можливість побудови кіберпсихології і психології віртуальних світів (Інтернету, комп'ютерних ігор тощо) на основі лаканівського аналізу [22].

Ще один підхід до психологічного розгляду фантастики можна зустріти у Дж. Рубін [31]. На його думку, фантастика, по суті, є наукою про фантазії, яка набагато могутніша розуму. Отже, при серйозному розгляді, фантастика постає наукою про основи розуму, тобто є знанням про те, що обумовлює без відома самої людини її розумну діяльність.

Дж. Рубін аналізує співвідношення змісту сновидінь як колективних фантазій в деяких американських кінофільмах («Чарівник країни Оз», «Кошмар на Вулиці В'язів», «Малхолланд Драйв», «Загублене шосе», «Твін Пікс») для того, щоб поглибити розуміння культурних вимірювань розвитку людини, особливо в контексті модусу американської культури [31].

Однією з основних тем психоаналізу являється аналіз сновидінь. У сучасних зарубіжних дослідженнях достатньо широко представлені праці по вивченню взаємозв'язку мистецтва й сновидінь. Так Дж. Хартман досліджує роль сновидінь й літературних творів у формуванні й підтримці адаптивних систем психіки [23].

Для визначення специфіки впливу фантастичних кінофільмів важливий також процес їх створення. С. Лем [5] з колегами досліджували використання сновидінь у процесі створення кінофільмів. Так, серед людей, що займаються кіно професійно, ними було виявлено, що творча група (режисери, сценаристи, актори) більш схильна до впливу своїх сновидінь у процесі роботи, ніж робоча група (члени кінематографічної команди – робочі). Відповіді професійної



групи (продюсери, редактори й кінематографісти) були проміжними. В межах творчої групи, авторами були виявлені ефекти впливу сновидінь на емоційний стан, пристосованість, ставлення до самого себе, й здатність до прийняття рішень. А у творчій групі – більш високий рівень здатності до запам'ятовування змісту сновидінь [5].

Таким чином символи, як основний зміст мистецтва, у психоаналізі розуміються як деякі «мітки», симптоми неусвідомлених потягів, комплексів, конфліктів особистості авторів цих творів. Саме ж мистецтво в психоаналітичному підході в основному розглядається з точки зору здатності знімати напруженість внутрішнього конфлікту особистості. У постфрейдистських дослідженнях бере початок уявлення про те, що мистецтво пропонує різні техніки раціонального контролю несвідомих сил. Різноманіття стилів мистецтва пов'язується, таким чином, з більш широкими можливостями сублімації.

## **2. Фантастичне у літературі та кінематографі**

Проблема визначення фантастичного найбільш яскраво висвітлена в мистецтвознавчому і філософському підходах. Філософ і письменник-фантаст С. Лем [5] зазначає, що фантастика як жанр літератури покликана виконувати функцію прогнозування майбутнього, конструювати і припускати розвиток соціуму в процесі інтеграції в нього нових наукових фактів і технічних винаходів.

Фантастикою в культурі певної епохи вважається зображення фактів і подій, по-перше, що не існують із точки зору пануючих у даній культурі думок. І, по-друге, суперечать закономірностям буття, відомих масовій свідомості. Він аналізує фантастику і фантастичне як особливу естетичну категорію, і фантастичне виникає з асиметрії процесів створення та інтерпретації символічних форм – міфів.

Інший підхід до інтерпретації фантастичного пов'язаний із проблемою трансляції іншого, з межею між «природним» і «надприродним». Причому, якщо в літературному творі ефект фантастичного досягається шляхом демонстрування персонажу двох способів пояснення зображуваних подій – «природний» і «надприродний» [9], то в кінематографі даний ефект досягається онтологічною подвійністю самого персонажа – перетворенням його на чудовисько, монстра (іншої людини – робота, прибульця тощо), а також організацією простору кінотворів як надприродного і лабіринтового [13].

Аналіз науково-фантастичних творів із точки зору «перетворення» людини в монстра досить розповсюджений у зарубіжній філософській

і мистецтвознавчій літературі. Так К. Андерсон [19] говорить про те, що твори наукової фантастики пропонують приклад «постлюдини» – монстра, який є втіленням сучасних соціальних відносин у культурі постмодерну. Дж.Рубін [31] обговорює можливість симбіозу біології і техніки, людської свідомості та штучного інтелекту – кіберкультури з точки зору філософії. Порушення кордону між людським тілом і тілом монстра в науково-фантастичних фільмах, на думку С. Лема, демонструє не тільки сучасне уявлення про природу людини, а й прагнення до відновлення дистанційованості Самості людини (self) від Іншого (other), і відновлення ідеального уявлення про Людину [5].

Аналіз науково-фантастичних творів із точки зору протиставлення людини і космосу теж досить популярний серед філософів і мистецтвознавців. Так основною темою фільму С. Кубрика «Космічна Одисея: 2001» виділяють тему протиставлення людини і порожнечі космічного простору; можливість еволюції людської свідомості до такого рівня, коли буде можливим усвідомити ці космічні масштаби [32]. Отже цей фільм змушує глядача замислитися над тим, як небезпечно виходити за межі наших традиційних уявлень про людське існування. Також, на нашу думку, погляд на Людину з глибини Космосу являє собою кінофільм «Соляріс» А. Тарковського.

Науково-фантастичну літературу як деякий «граничний» феномен культури, який синтезує особливості наукової та художньої інтерпретацій дослідницьких процесів і явищ визначає Ю.О. Москвичева [12]. Наукова фантастика формує узагальнене уявлення про науку, виражене безпосередньо в художньому образі. Уявлення про науку, які формуються в науковій фантастиці, принципово нерелективні по відношенню до реального змісту наукового знання. Сформовані в творах наукової фантастики образи науки дають «віяло» можливих інтерпретацій об'єктів природи і соціальної дійсності, їх взаємозв'язків і розвитку. Таким чином, здійснюється евристико-методологічний потенціал наукової фантастики в можливості вибору подальшого шляху розвитку науки.

Дж. Хартман [23] говорить про вплив фантастичних уявлень, створених у науково-фантастичних творах, на конструювання наукового знання і суспільного розуміння науки.

Функція науково-фантастичної літератури полягає в прогнозі майбутнього розвитку суспільства. У процесі сприйняття цих творів, соціальна відповідальність за майбутній розвиток суспільства перекладається на рівень індивідуальної відповідальності, таким чином, здійснюється моральна функція наукової фантастики.

У психології мистецтва вивчення фантастичного ускладнено внаслідок того, що воно є центральним як для жанру наукової фантастики, так і для жанру фентезі та містики. Дослідження цих суміжних жанрів може допомогти у визначенні специфіки психологічної особливості творів наукової фантастики.

В.А. Дроздова [2] виявила, що в інтересі молоді до фільмів жахів і містики відсутній пізнавальний компонент – підлітки не шукають в фільмах жахів нового знання, їм достатньо переживань. Водночас, причини, які спонукають молодих людей дивитися фільми даних категорій, ними, як правило, не усвідомлюються.

У дослідженні М.І. Яновського вплив жанру фентезі на сучасну молодь показує, що сучасна молодь не може прочитати «між рядків» і «за кадром» приховане бажання авторів навчити глядача чи читача відрізнити справжнє від штучного [17].

Дослідник пропонує спробу визначити наукову фантастику в кіномистецтві як жанр – відмежувати його від суміжних жанрів жахів і фентезі. Серед формальних ознак він називає візуалізацію фантазії і спецефекти зйомки і монтажу. В якості основних методів дослідження кінофільмів він називає ідеологічну критику, психоаналіз, фемінізм і постмодернізм. Три змістові підгрупи категорій виділяються Т. Тодоровим як основні індикатори для визначення жанру наукової фантастики в кіно: фільми про дослідження космосу; фільми про проблеми відносини науки / техніки і суспільства (реалізовані як в утопіях, так і в антиутопіях). І, нарешті, кінофільми, які демонструють перетворення людського тіла (роботи і андроїди) [17].

Дослідження жанру наукової фантастики на телебаченні виділяють її основну особливість – метафоричність, яка допомагає уникнути кордонів натуралістичного і реалістичного розуміння зображуваних подій (демонстрація альтернативних соціальних, культурних та політичних уявлень).

Д. Інграм, аналізуючи науково-фантастичні кінофільми, виділяє час як засіб для прояву нереального, фантастичного, що виступає ключовим поняттям даного жанру. Високоякісні науково-фантастичні фільми, на його думку, містять певну концепцію (уявлення про реальність), яка проявляється на візуальному рівні, а не на рівні інших кінематографічних прийомів [25].

Інший підхід до інтерпретації фантастичного пов'язаний із проблемою трансляції іншого, з межею між «природним» і «надприродним». Причому, якщо в літературному творі ефект фантастичного досягається шляхом демонстрування персонажу двох способів пояснення зображуваних подій – «природний» і

«надприродний» [12], то в кінематографі даний ефект досягається онтологічною подвійністю самого персонажа – перетворенням його на чудовисько, монстра (іншої людини – робота, прибульця тощо), а також організацією простору кінотворів як надприродного і лабіринтового [19].

Науково-фантастичні твори, на думку багатьох філософів і культурологів, транслюють міфи сучасного інформаційно-технологічного суспільства. В сучасному суспільстві переважає готична естетика, яка на противагу естетиці Ренесансу і Просвітництва зміщує центр уваги від Людини до Дракону (Монстра). Критика раціоналізму і наукової картини світу, відмова від уявлень про абстрактний і об'єктивний час і, як наслідок, звернення до власного суб'єктивного часу – все це призвело до кризи історичних понять і демократичної соціальної системи в цілому. У сучасному «готичному суспільстві» починають виникати нові естетичні та моральні принципи – естетика ірраціонального і ситуативна мораль.

Сучасний розвиток науки підірвав довіру до класичної раціональності. А наукова фантастика як транслятор нових наукових знань і відкриттів зробила свій внесок у зміну сучасного суспільного уявлення про фізичний устрій світу. Сучасна наука і громадська думка не заперечують зараз існування паралельних світів і кротячих нір – як можливих «машин часу», а значить, вигадані науковою фантастикою фантастичні феномени стали частиною дійсності. Наукову фантастику називають сучасним натурфілософським міфом, що пояснює фізичну реальність масовій свідомості.

Науково-фантастичні кінофільми в психології найбільш часто аналізуються з позиції різних напрямків психодинамічного підходу. Так, аналіз науково-фантастичного фільму «Космічна одісея: 2001» з психоаналітичної позиції, він розглядається не тільки з точки зору піднятої в фільмі тематики космічної подорожі, але і з точки зору структури кінофільму, тих подій і їх взаємозв'язків, які показує режисер С. Кубрик. Цей фільм, як єдине ціле і на змістовному і на структурному рівнях, відображає ідею історії вічної подорожі-повернення (як в «Одисеї» Гомера) [1].

Роль монстрів у таких фантастичних кінофільмах як «Той, що біжить по Лезу», «Зоряний шлях», «Термінатор» із позиції психоаналітичного підходу розглядається Дж. Фридманом. Він говорить про зміну ролі монстрів від руйнівників і переслідувачів до захисників і об'єктів для жартів. На противагу інакшості (*unheimlich*) монстра наростає сприйняття його як близького (*heimlich*) [33].

Кінофільм «Людина-павук» із позиції психоаналітичної теорії розбирає Р. Післі. Він розглядає ідентифікацію зі всемогутнім героєм у всіх її проявах (бути цим супергероєм або бути антигероєм), як неусвідомлювану потребу в невразливості, закладену ще з дитинства і яка виявляється у формі «первинного нарцисизму». Інше розуміння супергероя можливе з позиції юнгіанського аналізу. Міф про американського супергероя втілює колективну фантазію про суперзахисника, який виконує функцію позбавлення загроз і порятунку в сучасному суспільстві.

К. Фрідман, інтерпретуючи кінофільм «Космічна одисея: 2001» із позиції аналітичного підходу, називає його сучасним міфом, що показує «потенціал благоговіння перед невідомим». Цей фільм, з точки зору Дж. Кемпбелла, є метафорою пізнання людиною не тільки і не стільки зовнішнього світу, скільки своєї власної душі [22]. Таким чином архетипічні символи у великій кількості присутні в творах наукової фантастики і фентезі.

«Розгляд інакшого» в кінематографії – це погляд, що фокусується довільно, вільний від звичок «земного», тобто людського сприйняття дійсності, це «ковзаючий» погляд, що не знає пріоритетів і цінностей [2].

Суб'єктом цього погляду маєтсья на увазі якесь Інакше (наприклад, Океан – як персонаж кінофільму «Солярис» А. Тарковського або Чорний моноліт у кінофільмі «Космічна одисея: 2001» С. Кубрика). Глядач же, за допомогою цього «розгляду інакшого», може на деякий час ідентифікуватися з інакшим, а, значить, він може пережити ситуацію пізнання зовнішніх звичних явищ як ще непізнаних; може відчувати себе іншою, непізнаною істотою.

Таким чином наукова фантастика транслює такі світоглядні позиції, які дозволяють справлятися з небезпеками швидких змін, які важко лягають на психіку людини, або з тим, що Е. Тоффлер (за описом Роменця В.А. [13]) називав «футуро-шоком», або «шоком майбутнього». Дослідження впливу наукової фантастики на людину може показати можливі шляхи взаємодії з сучасними науковими відкриттями.

Сучасний розвиток науки підірвав довіру до класичної раціональності. А наукова фантастика як транслятор нових наукових знань і відкриттів зробила свій внесок у зміну сучасного суспільного уявлення про фізичний устрій світу. Сучасна наука і громадська думка не заперечують зараз існування паралельних світів і кротячих нір – як можливих «машин часу», а значить, вигадані науковою фантастикою фантастичні феномени стали частиною дійсності. Наукову фантастику

називають сучасним натурфілософським міфом, що пояснює фізичну реальність масовій свідомості [11].

Специфіка жанрів наукової фантастики і фентезі дозволяє звертатися до міфології безпосередньо – це і звернення до космогонічних мотивів, і мотив бунту проти свого Творця (клонів і роботів), а також мотив розвитку недорозвиненої цивілізації (мотив культурного героя міфології). Але міфотворчість у науковій фантастиці і фентезі різні – в науковій фантастиці автори, намагаючись пояснити фантастичне раціонально, вводять штучні поняття, породжуючи власний штучний замкнений міфологічний світ. Елементи цього світу – машина часу, паралельні простори, бластери і нуль-передавачі. У фентезі раціональних пояснень фантастичного немає – воно постулюється, і міфологічний світ в цьому жанрі на кшталт епосу і міфології давнини. Можна сказати, що в науковій фантастиці йдеться про ще непізнане, а в фентезі – про непізнаване («річ-у-собі», за Е. Кантом). В.А. Дроздова бачить проблему «відходу» в міфологічний фантастичний світ як наслідок дезорієнтації людини в сучасному суспільстві, як можливість для розвитку її духовності [2].

Взаємозв'язок з міфологічною тематикою фільму А. Тарковського «Соляріс» ми вбачаємо у тому, що режисер дає космічне звучання біблійній притчі «Повернення блудного сина».

Отже, дослідження впливу наукової фантастики, яка транслює сучасні міфи, на людину може показати можливі шляхи взаємодії з сучасними науковими відкриттями. Науково-фантастичні твори, на думку багатьох філософів і культурологів, транслюють міфи сучасного інформаційно-технологічного суспільства.

### **3. Сучасна міфотворчість та соціалізація особистості**

Багато проблем пов'язаних із взаємодією людини з технологічними та науковими досягненнями було розглянуто саме у творах жанру наукової фантастики.

Соціалізація індивідуальності особистості – це не просто входження суб'єкта в соціальне середовище, а також активне відтворення цього соціального середовища в її діяльності. Ресурсом для соціалізації індивідуальності особистості може стати активне освоєння і осмислення таких культурних феноменів, які організують правила взаємодії в культурі, але недоступні зовнішньому спостереженню. До таких культурних феноменів можна віднести, насамперед, міфи.

У сучасній вітчизняній психології поняття міф вживається в досить розрізненіх і не маючих загальних підстав дослідженнях і розробках.

Міф – це свого роду мова-шифр, на якому розмовляють між собою представники однієї культури, він дозволяє зробити одну культуру езотеричною, непроникною для представників інших культур [8].

Міф розглядається, як обов'язковий фундамент будь-якої культури і всякого типу соціальності, що обґрунтовує їх і забезпечує психологічний захист людини, яка включена в цю культуру і є членом цього товариства. Різниця між культурами полягає в тому, які саме міфи (колективні уявлення), лягають в основу даної конкретної культури, як вони визначають сприйняття часу, простору і причинності, як впливають на специфіку мови і те, якому типу суспільства відповідають.

Однак механізм адаптації і легітимації певного соціального типу виявляється єдиним для будь-якого суспільства – як міфопоетичного, так і «цивілізованого» [14].

У практичній психології поняття міфу використовується для позначення деякого ірраціонального уявлення про що-небудь, що має негативні наслідки для людини. Найбільш часто вживаними поняттями тут є «сімейний міф» і «терапевтичний міф».

«Сімейний міф» розглядається як сукупність певних захисних механізмів для підтримки єдності в дисфункціональних сім'ях [24].

Під «психотерапевтичним міфом» спочатку розумілися спеціально сформульовані для клієнта психологічні знання, що пояснюють суть проблеми і процес лікування. Але в психотерапевтичному процесі схрещуються шляхи як мінімум трьох міфологічних систем: професійної міфології психотерапевта і особистісних міфологій пацієнта (клієнта) і психотерапевта. При цьому, міф треба розуміти не як брехню і вигадку, але як якийсь спосіб структурування і осмислення дійсності. Особистісна міфологія клієнта визначає характер, спрямованість звернення по психологічну допомогу і, багато в чому, ефективність вирішення проблем, ефективність консультування і психотерапії.

І, нарешті, міфологічне уявлення про себе реалізується в понятті «персональний» міф. Персональний міф – це вихідна сюжетна модель, що має в свідомості людини онтологічний статус, схема його життя, що визначає систему смислів. Через призму персонального міфу здійснюються самопрезентації, він відображає розхожі стереотипи, шаблони і еталони тієї соціально-психологічної групи, з якою особистість ідентифікується або яка є її референтом. На рівні індивіда персональний міф представляється як кодування особистістю свого зв'язку між ідеальним, ментальним, трансперсональним, реально-побутовим і соціокультурним. Персональний міф як особистісний

феномен не зв'язується обов'язково зі зміненими станами свідомості, з «вихлюпуванням» архітектонічних образів і міфологічних сюжетів. А може бути виражений як споглядання своєї перспективи, яка для людини не менш реальна, навколишнє фізичне середовище, але навіть в цьому випадку персональний міф – архітектоніка морального, духовного буття.

Вербальне вираження персонального міфу – початок внутрішньої роботи по самодослідженню. А здатність до міфотворчості характеризує унікальність, індивідуальність людини. Таким чином, персональний міф з цієї точки зору можна розглядати, як узагальнену позицію цілісного життя, що веде до розуміння людського буття як опосередкованого та структурованого тілесно, характерологічно, діяльнісно, комунікативно і знаково-символічно [10].

Міфосвідомість, як спосіб освоєння дійсності, відіграє найважливішу роль в культурі, є первинною і універсальною формою і основою людської свідомості. Вона характеризується невиразністю, неясністю, відсутністю абстракцій і формальної логіки, безпосереднім відображенням реальної нескінченності і світу в цілому. У його розумінні міф є комунікативною системою, що є створенням форми як одного із способів означування.

Міфосвідомість функціонально допомагає людині-носію орієнтуватися в просторі, в першу чергу, інформаційному. Вона демонструє відносність сприйняття реальності через обмеження суцього його протилежністю, використовуючи символи і метафори для конкретизації сенсу, секуляризуючи, персоналізуючи і інсценуючи свою основну ідею, стаючи загальнозрозумілою і загальнодоступною, породжуючи відчуття спільності, зміцнюючи почуття ідентичності, фіксуючи моральні цінності; пояснюючи в будові світу те, що наука поки пояснити не в змозі. На розуміння феномену міфосвідомість сучасної людини досить сильний відбиток накладає те, що відбувається прорив у незвідане в сфері культури [5].

Таким чином, можна говорити про те, що уявлення про міф в психології не є однозначним. Загальною подібністю усіх розглянутих вище уявлень про міф є розгляд його як цілісного, особистісно значимого утворення, яке необхідно обов'язково враховувати при роботі з людиною як носієм психологічної реальності. Але, в той же час вказується ірраціональна природа цього утворення. Практично всіма визнається, що міф не раціональний за своєю природою, і ця ірраціональність проживається людиною (у якого цей міф присутній) як істинність.



Міф, як видно з вищевикладеного виконує регулюючу функцію в культурі, і освоєння змісту міфів, таким чином, може допомогти особистості при її соціалізації, адаптації до культурного середовища.

Для того, щоб визначити, що може бути ресурсом соціалізації в сучасному інформаційно-технологічному суспільстві, розглянемо спочатку характеристики самого інформаційно-технологічного суспільства. Е. Тоффлер у своїй роботі «Третя хвиля» говорив про виникнення так званого постіндустріального суспільства, в основі якого будуть лежати інформаційні технології та індивідуалізована трудова діяльність (за описом В.А. Роменця [13]).

Сучасну точку зору на існуючу громадську організацію багато філософів визначають поняттям інформаційна культура. «Інформаційна культура пов'язана з соціально-інтелектуальними здібностями людини і його технічними навичками» [4, с. 21]. Перші пов'язані як із аналітичними здібностями, так і зі здатністю виносити незалежне, індивідуальне судження з великого «поток» інформації в сучасному суспільстві. Технічні навички пов'язані з інтегрованістю технічних пристроїв (від телефонів до персонального комп'ютера і комп'ютерних мереж), комп'ютерних технологій і програмних продуктів у спосіб життя людини, в його професійну і соціальну діяльність.

Індивідуальність як цінність у сучасному інформаційному, постіндустріальному суспільстві присутня в такому соціальному утворенні як креативний клас [16]. Члени даного класу досить добре соціалізовані, але, водночас, є також яскравими індивідуальностями. Можливість стати членом даного класу є практично у кожної людини, яка виявляє високий рівень творчої активності в будь-якій професійній діяльності. Усвідомлення своєї інакшості може сприяти соціалізації в цьому соціальному класі, що дає змогу особистості не тільки зберегти свою індивідуальність, але і зайняти адекватну соціальну нішу в сучасному інформаційно-технологічному суспільстві. Усвідомлення своєї індивідуальності, інакшості як унікальності своїх світоглядних смислів і установок, які можуть відрізнятися від світогляду інших людей, сприяє актуалізації терпимішого, толерантнішого ставлення до Інших, що є дуже важливим фактором соціалізації в сучасному мультикультурному суспільстві.

Ще одним ресурсом соціалізації особистості може служити усвідомлення відносності раціонального пізнання, яке демонструється в науково-фантастичних творах. Зайва центрованість на людській природі (антропоцентризм) в сучасному інформаційно-

технологічному суспільстві може призвести до поганої адаптації людини при роботі з технічними та інформаційними технологіями, що займають все більше місця в сучасному житті. Прийняття і усвідомлення інакшої (а не звичної) точки зору про самого себе, Інших і навколишній світ сприяє зрілішій та адекватнішій адаптації в сучасному суспільстві, що характеризується наявністю великої кількості субкультур (соціальних груп різних типів), а також досить високим темпом еволюції інформаційно-технічних інновацій і громадської думки.

Таким чином сучасні міфи, такі як міфи пізнання непізаного, що транслуються в науково-фантастичних творах можуть сприяти соціалізації особистості в інформаційно-технологічному суспільстві.

#### **4. Кінематографічні образи у рамках аналітичної психології К.Г. Юнга**

На нашу думку саме юнганський концепт «архетипу» доцільно використати при дослідженні художньої творчості, зокрема творів кіномистецтва. Для цього доцільне використання «наскрізних» термінів, таких як: архетип, архетипний образ, архетипний персонаж, архетипний сюжет, архетипний мотив, сінематична архетипічна послідовність, домінантна архетипічна послідовність і самість-сукупність [17].

Архетип можна назвати формою, яка наповнюється конкретним особистісним змістом тільки при впливі на певну свідомість – таким чином він обов'язково проявляється у будь-якому виді художньої творчості, зокрема у кінематографі. Навіть у авторському кінематографі, який створюється всупереч схемам і моделям характерним для масового кінематографа, архетип обумовлює створення та сприйняття образів, керуючи розумовими та творчими процесами автора та глядача несвідомо. Особисте несвідоме автора, як і його свідомість, так чи інакше, керується архетипами у створенні продукту творчості. Автор не може вийти за межі колективного несвідомого, тому створені ним образи обов'язково відповідають архетипу і архетипічному сюжету процесу індивідуалізації.

Архетип у кінематографі – смислова і конструктивна одиниця, за допомогою якої ще на стадії сценарію замислюється драматургія фільму. Наявність типологічних особливостей у міфологічних персонажах та сюжетах дає можливість виділити архетипічні персонажі і архетипічний сюжет, зокрема і в кінематографі.

Архетипічний персонаж у кінематографі – перетворений сучасний варіант архетипу. Можна стверджувати, що будь-який міфічний, літературний і кінематографічний Герой – архетипічний символ.

Архетипічний сюжет – послідовність втілення характерної лінії поведінки героя в певних обставинах.

У кіно «праформою» виступають такі архетипи як: Дитина, Герой, Дух, Відродження, Трікстер, Аніма, Анімус, Самість. Досліджується певний комплекс, який включає такі архетипи, як Дитина, Герой, Дух, Відродження, Трікстер [5]. Підставою для включення цих архетипів в одну групу є як їх спільне фігурування в різних міфах, казках і фільмах, так і утворення ними стійкої схеми, яку можна спостерігати в кінофільмах: Герой протистоїть Трікстеру (або навпаки), йому допомагає Дух, і Герой Відроджується в Самість. Однак саме Герой грає головну роль в сюжеті. Дух і Трікстер в основному виступають як другорядні персонажі, а Немовля – як метафора шляху до набуття особистості. Відродження характеризує перемогу Героя над обставинами, в які він поставлений, тобто функцію, що відрізняє Героя від антигероя (Трікстера).

Також виділяються інші повторювані наративні послідовності, супутні становленню героя – «чудесне народження», «незвичайне дитинство», «вразливість» або «слабкі місця», «подвиги» та ін. [6]. Як кінематографічні приклади реалізації архетипічних персонажів і архетипічного сюжету можна аналізувати такі культові кінематографічні персонажі, як Індіана Джонс («Джонсіана» реж. Ст. Спілберг, США, 1981-2008 рр.), Люк Скайвокер («Зоряні війни» реж. Дж. Лукас, США, 1977-2017 рр.), Нео («Матриця» реж. Л.Вачовські, США, 1999 р.), Джеймс Бонд («Бондіана» США, 1962-2012 рр.).

Багатосерійний розвиток архетипічного сюжету свідчить про тривалість і складність процесу індивідуації, про необхідність дотримання балансу між свідомим і несвідомим, про постійну готовність свідомості сприймати несвідоме і інтегрувати його образи. Виразний прояв архетипічного мотиву набуття Самості характерний для жанру пригодницького фільму («бондіана», «джонсіана» тощо) і фільмах шляху («Париж, Техас» (реж. Ст. Вендерс Німеччина, Франція, Великобританія, 1984 р.), «Виховуючи Арізону» (реж. Д. Коен США, 1987 р.), «Тельма і Луїза» (реж. Р. Скотт, США, 1991р.) тощо), тому що Самість – це саме шлях і подія, що виходить за рамки буденності.

Архетипічні кінематографічні персоніфікації архетипу Тіні не менш важливі, незважаючи на те, що, як правило, витісняються свідомістю

після перегляду фільму, вони, безумовно, необхідні в процесі індивідуації та ідентифікації глядача. «Антигерой» може бути визначений як «протагоніст, якому не вистачає позитивних атрибутів, складових героїчний персонаж – благородства, розуму і духу. Такі антагоністи є і у Джеймса Бонда, і у Індіана Джонса, тощо.

Архетипи Аніма та Анімусу присутні практично в кожному кіножанрі: тенденція до з'єднання чоловіки і жінки – умова синематичної архетипічної послідовності. Це пов'язано з тим, що драматургічний розвиток історії завжди рухається в бік набуття головним героєм Самості, для чого в оповіданні необхідні різні архетипічні елементи або присутність всього несвідомого потенціалу, тобто інтеграція несвідомого у свідомість. Герой і Трікстер (Тінь) потребують один одного для самоствердження, їх боротьба або гра – умова взаємовигідного співіснування несвідомого і свідомого в особистості. Аніма й Анімус – інша умова становлення цілісної особистості, тобто, лише усвідомивши Аніму або Анімуса (залежить від статі героя), можливо набуття цілісності. Кінематографічними версіями архетипу Аніми можна назвати жіночі персонажі вищезазначених пригодницьких фільмів: всіх дівчат Джеймса Бонда, Меріон Рейвенвуд – дружину Індіани Джонса тощо. Ці приклади демонструють важливий вплив Аніми на Героя, на головного персонажа, яка сприяє його боротьбі з Тіньовими аспектами власної особистості та архетипічними персонажами Тіні, формує наррацію фільму, тобто також є необхідною складовою процесу індивідуації. У жанрі мелодрами, що обумовлена домінантою відносин між статями, мотив Аніма-Анімус простежується найбільш чітко.

Для Героя і героїні, Аніми та Анімуса, набуття взаємної любові або Самості є результат їх ініціації. У кінці «історій кохання» можна спостерігати взаємообмін характеристиками один одного і, тим самим, набуття цілісності. В якості прикладів можна назвати такі класичні мелодрами, як: «Віднесені вітром» (реж. В. Флемінг, США, 1939 р.), «Касабланка» (реж. М. Кертиса. США, 1942 р.), «Красуня» (реж Р. Маршала США, 1990 р.), «Співаючи в тернику» (реж. Д. Д'юк, Австралія, 1977р.) тощо.

Самість як результат індивідуації «складається» з різних груп архетипів і архетипічних образів відображених в архетипних персонажах і взаємодіючих між собою. При перегляді кінофільмів глядач персоніфікується, тобто стає Персоною, а для цього йому потрібно пройти через певні сюжети усвідомлення власного несвідомого, тобто самостійно пережити перипетії боротьби Героя і

Тіні, драматизм опозиційної залежності Аніма-Анімусних відносин. Самість як ціль індивідуації закладена в прояві кожного сюжету окремо та у всіх них разом. Здійснення Самості на рівні сюжету зафіксувати практично неможливо: Самість, простежується за допомогою співвіднесення різних архетипів та певних «векторів» їх еволюції. Таким чином, самість – і результат, і екзистенціальна програма. Саме тому архетипічна образність Самості не передбачає певного героя (або груп героїв) – це і Самість-здійснення, і драматургічна лінія.

Тобто можна констатувати, що в основі фабули, сюжету чи драматургії кінофільму знаходиться індивідуація, Самість, яка в підсумку і стимулює розвиток персонажа, Героя. Існують певні вчинки, які герой повинен зробити в ході побудови героїчної ідентичності, а глядач повинен у свою чергу співпереживати герою і на несвідомому, і на свідомому рівнях. Зрештою і сама سینематична архетипічна послідовність являє собою не що інше, як процес індивідуації, що розгортається в кінофільмі. Таким чином, архетип Самості в кінофільмі є смислово завершеність процесу індивідуації та ідентифікації глядача, збалансування несвідомих і свідомих аспектів в Персоні. Кінематографічним прикладом архетипу Самості може виступати будь-який відповідний سینематичній архетипічній послідовності кінофільм. Характер відносин між архетипічними персонажами та їх домінуючі характеристики становлять специфіку жанру. Варіюючи архетипний образ і моделюючи очікувану глядацьку емоцію, кінематограф створює той чи інший жанр. Деякі жанри мають подібну домінуючу архетипічну послідовність: бойовик, вестерн, детектив, трилер, фільм жахів, комедія і пригодницький фільм тяжіють до домінуючої Герой-Тінь.

Інший домінуючий мотив – Аніма-Анімус, який існує практично в кожному жанрі, домінуючим є в основному в жанрі мелодрами, оскільки саме цей жанр ставить акцент на взаєминах чоловіка і жінки.

У всіх фільмах жахів можна спостерігати протистояння свідомого суспільства (свідомості) проти напівсвідомих істот (несвідомого). Жанр жахів з самого початку існування маніпулює архетипом Тіні, протиставляючи, зіштовхуючи його з Героєм. Слід виділити, принаймні, три архетипових мотивів «жахливого», найбільш затребуваних у кінематографі: страх перед потойбічною силою («Дракула» (екранізації роману Брема Стокера 1921-2014 рр.), «Кошмар на вулиці В'язів» (реж. У. Крейвен, США, 1984-2010 рр.) тощо); страх перед істотою, яка виходить з-під контролю («Франкенштейн» (екранізації роману М. Шеллі 1910-2015 рр.),

«Чужий» (США, 1979-2017 рр.), «Птахи» (реж. А. Хічкок, США, 1963р.) тощо); страх людини перед непізнанністю власної природи («Містер Хайд і доктор Джекіл» (екранізації новели Р. Стівенсона, 1908-2011 рр.), «Твін Пікс» (реж. Д. Лінч, США, 1990 р.) тощо. Варіації на тему вищезазначених фільмів складають фабулу мотиву Героя-Тіні. Герой – персоналізована сила свідомості, персону, яка бореться з несвідомою, як правило, недоступною розумінню, стороною особистості. Схема більшості фільмів-жахів – дослідження архетипу власної Тіні, зустріч з нею, страх перед нею, пошук способів її знищення і власне знищення.

Схема бойовика також відповідає архетипічній послідовності і вписується в домінуючий мотив Герой-Тінь. Структура включає такі архетипічні позиції: Герой є Персона; несвідоме заважає їй бути такою, якою вона здається; рятуючи свою Персону, Герой інтегрує несвідоме, тобто Тінь, вступаючи на її територію, діючи методами супротивника, щоб її перемогти; перемога виявляється плідною. На відміну від фільму жахів, Герой бойовика безстрашний, агресивний. Лють головних героїв бойовиків (Рембо (екранізації роману Д. Морелла, США, 1982-2008 рр.), Термінатора (реж. Дж. Камерон, США, 1984-2015 рр.), Робокіпа (реж. П. Верховен, США, 1987-2014 рр.), тощо) лежить в основі архетипічного мотиву військової ініціативи. Знищуючи ворогів з надзвичайною легкістю і швидкістю герой несвідомо сприймається глядачем не як людина, а як втілення Ідеального Воїна, міфічного персонажа, який знищує хтонічне чудовисько і відновлює порядок у всесвіті.

У вестерні Тінь, як правило, або чужинець, або персонаж поза законом, або дикун, що співвідноситься з архетипічними образами Тіні. Деякі типові моменти в жанрі підказують нам доцільність аналізу конфлікту персонажів з точки зору конфлікту між свідомістю і несвідомим: примітивне і застаріле – несвідоме, новаторське – розвинута свідомість, місце дії – сувора дика місцевість – несвідоме, з невеликими асимільованими шматочками території («Одного разу на дикому заході» (реж. С. Леоне, США, Іспанія, 1968 р.), «Чудова сімка» (реж. Дж. Стюардес, США, 1960 р.), «Золото Макени» (реж. Дж. Лі Томпсон, США, 1969 р.) тощо).

Ключовий момент детектива полягає в тому, що для розкриття злочину, детективу (Герою) потрібно усвідомити та інтегрувати Тінь (увібрати в себе несвідоме), тобто мислити як злочинець, щоб розпізнати його і викрити («Пригоди Шерлока Холмса» (екранізації роману А. К. Дойля), «Пуаро» (екранізації роману А. Крісті) тощо). Завдання героя-детектива, свідомості, повернутися на момент прориву

безсвідомого і направити силу несвідомого в русло, яке контролюється свідомістю.

В комедіях яскраво виражене негативне осмислення архетипу Тіні змінюється гротеском та іронією з глузуванням. Тінь акумулює не тільки абсолютно негативні якості, а й всі небажані характеристики Персони. Тіні також властиві сміховинні комедійні риси. Демонструється парадигма «комічного дуету», в якому «правильний хлопець» серйозний і розумний постійно потрапляє в курйозні ситуації або його слова обігруються його «напарником» – «кумедною людиною» («Пропаші шахраї» (реж. Ф. Оз, США, 1988 р.), «Невдачливі», «Папаші», «Втікачі» (реж. Ф. Вебер, Франція, 1981-1986 рр.) тощо). Тут Тінь самостверджується на фоні того, хто в іншому жанрі був би безумовним героєм. У багатьох комічних дуетах ролі взаємозамінні – це може свідчити про остаточну інтеграцію архетипу Трикстера свідомістю.

Закони мелодрами відсилають до переважного мотиву Аніма-Анімусних відносин, до проблеми взаємин чоловіка та жінки, або тотальної і первинної андрогінності особистості. Навіть коли в основі сюжету лежить доля персонажа-героя, можна помітити в таких фільмах паралельну, і не другорядну, а важливу для Героя, тему Аніми. Тема Анімуса реалізується в тому випадку, якщо Герой – жіночий персонаж і якщо в історії два головних персонажа і чоловік, і жінка. Саме у другому випадку спостерігається мотив Аніма-Анімус. Мотив аналізується на прикладах класичних мелодраматичних кінофільмів. Аніма-Анімусні відносини у фільмах аналізуються з виявленням усталених принципів розвитку мелодраматичної історії й архетипної схеми, а також зіставляються з фольклорними і міфологічними сюжетами та образами. Структурно-архетипічний фундамент кінематографічної мелодрами включає наступний набір фабульних позицій: «догляд», «випробування», «претенденти», «присвята», «невдача в любові», «брак любові», «повернення» [10].

Послідовність періодично може бути порушена, але ці елементи, як правило, необхідні. В якості кінематографічних прикладів Аніма-Анімусних пар можна навести: Скарлет та Батлер з «Віднесених вітром», Льюїс і Вів'єн з «Красуні». Можна простежити також схематичний розвиток сюжету Аніма-Анімус у фільмах «Москва сльозам не вірить», «Службовий роман» тощо.

Отже, у багатьох фільмах можна спостерігати простий архетипічний сюжет – протистояння героя і антигероя, що схоже на протиборство в особистості Персони (свідомої сторони) і Тіні (несвідомої сторони).

Можна побачити безліч сюжетів, де Аніма або Анімус є і головними і другорядними дійовими особами. Архетипи Духа або Мудрого старця, Матері або Кори частіше бувають другорядними персонажами, яких важко відрізнити від Аніми чи Анімуса. Проте існують фільми, де вони фігурують на своїх місцях, наприклад, «Долорес Клейборн» – фільм знятий за повістю Стівена Кінга де є і Кора, і Мати, і Анімус, і Тінь, і Герой. При цьому кожен персонаж промальований від початку до кінця і багаторівневий архетипний зміст притаманний кожному з героїв.

Цей фільм володіє вираженою самістю-сукупністю.

### **5. Вплив науково-фантастичних кінофільмів на самопізнання особистості**

Основною специфічною якістю науково-фантастичних творів можна назвати сам феномен фантастичного, уявного, метафоричного, який включає в себе потужну раціоналістичну, пояснюючу складову. Така діалектична взаємодія між ірраціональним й раціональним, трансльована в науково-фантастичних творах, може актуалізувати внутрішню активність особистості у процесі визначення неоднозначних і невизначених феноменів як зовнішньої (об'єктивної), так і внутрішньої (суб'єктивної) реальності. У першому випадку буде актуалізуватися об'єктивне пізнання навколишнього світу, у другому – суб'єктивне пізнання самого себе – самопізнання особистості.

Іншим аспектом специфіки науково-фантастичних творів можна назвати трансляцію позиції Іншого в особливій формі. Інший в даних творах представлений не як Антагоніст, а як Непізнаний Інший (Інакший). Стратегія взаємодії з цим Іншим – пізнання, а не протиставлення і протистояння. Таке ставлення до Іншого (Інакшого) передбачає можливість діалогу та конструктивної взаємодії, а не суперництва і конфлікту. Психологічний вплив науково-фантастичних кінофільмів, таким чином, полягає в актуалізації процесів пізнання Іншого, Інакшого і самопізнання самого себе як Іншого.

Під час відбору кінофільмів для емпіричного дослідження ми врахували наявність певної позиції автора твору. На нашу думку саме авторська точка зору режисера А. Тарковського на створення науково-фантастичних кінофільмів є найбільш адекватною для даного дослідження.

Оптимальним контингентом досліджуваних, на нашу думку, є студенти юнацького віку за таких причин: 1) студентство – це період розвитку, що в найбільшому ступені виявляє залежність від



конкретних соціально-історичних умов. Тому студенти найбільш сензитивні до змін у суспільстві, трансформацій ціннісних орієнтацій і смислоутворюючих життєвих установок; 2) студентство – початок ранньої дорослості, і соціальний статус студента характеризується наявністю досить великої внутрішньої активності особистості, яка необхідна для освоєння нової професійної і соціальної ідентичності. Актуальність тематики творів для даної вибірки може визначатися як актуальність ставлення до наукового пізнання у студентів, основною діяльністю яких є професійна освіта.

Виходячи з цього, нами було проведене дослідження спрямоване на вивчення специфіки впливу науково-фантастичних кінофільмів на особистісні структури, а саме на рівень самопізнання індивідуальності студентів, за допомогою аналізу динаміки когнітивної складності досліджуваних.

Для цього було відібрано два кінофільма, що знімалися на основі одного твору С. Лема (2004) «Соляріс» в різних соціо-культурних середовищах: «Соляріс» реж. А. Тарковського та «Соляріс» реж. С. Содерберга.

Дослідження проводилось серед студентів психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка віком від 21 до 23 років (77 осіб) протягом 2015-2018 років.

Методи дослідження: емпіричні – методика «Техніка репертуарних решіток» (за Дж. Келлі) (Франселла, Баннистер, 1997) методи математичної статистики – статистичний критерій кутове перетворення Фішера –  $\phi$ , факторний аналіз.

Досліджуваним пропонувалось вибрати 10 з 25 репродукцій картин для оцінювання (елементи), які виконані в різних техніках напрямку символічного живопису. Таким чином при виборі зображень досліджуваними реалізувалась можливість здійснення проєкцій існуючого стану, важливої проблеми, назрілого конфлікту. Репродукції з символічними зображеннями були підібрані відповідно до архетипів на різних етапах процесу індивідуації – Мати, Дитина, Персона, Тінь, Аніма, Анімус, Самість (область символічного за К.Г. Юнгом). Із запропонованих рольових образів, які відображають символи індивідуації за К.Г. Юнгом (1991) досліджувані обирали рольові образи для «Я» та значимих «Інакших». У подальшому аналізі переваги у виборі рольових образів узагальнювались в одну символічну роль.

Аналіз результатів дослідження отриманих за методикою репертуарних решіток (за Дж. Келлі) проводився за допомогою

процедури факторного аналізу з метою визначення рівня когнітивної складності студентів (див. табл. 1).

*Таблиця 1.*

*Динаміка рівня когнітивної складності студентів у процесі перегляду кінофільмів.*

Експериментальні серії	Рівень когнітивної складності				Статистичний критерій $\phi^*$ Фішера
	низький (1-3 фактора)		високий (4-5 факторів)		
	n	%	n	%	
1 серія – до перегляду кінофільмів	64	83	13	17	
2 серія – після перегляду к/ф «Соляріс» реж. А. Тарковського	59	77	18	23	$\phi = 1,97$ $p < 0,028$
3 серія – після перегляду к/ф «Соляріс» реж. С. Содерберга	68	88	9	12	

Результати дослідження свідчать, що більшість респондентів (83%) мають спрощеність, слабку диференційованість, нероздільність структури рольового репертуару особистості, що вказує на низький рівень когнітивної складності (1-3 фактори). 17% досліджуваних студентів мають сильнішу диференціацію та інтеграцію структури рольового репертуару особистості, що свідчить про достатньо високий ступінь когнітивної складності (4-5 факторів).

Наступним кроком нашого дослідження стало визначення рівня когнітивної складності респондентів після перегляду к/ф «Соляріс» реж. А. Тарковського. Результати дослідження показали, що більший відсоток досліджених (77%) проводять менше відмінностей між рольовими образами, і структура їх рольового репертуару погано організована, тобто такі респонденти мають низький рівень когнітивної складності. Лише 23% досліджуваних студентів характеризуються високим рівнем когнітивної складності.

Оцінюючи результати дослідження після перегляду к/ф «Соляріс» реж. С. Содерберга, бачимо, що 88% респондентів мають низький рівень когнітивної складності. Високий рівень когнітивної складності виявився у 12% досліджуваних, які оперують більшим числом рольових образів та мають організовану систему рольового репертуару.

Порівнюючи ефекти впливу обох стрічок можна говорити, що після перегляду кінофільму «Соляріс» режисера А. Тарковського збільшується ступінь диференціації та інтеграції структури рольового репертуару особистості, та, відповідно, зростає когнітивна складність в більшій мірі ніж після впливу кінофільма «Соляріс» режисера С. Содерберга.

Узагальнюючи отримані дані можна сказати, що кінофільм «Соляріс» режисера А. Тарковського може сприяти розвитку когнітивної складності глядача через збагачення структури рольового репертуару особистості, а значить, і більшому розвитку самопізнання, що, в свою чергу, впливає на ефективну соціалізацію в багатогранному полікультурному суспільстві, в якому велика кількість субкультур та соціальних груп вимагає від особистості гнучкості у сприйнятті себе та інших.

Кінофільм «Соляріс» режисера С. Содерберга може, навпаки, сприяти збідненню структури рольового репертуару особистості, і, таким чином, зниженню рівня когнітивної складності. Це може бути пояснено тим, що даний кінофільм, створений в чужорідному соціокультурному середовищі, транслює неактуальні в нашій культурі рольові образи.

### **Висновки і рекомендації:**

1) вплив мистецтва на зміст й структуру свідомості особистості може виявлятися на смисловому («особистісний смисл» художньої комунікації) або концептуальному (психосемантична структура самосвідомості); мистецтво впливає на несвідоме особистості, активізуючи процес усвідомлення раніше безсвідомих мотивів й образів, тим самим розширюється межа усвідомлення особистістю самої себе; зміна структури і змісту свідомості, а також розширення меж усвідомлення особистістю самої себе в результаті комунікації з науково-фантастичними фільмами може активізувати процеси самопізнання особистості як осмислення й інтерпретацію власного «Я» та як усвідомлення особистістю різних аспектів образу «Я»;

2) фантастичне містить проблему Інакшого як того, що лежить за межами людської свідомості і самого процесу пізнання, Інакшого як радикально нового і ще непізнаного; інакше створюється як за допомогою кінематографічних спецефектів для візуалізації незвичних у повсякденному сприйнятті образів так і за допомогою особливих прийомів, коли інакше можна побачити в звичному предметі або явищі;

3) освоєння змісту міфів, які виконують регулюючу функцію в культурі, може допомогти особистості при її соціалізації, адаптації до культурного середовища; діалектична взаємодія між ірраціональним й раціональним, трансльована в науково-фантастичних творах, може актуалізувати внутрішню активність особистості у процесі визначення неоднозначних і невизначених феноменів як зовнішньої реальності – актуалізація об'єктивного пізнання навколишнього світу, так і внутрішньої реальності – актуалізація суб'єктивного пізнання самого себе – самопізнання; освоєння цінностей пізнання та самопізнання особистості можуть сприяти ефективній соціалізації в культурі, яка орієнтується на інтенсивні зміни у сферах технологій та міжкультурних взаємодій;

4) психологічний аналіз кінематографічних персонажів дозволяє простежити дію культурних універсалій у сучасності; кінообрази використовують енергію міфу, експлуатують архетип, створюють сучасну міфологію, що містить виразний і прагматичний образотворчий потенціал; кінематограф маніпулює міфологічними зразками, впливаючи і на свідомість, і на підсвідомість глядача, тим самим являючись механізмом, що сприяє самопізнанню особистості;

5) виявлено ефекти впливів науково-фантастичних кінофільмів на особистісні структури, що показує сприйнятливості глядача до культурної специфіки історій пізнання, які транслуються в кінофільмах створених в різних соціо-культурних середовищах.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в емпіричному дослідженні взаємозв'язку ефектів впливу кінофільмів на самопізнання особистості з рівнем її самоактуалізації.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Давидовський К. Мистецька діяльність як фактор формування культурного середовища. Музичне мистецтво і культура: Наук. Вісник Одеської державної музичної академії ім. А.В. Нежданової. Одеса: Друкарський дім, 2010. Вип. 11. С. 228–238.
2. Дроздова М.А. Особливості культурних установок студентів-психологів. Вісник Чернігівського Державного Педагогічного Університету. 2005. Випуск 31. Серія «Психологічні науки». Т.1.
3. Дроздова М.А. Психологія мистецтва: навчальний посібник для студентів. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2006. 104 с.
4. Клименко В. В. Психологія творчості: навч. посібник. К.: ЦНЛ, 2006. 480 с.
5. Лем С. Кіберіада. Київ: Дніпро, 1990. 815 с.

6. Мельничук М.М. Теоретичне дослідження кінематографічних образів у рамках аналітичної психології К.Г. Юнга. Психологія і особистість. Науковий журнал. Полтава, 2017. № 2 (12). С. 155 – 164.
7. Мельничук М.М. Проблема впливу кіномистецтва на свідомість та підсвідомість особистості глядача. Психологія і особистість. Науковий журнал. Полтава, 2017. № 1 (11). С. 268 – 279.
8. Мельничук М.М. Становлення індивідуальності особистості в контексті міфів та символів культури. Психологія і особистість. Науковий журнал. Полтава, 2018. № 2 (12). С. 51 – 63.
9. Мельничук М.М. Порівняльне дослідження міжособистісної толерантності студентської молоді різної статті. Теорія і практика сучасної психології. Збірник наукових праць. № 6 (1), 2019. С. 65 – 69.
10. Мельничук М.М. Сучасна міфотворчість та соціалізація особистості. Теорія і практика сучасної психології. Збірник наукових праць. Запоріжжя, 2019. № 2 (1). С. 95 – 99.
11. Мельничук М.М. Вплив кінофантастики на когнітивну складність особистості глядача. Теорія і практика сучасної психології. Збірник наукових праць. Запоріжжя, 2019. № 1 (1). С. 72 – 75.
12. Москвічова Ю.О. Історія мистецтв у контексті світової культури: навчально-методичний посібник: у 3-х т. Т. 1. Херсон: Видавництво ОЛДПЛЮС, 2021. 292 с.
13. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посібник. 3-е вид. К.: Либідь, 2004. 288 с.
14. Фромм Е. Мистецтво любові / Пер. з англ. В. І. Кучменко. Харків: «КСД», 2017. 192 с.
15. Фройд З. Психологія сексуальності; пер. укр. Є. В. Тарнавського. Харків: Фоліо, 2018. 151 с.
16. Юнг К.Г. Архетипи і колективне несвідоме / Переклала з німецької Катерина Котюк; науковий редактор українського видання Олег Фешовець. 2-ге опрац. вид. Львів: Видавництво «Астролябія», 2018. 608 с.
17. Яновський М.І. Механізми психологічного впливу кінематографічного відеоряду на глядача: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук: Харків, 2005. 18 с.
18. Яновський М.І. Чи виникає «ефект Узнадзе» при перегляді багатосерійних фільмів? Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім.

- Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. Т. VI, вип. 8. К.: ГНОЗІС, 2004. С.404-414.
19. Anderson C. A. The influence of media violence on youth. *Psychological Science*. New York: Dec 2003. Vol. 4. - Iss. 3.
  20. Armstrong D. *Belief, Truth and Knowledge*. Cambridge, 1973. 228 p.
  21. Braidotti R.P. *All Too Human: Towards a New Process Ontology*. *Theory, Culture & Society*. 2006. Vol. 23 (7-8). P. 197-208 p.
  22. Freedman C. *Critical Theory and Science Fiction*. Hannover: Wesleyan University Press, 2000. 280 p.
  23. Hartman J.A. Psychoanalytic View of Racial Myths in a Nazi Propaganda Film: *Der Ewige Jude (The Eternal Jew)*. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*. 2000. Vol. 2. № 4-P. 329-346.
  24. Hirschman E.C. Consumer preferences in literature, motion pictures, and television programs. *Empirical Studies of the Arts*. 1987. Vol. 5. № 1. P.132-141.
  25. Ingram D.H. Of Time, Narrative, and Cast Away. *PSYART: A Hyperlink Journal for the Psychological Study of the Arts*. Article 010327. (October 1,2001).
  26. *Jung and Film. Post Jungian Takes on the Moving Image*. / Edited by C. Hauke, I. Alister. Routledge, 2001. 296 p.
  27. Maccoby E.E. Identification and observational learning from films. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1957. July. Vol. 55. Iss. 1. P. 76-87.
  28. Mangum T. Longing for Life Extension: Science Fiction and Late Life. *Journal of Aging and Identity*. 2002. June. Vol. 7. № 2.P. 69-82.
  29. McMahon D.F. The Psychological Significance of Science Fiction. *Psychoanalytic Review*. № 76. P. 281-295.
  30. Rubin J. *Crouching Tiger, Hidden Dragon: A "Psychoanalytic" Comment*. *The American Journal of Psychoanalysis*. Vol. 61. № 4. December 2001.P. 411-413.
  31. Rubin J. *Cast Away and the Creation of the Dialogic Other—the Apostrophe*. *The American Journal of Psychoanalysis*. Vol. 61.№. 3. September 2001. P. 309-311.
  32. Zizek S. *The Matrix: the Truth of the Exaggerations*. <http://www.lacan.com/matrix.html> (4.05.2023)

## ПОЗИТИВНИЙ ВПЛИВ МЕТОДУ ПСИХОТЕРАПІЇ БЕЗЛОГІЧНОГО УСУНЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОГРАМ ПРИ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННІ

**Мошинська А.В.**

*Доктор технічних наук, доцент,  
професор кафедри електронних  
комунікацій та інтернету речей  
інституту телекомунікаційних систем  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут  
імені Ігоря Сікорського», пр. Берестейський, 37, м. Київ,*

**Тесленко М.М.**

*Кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
факультету психології і соціальної роботи  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава*

**Ключові слова:** синдром емоційного вигорання, безлогічний метод усунення негативних програм, заклад освіти.

**Вступ.** Актуальність вивчення синдрому емоційного вигорання та шляхів його подолання зумовлена не тільки його негативним впливом на ефективність праці, але і тим, що воно впливає на все життя людини, змінюючи його психічне та соматичне становище, призводить до втрати здоров'я, до появи психологічних проблем та особистісних змін.

Особливо схильними до вигорання на роботі є люди, які працюють в сфері «людина-людина», тобто ті, чия робота пов'язана з постійним спілкуванням. Це лікарі, педагоги, психологи, соціальні працівники, волонтери, менеджери, керівники різних сфер.

Головною причиною синдрому емоційного вигорання вважається психологічна, душевна перевтома. Коли вимоги (внутрішні та зовнішні) тривалий час переважають над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги, який неминуче призводить до синдрому емоційного вигорання.

Згідно з ВООЗ, існує три основних симптоми емоційного вигорання:

- Почуття виснаження або втоми: призводить до порушення сну, зниження імунітету, проблем із концентрацією уваги.

- Інтелектуальна й емоційна дистанція з роботою: відчуття негативу та цинізму відносно ситуацій, пов'язаних із роботою, відірваність від колективу, відсутність мотивації, негативне сприйняття реальності.
- Зниження професійної ефективності: відчуття неспроможності справитися з своїми робочими обов'язками, внаслідок цього з'являються сумніви у власних здібностях і компетентності.

Перші роботи з цієї проблеми з'явилися в США. Американський психіатр Фройденбергер Г. в 1974 р описав феномен і дав йому назву "burnout", для характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з пацієнтами (клієнтами) в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги [10].

Соціальний психолог К. Maslac (1976 г.) визначила цей стан як синдром фізичного та емоційного виснаження, включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи, втрату розуміння і співчуття по відношенню до клієнтів або пацієнтів. Спочатку під СЕВ малося на увазі стан виснаження з відчуттям власної непотрібності. Пізніше симптоматика даного синдрому істотно розширилася за рахунок психосоматичного компоненту [11].

Головною причиною СЕВ вважається психологічна, душевна перевага. Коли вимоги (внутрішні та зовнішні) тривалий час переважають над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги, який неминуче призводить до СЕВ.

Встановлено зв'язок виявлених змін з характером професійної діяльності, пов'язаної з відповідальністю за долю, здоров'я, життя людей. Ці зміни розцінені як результат впливу тривалого професійного стресу. Серед професійних стресорів, що сприяють розвитку СЕВ, відзначається обов'язковість роботи в строго встановленому режимі дня, велика емоційна насиченість актів взаємодії. Стрес на робочому місці – невідповідність між особистістю і вимогами, що їй висуваються є ключовим компонентом СЕВ [4].

До основних організаційних факторів, що сприяють вигоранню, відносяться: високе робоче навантаження; відсутність або брак соціальної підтримки з боку колег і керівництва; недостатня винагорода за роботу; високий ступінь невизначеності в оцінці виконуваної роботи; неможливість впливати на прийняття рішень; двозначні, неоднозначні вимоги до роботи; постійний ризик штрафних санкцій; одноманітна, монотонна і безперспективна



діяльність; необхідність зовні виявляти емоції, які не відповідають реаліям; відсутність вихідних, відпусток та інтересів поза роботою.

Таким чином, є доцільним розширювати спектр психотерапевтичних методів подолання симптомів емоційного вигорання, не обмежуючись класичними методами роботи зі свідомістю людини, а запроваджувати методи, які дозволяють подолати проблему на підсвідомому рівні. Одним з таких методів може виступати метод безлогічного усунення негативних програм С.І. Лосева.

#### **Завдання дослідження**

1. Вивчення ознак та симптомів синдрому «емоційного вигорання».
2. Дослідження методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм при емоційному вигоранні.
3. Зробити огляд та підібрати методики дослідження емоційного вигорання.
4. Емпірично дослідити та проаналізувати вплив методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм при емоційному вигоранні.

#### **Вивчення ознак та симптомів синдрому «емоційного вигорання»**

В даний час виділяють близько 100 симптомів, так чи інакше пов'язаних з СЕВ. Перш за все, слід зазначити, що умови професійної діяльності часом можуть з'явитися і причиною синдрому хронічної втоми, який, до речі, досить часто супроводжує СЕВ. При синдромі хронічної втоми типові скарги хворих: прогресуюча втома, зниження працездатності; погана переносимість раніше звичних навантажень; м'язова слабкість; біль в м'язах; розлади сну; головні болі; забудькуватість; дратівливість; зниження розумової активності та здатності до концентрації уваги [3].

Три ключові ознаки СЕВ [8].

Розвитку СЕВ передуює період підвищеної активності, коли людина повністю присвятила себе роботі, відмовляється від потреб, з нею не пов'язаних, забуває про власні потреби, а потім настає перша ознака – виснаження. Воно визначається як почуття перенапруги і вичерпання емоційних і фізичних ресурсів, почуття втоми, не проходить після нічного сну. Після відпочинку ці явища зменшуються, проте поновлюються після повернення в колишню робочу ситуацію.

Другою ознакою СЕВ є особистісна відстороненість. Професіонали при зміні свого співчуття до пацієнта (клієнта, учня), розцінюють емоційне відсторонення як спробу впоратися з

емоційними стресорами на роботі. У крайніх проявах людину майже ніщо не хвилює з професійної діяльності, майже ніщо не викликає емоційного відгуку – ні позитивні, ні негативні обставини. Втрачається інтерес до клієнта (пацієнта, учня), який сприймається на рівні неживого предмета, сама присутність якого часом є неприємною.

Третьою ознакою є відчуття втрати власної ефективності, або падіння самооцінки в рамках вигорання. Людина не бачить перспектив у своїй професійній діяльності, знижується задоволення роботою, втрачається віра в свої професійні можливості.

Виділяють 5 ключових груп симптомів, характерних для СЕВ:

- фізичні симптоми (втома, фізичне стомлення, виснаження; зміна ваги; недостатній сон, безсоння; поганий загальний стан здоров'я, в тому числі по відчуттях; утруднене дихання, задишка, нудота, запаморочення, надмірна пітливість, тремтіння, підвищення артеріального тиску; виразки і запальні захворювання шкіри; хвороби серцево-судинної системи);
- емоційні симптоми (мало емоцій; песимізм, цинізм і черствість у роботі й особистому житті; байдужість, втома; відчуття безпорадності і безнадійності; агресивність, дратівливість; тривога, посилення ірраціонального занепокоєння, нездатність зосередитися; депресія, почуття провини; істерики, душевні страждання, втрата ідеалів, надій або професійних перспектив; збільшення деперсоналізації своєї чи інших – люди стають безликими, як манекени, переважає почуття самотності);
- поведінкові симптоми (робочий час більше 45 годин на тиждень; під час роботи з'являється втома і бажання відпочити; байдужість до їжі; мала фізичне навантаження; виправдання вживання тютюну, алкоголю, ліків; нещасні випадки – падіння, травми, аварії тощо; імпульсивна емоційне поведінка);
- інтелектуальний стан (падіння інтересу до нових теорій та ідей в роботі, до альтернативних підходів у вирішенні проблем; нудьга, туга, апатія, падіння смаку й інтересу до життя; більша перевага стандартних шаблонів, рутині, ніж творчому підходу; цинізм або байдужість до нововведень; мала участь або відмова від участі в розвиваючих експериментах – тренінгах, освіті; формальне виконання роботи);

- соціальні симптоми (низька соціальна активність; падіння інтересу до дозвілля, захоплень; соціальні контакти обмежуються роботою; мізерні відносини на роботі і вдома; відчуття ізоляції, нерозуміння інших й іншими; відчуття нестачі підтримки з боку сім'ї, друзів, колег).

Існує тісний взаємозв'язок між професійним вигоранням і мотивацією діяльності. Вигорання може призводити до зниження професійної мотивації: напружена робота поступово перетворюється в беззмістовне заняття, з'являється апатія і навіть негативізм по відношенню до своїх обов'язків, які зводяться до мінімуму. Психічному вигорання більшою мірою схильні трудоголіки – ті, хто працює з високою самовіддачею, відповідальністю, установкою на постійний робочий процес.

Виділяють від 5 до 12 стадій вигорання однак всі вони описують схожий перебіг [8]:

1. Захоплення (запалення) своєю роботою
2. Посилення стресу
3. Хронічний стрес
4. Виснаження
5. Хронічне вигорання

Ось як виглядає життя людини на кожному етапі:

Етап 1: Захват від діяльності.

Нове завдання чи проект викликає захват і прилив енергійності. Бажання випробувати себе, показати з найкращого боку.

Характеризується:

- Високим рівнем відповідальності
- Високий рівень енергійності
- Оптимізмом
- Бажанням проявити себе
- Креативністю, ініціативністю
- Високим рівнем продуктивності

Тут виражена необхідність самоствердження.

Все починається з того, що індивідуальний інтерес, індивідуальна енергія і бажання успіху через завищені очікування щодо себе перетворюються на обов'язковість успіху. Тоді зменшується готовність визнавати власні можливості та межі, а також в будь-якому випадку і поразки, що приводить до посиленої активності.

Відчуття, що для самоствердження все потрібно робити самому, стає все більш явним, делегування сприймається як незручність, зайва трата часу, часом і як недоречність, бо це може створити загрозу власній незамінності.

## Етап 2: Посилення стресу.

Усвідомлення того, що деякі дні важчі за інші. Завдань забагато, щоб з ними можна було легко впоратися. Підвищується внутрішня вимогливість і бажання відповідати очікуванням. Оптимізм знижується, енергія падає, стрес зростає.

Характеризується:

- Гіпертонією
- Неможливість зосередитись
- Дратівливістю
- Незадоволенням роботою
- Погіршенням сну
- Зменшенням соціальної взаємодії
- Зниження продуктивності
- Серцебиттям
- Тривою
- Униканням прийняття рішень
- Зміна апетиту або дієти
- Втомою
- Забудькуватістю
- Загальним нехтування особистими потребами

На цьому етапі ми спостерігаємо: нехтування власних потреб.

Бажання спокою, розслаблення, приємних соціальних контактів відступають на другий план, відсутність цих потреб стає все більш явною. Знижується сексуальний потяг. Часто збільшується вживання алкоголю, нікотину, кави і снодійних засобів.

Важливо! Зазвичай нехтування потребами пропускається повз. Втома, зниження соціальних та ресурсних активностей «приписується» лінії, браку дисципліни, тимчасовому збільшенню завдань.

Переоцінка цінностей.

Персональні бажання і цінності притуплюються. Пріоритети зміщуються, соціальні контакти оцінюються як зайві та обтяжливі, важливі життєві цілі знецінюються і переоцінюються. Ця стадія є відповідальною і за характерне вигорання стосунків не лише в подружніх/партнерських стосунках, але і в роботі з колегами і клієнтами.

## Етап 3: Хронічний стрес.

Це помітна зміна рівня стресу, починаючи від зниження мотивації та часте переживання стресу.

Характеризується:

- Відсутністю захоплень
- Нівелюванням цілей та постійне протермінування завдань

- Ранковою втомою
- Спізненнями на зустрічі
- Конфліктністю, образливістю
- Відчуженням від друзів та\або сім'ї
- Апатією
- Хронічним виснаженням
- Цинічним ставленням
- Зниження статевого потягу

Тут помітне посилене заперечення проблем, майже повне відмежування від оточення (яке до того ж знецінюється), цинізм, агресивна зневага, нетерплячість і нетолерантність. Колеги чи клієнти сприймаються як злі, дурні, вимогливі, нерозсудливі, недисципліновані, кожен контакт як нестерпний, кожен новий клієнт, що з'являється на порозі, як випробовування. Є відчутні втрати продуктивності і скарги на самопочуття. Поводження з іншими людьми, спілкування з якими неминуче, характеризується безпорадністю, неготовністю допомогти, недостатньою чутливістю [8].

Етап 4: Вигорання.

Симптоми стають критичними. Продовжувати, як зазвичай, неможливо.

Характеризується:

- Відчуттям порожнечі
- Одержимістю проблемами на роботі чи в житті
- Песимістичним поглядом на роботу та життя
- Невпевненість у собі соціальна ізоляція
- Змінами у поведінці
- Бажання "випасти" з суспільства

Тут можна спостерігати зміну поведінки, при якій відмежування зростає настільки, що кожен прояв уваги і прихильності з боку оточення розуміється як напад, що може призводити до параноїчних реакцій.

Втрату почуття власної особистості: ніби ти перестав бути самим собою, а функціонуєш лише автоматично та мати постійне відчуття внутрішньої порожнечі.

Етап 5: Хронічне вигорання.

Вигорання вбудовується у життя, стає його частиною. Відображається у поведінці, способі мислення, комунікації.

Характеризується:

- Хронічним смутком
- Депресією
- Хронічна психічною втомою

- Хронічна фізичною втомою.

З'являється відчуття внутрішнього замерзання, приреченості. Болісні внутрішні почуття змінюються відчуттям відмерлості.

Розумове, фізичне та емоційне виснаження стає частиною особистості. Особлива небезпека серцево-судинних або шлунково-кишкових захворювань.

Розуміння стадії емоційного виснаження на якому перебуває людина, причин його виникнення та які чинники його підтримують дозволяє обрати оптимальні втручання у роботі по спрогнозувати тривалість терапії.

### **Дослідження методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм при емоційному вигоранні**

Чому метод називається Безлогічним? Тому що причина проблеми іноді перебуває так глибоко в підсвідомості, що для логіки є недоступною, й на перший погляд може видатися абстрактною. Лише практика уможлиблює розуміння причинно-наслідкових зв'язків та вирішення проблеми на рівні першопричини (Лосєв С.І, 2019).

Авторами методу є Станіслав Іванович Лосєв (заслужений академік Міжнародної Академії Біоенерготехнологій (МАБЕТ), валеолог, автор оздоровчої методики «Дихання життя»), автор 10-ти художніх книг, автор 5-ти науково-популярних книг, засновник школи Безлогічного методу). Ганна Станіславна (Лосєва) Бєспека (нейропсихолог, член асоціації нейропсихологів України, кандидат психологічних наук, автор концепції алогізації репрезентантів травматичного досвіду, захистила дисертацію «Клініко-психологічні особливості персоніфікації досвіду як ресурсу подолання негативних переживань особистості» 2021 рік, Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України.

Результати досліджень інтегровані до навчальних програм провідних психологічних університетів України, а також до наукових співтовариств Великобританії та Шотландії.)

В роботі здійснено теоретико-методологічний аналіз та узагальнення наукових даних щодо персоніфікації досвіду як особистісного ресурсу.

Мета дослідження полягала в комплексній оцінці клініко-психологічних особливостей персоніфікації досвіду як ресурсу подолання негативних переживань особистості та визначення нейропсихологічних корелятивів його структурування, у тому числі, під психокорекційним впливом.

На рівні теоретичної моделі узагальнено, що персоніфікація досвіду виступає універсальною складовою копінг-ресурсів. зокрема таких як навчена ресурсність, загальна самоефективність, інтернальність, резильєнтність. Персоніфікація досвіду виступає предиктором особистісних копінг-ресурсів. Останні, у свою чергу, виступають предикторами копінг-стратегій. Констатовано, що вивчення зазначеної системи дозволяє розкрити внесок персоніфікації досвіду у структуру особистісних копінг-ресурсів та порівняльну роль особистісних ресурсів у подоланні стресових ситуацій та негативних переживань [1].

Основні результати дисертаційної роботи впроваджено в практику роботи ТОВ «Науково-навчальний інститут професійної супервізії» (м. Київ), а також використовуються у навчальному процесі підготовки лікарів-психологів на кафедрі загальної і медичної психології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, та науково-дослідній роботі: Східноєвропейської федерації наукової аналітики Міжнародної академії наук та вищої освіти (Лондон, Велика Британія), Інституту соціальних та поведінкових наук Товариства підтримки видавничих ініціатив та наукової мобільності (Глазго, Шотландія), Інституту психології імені Г.С. Костюка НАШ України.

Метод психотерапії безлогічного усунення негативних програм стверджує, що різноманітні аспекти персоніфікації досвіду виявляють себе у широкому спектрі копінг-ресурсів особистості. Так, процеси переживання негативного досвіду та його перетворення невід'ємно взаємодіють з навченою ресурсністю, досвід безпосередньої діяльності та побічний досвід виступають органічними компонентами загальної самоефективності, атрибутивний характер персоніфікації досвіду є важливим чинником, що визначає локус контролю, до того ж інтроспективний досвід сприяє процесу резидентного відновлення. Тобто персоніфікація досвіду виступає універсальною складовою таких копінг-ресурсів як навчена ресурсність, загальна самоефективність, інтернальність, резильєнтність. Відповідно метод визначає структуру ресурсів, що пропонується до вивчення у контексті персоніфікації досвіду як системотворного елемента у зазначеній структурі. Ця структура складається з навченої ресурсності, загальної самоефективності, інтернальності, резильєнтності – індивідуально- особистісних характеристик, які є особистісними копінг-ресурсами. А цілісну систему складають окрім особистісних копінг-ресурсів ще власне персоніфікація досвіду та копінг-стратегії [1].

Метод налічує 34 інструменти. Інструменти БМ працюють з травматичними епізодами життя та негативними глибинними переконаннями людини. Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в обґрунтуванні, розробці та апробації моделі психокорекції персоніфікації досвіду на засадах вербально-імагінативного підходу та концепції алогізації репрезентантів травматичних переживань.

У випадку перевірки ефективності психотерапевтичних методик [7] здійснювали фіксацію підсвідомих реакцій в реальному часі завдяки нейроінтерфейсу картографування електричної активності мозку «EMOTIV Ерос+» (виробник Австралія), а для вивчення підсвідомих реакцій досліджуваних під час психотерапевтичного процесу «EMOTIV Insight».

Встановлено загальну тенденцію по всіх групах на основі отриманих схем-карт, яка полягає в тому, що до початку корекції у стані спокою спостерігається підвищена активність альфа ритму, а також незначне підвищення тета і бета ритмів переважно у правій півкулі. Більша активність спостерігається у фронтальних ділянках мозку. На етапі пошуку причини неприємних переживань зафіксовано високу активність у всьому мозку у альфа і бета рівнях, що свідчить про високу неспокійну мисленеву діяльність, яка граничить зі стресовим станом. Власне у процесі психотерапії можна констатувати появу навички свідомо переміщати активність з правої півкулі у ліву і завдяки вольовим зусиллям утримувати цей стан керованої релаксації. За результатами проведення програми у всіх групах сформувалася нейронна мережа утримання мінімальної переваги у активності лівої півкулі мозку. Наголошується, що на цьому етапі керовано утримувати стан спокою досліджуваним вдавалось доволі легко та без таких зусиль, як на попередньому етапі [1].

У даному дослідженні обрано дві техніки психотерапії безлогічного методу усунення негативних програм для подальшого дослідження впливу цих технік на людей професії викладачів освітніх закладів та таких, що знаходяться в емоційному вигоранні або наближаються до нього.

Першою з технік методу виступає техніка «Категоризації» або «Терапія ключових слів». «Терапія ключових слів» (ТКС) спрямована на відображення людиною свого персоніфікованого травматичного досвіду конкретним словом або фразою, при повторюванні якої, емоційний стан людини дестабілізується. Фраза повинна складатися з 2-5 слів та корелювати з емоційним станом людини на 10 по шкалі від 1 до 10.



Наприклад, у людини є досвід негативного виступу перед аудиторією, де вона розгубилась та не змогла виступити. І цей досвід породив внутрішній страх та тривогу, сприйняття себе таким, що людина назвала себе «нікчемою». Тепер, при кожному виступі перед аудиторією у людини сильно підіймається рівень страху та тривоги та у словесній конструкції це може відобразитись «Я нікчема».

У процесі техніки досліджуваному пропонується з заплющеними очима в стані зовнішньої тиші монотонно повторювати обрану фразу протягом 60 хвилин (не більше й не менше). Оскільки мозок не витримує монотонності, обраний час техніки дозволяє повністю нівелювати переконання та емоційний стан людини, оформлене короткою фразою.

Під час досліджень техніки автори методу спостерігали за допомогою нейроінтерфейсу зміни когнітивно-емоційних показників пацієнтів в режимі графічного відображення: концентрація, стрес, взаємодія, інтерес, хвилювання, релаксація [1].

Другою технікою психотерапії безлогічного методу усунення негативних програм для дослідження було обрано технікою «Позитивна монотонність».

За своїм змістом та принципом виконання техніка така сама, як й попередня. Але при «Позитивній монотонності» досліджуваний обирає для себе позитивну фразу, таку, яка підкріплювалась його реальним життєвим досвідом. Таку фразу людина могла почути в свою адресу від іншої значущої людини, або почути у важливій життєвій ситуації. Наприклад, коли колеги або керівник сказали: «У тебе золотий мозок!». І людина запам'ятала цю фразу, підкріпивши позитивними емоціями. В процесі техніки досліджуваному пропонується з заплющеними очима в стані зовнішньої тиші монотонно повторювати обрану фразу протягом 60 хвилин. На відміну від попередньої техніки, коли мета полягала в тому, щоб вимкнути (стерти) негативне переконання, техніка «Позитивної монотонності» навпаки, створює в системі нейронної мережі людини новий зв'язок позитивного характеру.

### **Огляд та підбір методик дослідження емоційного вигорання**

Виходячи з системної природи синдрому «емоційного вигорання» особистості та складності вияву її емпіричних показників, ми вважаємо за необхідне використання комплексної методики. З метою вивчення основних особливостей синдрому «емоційного вигорання» особистості, запропоновані для включення у комплексну програму дослідження наступні методики:

1. Методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» (В.В.Бойка).
2. «Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності» (Тест Спілбергера-Ханіна).
3. Тест диференціальної самооцінки функціонального стану (САН).

Більш докладно кожен методик розглянемо в наступних підрозділах роботи.

Для найбільш комплексної та детальної діагностики емоційного вигорання нами було вибрана методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В.Бойко [5]. Ця методика дозволяє діагностувати емоційне вигорання на різних стадіях його протікання.

Методика В.В. Бойко включає в себе три фази: напруження, резистенція, виснаження. Кожна фаза включає в себе по 4 симптоми.

Фаза «напруження» – нервово (тривожне напруження) є передвісником і «пусковим» механізмом у формуванні емоційного вигорання.

1. Симптом «переживання психотравмуючих обставин» – проявляється в посиленні усвідомлення психотравмуючих чинників професійної діяльності, які важко або не можливо видалити.

2. Симптом «незадоволення собою» – в результаті невдач або нездатності вплинути на психотравмуючі обставини, людина зазвичай відчуває незадоволення собою, обраною професією, посадою. Діє механізм «емоційного перенесення» – енергетика прямує не тільки і не стільки назовні, скільки на себе.

3. Симптом «загнаності в клітку» – коли психотравмуючі обставини дуже тиснуть і усунути їх неможливо, до нас часто приходять відчуття безвихідності. Ми намагаємося щось змінити, ще і ще раз обдумуємо незадовільні аспекти своєї роботи. Це призводить до посилення психічної енергії за рахунок індукції ідеального: працює мислення, діють плани, цілі, сенси.

4. Симптом «тривоги і депресії» – виявляється у зв'язку з професійною діяльністю в особливо складних обставинах, що спонукають до емоційного вигорання як засобу психологічного захисту. Відчуття незадоволеності роботою і собою породжують могутнє енергетичне напруження у формі переживання ситуативної або особистісної тривоги, розчарування в собі, в обраній професії.

Фаза «резистенції» – фактично опір стресу, що зростає, починається з моменту появи тривожного напруження. Людина усвідомлено або несвідомо прагне до психологічного комфорту, намагається знизити тиск зовнішніх обставин за допомогою наявних у її розпорядженні засобів.

1. Симптом «неадекватного вибіркового емоційного реагування» – ознака вигорання, коли професіонал перестає вловлювати різницю між економічним проявом емоцій і неадекватним вибірково-емоційним реагуванням. У першому випадку йдеться про вироблену з часом корисну навичку підключати до взаємодії з партнерами емоції досить обмеженого реєстра й помірної інтенсивності: легка усмішка, привітний погляд, спокійний тон мовлення, стримані реакції на сильні подразники, лаконічні форми вираження незгоди. Зовсім інша справа, коли професіонал неадекватно «економить» на емоціях, обмежує емоційну віддачу за рахунок вибіркового реагування під час робочих контактів.

2. Симптом «емоційно-моральна дезорієнтація» – нерідко у професіонала виникає потреба в самовиправданні, не виявляючи належного емоційного ставлення до суб'єкту, він захищає свою стратегію. Подібні думки, свідчать про те, що емоції недостатньо стимулюють етичні відчуття. Адже професійна діяльність, побудована на людському спілкуванні, не знає виключень.

3. Симптом «розширення сфери економії емоції» – має місце тоді, коли дана форма захисту здійснюється поза професійною діяльністю (в спілкуванні з рідними, знайомими та друзями). На роботі професіонал настільки втомлюється від контактів, розмов, відповідей на запитання, що не хочеться спілкуватися навіть з близькими.

4. Симптом «редукції професійних обов'язків» – в професійній діяльності редукція проявляється у спробах полегшити обов'язки, які вимагають емоційних витрат.

Фаза «Виснаження» – характеризується більш-менш вираженим падінням загального енергетичного тону й ослабленням нервової системи. Емоційний захист у формі «вигорання» стає невід'ємним атрибутом особистості.

1. Симптом «емоційного дефіциту» – професіонал відчуває, що емоційно він уже не може допомагати суб'єктам своєї діяльності. Не в змозі увійти в їх становище, брати участь у спільній діяльності на співпереживати, відгукуватися на ситуації, що повинні зачіпати, спонукати, підсилювати інтелектуальну, волюву й етичну віддачу.

2. Симптом «емоційної відчуженості» – особистість майже повністю виключає емоції зі сфери професійної діяльності. Її майже нічого не хвилює, майже ніщо не викликає емоційного відгуку – ані позитивні обставини, ані негативні. Реагування без відчуттів і емоцій – найяскравіший симптом «вигорання». Він свідчить про професійну деформацію особистості й завдає збитку суб'єкту спілкування.

3. Симптом «особистісної відчуженості або деперсоналізація» – проявляється у повній або частковій втраті інтересу до людини – суб'єкта професійної діяльності. Об'єкт обтяжує професіонала своїми проблемами, потребами, неприємні ані присутність, ані сам факт його існування.

4. Симптом «психосоматичних і психовегетативних порушень» – виявляється на рівні фізичного і психічного самопочуття. Перехід реакцій з рівня емоцій на рівень психосоматики свідчить про те, що емоційний захист (вигорання) самостійно вже не справляється з навантаженнями і енергія емоцій перерозподіляється між іншими підсистемами особистості. У такий спосіб організм рятує себе від руйнівної потужності емоційного вигорання.

Даний діагностичний тест виявляє не тільки особливості прояву синдрому емоційного вигорання, але й виявляє наявність психосоматичних і психовегетативних порушень. Він дозволяє побачити провідні симптоми вигорання і відмітити до якої фази формування емоційного вигорання відносяться різні по вираженню симптоми (домінуючі, сформовані або що формуються) [5].

Аналіз симптомів по даним фазам показує розвиток синдрому емоційного вигорання на різних рівнях від стану напруження і механізмів захисту особистості до емоційного виснаження, відчуженості, психовегетативних порушень.

«Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності» (Тест Спілбергера-Ханіна).

Шкала реактивної й особистісної тривожності являє собою дуже надійний і інформативний інструмент для виміру тривожності як властивості особистості і як стану в який-небудь визначений момент (у минулому, сьогодні, майбутньому). Під особистісною тривожністю розуміють відносно стійка індивідуальна характеристика, риса, яка дає уяву про схильність людини до тривожності, тобто про його схильність сприймати досить широке коло ситуацій як загрозливі і реагувати на ці ситуації появою стану тривожності різного рівня. Як реактивна диспозиція особистісна тривожність «активізується» при сприйнятті визначених «небезпечних» стимулів, зв'язаних зі специфічними ситуаціями погрози престижу, самооцінці, самоповазі індивіда. Високий показник особистісної тривожності дає представлення про високу імовірність появи стану тривожності у суб'єкта в ситуаціях, де мова йде про оцінку його компетентності, підготовленості і сприйманих їм як загрозливі. Ця група людей звичайно вимагає підвищеної уваги з боку лікаря [2].

Низько тривожні суб'єкти, навпроти, не схильні сприймати погрозу своєму престижу, самооцінці в широкому діапазоні ситуацій. Імовірність виникнення у них стану тривожності значно нижче, хоча і не виключена в окремих особливо важливих і особистісно значущих випадках. Реактивна тривожність як стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями напруги, занепокоєння, заклопотаності, «знервованості», що супроводжуються активацією вегетативної нервової системи. Стан тривожності як емоційної реакції на стресову ситуацію може бути різної інтенсивності і є досить динамічним і мінливим за часом. Високий показник реактивної тривожності побічно свідчить про виражену психоемоційну напругу пацієнта. Цей показник чуйно реагує на зміни психоемоційного стану хворого в процесі лікування і є одним з найбільш зручних для оцінки ефективності психотерапевтичної корекції.

Дослідження стану людини за допомогою тесту диференціальної самооцінки функціонального стану – опитувальника САН.

Тест “САН”, назва якого складається з перших букв слів “Самопочуття”, “Активність”, “Настрій”, був розроблений співробітниками Московського медичного інституту імені І. М. Сеченова: В. А. Доскіним, Н. А. Лаврентевою, М. П. Мірошніковим і В. Б. Шарай і уперше опублікований в 1973 році. “САН” використовується для визначення функціонального стану людини і його змін впродовж певних інтервалів часу (наприклад, робочої зміни, етапів навчання і тренажу або різних періодів соціальної або медичної реабілітації). “САН” - це бланк, на якому нанесені 30 пар слів протилежного значення, що відображають різні сторони самопочуття, активності і настрою [5]. Методика дослідження функціонального стану людини полягає у тому, що опитуваному пропонується поставити оцінку своєму стану (оцінити міру вираженості кожної ознаки).

### **Емпіричне дослідження та аналіз впливу методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм при емоційному вигоранні.**

Емпіричне психологічне дослідження впливу методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм при емоційному вигоранні складалося з таких частин:

- I. Аналізі рівня емоційного вигорання досліджуваних.
- II. Визначення рівня ситуативної тривожності досліджуваних.
- III. Діагностика стану диференціальної самооцінки функціонального стану досліджуваних.

IV. Порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження впливу методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм при емоційному вигоранні.

В рамках методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм при емоційному вигоранні було обрано два інструменти методу, а саме: категоризація першого виду (терапія ключових слів) та категоризація другого виду (позитивна монотонність).

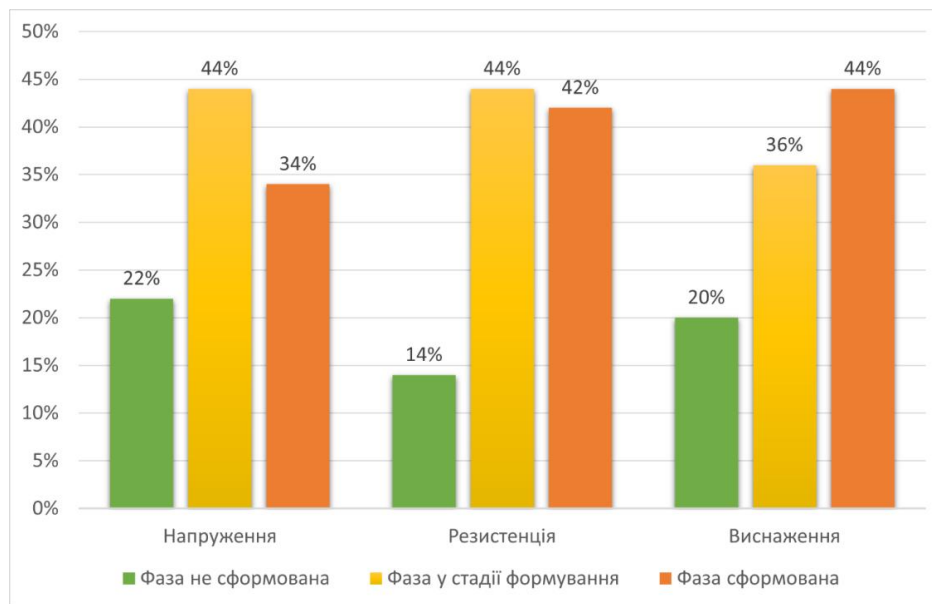
Дослідження проводилось автором на базі авторської школи практичної психології «Школа Безлогічного методу» академіка С.І. Лосева. та серед науково-педагогічних працівників Національного технічного університету України «Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського». У дослідженні прийняли участь 64 особи віком від 25 до 60 років. Дослідження проводились в період квітень 2023 року (отримання первинних даних) – жовтень 2023 року (фіксація даних після терапії).

Отримані результати дослідження за методикою діагностики рівня «Емоційного вигорання» (В.В. Бойко) представлені на діаграмі нижче (рис 1). На діаграмі чітко видно що усі три фази мають велике значення у формування загального стану вигорання респондентів. Хоча ми не можемо робити висновки про відносну роль або внесок до синдрому конкретної фази, очевидно, що кожна з них включає в себе явища та симптоми, що суттєвим чином впливають на формування вигорання. Необхідно зауважити, що у фазі «Резистенції» найвпливовішим симптомом виявився «Неадекватне вибіркове емоційне реагування», у фазі «Напруження» - «Переживання психотравмуючих обставин», а у фазі «Виснаження» - «Емоційний дефіцит». Усі ці симптоми є результатом багаторічної роботи з високоемоційними учнями та необхідністю завжди контролювати свої емоційні реакції при спілкуванні з ними.

*Таблиця 1*

*Результати аналізу рівнів сформованості вигорання до терапії*

№	Симптом	Фаза не сформована		Фаза у стадії формування		Фаза сформована		Загалом	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Напруження	14	22%	28	44%	22	34%	64	100
2	Резистенція	9	14%	28	44%	27	42%	64	100
3	Виснаження	13	20%	23	36%	28	44%	64	100



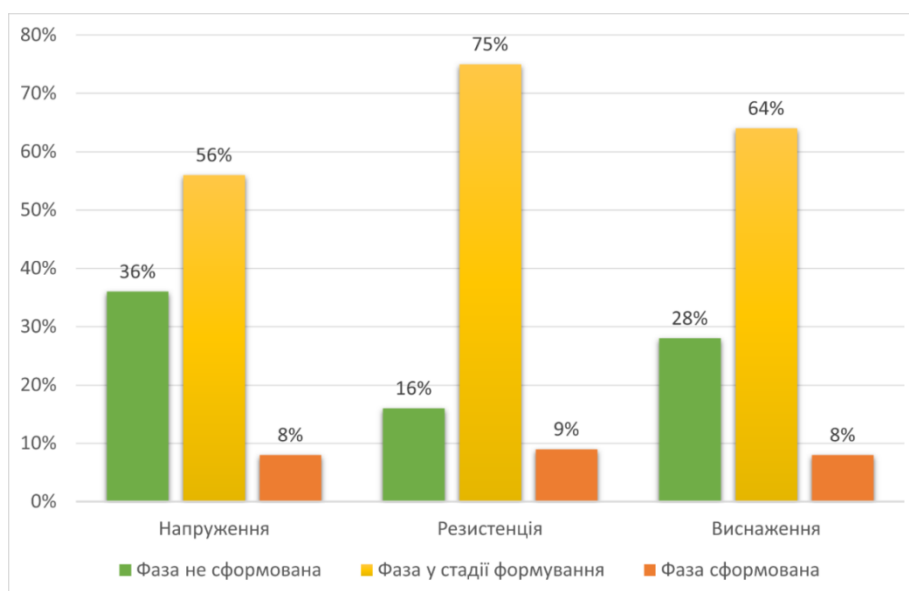
*Рис. 1. Результати аналізу рівнів сформованості вигорання до терапії*

Завдяки методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм у досліджуваних значно знизився рівень усіх трьох сформованих фаз (рис.2). Це показує, що такий комплексний підхід як метод безлогічного усунення негативних програм може бути досить ефективним при роботі з вигоранням. Рівень фази «Виснаження» знизився з 44% до 8%, фази «Резистенції» з 42% до 9%, а фази «Напруження» з 34% до 8%. Необхідно зауважити, що рівні не сформованих фаз змінилися у досить не значних пропорціях, що може говорити про необхідність більш тривалої терапії або редагуванні методики для конкретних досліджуваних. Загалом ми можемо зробити висновок, що методика безлогічного методу усунення негативних програм мала позитивний вплив на респондентів.

*Таблиця 2*

*Результати аналізу рівнів сформованості вигорання після терапії*

№	Симптом	Фаза не сформована		Фаза у стадії формування		Фаза сформована		Загалом	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Напруження	23	36%	36	56%	5	8%	64	100
2	Резистенція	10	16%	48	75%	6	9%	64	100
3	Виснаження	18	28%	41	64%	5	8%	64	100



*Рис. 2. Результати аналізу рівнів сформованості вигорання після терапії*

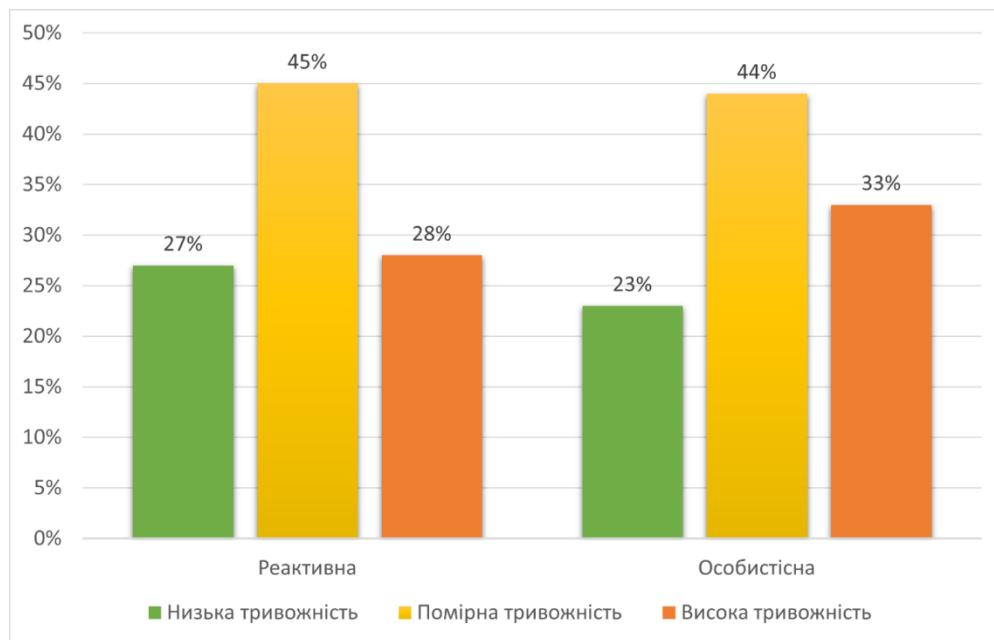
Явище емоційного вигорання нерозривно пов'язане з ситуативною тривожністю. Такий феномен має напрочуд складну психологічну природу. Тому виникає необхідність визначення рівня ситуативної тривожності для більш детального аналізу стану досліджуваних. Для досягнення даної мети було використано методику оцінки рівня ситуативної (реактивної) тривожності за тестом Спілбергера-Ханіна. Узагальнений варіант наведено нижче у табл. 3.

*Таблиця 3*

*Результати оцінки рівня ситуативної тривожності до терапії*

№	Симптом	Низька тривожність		Помірна тривожність		Висока тривожність		Загалом	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Реактивна	17	27%	29	45%	18	28	64	100
2	Особистісна	15	23%	28	44%	21	33%	64	100





*Рис. 3. Результати оцінки рівня ситуативної тривожності*

Ця методика полягає в тому, що вимір тривожності як якості особистості важливий, оскільки ця властивість багато в чому обумовлює поведінку суб'єкта. Певний рівень тривожності – нормальна та обов'язкова особливість будь-якої діяльності особистості. У кожної людини існує свій оптимальний або необхідний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану у цьому відношенні є для неї важливим компонентом самоконтролю та самовиховання. Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, яка відображає схильність суб'єкта до тривоги і що передбачає наявність в нього тенденції сприймати досить широке «віяло» ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожен з них певною реакцією. Як схильність особистісна тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, що розцінюються людиною як небезпечні, пов'язані зі специфічними ситуаціями загрози її престижу, самооцінці, самоповазі. За результатами опитування, висока особистісна тривожність була виявлена у 33% респондентів, помірна – у 44%, а низька у 23%. Ситуативна, або реактивна, тривожність як стан характеризується емоціями, що суб'єктивно переживаються: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю та динамічним у часі. Особи, що відносяться до категорії високо тривожних, схильні сприймати загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій та

реагувати дуже напружено, вираженим станом тривожності. За результати опитування, висока реактивна тривожність була виявлена у 28% досліджуваних, помірною у 45% та низькою у 27% респондентів.

Таблиця 4

Результати оцінки рівня ситуативної тривожності після терапії

№	Симптом	Низька тривожність		Помірна тривожність		Висока тривожність		Загалом	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Реактивна	26	41%	34	53%	4	6%	64	100
2	Особистісна	23	36%	29	45%	12	19%	64	100

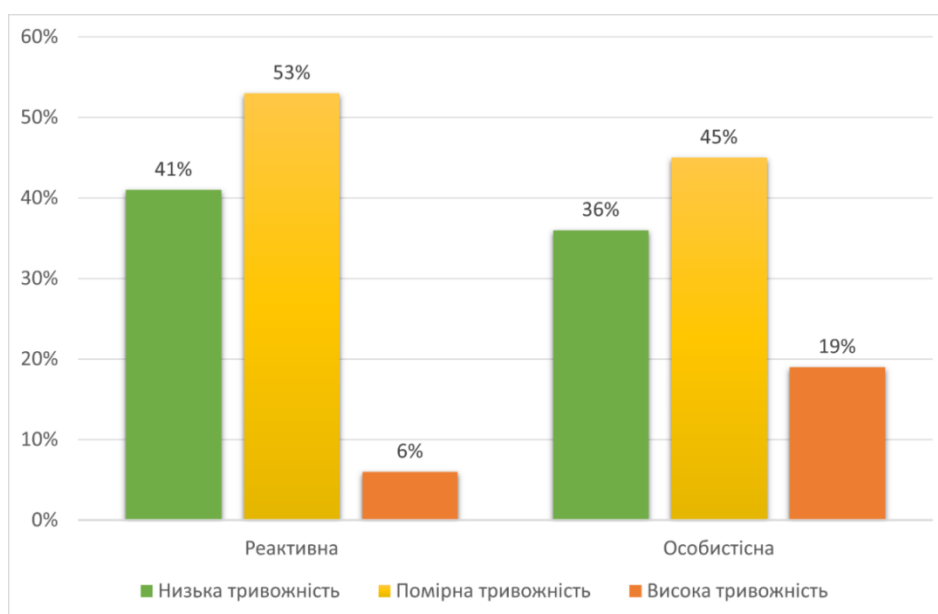


Рис. 4. Результати оцінки рівня ситуативної тривожності після терапії

Після застосування методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм у респондентів значно знизився рівень високої реактивної тривожності з 28% до 6% (рис.4). Також зміни відбулися і у рівні помірної реактивної тривожності – зменшення з 53% до 45%. Значно збільшилася доля респондентів з низькою реактивною тривожністю. Вона зросла з 27% до 41%. Це пов'язано з тим, що респонденти стали більш спокійно реагувати на стресові ситуації та не сприймати їх, як загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності. Рівні особистісної тривожності також піддалися позитивному впливу за допомогою методу безлогічного усунення негативних програм, хоча й з дещо меншим успіхом. Високий рівень тривожності залишився у двох третин досліджуваних (зниження з 33%

до 19%) а рівень помірної тривожності не змінився. Низький рівень особистісної тривожності після терапії продемонстрували 36% респондентів у порівнянні з 23% до терапії. Загалом можна зробити висновок що метод психотерапії безлогічного усунення негативних програм мала позитивний вплив на досліджуваних та найкраще себе показала при зменшенні реактивної тривожності.

Явище емоційного вигорання нерозривно пов'язане з самооцінкою. Розуміння самооцінки досліджуваного дає напрочуд широке поле для вибору необхідних інструментів у терапії та надає повноцінну картину для адекватної оцінки стану досліджуваного. Для досягнення даної мети було використано тест «САН». Узагальнений варіант наведено нижче у табл. 5.

Таблиця 5

Результати аналізу рівнів за тестом «САН» до терапії

№	Симптом	Висока оцінка		Середня оцінка		Низька оцінка		Загалом	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Самопочуття	12	19%	33	52%	19	29%	64	100
2	Активність	13	21%	38	58%	13	21%	64	100
3	Настрій	12	19%	42	65%	10	16%	64	100

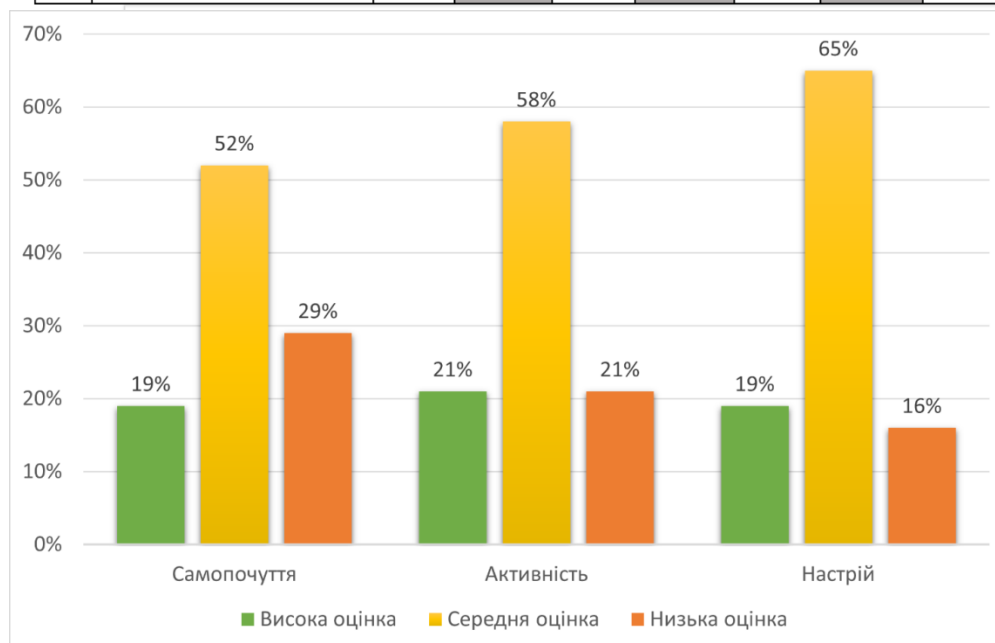


Рис. 5. Результати аналізу рівнів за тестом «САН» до терапії

За результатами опитування «САН» можна зробити висновки, що самопочуття у респондентів знаходиться на найнижчому рівні з представлених трьох категорій. 29% з опитуваних показали низький

рівень самопочуття, середній – 52%, а високий лише 19%. Інші показники, а саме активність та настрої мають дещо кращі значення. Лише п'ята частина з опитаних (21%) надали високу оцінку власній активності, 58% оцінили активність як середню та 21% мають низьку оцінку активності. Настрій опитуваних отримав низьку оцінку серед 16% досліджуваних, 65% мають середню оцінку та високу отримали 19% опитаних.

Таблиця 6

Результати аналізу рівнів за тестом «САН» після терапії

№	Симптом	Висока оцінка		Середня оцінка		Низька оцінка		Загалом	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Самопочуття	17	27%	43	66%	4	7%	64	100
2	Активність	15	23%	46	72%	3	5%	64	100
3	Настрій	19	30%	43	67%	2	3%	64	100

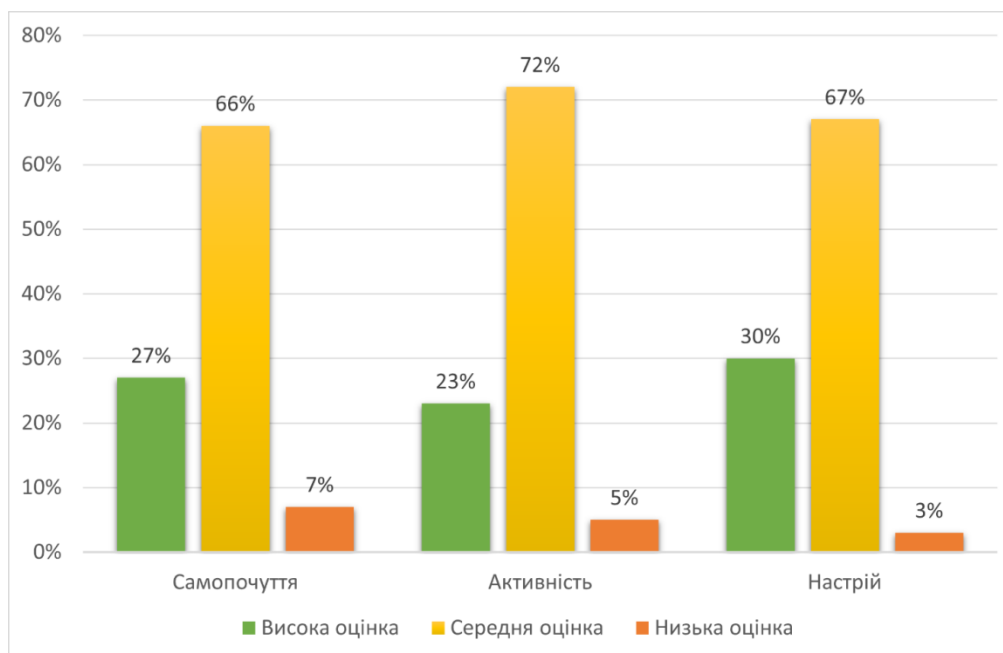


Рис. 6. Результати аналізу рівнів за тестом «САН» після терапії

Після застосування методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм у опитуваних значно знизився рівень низьких оцінок по усім трьом категоріям тестування (рис.6). Найкращі результати у категорії настроїв, де доля низької оцінки зменшилась з 16% до 3%. Також рівень низької оцінки у категорії активність

зменшився майже у 5 разів – з 21% до 5%. Категорія самопочуття також має значуще зниження рівня низької оцінки – з 29% до 7%.

Необхідно зазначити, що рівні високої оцінки не зазнали таких само позитивних результатів, але спостерігається фактичне невелике збільшення високих оцінок. У категорії самопочуття цей ріст відбувся з 19% до 27%, в категорії активності – з 21% до 23% а найкращі результати бачимо у категорії настроїв. Тут відбулося зростання з 19% до 30%. Загалом можна зробити висновок що метод безлогічного усунення негативних програм мала позитивний вплив на досліджуваних та найкраще себе показав при покращенні настрою.

Нижче представлено порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження впливу методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм при емоційному вигоранні.

З метою виявлення статистично значущих розбіжностей у прояві особливостей впливу методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм при емоційному вигоранні, порівнюємо результати дослідження, отримані за допомогою «Діагностики рівня емоційного вигорання» (В.В.Бойка). Скористаємось U-критерієм Манна-Уїтні, який обчислюється за формулою [6]:

$$U = (n_1 \times n_2) \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x$$
$$U = (n_1 \times n_2) \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x, \quad (1)$$

де  $n_1$  — кількість досліджуваних у вибірці 1;

$n_2$  - кількість досліджуваних у вибірці 2;

$T_x$  - більша з двох рангових сум;

$n_x$  - кількість досліджуваних у групі з більшою сумою рангів.

Статистичними гіпотезами першого етапу порівняльного дослідження виступають:

$H_0$  - працівники системи освіти, що використовують інструменти методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм, мають вищий рівень емоційного вигорання ніж працівники системи освіти, що не користуються такими інструментами;

$H_1$  - працівники системи освіти, що використовують інструменти методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм, мають нижчий рівень емоційного вигорання ніж працівники системи освіти, що не користуються такими інструментами.

Детальне обчислення значення критерію проводилося нами за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм. В узагальненому вигляді дані обрахунку можна представити наступним чином (табл.7):

Таблиця 7

Обчислення U-критерію Манна-Уїтні за показниками емоційного вигорання

Показники емоційного вигорання	Показники критерію
Переживання психотравмуючих обставин	1359
Незадоволеність собою	1247
«Загнаність у клітку»	1401
Тривога і депресія	1418
Неадекватне вибіркоче емоційне реагування	1269
Емоційно-моральна дезорієнтація	1326
Розширення галузі економії емоцій	1356
Редукція професійних обов'язків	1384
Емоційний дефіцит	1535
Емоційна відчуженість	1423
Деперсоналізація	1335
Психосоматичні та психоемоційні порушення	1296

За таблицею критичних значень визначимо критичні значення U для обох досліджуваних груп:

$$U_{кр} = \left\{ \begin{array}{l} 1486(p \leq 0,05) \\ 1356(p \leq 0,01) \end{array} \right\}$$

У всіх випадках  $U_{емп} < U_{кр}$  при  $p \leq 0,05$ , окрім одного – Емоційний дефіцит. Тобто можна зробити висновки, що отримані коефіцієнти є загалом значущими при  $p \leq 0,05$ . Отже, приймається  $H_1$  — статистична гіпотеза про те, що працівники системи освіти, що використовують інструменти методу безлогічного усунення негативних програм, мають нижчий рівень емоційного вигорання ніж працівники системи освіти, що не користуються такими інструментами.

Крім того, інтерес становить вивчення психологічних особливостей емоційного вигорання у досліджуваних та їх кореляція з рівнями ситуативної тривожності.

Для встановлення типу зв'язку між змінними скористаємось методами статистичної обробки даних, а саме  $r_{xy}$  критерієм Пірсона, який підраховується за формулою [6]:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n [(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]}{n\sigma_x\sigma_y} \quad (2)$$

де  $x_i$  та  $y_i$  — кількісні показники, що порівнюються;  
 $\sigma_x$  та  $\sigma_y$  — стандартні відхилення у зіставлених рядах;  
 $n$  — кількість спостережень.

Стандартні відхилення  $\sigma_x$  та  $\sigma_y$  визначаються за формулами:

$$\sigma_x = \sqrt{\sum \frac{(x_i - \bar{x})^2}{n}} \quad (3)$$

де  $x_i$  — кожне значення  $x$   
 $\bar{x}$  — середнє по  $x$ .

$$\sigma_y = \sqrt{\sum \frac{(y_i - \bar{y})^2}{n}} \quad (4)$$

де  $y_i$  — кожне значення  $y$   
 $\bar{y}$  — середнє по  $y$ .

В узагальненому вигляді дані обрахунку можна представити наступним чином (табл. 8):

Таблиця 8

*Характеристика кореляційних зв'язків між показниками емоційного вигорання та реактивною тривожністю*

Показники емоційного вигорання	Рівень реактивної тривожності
Переживання психотравмуючих обставин	0,485

Незадоволеність собою	0,256
«Загнаність у клітку»	0,024
Тривога і депресія	-0,089
Неадекватне вибіркоче емоційне реагування	0,456
Емоційно-моральна дезорієнтація	0,045
Розширення галузі економії емоцій	-0,152
Редукція професійних обов'язків	0,075
Емоційний дефіцит	-0,423
Емоційна відчуженість	-0,032
Деперсоналізація	0,005
Психосоматичні та психоемоційні порушення	-0,121

Проаналізувавши вищенаведені дані, можемо зробити висновок про наступне:

- Спостерігається наявність лінійної помірної позитивної кореляції між симптомом «Переживання психотравмуючих обставин» та рівнем реактивної тривожності (0,485 при  $p \leq 0,05$ )
- Спостерігається наявність лінійної помірної позитивної кореляції між симптомом «Неадекватне вибіркоче емоційне реагування» та рівнем реактивної тривожності (0,456 при  $p \leq 0,05$ )

Таким чином ми можемо стверджувати, що у досліджуваних які демонструють вищі рівні реактивної тривожності більш проявляються симптоми «Переживання психотравмуючих обставин» та «Неадекватне вибіркоче емоційне реагування».

Також, досить інформативним може бути характеристика зв'язків між показниками емоційного вигорання та самопочуттям за результатами тесту «САН».

В узагальненому вигляді дані обрахунку можна представити наступним чином (табл. 9):

*Таблиця 9*

*Характеристика кореляційних зв'язків між показниками емоційного вигорання та самопочуттям*

Показники вигорання	Рівень
---------------------	--------



	самопочуття
Переживання психотравмуючих обставин	0,129
Незадоволеність собою	0,389
«Загнаність у клітку»	0,426
Тривога і депресія	0,421
Неадекватне вибіркоче емоційне реагування	-0,058
Емоційно-моральна дезорієнтація	0,047
Розширення галузі економії емоцій	-0,029
Редукція професійних обов'язків	0,037
Емоційний дефіцит	0,083
Емоційна відчуженість	-0,012
Деперсоналізація	0,139
Психосоматичні та психоемоційні порушення	0,053

Проаналізувавши вищенаведені дані, можемо зробити висновок про наступне:

- Спостерігається наявність лінійної помірної позитивної кореляції між симптомом «Загнаність у клітку» та рівнем самопочуття (0,426 при  $p \leq 0,05$ )
- Спостерігається наявність лінійної помірної позитивної кореляції між симптомом «Незадоволеність собою» та рівнем самопочуття (0,389 при  $p \leq 0,05$ )
- Спостерігається наявність лінійної помірної позитивної кореляції між симптомом «Тривога і депресія» та рівнем самопочуття (0,421 при  $p \leq 0,05$ )

Таким чином ми можемо стверджувати, що у досліджуваних які мають низьку оцінку самопочуття більш проявляються симптоми «Загнаність у клітку», «Незадоволеність собою» та «Тривога і депресія».

Загалом, гіпотеза нашого дослідження, що полягала у припущенні про те, що метод психотерапії безлогічного усунення негативних програм позитивно впливає на людину при емоційному вигоранні знайшла підтвердження за результатами проведення емпіричного дослідження.

## Висновки і рекомендації

1. Концепція алогізації репрезентантів травматичного досвіду особистості (безлогічний метод усунення негативних програм) є більш ефективним в роботі з емоціями притаманними синдрому емоційного вигорання в порівнянні з методами, які працюють на рівні логічних функцій когнітивної структури.
2. Серед методик для емпіричного дослідження ефективно показали себе методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» (В.В.Бойка); «Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності» (Тест Спілбергера - Ханіна); тест диференціальної самооцінки функціонального стану (САН).
3. При емпіричному дослідженні за методикою діагностики рівня емоційного вигорання (В.В.Бойка) результати дослідження показали: «Переживання психотравмуючих обставин» має найбільш вагомий внесок у формування фази «Напруження». Цей симптом вже сформовано у 59% опитаних. Другим по значимості за впливом на формування фази «Напруження» - є симптом «Незадоволеності собою». У сформованому стані цей симптом виявлено у 34% опитуваних. Симптом «Незадоволеності собою» може розвиватись у працівників системи освіти у зв'язку з професійною діяльністю в особливо складних обставинах. Відчуття незадоволеності роботою, пов'язану з певними соціальними стереотипами, тривогою, розчаруванням у собі, обраній професії можуть породжувати могутнє енергетичне напруження. Симптом «Тривоги і депресії» має помірний вплив на формування фази «Напруженості», оскільки лише 16% досліджуваних мають вже сформований симптом. При цьому, у 52% респондентів такий симптом знаходить у стадії формування, що у майбутньому може посилити його вплив. Найменший вплив на формування фази «Напруженості» має симптом «Загнаність у клітку». У 36% опитуваних такий симптом відсутній і наявний лише у 8%.

Симптоми фази «Резистенції»: «Неадекватне вибіркове емоційне реагування», «Емоційно-моральна дезорієнтація» та «Розширення галузі економії емоцій» мають сформований стан у 45%, 34% та 40% опитаних відповідно. Також необхідно зазначити, що у майже половини опитаних такі симптоми знаходяться на етапі формування і лише у 8-10% досліджуваних такі симптоми є повністю відсутніми. Найменший вплив на формування фази «Резистенції» має симптом «Редукції професійних обов'язків».

Симптом «Емоційний дефіцит» має найбільш вагомий вплив на формування фази «Виснаження». У 39% досліджуваних цей симптом уже сформувався. Працівник системи освіти, комунікуючи кожен день з десятками а то й сотнями учнів, уже не в змозі увійти в їх становище, брати участь у спільній діяльності та співпереживати. Симптоми «Емоційної відчуженості» та «Психосоматичні та психоемоційні порушення» також сильно впливають на формування фази «Виснаження». По 34% респондентів мають вже сформовані симптоми, 44%-50% знаходиться у стані формування та лише 16%-22% мають повністю відсутні симптоми «Емоційної відчуженості» та «Психосоматичні та психоемоційні порушення». Найменшу роль у формуванні фази «Виснаження» відіграє роль симптому «Деперсоналізації». У 38% опитуваних такий симптом відсутній і лише у 12% він сформований.

Найбільш позитивний вплив метод психотерапії безлогічного усунення негативних програм мав на симптом «Переживання психотравмуючих обставин» фази «Напруження». Цей симптом був сформований у 59% респондентів до терапії, а після – знизився до 26%. Також слід зауважити позитивний вплив на симптом «Тривога та депресія», де не лише відбулися очевидні зміни у респондентів з уже сформованим симптомом, але й у досліджуваних з симптомом що формується.

Вплив методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм є визначним для фази «Резистенція». Позитивні зміни ми можемо спостерігати по усім чотирьом симптомам цієї фази. Найвидатніший результат досягнуто для симптому «Неадекватного вибіркового емоційного реагування», де рівень сформованого симптому у досліджуваних знизився з 45% до 16%. Звичайно, ще залишається простір для покращення результатів, оскільки рівень відсутності симптому майже не змінився і залишився на рівні 11%. Ми можемо спостерігати таку саму картину для усіх інших симптомів, коли рівень сформованого симптому значно знизився, при цьому доля симптому що не склався залишилася майже не змінною.

Метод психотерапії безлогічного усунення негативних програм мав позитивний вплив на одразу всі симптоми фази «виснаження». Всі чотири симптоми мають значне зниження рівня сформованості та видимий приріст рівня не складеного симптому. Беручи до уваги, що симптом «Емоційного дефіциту» був основним чинником для формування фази «Виснаження», можна зробити висновок що зменшення рівню сформованого симптому з 39% до 22% є значним досягненням у терапії опитуваних.

Завдяки методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм у досліджуваних значно знизився рівень усіх трьох сформованих фаз. Це показує, що такий комплексний підхід як метод безлогічного усунення негативних програм може бути досить ефективним при роботі з емоційним вигоранням.

4. При емпіричному дослідженні за методикою оцінки рівня ситуативної (реактивної) тривожності» за тестом Спілбергера-Ханіна, результати дослідження показали: за результатами опитування, висока особистісна тривожність була виявлена у 33% респондентів, помірною – у 44%, а низькою у 23%. Ситуативна, або реактивна, тривожність як стан характеризується емоціями, що суб'єктивно переживаються: напруженою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю та динамічним у часі. Особи, що відносяться до категорії високо тривожних, схильні сприймати загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій та реагувати дуже напружено, вираженим станом тривожності. За результати опитування, висока реактивна тривожність була виявлена у 28% досліджуваних, помірною у 45% та низькою у 27% респондентів.

Після застосування методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм у респондентів значно знизився рівень високої реактивної тривожності з 28% до 6%. Також зміни відбулися і у рівні помірної реактивної тривожності – зменшення з 53% до 45%. Значно збільшилася доля респондентів з низькою реактивною тривожністю. Вона зросла з 27% до 41%. Це пов'язано з тим, що респонденти стали більш спокійно реагувати на стресові ситуації та не сприймати їх, як загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності. Рівні особистісної тривожності також піддалися позитивному впливу за допомогою методу безлогічного усунення негативних програм, хоча й з дещо меншим успіхом. Високий рівень тривожності залишився у двох третин досліджуваних (зниження з 33% до 19%) а рівень помірної тривожності не змінився. Низький рівень особистісної тривожності після терапії продемонстрували 36% респондентів у порівнянні з 23% до терапії. Загалом можна зробити висновок що метод психотерапії безлогічного усунення негативних програм мала позитивний вплив на досліджуваних та найкраще себе показала при зменшенні реактивної тривожності.

При емпіричному дослідженні за методикою стану людини за допомогою тесту диференціальної самооцінки функціонального стану – опитувальника САН, результати дослідження показали: за

результатами опитування «САН» можна зробити висновки, що самопочуття у респондентів знаходиться на найнижчому рівні з представлених трьох категорій. 29% з опитуваних показали низький рівень самопочуття, середній – 52%, а високий лише 19%. Інші показники, а саме активність та настрої мають дещо кращі значення. Лише п'ята частина з опитаних (21%) надали високу оцінку власній активності, 58% оцінили активність як середню та 21% мають низьку оцінку активності. Настрої опитуваних отримав низьку оцінку серед 16% досліджуваних, 65% мають середню оцінку та високу отримали 19% опитаних.

Після застосування методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм у опитуваних значно знизився рівень низьких оцінок по усім трьом категоріям тестування. Найкращі результати у категорії настрої, де доля низької оцінки зменшилась з 16% до 3%. Також рівень низької оцінки у категорії активність зменшився майже у 5 разів – з 21% до 5%. Категорія самопочуття також має значуще зниження рівня низької оцінки – з 29% до 7%. Необхідно зазначити, що рівні високої оцінки не зазнали таких само позитивних результатів, але спостерігається фактичне невелике збільшення високих оцінок. У категорії самопочуття цей ріст відбувся з 19% до 27%, в категорії активності – з 21% до 23% а найкращі результати бачимо у категорії настрої. Тут відбулося зростання з 19% до 30%. Загалом можна зробити висновок що метод безлогічного усунення негативних програм мала позитивний вплив на досліджуваних та найкраще себе показав при покращенні настрою.

Порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження впливу методу психотерапії безлогічного усунення негативних програм при емоційному вигоранні показав, що у досліджуваних які демонструють вищі рівні реактивної тривожності більш проявляються симптоми «Переживання психотравмуючих обставин» та «Неадекватне вибіркове емоційне реагування». У досліджуваних які мають низьку оцінку самопочуття більш проявляються симптоми «Загнаність у клітку», «Незадоволеність собою» та «Тривога і депресія».

Загалом, гіпотеза нашого дослідження, що полягала у припущенні про те, що метод психотерапії безлогічного усунення негативних програм позитивно впливає на людину при емоційному вигоранні знайшла підтвердження за результатами проведення емпіричного дослідження.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Бєспєка, Г.С. (2021). Клініко-психологічні особливості персоніфікації досвіду як ресурсу подолання негативних

- переживань особистості: дис... к. психол. наук: 19.00.04 / Бемпека Ганя Станіславівна, Харків, 273 с.
2. Галієва, О.М. (2019). Диференціація понять «тривога» та «тривожність». Психологія та соціальна робота. Київ, Т. 24., Вип.1 (49), 32-48.
  3. Єгорова, Є. (2010). Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогічних працівників закладів профтехосвіти: Педагогіка і психологія. Вісник АПН, № 4, 66-73.
  4. Знанецька, О.М. (2013). Психологічні особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у працівників. Вісник Дніпропетровського університету ім. О. Гончара. Серія «Педагогіка і психологія», № 8, 80-87.
  5. Карамушка, Л.М. (2002). Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. Актуальні проблеми психології. Т. 1. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Київ : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Ч. 5., 210-217.
  6. Климчук, В.О. (2009). Математичні методи у психології. Навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей, Київ: Освіта України, 288 с.
  7. Лосєв, С.І. (2019). Методика слова: навчальний посібник, К: Освіта України. 140 с.
  8. Олійник, М. (2021). Дослідження синдрому вигорання. КПТ-орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні, Львів: Український інститут когнітивно-поведінкової терапії. 48 с.
  9. Проблеми загальної та педагогічної психології (2010). Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ. За ред. С.Д. Максименко, Київ: Гнозис, Т.12, Ч.6, 507 с.
  10. Freudenberger, H.J. (197). Staff burnout. Journal of Social Issues, V. 30., 150-165.
  11. Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. Current Directions in Psychological Science, № 12, 189-192.

## ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У РІЗНІ ВІКОВІ ПЕРІОДИ

**Юдіна Н.О.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології факультету  
психології і соціальної роботи Полтавського національного  
педагогічного університету імені В. Г. Короленка,  
вул. Остроградського 2, Полтава*

**Гончарова Н.О.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології факультету  
психології і соціальної роботи  
Полтавського національного педагогічного  
університету імені В. Г. Короленка,  
вул. Остроградського 2, Полтава*

**Ключові слова:** мотивація, мотив, мотивація спілкування, взаємодія, дошкільний вік, молодший шкільний вік, підлітковий вік, юнацький вік, вік дорослості.

**Вступ.** Сучасний період розвитку суспільства, пов'язаний з підвищенням ролі діалогічних форм взаємодії у розв'язанні соціально-економічних і науково-технічних проблем, визначив дефіцит особистостей, здатних правильно, грамотно, культурно вести діалог. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема дослідження природи людського спілкування, аналізу мотивації та чинників продуктивного спілкування, які б давали можливість формувати і проводити ефективну взаємодію між співрозмовниками, незважаючи на їхній соціальний та професійний статус.

Спілкування сприяє розширенню світогляду, розвитку інтелекту, оволодінню новими знаннями, вміннями, навичками, необхідними для успішної діяльності. Воно створює умови для розвитку цілеспрямованості почуттів, волі, оцінок, орієнтацій – всього того, що характеризує не просто потребу жити, існувати серед собі подібних, а брати активну участь у суспільному творенні. У будь якій життєвій справі людям доводиться спілкуватися, обмінюватися інформацією, домовлятися, знаходити виходи зі складних ситуацій тощо.

Значний інтерес до дослідження вченими феномену спілкування засвідчено роботами таких вчених, як М. Бубер, А. Камю, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс (філософський підхід), М. Вебер, Е. Дюркгейм, О. Конт, К. Поппер (соціологічний підхід), М. Корнєв, А. Коваленко, Л. Орбан-Лембрик, В. Москаленко, В. Панок, Т. Яценко (соціально-

психологічний підхід), Г. Балл, Н. Чепелева, В. Циба (психолого-педагогічний підхід), О. Бучма, В. Гараджа, В. Москалець, І. Свенцицька (релігієзнавчий підхід).

Ґрунтовне дослідження проблеми спілкування та мотиваційних чинників його здійснення у межах соціальної психології було здійснене такими вченими, як Г. Балл, Е. Головаха, В. Кан-Калік, М. Корнеєв, А. Коваленко, Л. Орбан-Лембрик, В. Москаленко, М. Пірен, Т. Чмут, В. Циба, Т. Яценко та інші.

Традиційно більша увага при розкритті психологічних аспектів мотивації спілкування зосереджена на ранніх етапах розвитку особистості і на періоді підліткового віку, де спілкування виступає провідною діяльністю. Значно менше уваги звертається на особливості мотиваційних чинників спілкування у юнацькому та дорослому віці. Проте цілісний аналіз феномену мотивації спілкування потребує вивчення його специфіки на всіх етапах становлення особистості. Отже, необхідним є порівняння характерних ознак мотивації спілкування на різних етапах онтогенезу.

У зв'язку з цим **метою дослідження** було визначено проведення аналізу особливостей мотивації спілкування особистості у різні вікові періоди.

### **1. Теоретичний аналіз поняття мотивації спілкування**

У психології під мотивом спілкування розуміють бажання спілкуватися з певною, але не завжди ясно усвідомлюваною метою. В основі мотивації спілкування лежать певні цілі спілкування (Цимбалюк, 2007).

Цілі спілкування можуть бути функціональними і об'єктивними. Функціональними цілями спілкування виступають надання допомоги іншій людині; отримання допомоги; пошук партнера для бесіди, спільної гри, діяльності тощо (тобто партнера взаємодії); пошук людини, від якої можна отримати розуміння, співчуття, емоційний відгук, похвалу; самовираження (спілкування з тими, хто дає можливість проявити силу, розум, здібності, вміння); залучення іншого (інших) до своїх або загальнолюдських цінностей (виховання, навчання); зміна думок, намірів, поведінки іншої людини (Цимбалюк, 2007).

У зв'язку з цими цілями центральним моментом у мотивації спілкування стає вибір постійного або ситуативного партнера спілкування. Найбільш поширеною причиною вибору постійного партнера спілкування, зокрема дітьми, за даними багатьох авторів є привабливість іншої людини як особистості за моральними, діловим



або фізичними якостями, прояв до цієї людини симпатії, любові, тобто емоційного ставлення (Трухін, 2005).

Важливу роль у виборі партнера спілкування відіграє наявність спільних інтересів, цінностей, світогляду, а також необхідність співпраці, взаємодії у процесі отримання або надання допомоги. Часто вибір партнера спілкування зумовлений зовнішніми чинниками: близькістю проживання, знайомством батьків (для дітей) і т. д. (Цимбалюк, 2007).

Потреба у спілкуванні виражена в різних людей неоднаково, у зв'язку з чим говорять про екстра- та інтровертів. Однак, за результатами досліджень Л. Сапожникової було виявлено, що однозначного зв'язку між прагненням до спілкування та екстравертністю (інтровертністю) не виявляється (Сапожникова, 1993).

Мотиви спілкування не завжди статичні, тобто вони можуть змінюватися у ході спілкування. Причинами змін може слугувати вплив співрозмовника, ситуації й умов спілкування. Центральним моментом у мотивації спілкування стає вибір постійного або ситуативного партнера спілкування. Потреба у спілкуванні виникає протягом життя, формується в життєвій практиці взаємодії індивіда з оточуючими людьми. Сама потреба полягає у прагненні людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них і з їх допомогою — до самопізнання й самооцінки (Цимбалюк, 2007).

Отже, потрібно підкреслити, що потреба у спілкуванні та певна мотивація спілкування все-таки існує, це тільки одна причина спілкування як виду активності людини. Через процес спілкування люди задовольняють потребу у враженнях, у визнанні й підтримці, пізнавальну потребу та інші духовні потреби.

## **2. Особливості мотивації спілкування у дошкільному віці**

Аналіз вивчення генези спілкування дав змогу констатувати, що в дошкільному віці спілкування інтенсивно розвивається і набуває різних нових форм як у відносинах дітей з дорослими, так і в міжособистісній взаємодії дітей. Одночасна зміна потреб, мотивів і засобів спілкування дітей зумовлює зміну форм комунікативного розвитку, що визначається п'ятьма параметрами: часом виникнення, функціями спілкування, основними потребами у спілкуванні, домінуючими мотивами і провідними засобами спілкування (Трухін, 2005).

Відповідно до теорії спілкування дітей раннього й дошкільного віку спілкування розглядається як специфічний вид дитячої діяльності, що має особливе значення й не зводиться до інших життєвих потреб

дитини. Потреба у спілкуванні не є вродженою, вона виникає, формується і функціонує у процесі безпосередньої взаємодії дитини з дорослими, які її оточують (Дуткевич, 2007).

Виокремлюють чотири критерії, одночасна присутність яких свідчить про те, що в дитини сформована потреба у спілкуванні: увага й інтерес дитини до дорослого (засвідчує спрямованість дитини на пізнання дорослого і той факт, що дорослий стає об'єктом особливої активності дитини); емоційні прояви дитини, адресовані дорослому (в них розкривається оцінка дорослого дитиною, яка виражається у її ставленні до нього і знаннях про нього); ініціативні дії дитини (спрямовані на те, щоб привернути увагу дорослого, виявити себе перед ним, виникає прагнення дитини оцінити свої можливості шляхом реакції дорослого на її дії); чутливість дитини до ставлення дорослого (виявляється сприйняття нею тієї оцінки, яку дає їй дорослий) (Дуткевич, 2007).

Учені виділяють дві форми спілкування дошкільників — позаситуативно-пізнавальну (3-4 роки) та позаситуативно-особистісну (5-6 років). В першій половині дошкільного дитинства у дитини виникає позаситуативно-пізнавальна форма спілкування. Вона опосередкована, але вплетена не у практичну співпрацю з дорослим, а у спільну пізнавальну діяльність («теоретична співпраця»). Провідним мотивом стає пізнавальний мотив. Основним засобом спілкування у дітей, що володіють позаситуативно-пізнавальною формою спілкування, є мовленнєві операції. До кінця дошкільного дитинства у дітей з'являється вища для дошкільників форма спілкування з дорослими — позаситуативно-особистісна. Провідним у цій формі є особистісний мотив. Формування позаситуативно-особистісної форми спілкування до кінця дошкільного віку набуває особливого значення і зумовлює комунікативну готовність дитини до шкільного навчання (Дуткевич, 2007).

У дітей дошкільного віку існують паралельно дві сфери мовленнєвого спілкування: а) спілкування з дорослими (педагоги, члени сім'ї, знайомі і незнайомі люди); б) спілкування з дітьми (однолітками, меншими за віком, старшими за віком дошкільниками та дітьми шкільного віку як знайомими, так і незнайомими). В усіх означених ситуаціях характер мовленнєвого спілкування буде різним (Дуткевич, 2007).

Специфіка спілкування дошкільників з однолітками багато чим відрізняється від спілкування з дорослими. У контактах з дітьми відсутні жорсткі норми та правила, яких необхідно дотримуватись у спілкуванні з дорослими. Спілкування з однолітками ширше за

призначенням та функціями. Дорослий може виступати лише арбітром вирішення складних моментів, які виникають між дітьми. Основна потреба у спілкуванні полягає у прагненні до співробітництва з товаришами, яке в дошкільному віці здебільшого набуває ситуативного характеру. Необхідною умовою спілкування є сформованість комунікативно-мовленнєвої компетентності, завдяки якій дошкільник вільно виявляє свої бажання, наміри, а також пояснює смисл своїх дій, вчинків за допомогою вербальних і невербальних засобів. Розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності сприяє спрямованість дитини на комунікацію, потреба та прагнення зрозуміти інших і бути зрозумілим для тих, хто їх оточує, примушує будувати та перебудовувати свої мовленнєві висловлювання. Можна стверджувати, що достатній рівень розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності сприяє успішному результату спілкування — взаєморозумінню (Павелків, 2015).

Коли дошкільники спілкуються з дорослими, то розраховують на розуміння, терпіння, підтримку, любов тощо. У ровесницьких стосунках позиція дитини змінюється, оскільки діти виступають як рівноправні партнери, кожен висуває іншому рівні вимоги, сам намагається відповідати загальному рівню взаємин.

Ровесницькі стосунки є практикою соціальної поведінки. Діти не тільки дізнаються щось один про одного та один від одного, не тільки почувають різні почуття. Вони постійно взаємодіють, здійснюють вчинки, накопичують досвід суспільної поведінки. У середовищі однолітків устанавлюються сприятливі стосунки, зароджується перша симпатія одне до одного. Діти навчаються дружити та засвоюють способи поведінки, які відповідають дружнім стосункам (взаємодопомога, підтримка, спілкування, турбота тощо). Відтак ровесницькі стосунки є «полігоном» для перевірки та закріплення засвоєних норм. Стосунки з однолітками сприяють формуванню життєвої позиції, без якої неможлива повноцінна участь дитини в суспільному житті (Гавриш, 2006).

Стосунки однолітків у дошкільному віці — це багатоаспектна, поліфункціональна система соціальних взаємин однолітків, яка базується на ціннісних стосунках, вироблених у межах дитячої субкультури, закладена на ранніх етапах соціалізації первинними інститутами (сім'я, дошкільний заклад), що отримує подальший розвиток в умовах шкільного середовища (Павелків, 2015).

Отже, потреба у мовленнєвому спілкуванні розвивається упродовж усього періоду дошкільного віку. Успіх взаєморозуміння та досягнення мети у спілкуванні дошкільників залежить від того,

наскільки у дітей сформовані комунікативно-мовленнєві здібності, мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції.

### **3. Особливості мотивації спілкування у молодшому шкільному віці**

Із соціально-психологічної точки зору вже в колективі дітей молодшого дошкільного віку є особистісні взаємостосунки — симпатії та антипатії, а також певні індивідуальні розбіжності в їх появі. З віком потреба у спілкуванні розширюється й ускладнюється — як за формами, так і за змістом; діти починають її усвідомлювати. До того ж особливо гостро проявляється потреба у спілкуванні з однолітками, потреба у дитячому колективі (Вайнер, 2008).

Відносини між дітьми постійно змінюються. Якщо у віці від 3-х до 6-ти років вони будують свої відносини, в основному, під наглядом батьків, то від 6-ти до 12-ти років учні велику частину часу проводять без батьківського нагляду. У молодших школярів дружні відносини формуються, як правило, між дітьми однієї статі. Через ослаблення зв'язку з рідними дитина починає сильніше відчувати потребу у підтримці від товаришів. Крім того, їй необхідно забезпечити собі емоційну безпеку. Саме група однолітків стає для молодшого школяра тим своєрідним фільтром, через який він пропускає ціннісні установки батьків та вирішує, які з них відкинути, а на які орієнтуватися надалі (Шпак, 2017).

Набуття навичок соціальної взаємодії з групою однолітків і вміння заводити друзів є одним із найважливіших завдань розвитку дітей молодшого шкільного віку (Назаренко, 2013).

У шкільні роки групи однолітків формуються за принципами статі, віку, соціально-економічного статусу родин, до яких належать діти. Граючи, дитина опановує важливі соціальні навички. Ролі і правила «дитячого суспільства» дають змогу довідатися про правила, прийняті у суспільстві дорослих. У грі розвиваються почуття співробітництва і суперництва. А такі поняття, як справедливість і несправедливість, упередження, рівність, лідерство, підпорядкування, відданість, зрадництво починають знаходити реальний особистісний зміст (Вайнер, 2008).

Взаємини учнів зароджуються вже у перші дні перебування у школі, тому їх важко відділити одне від одного. Спочатку взаємини дітей багато в чому визначаються педагогом через організацію навчального процесу. Він сприяє формуванню статусів і міжособистісних стосунків дітей. Тому під час проведення соціометричних вимірів можна виявити, що серед тих дітей, яким

віддається перевага, часто є ті, які добре вчаться, яких хвалить і виділяє педагог. У подальшому навчанні особистість педагога стає менш значущою, зате зв'язки з іншими дітьми стають тіснішими та більш диференційованими (Драган, 2015).

Зазвичай діти починають спілкуватися, відчуваючи симпатію, спільність якихось інтересів. Чималу роль відіграє і близькість їхнього місця проживання, і належність до певної статі. Характерна ознака взаємин дітей молодшого шкільного віку полягає в тому, що їхня дружба заснована, як правило, на спільності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів. Наприклад, вони ходять в одну школу чи навіть клас, поруч живуть, відвідують разом гуртки. Свідомість дітей молодшого шкільного віку ще не досягла того рівня, щоб вибирати друзів за будь-якими істотними якостями особистості. Але в цілому діти 9-10 років уже глибше усвідомлюють певні якості особистості, характеру. І вже в цьому віці за необхідності вибрати друзів мотивують свій вибір певними моральними якостями інших дітей (Шпак, 2017).

Саме в молодшому шкільному віці з'являється соціально-психологічний феномен дружби як індивідуально-вибіркових глибоких міжособистісних стосунків дітей, що характеризуються взаємною прихильністю, яка базується на відчутті симпатії та безумовного прийняття іншого. У цьому віці найбільш поширеною є групова дружба. Дружба виконує безліч функцій, головними з яких є розвиток самосвідомості та формування відчуття причетності, зв'язки із суспільством собі подібних (Савчин, 2005).

Завдяки емоційному залученню до спілкування дитини з однолітками воно може бути товариським і приятельським. Товариське спілкування – емоційно менш глибоке спілкування дитини, реалізується в основному в колективі й переважно із дітьми своєї статі. Приятельське, як у колективі, так і поза ним, реалізується в основному з дітьми своєї статі (Павелків, 2015).

Взаємини хлопчиків і дівчаток мають стихійний характер. Основними показниками гуманних стосунків між хлопчиками та дівчатками є симпатія, товариськість, дружба. Під час їхнього розвитку виникає прагнення до спілкування. Особиста дружба в дітей молодшого шкільного віку встановлюється дуже рідко порівняно з особистою товариськістю й симпатією. У цих процесах велика роль належить педагогу (Савчин, 2005).

Шкільний клас — найважливіша група належності учня. Школяр вступає у певні особисті відносини з однолітками. Ці відносини ґрунтуються на відчуттях симпатії і антипатії. Крім того, особистісні

відносини можуть ґрунтуватися на спільності інтересів, думок, поглядів. Статус учня в системі особистісних відносин є для нього дуже значущим і суттєво впливає на його поведінку і самосвідомість надалі. Відсутність близьких товаришів негативно позначається на емоційному стані учня, породжує глибокі переживання, наприклад відчуття самотності, зневіру в собі тощо. Несприятливе становище у класному колективі — одна з головних причин передчасного невдоволення дітей школою. Отже, група однолітків лише тоді є сприятливим для молодшого школяра середовищем, коли його статус достатньо високий. Місце в системі відносин залежить від різноманітних особливостей школяра, у тому числі і від таких, як товариськість, здатність зрозуміти іншого, швидко орієнтуватися в обставинах, що склалися тощо (Родигіна, 2005).

У початкових класах відбувається помітне загострення потреби у спілкуванні з однолітками. Це знаходить своє вираження у тому, що у дітей дуже яскраво з'явилось прагнення до спілкування з товаришами, бажання брати участь в усьому, що проходить у класі. Підвищилось прагнення не лише до встановлення особистісних контактів. Діти прагнуть знайти у колективі, у стосунках з товаришами якесь своє місце — не просто бути поряд, а бути визнаним товаришами. Як правило, у початкових класах у дитини вже є прагнення зайняти певне положення у системі колективних відносин (Бондар, 2001).

Отже, аналіз ситуацій, які складаються у процесі спілкування між дітьми у колективі, показує, що взаємостосунки між молодшими школярами є актуальною психолого-педагогічною проблемою. Взаємостосунки між дітьми у групах і у шкільному колективі треба розглядати як цілісну систему зі своєю внутрішньою структурою й динамікою розвитку. Міжособистісні стосунки дітей молодшого шкільного віку залежать від багатьох чинників, серед яких успішність у навчанні, взаємна симпатія, спільність інтересів, зовнішні життєві обставини, статеві належності. Усі ці чинники впливають на вибір взаємин дитини з однолітками та їхню значущість. В основі розвитку взаємин у дітей лежить потреба у спілкуванні, і ця потреба змінюється з віком. Вона задовольняється різними дітьми неоднаково. Кожна дитина займає особливе положення і в системі особистих, і в системі ділових стосунків, на які впливають успіхи дитини, її особисті переваги, інтереси, мовна культура, індивідуальні етичні якості тощо.

#### **4. Психологічні аспекти мотивації спілкування підлітків**

Міжособистісне спілкування підлітка реалізується у спілкуванні з дорослими та спілкуванні з ровесниками, при цьому їхня роль у

формуванні особистості неоднакова. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності і способи дій, то спілкування з ровесниками є своєрідним випробуванням себе у сфері особистісної, зокрема специфічної моральної, проблематики. У спілкуванні з дорослими підліток завжди перебуває у позиції молодшого, певною мірою підкореного, а за таких умов не всі морально-етичні норми можуть бути ним засвоєні та апробовані. І лише у стосунках з ровесниками він рівноправний, виконуючи ролі організатора та виконавця, приятеля і суперника, друга, що зберігає чийсь таємницю і довіряє свою іншим (Савчин, 2005).

Спілкування з однолітками, зважаючи на особливості підліткового віку, посідає помітне місце серед різних сфер спілкування. Його значення зумовлюється тим, що такі взаємини становлять специфічний канал одержання інформації, завдяки якому підліток має можливість пізнати значний обсяг інформації, за якою йому не хочеться звертатися до дорослих. Іноді дорослі самі не вважають за необхідне розмовляти з дітьми на ті чи інші теми. Крім того, взаємовідносини з однолітками залучають підлітків до специфічного виду групової взаємодії, що сприяє виробленню у них відповідних соціальних навичок, уміння підкорятися колективній дисципліні, які поєднуються з набуттям досвіду відстоювати свої права та інтереси (Мачуська, 2007).

Дружба підлітків ґрунтується на спільних інтересах та вподобаннях. Вони однаково проводять час, читають однакові книги, слухають однакову музику, надають перевагу подібному одягу та манері поведінки. Своїх друзів підлітки вважають найрозумнішими, найвеселішими, найкращими, а наслідуючи їх, творять себе, виховують у собі потрібні якості (Савчин, 2005).

Важливе значення для підлітка має оцінка друзями його особистісних якостей, знань і вмінь, здібностей і можливостей. У товаришів він знаходить співчуття, адекватне сприйняття своїх радощів і негараздів, які дорослим часто здаються незначущими (Дудар, 2008).

Для підлітків важливо не тільки бути разом з однолітками, спілкуватися з ними, але й займати серед них задовольняюче їх положення. Для одних це прагнення бути визнаним, популярним і добрим другом, для других — зайняти у групі позицію лідера, для третіх — бути авторитетом у якійсь справі. Аналіз суб'єктивних переживань підлітків засвідчує, що для багатьох з них важливе визнання цінності їх особистості в очах однолітків. До дуже складних

наслідків може призводити фрустрація потреби бути значущим в очах однолітків. Саме невміння, неможливість досягти такого положення частіше всього стає чинником недисциплінованості і правопорушень підлітків. Цей факт пояснює підвищену комформність підлітків до різних неформальних груп, компаній (Васильєва, 2022).

Для підлітка характерна зміна ставлення до дорослих. Він починає критичніше оцінювати їхні слова і вчинки, аналізувати поведінку, стосунки, соціальну позицію. Підлітки в більшості випадків прагнуть до довірливого, нерегламентованого типу взаємин з дорослими. Це створює сприятливі можливості для реалізації такої потреби спілкування, як вирішення характерної для цього періоду проблеми пізнання самого себе, своїх можливостей і свого місця у житті. Переважання в реальності регламентованого типу взаємин перешкоджає розвитку потреби у спілкуванні з дорослими, що спонукає підлітків до пошуку відповідей на виникаючі питання в колі однолітків (Яцюк, 2010).

Особливо сприятливими бувають ситуації довірливого, нерегламентованого спілкування, коли дорослий виступає в якості друга. З ним легко проводити час, знаходити теми для розмов, а також займатися спільною діяльністю. Такий тип взаємин допомагає підлітку по-новому подивитися на світ дорослих і завдяки йому набути самостверджуючих позицій для власного життя. У результаті цього створюються глибокі емоційні і духовні контакти з дорослими, які підтримують підлітка у складних життєвих ситуаціях (Андрощук, 2011).

Процес відокремлення підлітків від світу дорослих першими помічають батьки. Зростання для підлітків значущості нових референтних груп неухильно відображається на контактах з батьками. Підлітки починають більше вільного часу проводити поза сім'єю, рідше супроводжують дорослих під час відпустки, пізно лягають спати і все менше хочуть залишатися вечорами вдома. Одночасно у них знижується готовність бути слухняними і слідувати вказівкам батьків. Це зумовлено тим, що в уявленнях підлітків дорослі все більше втрачають виключні властивості, якими вони раніше володіли в очах своїх дітей (Скрипченко, 2006).

Ті ж труднощі, що й батьки, відчувають і вчителі. У спілкуванні, як відомо, не тільки встановлюється психологічний контакт і обмін інформацією, але також відбувається взаємопереживання, взаємовплив, взаємодія. Залежно від того, як вчитель сприймає і розуміє підлітка (відповідно і підліток — вчителя) і виникає певне відображення одне одного. Воно може бути переважно інтуїтивним,



конкретно-чуттєвим і абстрактно-логічним. Сприйняття і розуміння здійснюються залежно від емоційного враження, привабливості або асоціації із зовнішніми ознаками знайомих людей. Складність полягає ще у тому, що процес спілкування протікає, як правило, на очах в інших учнів (Хоменко, 2012).

Характер взаємин з учителями і суб'єктивне ставлення до них змінюються протягом підліткового віку. Якщо провідним мотивом взаємин і спілкування молодших підлітків є прагнення отримати підтримку, заохочення вчителя за поведінку чи навчання, то в середньому підлітковому віці виникає прагнення до особистого спілкування з учителем (Занюк, 2002).

Отже, серед чинників, які безпосередньо впливають на формування особистості у підлітковому віці, розвиток у неї різноманітних якостей, що характеризують її як соціальну істоту, одне з важливих місць належить спілкуванню. Провідна тенденція перехідного віку — переорієнтація спілкування з батьками, вчителями, взагалі із старшими на більш-менш рівних за положенням, тобто однолітків.

#### 5. Особливості мотивації спілкування в юнацькому віці

У період ранньої юності продовжується процес переорієнтації спілкування з дорослих на однолітків. В його основі лежить суперечлива взаємодія двох потреб — у відокремленні та в належності до певної групи, входженні до неї. Якщо перша реалізується передусім через прагнення до емансипації від дорослих, то друга — у взаєминах з однолітками. Найбільш характерною є мотивація, що спрямована на власну особистість старшокласників. Друге місце займає мотивація спілкування, і третє місце належить діловій мотивації, пов'язаній з реалізацією учбових та інших задач. Одночасно окреслюється тенденція до відносного зростання від 9 до 10 класу ділової мотивації за рахунок деякого зниження мотивації спілкування. Носіями цієї тенденції виступають перш за все юнаки, в той час як дівчата консервативно утримують пріоритет збереження значущості мотивації спілкування (Опалюк, 2018).

В. Харченко показала, що провідними мотивами спілкування є: у дівчат — бажання поділитися різними думками і переживаннями, а також цікавість; у хлопців — спільність інтересів і справ (Харченко, 2008).

Однією зі значущих сфер активності особистості на етапі ранньої юності є міжособистісне спілкування. У цьому віці змінюється його зміст і загальна спрямованість, воно стає вибіркоким, інтимним, виконує функцію головного соціального полігону самоствердження і самовираження юнаків і дівчат. У життєдіяльності старших школярів

важлива роль належить їхньому спілкуванню з однолітками. Цьому процесу властиві такі тенденції (Скрипченко, 2006):

а) розширення сфери спілкування. Виявляється воно у збільшенні часу, який учні витрачають на спілкування (3-4 години в будні, 7-9 годин у вихідні), в суттєвому розширенні його соціального простору (серед найближчих друзів старшокласників — учні інших шкіл, училищ, студенти), географії, в очікуванні спілкування (в активному пошуку його, постійній готовності до комунікативних контактів);

б) індивідуалізація (вибірковість) спілкування. Свідченням індивідуалізації стосунків є чітке відмежування їх суті від оточення, високі вибірковість у дружбі та рівень вимог до спілкування в парі.

У розширенні сфери спілкування реалізується потреба переживати нові враження, набувати новий досвід, відчувати себе у новій ролі, а також потреба у його вибірковості, самовиявленні та розумінні з боку інших. Задоволення цих проблем пов'язане із глибокими особистісними переживаннями школярів. Мотивами неформального спілкування у парі і в групі є пошук найсприятливіших психологічних умов для комунікативної взаємодії, очікування співчуття і співпереживання, потреба у щирості та єдності у поглядах, самовираженні. Однак юнацька комунікативність часто буває егоцентричною, оскільки потреба у самовияві, розкритті своїх переживань домінує над інтересом до почуттів і переживань іншого, що зумовлює взаємну напруженість у стосунках, незадоволеність ними.

Емоційна прихильність у міжособистісних стосунках на етапі юнацького віку реалізується у дружбі, яка є школою саморозкриття особистості, розуміння іншої людини, її критеріями старшокласники вважають взаєморозуміння, взаємодопомогу, вірність і психологічну близькість. Особливо цінуючи дружбу з дорослими, вони більше потребують усе-таки дружби з однолітками, оскільки переконані, що ті розуміють їх краще, ніж дорослі. Основою для вибору друга є відображення неусвідомлених потреб старшокласника, підтвердження свого «Я» у друзях, ідентифікація з другом, іноді аж до втрати власної індивідуальності, підтвердження в друзях свого доповнення; пошуки психологічного захисту, зразків для наслідування та інші (Матяш-Заяц, 2004).

Особливості юнацької дружби залежать від статі. Наприклад, у дівчат на 1,5-2 роки раніше, ніж у хлопців, виникає потреба в інтимній дружбі. Це зумовлене не тільки їхньою вищою емоційністю, наданням більшого значення особистісним стосункам, вищою схильністю до саморозкриття, а й швидшим особистісним і соціальним розвитком,

ранішою появою складних форм самопізнання, що є основою формування потреби в інтимній дружбі. Для старшокласників важливо, щоб інші сприймали їх такими, якими вони себе вважають. Очевидно, сучасні неформальні молодіжні течії є способом задоволення цієї потреби.

У 15-16 років у більшості школярів посилюється інтерес до протилежної статі. Для юнаків обох статей у віці 14-16 років закоханості, що постійно змінюють одна одну, - норма. В цей час «відпрацьовується» манера поведінки, уміння знайомитися, підтримувати відносини. Юнацькі мрії про любов відображають перш за все потребу в емоційному теплі, розумінні, душевній близькості. В цей час часто не співпадають потреба в саморозкритті, людської близькості і чуттєвість, пов'язана з фізичним дорослішанням (Савчин, 2005).

Дійсна любов у юнацькому віці зустрічається вкрай рідко, оскільки фізіологічне дорослішання настає швидше за інтелектуальне. Частіше в юнаків трапляється закоханість або захоплення. Прагнення виглядати дорослими викликає відповідну поведінку: залицяння та прояв інтересу до протилежної статі, записки, перше побачення, перший поцілунок. Однак далеко не завжди ця поведінка диктується власними потребами, тим більше духовними. Багато юнаків починають зустрічатися з кимось тільки тому, що бояться залишитися на самоті. Але це не принесе нічого, крім занепокоєння й поганих спогадів, і навряд чи буде приємним. У цьому віці часто бояться чужої думки, особливо думки однолітків (Павелків, 2015).

Уявлення про те, якою повинна бути кохана людина, часто розходяться з реальністю. Ідеалізація властива закоханим обох статей, але дівчата схильні до цього більшою мірою, ніж юнаки. Чим молодші й недосвідченіші закохані, тим частіше їхні почуття оточені ореолом романтики. Менш проблематичними взаємини статей стають до 17-18 років. Поведінка хлопців і дівчат стає впевненішою і врівноваженішою. У групових стосунках зникає антагонізм статей, розширюються контакти, товариська приязнь і дружні відносини між хлопцями і дівчатами, що ґрунтуються на міцній, взаємній емоційній прив'язаності і духовній близькості (Павелків, 2015).

Крім того, у юнацькому віці відбувається істотне відновлення мотивів спілкування. Розширюється коло спілкування, а також його цілі. Руйнується групове спілкування з однолітками, підсилюються контакти з особами протилежної статі, а також з дорослими при виникненні складних життєвих ситуацій. Помітно підсилюється

потреба у взаєморозумінні з іншими людьми, що пов'язане з формуванням самосвідомості (Савчин, 2005).

Отже, для спілкування в юнацькому віці характерні такі моменти: відносно завершення формування самосвідомості; розширення і диференціація сфери спілкування та діяльності; поява нових інтимних прихильностей. Різноманітність стилів і стратегій спілкування, яких дотримується юнак у повсякденних взаємовідносинах, іноді можуть не відповідати очікуванням оточуючих і ставати факторами конфліктних ситуацій.

## **6. Специфіка мотивації спілкування у дорослому віці**

Однією з важливих проблем дорослості виступає проблема спілкування, яка є багатогранною, адже спілкування — необхідна умова формування і соціалізації кожної окремої особистості, і особистості дорослої людини зокрема.

Особливості спілкування дорослих людей зумовлені тим, що доросла людина — це вже сформована конкретна особистість з різноманітним своїм особливостям і характеристик. Вона потенційно містить необхідне розуміння життя в усіх проявах, і в неї сформовані як картина світу, так і «образ Я» (Дзюба, 2013).

Саме спілкування в період дорослості дає людині змогу проявлятися як суб'єкту пізнання і праці, освоювати новий досвід і свою внутрішню своєрідність. Ускладнення соціальної ситуації життя дорослої людини, визначення суворого набору очікувань суспільства від неї, виникнення потреби в копіткій роботі над собою і в удосконаленні всіх сфер свого життя — все це значно підвищує роль і значення спілкування у цей віковий період (Цимбалюк, 2007).

Особлива значущість спілкування в період дорослості полягає ще в тому, що воно допомагає людині стати справжнім суб'єктом у всьому різноманітті суспільних відносин, а також свідомо, гармонійно будувати взаємини з навколишнім світом. У період дорослості за допомогою спілкування відбувається інтеграція відносин і формування характеру дорослої людини як системи. Саме в період дорослості однією з центральних характеристик людини є генеративність, бажання персоналізуватися через власних дітей, через теоретичний чи практичний внесок у розвиток суспільства. У цьому віці, вважає Е. Еріксон, людина через спілкування формує свою точку зору про навколишній світ, про майбутнє і про свою участь у ньому, а також робить життя більш продуктивним, що характеризує її як справжнього суб'єкта життя (Erikson, 1950).

Зміни, що особистість зробила в суспільному світі за допомогою спілкування, відкривають їй справжній рівень її життя, і як відзначає А. Маслоу, саме внутрішньо-особистісні протиріччя сприяють її саморозвитку і самозміні. Тільки через спілкування людина формує свою суб'єктність та самоактуалізується. Завдяки саморозвитку, самозміні, самоактуалізації доросла людина використовує свої кращі життєві досягнення в діяльності, поведінці, спілкуванні на новому рівні, у нових формах ставлення до життя (Maslow, 1970).

Спілкування у людей дорослого віку виявляється у всій своїй складності, різноманітності і багаторівневості своїх проявів. Складність міжособистісного спілкування людей дорослого віку визначається: складністю самого вікового періоду; суперечливістю і різноманітністю тих ситуацій життя і видів діяльності, з якими зіштовхується людина дорослого віку; покладеною на неї системою вимог і очікувань; прийнятою людиною системою цінностей; сформованою картиною світу й освоєною внутрішньою своєрідністю і сформованим «образом Я».

Від дорослої людини у процесі міжособистісного спілкування очікують уваги, доброзичливості і допомоги, співробітництва і довірливого ставлення, взаєморозуміння і співпереживання, мудрої поради та підтримки (Дзюба, 2013).

Саме в дорослому віці в системі міжособистісної взаємодії присутні та інтегрально взаємодіють усі існуючі форми міжособистісної взаємодії, починаючи від найпростіших емоційних форм контактів та закінчуючи різноманітними формами співробітництва й інтимно-особистісного спілкування. Міжособистісне спілкування людей дорослого віку може бути пізнавальним, діловим та особистим.

Більш складною у людей дорослого віку стає вибірковість у спілкуванні. Значну частину в міжособистісному спілкуванні у них займає знеособлене спілкування. Ускладнення внутрішнього світу, «образу Я», освоєння своєї внутрішньої своєрідності призводять до зростання диференційованої оцінки оточуючих і підвищення вибірковості в побудові міжособистісних взаємодій. Особливості міжособистісного спілкування в дорослому віці значно ускладнюються (Засекіна, 2013).

Комунікативна сторона спілкування у людей дорослого віку розглядається як процес обміну інформацією, однак в умовах такого спілкування інформація не тільки передається, але і формується, уточнюється і розвивається. Основна мета інформаційного обміну у спілкуванні дорослих людей — вироблення загального змісту, єдиної точки зору і згоди щодо різних ситуацій чи обговорюваних проблем.

Комунікативна сторона спілкування у людей дорослого віку припускає низку специфічних особливостей. Насамперед, це реалізація відносин, що існують між дорослими людьми, які є активними суб'єктами спілкування і взаємодії (Пляка, 2011).

Специфіка обміну інформацією полягає в особливій її значущості для кожного з учасників спілкування. Така значущість інформації зумовлена тим, що вона не тільки сприймається дорослою людиною, але й зрозуміла та осмислена нею.

У процесі спілкування та взаємодії у людей дорослого віку формується соціально-перцептивна компетентність, тобто соціально-психологічна властивість, що відображає рівень знань дорослої людини про закономірності соціальної перцепції, тобто засвоєні нею уміння, пов'язані зі сприйняттям, оцінкою та розумінням інших людей, в основі яких знаходиться спостережливість і проникливість дорослої людини. Соціально-перцептивна компетентність розглядалася також як система емоційно-почуттєвого й інтелектуального сприйняття дорослої людини, як її комунікабельність та комунікативні уміння, завдяки яким доросла людина здійснює психологічні впливи на партнерів у діяльності і спілкуванні (Дзюба, 2013).

Отже, завдяки спілкуванню дорослі люди здатні розвивати як самих себе, так і пов'язаних з ними осіб, будувати спільну діяльність на підставі налагоджених взаємин, вирішувати як власні проблеми, так і допомагати іншим. Усе це відбувається за наявності в дорослої людини розвинутого рівня соціально-перцептивної компетентності, в основі якої лежить невербальна компетентність дорослих людей, що припускає вміння дорослої людини зрозуміти і прийняти необхідну додаткову інформацію від свого співрозмовника на основі немовних засобів спілкування, а також у разі потреби надати йому допомогу і підтримку. Прояв усіх цих характеристик у перцептивній стороні спілкування дорослих людей допомагає побудувати процес спілкування найбільш продуктивно і доцільно, допомагає розкрити всі змістовні характеристики даного процесу і побачити, зрозуміти свого співрозмовника як особистість і суб'єкта спілкування.

## **7. Методи дослідження**

Виходячи з системної природи мотиваційної сфери особистості та феномену спілкування, з метою дослідження психологічних особливостей мотивації спілкування нами була використана комплексна методика дослідження на кожному віковому етапі:

Дошкільний вік: 1. Методика «Мозаїка» (за О. Смірноюю); 2. Методика «Малюнок» (за О. Смірноюю); 3. Методика «Головоломка» (за О. Смірноюю); 4. Методика вивчення мотивів взаємодії дитини з дорослими А. Рuzської в модифікації Є. Дмитрієвої. Дослідженням було охоплено 50 дітей дошкільного віку віком від 4 до 6 років.

Молодший шкільний вік: 1. Методика «Соціометрія» (за Дж. Морено у описі Л. Фрідман, Т. Пушкіної, І. Каплунович); 2. Методика «Вгадай вибір» (за описом Л. Фрідман, Т. Пушкіної, І. Каплунович); 3. Методика «Мозаїка» (за О. Смірноюю); 4. Методика «Малюнок» (за О. Смірноюю). Дослідженням було охоплено 50 дітей молодшого шкільного віку віком від 7 до 9 років.

Підлітковий вік: 1. Опитувальник афіліації (за А. Мехрабіаном); 2. Методика дослідження рівня комунікативного контролю (за М. Шнайдером); 3. Діагностика комунікативно-характерологічних особливостей особистості (Л. Уманський, І. Френкель, А. Лутошкін, А. Чернишов та ін.); 4. Тест комунікативних умінь (за Л. Міхельсоном; адаптація Ю. Гільбуха). Дослідженням було охоплено 50 дітей підліткового віку віком від 12 до 14 років.

Юнацький вік: 1. «Тест-опитувальник комунікативних та організаційних здібностей» (КОС-2; за Б. Федоришиним); 2. Опитувальник афіліації (за А. Мехрабіаном); 3. Методика «Чи вмiєте ви слухати» (за М. Снайдером); 4. «Методика діагностики комунікативного контролю» (за М. Снайдером). Вибіркою було охоплено 60 респондентів 16-17 років, з них 30 дівчат і 30 хлопців юнацького віку.

Дорослий вік: 1. Діагностика типів поведінки в конфліктній ситуації (за К. Томасом, адаптація Н. Гришиної); 2. Тест «Оцінка рівня схильності до спілкування» (за В. Ряховським); 3. Опитувальник міжособистісних відносин (за В. Шутцем, адаптація О. Рукавішнікова); 4. Методика діагностики комунікативної установки (за В. Бойком). До вибірки дослідження увійшли 50 респондентів, з них 27 осіб раннього дорослого віку та 23 особи середнього дорослого віку. Віковий діапазон досліджуваних — 20-47 років.

У розділі монографії були використані результати, отримані під час експериментальних досліджень студенток спеціальності 053 «Психологія» Т. Бурмаки (Бурмака, 2018), С. Коби (Коба, 2019), Т. Реви (Рева, 2018), О. Різник (Різник, 2018) та О. Сіврюк (Сіврюк, 2018) під керівництвом кандидата психологічних наук, доцента Н. Юдіної.

## 8. Результати дослідження

### 8.1. Дослідження особливостей мотивації спілкування у дошкільному віці

На першому етапі дослідження було проаналізовано особливості мотивації спілкування у дошкільному віці. Результати визначення якісних особливостей дитячих відносин подані у табл. 1.

Таблиця 1.

Основні якісні особливості відносин дітей у групі однолітків  
( $n=50$ , у %)

Групи	Група А		Група Б		Група В		Група Г		ЗАГАЛОМ	
	високий ступінь емоційного захоплення		середній ступінь емоційного захоплення		низький ступінь емоційного захоплення		повна байдужість до однолітків			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Досліджувані	12	24	28	56	7	14	3	6	50	100

Більшість опитаних дошкільників (56 %) характеризуються середнім ступенем емоційного захоплення. Такі діти захоплені діяльністю однолітків, але значну частину уваги приділяють все ж своїй діяльності.

Менш значну групу (24 %) утворюють дошкільники, які характеризуються високим ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю з однолітками. Такі діти поділяють почуття однолітків, забуваючи про свої власні переживання.

Ще меншій кількості дошкільників (14 %) властивий низький ступінь емоційного захоплення діяльністю однолітків та спільною діяльністю з ними. Суб'єктивна значущість однолітка для таких дітей проявляється у загальному інтересі до інших та спрямованості на однолітка.

Найменша кількість досліджуваних (6 %) характеризуються повною байдужістю до однолітків. Можемо припустити, що їм не притаманна



здатність допомогти однолітку, здатність до співчуття і співпереживання.

Отже, більшість дошкільників є емоційно захопленими спільною діяльністю з однолітками, проте більшу увагу схильні приділяти своїй діяльності.

Результати визначення одного з аспектів просоціальної поведінки дошкільників — здатності поступитись — подані нижче у табл. 2.

*Таблиця 2.*

*Рівень розвитку здатності поступитись у дітей дошкільного віку  
(n=50, у %)*

<i>Групи</i>		<b>Досліджувані</b>	
		<i>n</i>	<i>%</i>
<b>Група А</b>	високий рівень розвитку здатності поступитись	14	28
<b>Група Б</b>	середній рівень розвитку здатності поступитись	29	58
<b>Група В</b>	низький рівень розвитку здатності поступитись	5	10
<b>Група Г</b>	повна байдужість до діяльності однолітків	2	4
<b>ЗАГАЛОМ</b>		50	100

Можемо говорити про переважання у групі дошкільників середнього рівня розвитку здатності поступитись (58 %), тобто тенденції переважно йти назустріч іншим у міжособистісній взаємодії.

Також у групі дошкільників значними показниками представлений високий рівень розвитку здатності поступитись (28 %), тобто схильність завжди йти назустріч іншим у міжособистісній взаємодії, допомагати та поступатись їм у спільній діяльності.

Значно менше вираженим є низький рівень розвитку здатності поступитись (10 %), тобто ці діти не схильні у міжособистісній взаємодії та спільній діяльності йти назустріч іншим, поступитись у власних інтересах.

Повна байдужість до діяльності однолітків є найменше вираженою серед дошкільників (4 %). Їм непритаманна здатність поступитись, тобто має прояв явище дитячого егоцентризму.

Отже, досліджуваним дітям дошкільного віку більшою мірою притаманна здатність поступатись іншим у спільній діяльності.

Аналіз прагнення і бажання допомогти ровеснику як одого з аспектів просоціальності поведінки дошкільників поданий у табл. 3.

Таблиця 3.

*Рівень розвитку прагнення допомогти товаришу у дітей дошкільного віку (n=50, у %)*

Групи		Досліджувані	
		n	%
Група А	високий рівень розвитку прагнення допомогти	12	24
Група Б	середній рівень розвитку прагнення допомогти	26	52
Група В	низький рівень розвитку прагнення допомогти	9	18
Група Г	повна байдужість до потреби у допомозі	3	6
<b>ЗАГАЛОМ</b>		50	100

У групі дошкільників переважають показники середнього рівня розвитку прагнення допомогти (52 %). Цим досліджуваним притаманне прагнення часто надавати допомогу товаришам у ситуаціях, що цього потребують, та у міжособистісній взаємодії.

Також у групі дошкільників представлений високий рівень розвитку прагнення допомогти (24 %). Можемо припустити стійку схильність цих дітей допомагати оточуючим у спільній діяльності.

Дещо менше вираженим є низький рівень розвитку прагнення допомогти (18 %). Ці діти не виявляють схильність у міжособистісній взаємодії та спільній діяльності йти назустріч іншим та допомагати їм.

Повна байдужість до потреби однолітків у допомозі є найменше вираженою серед дошкільників (6 %). Їм непритаманне прагнення допомагати товаришам у діяльності, вони байдуже дивляться на ретельні спроби інших дітей вирішити задачу, а деякі навіть зловтішаються з приводу невдач інших дошкільнят.

Отже, для дошкільників переважно притаманне прагнення допомагати одноліткам у взаємодії та спільній діяльності.

Аналіз особливостей спілкування з дорослим у дітей дошкільного віку поданий у табл. 4.

Таблиця 4.

*Домінуючі форми спілкування з дорослим у дітей дошкільного віку (n=50, у %)*

Групи	Досліджувані	
	n	%

<b>Г р у п а  А</b>	діти з переважанням ситуативно-ділової форми спілкування	9	18
<b>Г р у п а  Б</b>	діти з переважанням позаситуативно-пізнавальної форми спілкування	18	36
<b>Г р у п а  В</b>	діти з переважанням позаситуативно-особистісної форми спілкування	23	46
<b>ЗАГАЛОМ</b>		50	100

Більшість досліджуваних дошкільників (46 %) демонструють позаситуативно-особистісну форму спілкування з дорослими, що виявляється як стійкий інтерес до морально-етичних проблем, до особистості дорослого, прагнення дати оцінку і узгодити з дорослим своє ставлення до обговорюваних і хвилюючих дитину проблем.

Ще у 36 % опитаних домінує позаситуативно-пізнавальна форма спілкування. Такі діти найчастіше обирають бесіду із дорослим на пізнавальні теми, оскільки саме в цій ситуації взаємодії вони почуваються вільно, намагаються максимально використовувати час спілкування. Як правило, ці діти задають дорослим питання про предмети і явища навколишнього світу, повідомляють про свої враження, просять почитати.

У найменшій кількості опитаних — 18 % — переважає ситуативно-ділова форма спілкування, яка свідчить про те, що ці діти найчастіше вибирають ситуацію ігрової взаємодії, відчують себе в ній комфортно, максимально використовують час. У спілкуванні таких дітей з дорослими домінують прохання про допомогу, звернення за оцінкою дій, спостерігаються прагнення до співпраці.

Отже, більшість досліджуваних при взаємодії з дорослими проявляють позаситуативно-особистісну форму спілкування. Варто зазначити, що діти дошкільного віку, що нормально розвиваються, найчастіше демонструють саме позаситуативно-особистісний рівень спілкування з дорослим. Часто діти використовують всі ситуації спілкування для встановлення інтимно-особистісних контактів з дорослими.

Визначення характеру зв'язку між ступенем емоційного захоплення дошкільників діяльністю та рівнем розвитку у них здатності поступитись та прагнення допомогти подано у табл. 5.

Таблиця 5.

*Порівняльний аналіз рівня розвитку у дошкільників здатності поступитися в залежності від ступеня емоційного захоплення спільною діяльністю (n=50, у %)*

Групи		Група А високий ступінь емоційного захоплення		Група Б середній ступінь емоційного захоплення		Група В низький ступінь емоційного захоплення		Група Г повна байдужість до однолітків		ЗАГАЛОМ	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Г р у п а  А	високий рівень розвитку здатності поступитись	6	12	5	10	3	6	0	0	50	100
Г р у п а  Б	середній рівень розвитку здатності поступитись	6	12	22	44	12	24	0	0		

<b>Г р у п а В</b>	низький рівень розвитку здатності поступит ись	0	0	1	2	3	6	1	2
<b>Г р у п а Г</b>	повна байдужіс ть до діяльност і одноліткі в	0	0	0	0	0	0	2	4
<b>УСЬОГО</b>		1 2	2 4	2 8	5 6	7	1 4	3	6

Серед дошкільників з високим ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю 12 % опитаних мають високий рівень здатності поступитися і ще 12 % володіють середнім рівнем розвитку цієї якості. У групі дошкільників із середнім ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю 10 % досліджуваних характеризуються високим рівнем здатності поступитися, 44 % — середнім і ще 2 % — низьким.

Серед дошкільників з низьким ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю 6 % опитаних водночас мають високий рівень здатності поступитися, 2 % володіють середнім рівнем розвитку цієї якості і ще 6 % — низьким. У групі дошкільників, які мають найнижчий ступінь емоційного захоплення спільною діяльністю, 2 % досліджуваних характеризуються низьким рівнем здатності поступитися і ще 4 % демонструють повну байдужість до однолітків.

Отже, високий ступінь емоційного захоплення дошкільників спільною діяльністю здебільшого співвідноситься з високим рівнем розвитку у них здатності поступитись.

Узагальнена таблиця другого етапу порівняльного дослідження подана у табл. 6.

*Таблиця 6.*

*Порівняльний аналіз рівня розвитку у дошкільників прагнення допомогти в залежності від ступеня емоційного захоплення спільною діяльністю (n=50, у %)*

		Група А високий ступінь емоційного захоплення		Група Б середній ступінь емоційного захоплення		Група В низький ступінь емоційного захоплення		Група Г повна байдужість до однолітків		ЗАГАЛОМ	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Група А	високий рівень розвитку прагнення допомогти	8	16	4	8	0	0	0	0	50	100
Група Б	середній рівень розвитку прагнення допомогти	4	8	22	44	0	0	0	0		
Група В	низький рівень розвитку прагнення допомогти	0	0	2	4	7	14	0	0		
Група Г	повна байдужість до потреби однолітків у допомозі	0	0	0	0	0	0	3	6	50	100
УСЬОГО		12	24	28	56	7	14	3	6		

Серед дошкільників з високим ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю 16 % опитаних мають високий рівень прагнення допомогти і ще 8 % володіють середнім рівнем розвитку цієї якості. У групі дошкільників із середнім ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю 8 % досліджуваних характеризуються високим рівнем прагнення допомогти, 44 % — середнім і ще 4 % — низьким.

Серед дошкільників з низьким ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю 14 % опитаних водночас мають високий рівень прагнення допомогти. У групі дошкільників, які мають найнижчий ступінь емоційного захоплення спільною діяльністю, 6 % досліджуваних демонструють повну байдужість до однолітків.

Отже, високий ступінь емоційного захоплення дошкільників спільною діяльністю здебільшого співвідноситься з високим рівнем розвитку у них прагнення допомогти, як і було доведено на попередньому етапі дослідження.

У зв'язку з цим можемо зробити висновок, що мотиви спілкування дошкільника з іншими дітьми відрізняють в залежності від ступеня його емоційного захоплення спільною діяльністю, адже нами було виявлено, що чим вищий у дошкільників ступінь емоційного

захоплення діяльністю, тим вищий у них рівень розвитку здатності поступитись та прагнення допомогти.

## 8.2. Дослідження особливостей мотивації спілкування у молодшому шкільному віці

На другому етапі дослідження було розкрито психологічні особливості мотивації спілкування дітей молодшого шкільного віку. Визначення статусу досліджуваних у групі однолітків подано у табл.7.

Таблиця 7.

*Статусні позиції молодших школярів (n=50, у %)*

<b>Статусна позиція</b>	<b>Досліджувані</b>	
	<i>n</i>	<i>%</i>
Зірки	10	20
Прийняті	31	62
Неприйняті	9	18
Ізольовані	0	0
<b>ЗАГАЛОМ</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Отже, більшість молодших школярів (62 %) є «прийнятими» в групові стосунки і активними у груповій взаємодії. Популярні члени групи мають значну кількість позитивних виборів, тобто це емоційно привабливі особи. На популярність цих учнів може впливати їхній інтелект і зовнішня привабливість.

Наступною за чисельністю є група «зірки» (20 %). Ці учні вважаються включеними у міжособистісні стосунки та найбільш активними у взаємодії з однокласниками. Високий статус у групі цих досліджуваних може бути результатом їх успішності в основній діяльності — навчанні. У деяких школярів цей статус підкріплюється зовнішніми успіхами.

«Неприйнятими» у середовищі молодших школярів є 18 % учнів. Вони значно меншою мірою включені у взаємодію у групі, оскільки однолітки не виявляють бажання з ними спілкуватись як у навчальній діяльності, так і у позанавчальних ситуаціях.

«Ізольованих» учнів у групі молодших школярів виявлено не було взагалі (0 %).

Отже, можемо зробити висновок, що більшість досліджуваних молодших школярів перебуває у сприятливих статусних категоріях (82 %). У групі немає ізольованих учнів, а кількість школярів, які меншою мірою включені в групову взаємодію, становить менше п'ятої частини усіх досліджених учнів (лише 18 %). Така картина

може вважатись позитивною для розвитку міжособистісних взаємин у дитячому середовищі.

Вивчення усвідомлення молодшими школярами свого положення в колективі подано у табл. 8.

Таблиця 8.

*Показник усвідомлення свого соціометричного статусу молодшими школярами (n=50, у %)*

$K_0 > 1$ (занижений)		$K_0 = 1$ (адекватний)		$K_0 < 1$ (завищений)		ЗАГАЛОМ	
n	%	n	%	n	%	n	%
0	0	5	10	45	90	50	100

Уявлення про свій статус переважної більшості досліджуваних (90 %) є завищеними і не відповідають дійсності. Такі учні вважають, що їх статус є більш високим, ніж є насправді. Тобто можемо припустити наявність у молодших школярів тенденції завищувати уявлення про власну роль для групи, не підкріплювати його зворотним зв'язком від групи.

Адекватне усвідомлення свого соціометричного статусу властиве лише для 10 % учнів. Ці школярі мають адекватне уявлення про те, яким статусом вони володіють у групі однолітків, обґрунтовано оцінюють свою позицію серед однокласників.

Заниженими уявленнями про свій статус не володіє жоден з досліджуваних молодших школярів (0 %), тобто можемо говорити про відсутність серед досліджуваних тенденції применшувати власне значення для групи.

Отже, більшість молодших школярів не володіють адекватними уявленнями про свій соціометричний статус.

Аналіз якісних особливостей дитячих відносин поданий у табл. 9.

Більшість опитаних молодших школярів (60 %) володіють середнім ступенем емоційного захоплення. Це означає, що вони захоплені діяльністю однолітків, проте більшу частину уваги приділяють виконанню власної діяльності.

Таблиця 9.

*Характеристика якісних особливостей дитячих відносин у групі однолітків (n=50, у %)*

№ п/п	Ступінь емоційного захоплення діяльністю	Досліджувані	
		n	%
1.	Високий	10	20
2.	Середній	30	60
3.	Низький	8	16



4.	Повна байдужість	2	4
<b>ЗАГАЛОМ</b>		50	100

Значно менше молодших школярів (20 %) високим ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю з однолітками. Зазвичай такі діти більше зайняті роботою однолітків, забуваючи про свою роботу.

Досить невеликій частині молодших школярів (16 %) притаманний низький ступінь емоційного захоплення спільною діяльністю з однолітками. Як правило, суб'єктивна значущість однолітка для них знаходить вияв у спрямованості на однолітка та загальному інтересі до інших.

Найменше молодших школярів (4%) можуть бути описані повною байдужістю до однолітків. Їм практично не притаманна здатність до співчуття і співпереживання чи бажання допомогти однолітку.

Отже, більшість молодших школярів є емоційно захопленими спільною діяльністю з однолітками, проте більшу увагу схильні приділяти усе ж власній діяльності.

Визначення іншого аспекту просоціальної поведінки молодших школярів — здатності поступитись — подано нижче у табл. 10.

*Таблиця 10.*

*Характеристика рівня розвитку здатності поступитись у дітей молодшого шкільного віку (n=50, у %)*

№ п/п	Рівень розвитку здатності поступитись	Досліджувані	
		n	%
1.	Високий	15	30
2.	Середній	27	54
3.	Низький	6	12
4.	Повна байдужість	2	4
<b>ЗАГАЛОМ</b>		50	100

Має місце переважання у групі молодших школярів середнього рівня розвитку здатності поступитись (54 %), тобто їм притаманна тенденція йти назустріч іншим у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Серед молодших школярів значними показниками представлений високий рівень розвитку здатності поступитись (30 %), тобто цим досліджуваним властиве прагнення завжди йти назустріч іншим у міжособистісній взаємодії, поступатись та допомагати у спільній діяльності.

Порівняно менш вираженим є низький рівень розвитку здатності поступитись (12 %), тобто ці молодші школярі не схильні йти

назустріч іншим, поступитись у власних інтересах у міжособистісній взаємодії та спільній діяльності.

Повна байдужість до діяльності однолітків найменше виражена поміж молодших школярів (4 %). Цим дітям майже непритаманна здатність поступитись, тобто має яскравий прояв дитячий егоцентризм.

Отже, молодшим школярам більше притаманна здатність поступатись іншим дітям у спільній діяльності, а їхня поведінка у взаємодії є досить просоціальною.

Перевірка характеру зв'язку між мотивацією спілкування молодших школярів та їх позицією у колективі однолітків за точковим бісеріальним коефіцієнтом кореляції  $r_{pb}$  подана у табл. 11.

*Таблиця 11.*

*Показники кореляційної залежності між мотивацією спілкування та соціометричним статусом у молодшому шкільному віці (за точковим бісеріальним коефіцієнтом кореляції  $r_{pb}$ )*

Показники мотивації спілкування	Статусна позиція			
	Зірки	Прийняті	Неприйняті	Ізольовані
Ступінь захоплення спільною діяльністю	-0,018	0,346*	-0,160	-0,138
Рівень розвитку здатності поступитись	0,239	0,199	0,122	0,480*

Проаналізувавши вищенаведені дані, можемо зробити висновок про наявність лінійної позитивної помірної кореляції ( $p \leq 0,05$ ) між високим ступенем захоплення спільною діяльністю та статусною позицією «Прийнятий» у молодших школярів із показником 0,346, тобто сприятлива статусна позиція цих дітей співвідноситься із значним захопленням ними спільною діяльністю.

Також було виявлено наявність лінійної позитивної помірної кореляції ( $p \leq 0,05$ ) між відсутністю здатності поступитися (повною байдужістю до однолітків) та статусною позицією «Ізольований» у молодших школярів із показником 0,480, тобто несприятлива статусна позиція цих дітей співвідноситься із їх байдужістю до спільної діяльності та відсутністю здатності поступитися у взаємодії.

Отже, мотивація спілкування молодших школярів знаходиться у взаємозв'язку із їх позицією у колективі однолітків, оскільки висока просоціальність поведінки досліджуваних відповідає їх високій статусній позиції, а байдужість до однолітків співвідноситься із низькою статусною позицією.

### *8.3. Дослідження особливостей мотивації спілкування підлітків*

На третьому етапі дослідження було розкрито психологічні особливості мотивації спілкування у підлітковому віці. Результати дослідження афіліативних тенденцій підлітків наведені у табл. 12.

Таблиця 12.

*Рівень розвитку тенденції «Прагнення до людей» (n=50, у %)*

Рівень прояву тенденції	Досліджувані	
	n	%
Низький	11	22
Середній	19	38
Високий	20	40
ЗАГАЛОМ	50	100

і

Найбільше у підлітків проявляється високий рівень розвитку тенденції прагнення до людей (40 %). Вони здатні до встановлення взаємних довірливих зв'язків, де кожний із партнерів ставиться до них прихильно, приймає їх, по-дружньому підтримує, симпатизує. Власне позитивне ставлення вони можуть виявляти у позитивних мовленнєвих висловлюваннях, дружлюбному виразі обличчя, позі, жестикулюванні тощо.

Середній рівень розвитку тенденції прагнення до людей притаманний для дещо меншої кількості опитаних — 38 %. У таких досліджуваних може виникати внутрішнє напруження чи конфлікт. У випадку, якщо страх сильніший від очікування позитивного результату, він здатний блокувати у цих підлітків тенденцію прагнення до людей.

Решта досліджуваних (22 %) мають низький рівень розвитку тенденції прагнення до людей. Здебільшого їм властиве прагнення не контактувати з людьми, не встановлювати з ними особистих взаємин, перебувати від них на значній соціально-психологічній дистанції.

Особливості розвитку іншого аспекту афіліації — страху бути відкинутим — подані у табл. 13.

Таблиця 13.

*Рівень розвитку тенденції «Страх бути відкинутим» (n=50, у %)*

Рівень прояву тенденції	Досліджувані	
	n	%
Низький	20	40
Середній	19	38
Високий	11	22

ЗАГАЛОМ	50	100
---------	----	-----

Найбільше серед досліджуваних проявляється низький рівень страху бути відкинутим (60 %). Такі підлітки зазвичай не бояться взаємодіяти з оточенням, надавати і приймати допомогу. Дещо менше серед опитаних виражений середній рівень страху бути відкинутим (38 %). Для них дуже важливою є думка оточуючих, вони прагнуть бути прийнятими у певному колі спілкування і можуть бути чутливими до різних виявів уваги щодо них. Значно менше вираженим у досліджуваних підлітків є високий рівень страху бути відкинутим (22 %), що може призводити їх до стійкого прагнення уникати ситуацій, в яких вони можуть виявитися скривдженими.

Отже, у підлітковому віці спостерігається високий рівень прагнення до людей та порівняно значний страх бути відкинутими. Характеристика комунікативного контролю підлітків подана у табл.14.

*Таблиця 14.*

*Рівень розвитку комунікативного контролю підлітків  
(n=50, у%)*

Рівень	Досліджувані	
	n	%
Низький	12	24
Середній	29	58
Високий	9	18
УСЬОГО	50	100

Більше половини досліджуваних (58 %) мають середній рівень комунікативного контролю. Вони здебільшого характеризуються стриманістю і низькою емоційністю у спілкуванні, щирістю і безпосередністю при взаємодії з оточуючими.

Високий рівень комунікативного контролю мають 18 % досліджуваних підлітків. Можемо припустити, що вони легко входять в будь-яку роль, гнучко реагують на зміну ситуації, добре відчувають і навіть у змозі передбачити враження, яке справляють на оточуючих. Такі підлітки постійно стежать за собою, добре знають, де і як себе поводити, керують виразом своїх емоцій. Разом з тим, у них може бути ускладнена спонтанність самовираження, вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Загалом ці досліджувані характеризуються досить високим рівнем емоційної стриманості і контролю своєї поведінки при взаємодії з оточуючими.

Серед опитаних 18 % проявляють низький рівень комунікативного контролю. Їхня поведінка стійка, і вони не вважають за потрібне змінюватися залежно від ситуацій. Такі підлітки здатні до щирого саморозкриття у спілкуванні. Деякі можуть вважати їх «незручними» у спілкуванні з причини їхньої прямолінійності. Ці респонденти більш безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися оточуючими як зайво прямолінійні і нав'язливі. У них більш стійке «Я», що мало піддається змінам в різних ситуаціях. Загалом можна схарактеризувати цих підлітків високим рівнем імпульсивності у спілкуванні і взаємодії з оточуючими, низькою диференційованістю поведінки, що викликає розкритість у взаємодії з партнерами по спілкуванню.

Отже, можемо зробити висновок про переважання середнього рівня комунікативного контролю у спілкуванні у досліджуваних підлітків.

Визначення провідних комунікативно-характерологічних особливостей досліджуваних наведено у табл. 15.

*Таблиця 15.*

*Показники комунікативно-характерологічних особливостей підлітків (n=50, у%)*

№	Комунікативно-характерологічні особливості	Рівень прояву							
		Низький		Середній		Високий		ЗАГАЛОМ	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1.	Спрямованість особистості	15	30	18	36	17	34	50	100
2.	Інтелектуальні риси характеру	11	22	31	62	8	16	50	100
3.	Вольові риси характеру	14	28	27	54	9	18	50	100
4.	Емоційні риси характеру	12	24	20	40	18	36	50	100
5.	Ставлення до діяльності	13	26	28	56	9	18	50	100
6.	Ставлення до інших людей	11	22	24	48	15	30	50	100
7.	Ставлення до самого себе	12	24	22	44	16	32	50	100

Спрямованість особистості у досліджуваних підлітків має здебільшого середні оцінки (36 %), далі — високі (34 %) та низькі (30 %). Якісний аналіз отриманих даних свідчить, що в опитаних більше розвинені такі якості, як принциповість, колективізм, правдивість, егоїстична спрямованість, лінощі, користолобство, скромність, справедливість, чуйність та прямота. Натомість полярні їм якості (безпринципність, індивідуалізм, брехливість, громадська спрямованість, працьовитість, безкорисливість, нескромність,

несправедливість, черствість та лицемірство) майже не знаходять прояву.

Інтелектуальні риси характеру у досліджуваних підлітків виявляються також здебільшого на середньому рівні (62 %), далі — на низькому (22 %) та на високому (16 %). Якісний аналіз даних дослідження свідчить, що в опитаних більше розвинені такі якості, як неспостережливість, практична спрямованість розуму та допитливість. Натомість полярні їм якості (спостережливість, непрактичність розуму та недопитливість) майже не знаходять прояву.

Щодо вольових рис характеру, вони також здебільшого розвинені на середньому рівні (54 %), далі — на низькому (28 %) та високому (18 %). Якісний аналіз отриманих даних свідчить, що у підлітків більше розвинені такі якості, як невпевненість у своїх силах і можливостях, недисциплінованість, простий послух, ініціативність, неорганізованість, самостійність, незібраність, невитриманість, сміливість, нездатність доводити почату справу до кінця, впертість та особиста активність. Натомість полярні їм якості (впевненість, дисциплінованість, старанність, особиста організованість, сугестивність, зібраність, самовладання, боягузтво, наполегливість в досягненні поставлених цілей, пасивність) майже не знаходять прояву.

Емоційні риси характеру також здебільшого знаходять вияв на середньому рівні (40 %), далі — на високому (36 %) і низькому (24 %). Якісний аналіз даних дослідження свідчить, що в опитаних більше розвинені такі якості, як веселість, плаксивість, млявість та дратівливість. Натомість полярні їм якості (похмурість, сміхотливість, бадьорість та незворушність) майже не знаходять прояву.

Риси, що виражають ставлення до діяльності, виражені на середньому рівні (56 %), далі — на низькому (26 %) та високому (18 %). Якісний аналіз отриманих даних свідчить, що у підлітків більше розвинені такі якості, як недобросовісність щодо трудової діяльності та щодо навчальної діяльності, сумлінність щодо ігрової, громадської та спортивної діяльності, а також працездатність. Натомість полярні їм якості (сумлінність щодо трудової діяльності та навчальної діяльності, недобросовісність щодо ігрової, громадської та спортивної діяльності і непрацездатність) майже не знаходять прояву.

Риси, що виражають ставлення до інших людей, виражені на середньому рівні (48 %), далі — на високому (30 %) та низькому (22 %). Якісний аналіз отриманих даних свідчить, що у підлітків більше розвинені такі якості, як колективізм, товариськість,

тактовність та чуйність. Натомість полярні їм якості (індивідуалізм, замкнутість, нетактовність та черствість) майже не знаходять прояву.

Риси, що виражають ставлення до самого себе, виражені на середньому рівні (44 %), далі — на високому (32 %) та низькому (24 %). Якісний аналіз отриманих даних свідчить, що у підлітків більше розвинені такі якості, як критичне ставлення до своїх сил, впевненість, невимогливість до себе та несамокритичність. Натомість полярні їм якості (зайва самовпевненість, невпевненість, вимогливість та самокритичність) майже не знаходять прояву.

Отже, за результатами проведення аналітичного дослідження можемо зробити висновок про те, що в опитаних підлітків комунікативно-характерологічні особливості виражені переважно середніми оцінками.

Переважаючий тип комунікативного реагування у підлітків наведено у табл. 16.

*Таблиця 16.*

*Показники типу комунікативного реагування підлітків  
(n=50, у%)*

№	Тип комунікативного реагування	Досліджувані	
		n	%
1	Залежний	15	30
2	Компетентний	20	40
3	Агресивний	15	30
ЗАГАЛОМ		50	100

Домінуючим типом комунікативного реагування у підлітків є компетентний (40 %). Такі підлітки прагнуть більше до партнерських стосунків у спілкуванні. Для них не становить складності передбачити подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, передбачити події, спираючись на розуміння почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Так само у цих досліджуваних добре розвинена чутливість до характеру і відтінків людських взаємин, що допомагає їм швидко і правильно розуміти те, що люди говорять один одному в контексті певної ситуації, конкретних відносин. Їм не складно обрати тему для розмови або підтримати тему, обрану співрозмовником.

Однаково у досліджуваних виявляються залежний та агресивний типи комунікативного реагування. Досліджувані з перевагою

залежного типу у спілкуванні (30 %) не прагнуть брати ініціативу у свої руки, вони вважають за краще, щоб ініціативу проявляв партнер. Ці досліджувані не схильні обирати складні шляхи, які можуть привести їх до непорозумінь з партнером чи навіть до конфлікту, можливо, це пов'язано з тим, що у них слабо розвинена здатність передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), передбачати події, спираючись на розуміння почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Частіше за все ці підлітки схильні підлаштовуватися у спілкуванні під співрозмовників, поступають їм, погоджуються з темами розмови, які обирають їх партнери по спілкуванню, навіть якщо хотіли б обговорити щось інше.

Досліджувані з перевагою агресивного типу реагування у спілкуванні (30 %), на відміну від тих, хто дотримується залежних способів реакцій, можливо, через некомпетентність у спілкуванні, схильні домагатися бажаного агресивною поведінкою, маніпуляціями, що в свою чергу згубно позначається на спілкуванні з оточуючими і сприяє ізоляції цих підлітків.

Отже, загальна картина демонструє, що більшість опитаних схильні до компетентної реакції у комунікативній ситуації, проте третині досліджуваних властиво поводити себе агресивно у ситуації спілкування, а ще третина опитаних хлопців та дівчат підліткового віку схильні до проявів залежності у спілкуванні.

Визначення характеру зв'язку між специфікою мотивації спілкування підлітків та притаманним їм типом комунікативного реагування за точковим бісеріальним коефіцієнтом кореляції  $r_{pb}$  подано у табл. 17.

*Таблиця 17.*

*Обчислення кореляції між афіліативними тенденціями та типом комунікативного реагування підлітків*

<i>Афіліативні тенденції</i>	<i>Прагнення до людей</i>	<i>Страх бути відкинутим</i>
<i>Тип комунікативного реагування</i>		
Залежний	0,157	0,399
Компетентний	0,102	0,217
Агресивний	0,190	0,245

Виходячи з отриманих даних, статистично значуща лінійна кореляція спостерігається між залежним типом комунікативного



реагування досліджуваних підліткового віку та їх страхом бути відкинутими ( $p \leq 0,05$ ) з показником 0,399.

Отже, можемо стверджувати, що досліджуваним підліткового віку, які демонструють високий рівень прояву страху бути відкинутим, більше притаманний залежний тип комунікативного реагування.

#### 8.4. Дослідження особливостей мотивації спілкування у юнацькому віці

Наступним етапом дослідження стало вивчення особливостей мотивації спілкування осіб юнацького віку. Результати дослідження їх комунікативних здібностей подані у табл. 18.

Таблиця 18.

Показники комунікативних та організаторських здібностей досліджуваних ( $n=60$ , у%)

Вид схильностей	Комунікативні здібності		Організаторські здібності	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Рівень прояву				
Низький	3	5	0	0
Нижче середнього	18	30	3	5
Середній	15	25	26	43
Високий	17	28	31	52
Найвищий	7	12	0	0
<i>ЗАГАЛОМ</i>	<i>60</i>	<i>100</i>	<i>60</i>	<i>100</i>

12 % досліджуваних виявляють дуже високі комунікативні здібності. Це свідчить про сформовану потребу цих осіб у комунікативній діяльності, невимушену поведінку у новому для них колективі. Вони можуть відстояти свою думку і домогтися прийняття свого рішення, швидко орієнтуються у важких ситуаціях. Також 28 % опитаних демонструють високі комунікативні здібності, що є свідченням прагнення розширити коло знайомих, бажання і вміння швидко знайти друзів. Ці досліджувані виявляють ініціативу у спілкуванні.

Середній рівень розвитку комунікативних здібностей проявляють 25 % респондентів. Їх можна схарактеризувати як таких, що прагнуть до контактів з людьми, проте потенціал їх комунікативних схильностей не відрізняється високою стійкістю.

Рівень комунікативних здібностей нижче середнього був визначений у 30 % досліджуваних. Вони не прагнуть до спілкування, воліють проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі почувають себе скуто, можуть відчувати труднощі у встановленні та підтримці контактів. Також 5 % досліджуваних

виявили низький рівень розвитку комунікативних схильностей, що може бути свідченням низької здатності до встановлення та підтримки контактів. Такі досліджувані не відстоюють свою думку та важко переживають образи.

Аналіз показників організаторських здібностей досліджуваних показав, що ніхто з опитаних не проявив найвищого рівня розвитку даної якості. Високий рівень притаманний більш ніж половині досліджуваних — 52 %. Це говорить про їх здатність приймати рішення у важких, нестандартних ситуаціях. Вони допомагають близьким і друзям, не губляться в новій обстановці.

Середній рівень розвитку організаторських здібностей проявляють 43 % респондентів. Їх можна схарактеризувати як таких, що відстоюють своє, проте потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю.

Організаторські здібності рівня нижче середнього виявились у 5 % досліджуваних. Вони рідко проявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень. Низького рівня розвитку даних схильностей не було виявлено у жодного досліджуваного (0 %).

Отже, досліджувані юнаки та дівчата здебільшого володіють високим рівнем комунікативних та організаторських здібностей.

Результати дослідження потреби у спілкуванні юнаків наведені у табл. 19.

Найбільше представленим серед юнаків є високий рівень прагнення до людей (60 %). Можемо припустити, що цим досліджуваним притаманне прагнення заводити дружбу, радіти іншим людям, співпрацювати і спілкуватися з ними у груповій взаємодії. Таке ставлення може бути спрямоване як на знайомих, так і на незнайомих людей.

*Таблиця 19.*

*Показники досліджуваних за рівнем прояву тенденції «Прагнення до людей» (n=60, у %)*

Рівень прояву тенденції	Досліджувані	
	n	%
Низький	8	13
Середній	16	27
Високий	36	60
ЗАГАЛОМ	60	100

Середній рівень прагнення до людей притаманний для 27 % досліджуваних. Вони сподіваються на позитивний результат, коли

роблять спробу встановити контакти з новими людьми і водночас відчують страх, що їх очікування можуть не здійснитися.

Найменша частина опитаних — 13 % — мають низький рівень прагнення до людей. Він виражається в бажанні та прагненні не контактувати з людьми, перебувати від них на значній соціально-психологічній дистанції, не встановлювати з ними особистих взаємин.

Особливості вияву іншого аспекту афіліації — страху бути відкинутим — наведені у табл. 20.

*Таблиця 20.*

*Показники досліджуваних за рівнем прояву тенденції «Страх бути відкинутим» (n=60, у %)*

Рівень прояву тенденції	Досліджувані	
	n	%
Низький	7	12
Середній	36	60
Високий	17	28
<b>ЗАГАЛОМ</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

Найбільше серед досліджуваних проявляється середній рівень страху бути відкинутим (60 %). У таких досліджуваних можливе існування певної боязні перед спілкуванням з іншими, зокрема і з однолітками, періодичне уникнення контактів.

Значно менше вираженим є високий рівень страху бути відкинутим (28 %), що може призводити досліджуваних до низки суворих внутрішніх заборон, що здатні слугувати в якості захисту від небезпеки піддати себе ризику відкидання.

Найменше серед опитаних виражений низький рівень страху бути відкинутим (12 %). Такі досліджувані здатні до встановлення та збереження позитивних емоційних контактів із членами своєї групи.

Отже, за результатами дослідження можемо зробити висновок, що у юнацькому віці спостерігається високий рівень прагнення до людей та порівняно значний страх бути відкинутими.

Узагальнені результати дослідження рівня розвитку вміння слухати показано у табл. 21.

*Таблиця 21.*

*Показники рівня розвитку вміння слухати у юнаків (n=60, у%)*

Рівні	Досліджувані	
	n	%
Низький	20	33

Середній	20	33
Високий	14	24
Дуже високий	6	10
<b>ЗАГАЛОМ</b>	<i>60</i>	<i>100</i>

У досліджуваних однаково виявляється середній та низький рівень розвитку вміння слухати. Третині досліджуваних (33 %) властиві численні недоліки у поведінці щодо співрозмовника, їм необхідно працювати над власними комунікативними навичками та розвивати вміння слухати партнера по спілкуванню.

Та частина досліджуваних, яким властивий середній рівень розвитку вміння слухати (33 %), схильні до вияву певних недоліків у ситуації спілкування. Вони критично ставляться до висловлювань, оскільки їм може бракувати рис гарного співрозмовника. Для зміни ситуації цим досліджуваним варто уникати поспішних висновків, не загострювати увагу на манері говорити та не монополізувати розмову.

Високий рівень розвитку вміння слухати притаманний 24 % досліджуваних. Ця частина опитаних юнаків і дівчат є гарними співрозмовниками, хоча іноді вони можуть відмовляти партнеру в повній увазі. Таким досліджуваним варто давати партнеру по спілкуванню можливість повністю розкрити свою думку та пристосувувати свій темп мислення до його мовлення.

Дуже високий рівень розвитку вміння слухати властивий 10 % опитаних. Їх можна вважати відмінними співрозмовниками, які вміють гарно слухати партнера по спілкуванню. Саме їх стиль спілкування може стати прикладом для навколишніх.

Отже, провівши аналіз рівня розвитку вміння слухати у досліджуваних юнаків та дівчат можемо констатувати перевагу низького та середнього рівнів розвитку даної ознаки.

Далі здійснимо характеристику локусу контролю у спілкуванні (табл. 22).

*Таблиця 22.*

*Показники локусу контролю юнаків у спілкуванні (n=60, у%)*

<i>Рівень</i>	<b>Досліджувані</b>	
	<i>n</i>	<i>%</i>
Низький	5	9
Середній	26	43
Високий	29	48
<b>ЗАГАЛОМ</b>	<i>60</i>	<i>100</i>

Майже половина досліджуваних (48 %) мають високий рівень самоконтролю у спілкуванні. Ці досліджувані легко входять в будь-яку роль, гнучко реагують на зміну ситуації, добре відчують і навіть у змозі передбачити враження, яке справляють на оточуючих. Вони постійно стежать за собою, добре знають, де і як себе поводити, управляють вираженням своїх емоцій. Разом з тим, у них ускладнена спонтанність самовираження, вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Їхня позиція: «Я такий, який я є в даний момент». Отже, ці досліджувані характеризуються досить високим рівнем емоційної стриманості і контролю своєї поведінки при взаємодії з оточуючими.

43 % досліджуваних мають середній рівень самоконтролю у спілкуванні. Вони характеризуються стриманістю і низькою емоційністю у спілкуванні, щирістю і безпосередністю при взаємодії з оточуючими.

Лише 9 % опитаних проявляють низький рівень самоконтролю у спілкуванні. Можна говорити, що їхня поведінка стійка, і вони не вважають за потрібне змінюватися залежно від ситуацій. Вони здатні до широкого саморозкриття у спілкуванні. Деякі можуть вважати їх «незручними» у спілкуванні з причини їхньої прямолінійності. Дані респонденти більш безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися оточуючими як зайво прямолінійні і нав'язливі. У них більш стійке «Я», яке мало піддається змінам в різних ситуаціях. Отже, можемо охарактеризувати цих респондентів високим рівнем імпульсивності у спілкуванні і взаємодії з оточуючими, низькою диференційованістю поведінки, що викликає розкутість у взаємодії з партнерами по спілкуванню.

Отже, можемо зробити висновок про переважання досить високого рівня самоконтролю у спілкуванні у досліджуваній вибірці.

Визначення характеру зв'язку між рівнем мотивації спілкування юнаків з різним рівнем комунікативного контролю за коефіцієнтом лінійної кореляції Пірсона подано у табл. 23.

*Таблиця 23.*

*Обчислення кореляції між афіліативними тенденціями та локусом комунікативного контролю юнаків за коефіцієнтом лінійної кореляції*

*Пірсона*

<i><b>Афіліативні тенденції</b></i>	<i>Прагнення до людей</i>	<i>Страх бути відкинутим</i>
Рівень комунікативного контролю	0,190	0,345*

Статистично значуща лінійна кореляція з показником 0,345 спостерігається між рівнем комунікативного контролю досліджуваних та їх страхом бути відкинутими ( $p \leq 0,05$ ), тобто досліджуваним з високим рівнем емоційної стриманості і контролю своєї поведінки при взаємодії з оточуючими притаманний вищий рівень страху бути відкинутими, і навпаки — чим вищий у юнаків та дівчат рівень страху бути відкинутими, тим вищий рівень комунікативного контролю вони демонструють. Це дає змогу стверджувати, що у юнаків і дівчат з різним рівнем комунікативного контролю існують відмінності у рівні прояву мотивації до спілкування.

#### 8.5. Дослідження особливостей мотивації спілкування у дорослому віці

На фінальному етапі дослідження було вивчено особливості мотивації спілкування у дорослому віці. Визначення домінуючої стратегії урегулювання конфліктів у дорослих подано у табл. 24.

Таблиця 24.

*Типи поведінки досліджуваних у конфліктній ситуації  
( $n=50$ , у %)*

№ п/п	Стратегії урегулювання конфліктів	Досліджувані	
		<i>n</i>	%
1.	Змагання (конкуренція)	6	12
2.	Пристосування	7	14
3.	Компроміс	13	26
4.	Уникнення	5	10
5.	Співробітництво	19	38
<b>ЗАГАЛОМ</b>		50	100

Більшість досліджуваних схильні до прояву співробітництва у конфлікті (38 %). Такі особи можуть вирішувати конфлікти шляхом ведення переговорів. Також 26 % опитаних схильні у конфлікті дотримуватись компромісу, тобто можуть частково поступатися своїми принципами чи брати до уваги думки і бажання інших людей. Також серед дорослих певна кількість опитаних (14 %) пристосовується до ситуації, тобто можуть пожертвувати власними інтересами.

13 % досліджуваних схильні до конкуренції у конфлікті, тобто намагаються, в першу чергу, задовольнити власні інтереси, домогтись результату, який здається їм найкращим. При цьому такі дорослі

ігнорують думки та інтереси інших людей. Для 12 % досліджуваних характерне ухилення у конфліктній ситуації, тобто вони намагаються уникнути конфлікту ще на його початку. Ці респонденти не лише відстоюють свої права, але й відмовляються від взаємодії з іншими людьми з метою розв'язання проблеми. Такий стиль може характеризувати цих досліджуваних як більш пасивних партнерів у спілкуванні, які воліють не вирішувати конфлікт, а сподіватися на його самостійне розв'язання без їх участі.

Отже, здебільшого особи дорослого віку відчувають потребу в спілкуванні та досягненні спільних цілей, часто не бажають вступати у конфлікти, проте іноді прагнуть продемонструвати свої фізичні можливості, тому часто вирішують конфлікти за допомогою фізичної сили задля того, щоб укріпити або затвердити свої позиції у колі оточуючих.

Результати емпіричного дослідження особливостей комунікабельності досліджуваних представлені у табл. 25.

*Таблиця 25.*

*Особливості комунікабельності досліджуваних дорослих  
(n=50, у %)*

<i>Рівні комунікабельності</i>	<i>Досліджувані</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>
Низький	19	38
Середній	9	18
Високий	22	44
<i>ЗАГАЛОМ</i>	<i>50</i>	<i>100</i>

Фактично половина досліджуваних (44 %) має виражену комунікабельність. Такі особи характеризуються відкритістю для набуття соціального досвіду, схильні до розмов із оточуючими, легко встановлюють контакти із незнайомими людьми.

Також 18 % досліджуваних характеризуються середнім рівнем комунікабельності. Такі особи схильні почувати себе впевнено у незнайомих компаніях, не бояться встановлювати контакти з незнайомцями, але вони достатньо обережно сходяться із незнайомими людьми, їм необхідний час, щоб розкритися перед партнером по спілкуванню. Також вони часто схильні до сарказму у висловлюваннях без вагомих на те причин, іноді відчувають труднощі у встановленні міжособистісних контактів, але переважно орієнтовані на спілкування.

Окрім цього, 38 % опитаних має низький рівень комунікабельності. Вони замкнуті, часто орієнтовані на самотність, відчувають через це

певні незручності, оскільки їм складно кооперувати власні дії з оточуючими. У випадках, коли необхідно невимушено спілкуватись із незнайомими людьми чи встановлювати з ними контакти, такі особи відчувають зняковілість, втрачають психологічну рівновагу. Окрім цього, особи переважно знають про такі свої особливості, переживають через це і прагнуть їх змінити, оскільки налаштовані на встановлення стосунків з іншими.

Отже, переважна більшість досліджуваних комунікабельні, орієнтовані на спілкування, проте серед досліджуваних наявні і групи, для яких спілкування викликає труднощі. Зокрема, є досліджувані з низьким рівнем комунікабельності, яким властиві труднощі у встановленні міжособистісних контактів, орієнтація на уникнення спілкування.

Особливості міжособистісних відносин дорослих представлені у табл. 26.

*Таблиця 26.*

*Аналіз тенденцій досліджуваних до встановлення міжособистісних відносин (n=50, у %)*

Тенденції		Рівень прояву		Низький		Середній		Високий		ЗАГАЛОМ	
		n	%	n	%	n	%	n	%		
Ie	Почуття серед людей	30	60	7	14	13	26	50	100		
Iw	Широта спілкування	8	16	12	24	30	60	50	100		
Се	Відповідальність стосунках	у	24	48	6	12	20	40	50	100	
Cw	Залежність спілкуванні	у	9	18	10	20	31	62	50	100	
Ae	Орієнтація на довірливі стосунки		27	54	13	26	10	20	50	100	
Aw	Відкритість емоційним контактам		25	50	11	22	14	28	50	100	

Переважна більшість респондентів (60 %) мають бажання, щоб інші проявляли інтерес до них та приймали у свої групи, встановлювали з ними контакти. Вони мають сильну потребу бути прийнятими іншими. Ще 24 % мають середній рівень вираження даної тенденції, решта 16 % — низький.

У той же час досліджувані (54%) дуже обережні при встановленні близьких емоційних відносин у дружніх стосунках, тобто мають певні страхи стосовно необхідності розкриватися перед партнером по спілкуванню. Під час міжособистісної взаємодії розкривають свої переживання та думки не одразу. Це може базуватися на наявному негативному комунікативному досвіді і ускладнювати процес міжособистісної взаємодії з іншими. Ще 26 % мають середній рівень вираження орієнтації на довірливі стосунки, і ще 20 % — низький.



Також переважна більшість досліджуваних (62 %) схильні підкорятись партнеру у стосунках, відчувають залежність від думки оточуючих та вагаються при прийнятті рішень, не люблять, коли їх контролюють. 20 % опитаних мають середній рівень вираження даної тенденції і майже така ж кількість (18 %) — низький.

При цьому значна частина досліджуваних (50 % низького та 22 % середнього рівнів вираження) обережні у виборі осіб, з якими встановлюють тісні емоційні відносини, схильні не довіряти оточуючим, що може бути засновано на нестачі комунікативного досвіду та відображати певні особистісні проблеми у саморозкритті. Лише 28 % досліджуваних мають високий рівень вираження даної тенденції.

Опитаним переважно властиві низькі рівні прийняття відповідальності у стосунках (48 %) та орієнтованості на встановлення тісних емоційних контактів (60 % досліджуваних). Високі рівні за даними тенденціями виражені слабо – за першою – 40 % та за другою – 26% досліджуваних відповідно. Середній рівень вираження першої тенденції — 12 %, а другої — 14 %.

Отже, дорослі з досліджуваної вибірки переважно не схильні приймати на себе відповідальність у стосунках із оточуючими, що відображає певну їх психологічну незрілість, та уникають встановлення тісних емоційних контактів з товаришами, орієнтовані на формальне спілкування, остерігаються ситуацій розкриття перед партнером у взаємодії.

Більшість досліджуваних орієнтовані на спілкування з іншими, але переважаючим мотивом є уникнення самотності. Вони прагнуть знаходитись серед інших людей, комфортно почувають себе у компаніях, мають потребу бути прийнятими партнерами по спілкуванню. При цьому такі особи відчувають виражену залежність від партнерів по стосункам і вагаються у прийнятті рішень, обережні у встановленні тісних міжособистісних контактів.

Результати дослідження загальної модальності комунікативних установок, властивих учасникам досліджуваної вибірки, представлені у табл. 27.

Таблиця 27.

*Спрямованість комунікативних установок досліджуваних  
(n=50, у %)*

<i>Комунікативні установки</i>	<i>Показники</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>
Негативна комунікативна установка	19	38
Амбівалентна установка	7	14

Позитивна комунікативна установка	24	48
<i>ЗАГАЛОМ</i>	<i>50</i>	<i>100</i>

Майже половина досліджуваних характеризується вираженою позитивною комунікативною установкою — такі показники властиві для 48 % досліджуваних. Вони налаштовані на комунікацію з оточуючими, прагнуть встановлювати з ними стосунки та пізнавати їх як особистість, проявляти власні особистісні риси. Їх очікування комунікативної взаємодії характеризується позитивними емоціями і ґрунтується на позитивному комунікативному досвіді.

Для 14 % досліджуваних властиві комунікативні установки амбівалентного характеру. Такі особи в одних ситуаціях на спілкування налаштовані позитивно, в інших – негативно. Імовірно, це залежить від їх комунікативного досвіду та ситуації спілкування (партнер взаємодії, оточення чи предмет взаємодії, з якими можуть бути пов'язані позитивні чи негативні установки).

Окрім цього, 38 % досліджуваних мають виражену негативну комунікативну установку на спілкування. Вони переважно уникають спілкування з оточуючими, прагнуть бути на самоті, у ситуаціях соціальної взаємодії відчують труднощі від необхідності спілкуватися з людьми. Очікування міжособистісної взаємодії таких осіб характеризується негативними емоціями. Такі установки на спілкування можуть бути по-різному пояснені. Їх може спричинити сором'язливість, агресивність чи ворожість досліджуваних, які базуються на негативному комунікативному досвіді.

Показники вираженості компонентів комунікативних установок дорослих представлені у табл. 28.

*Таблиця 28.*

*Характер складових компонентів негативних комунікативних установок дорослих (n=50, у %)*

№ п/п	Компоненти установок	Рівні вираженості							
		Низький		Середній		Високий		ЗАГАЛОМ	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1.	Завуальована жорстокість	40	80	4	8	6	12	50	100
2.	Відкрита жорстокість	36	72	6	12	8	16	50	100
3.	Обґрунтований негативізм	19	38	5	10	26	52	50	100
4.	Бурчання	31	62	12	24	7	14	50	100
5.	Негативний досвід спілкування	7	14	7	14	36	72	50	100

Серед негативних комунікативних установок опитаних найбільш вираженими є негативний досвід спілкування та обґрунтований

негативізм (високі значення відповідно 72 % та 52 %). Натомість, завуальована та відкрита жорстокість і бурчання фактично не властиві досліджуваним дорослим, оскільки низькі рівні їх вираженості відповідно 80 %, 72 % та 62 %. Середній рівень вираження даних компонентів має незначні показники.

Отже, досліджувані характеризуються вираженим негативним впливом комунікативного досвіду на їх процес міжособистісної взаємодії. Конфлікти та неприємні ситуації, негативний комунікативний досвід значною мірою ускладнюють їх процес спілкування з іншими, викликаючи острахи під час взаємодії, зайві переживання і тривогу від можливості повторення проблемних ситуацій.

При цьому, для 52 % досліджуваних негативний комунікативний досвід є обґрунтованим. Він пов'язаний із конкретними людьми чи ситуаціями, які мали місце в минулому. Під час взаємодії з такими людьми чи у схожих ситуаціях вони переживають, негативно налаштовуються на спілкування.

Натомість досліджувані фактично невластиві прояви жорстокості. Вони не ставляться до людей агресивно, не думають про них жорстоко. Також дорослі не схильні відкрито у вербальній формі виражати негативне ставлення до людей, конфліктувати із ними. Окрім цього, опитані не схильні необумовлено узагальнювати негативні чинники у сфері стосунків з партнерами та формувати негативне ставлення до них на основі часткових випадків, що відображає їх особистісну зрілість та гуманістичність.

Отже, досліджувані переважно характеризуються позитивною комунікативною установкою, гуманістично налаштовані на процес міжособистісної взаємодії. Серед чинників, які визначають негативні налаштування частини досліджуваних (38 %), найбільш вираженими є негативний комунікативний досвід та обґрунтований негативізм. При цьому опитаним не властива жорстокість у спілкуванні та негативне узагальнення на основі часткових випадків під час соціальної взаємодії.

З метою більш глибокого аналізу саме мотиваційної складової у спілкуванні досліджуваних, було здійснене порівняння особливостей комунікативного досвіду серед досліджуваних з позитивними і негативними налаштуваннями на взаємодію (табл. 29).

*Таблиця 29.*

*Особливості комунікативного досвіду дорослих із різними установками на спілкування (n=50, у %)*

Групи досліджуваних за налаштуваннями на спілкування	Рівень впливу негативного комунікативного досвіду							
	Низький		Середній		Високий		ЗАГАЛОМ	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Позитивно налаштовані	33	66	10	20	7	14	50	100
Негативно налаштовані	14	28	6	12	30	60	50	100

Більшості позитивно налаштованих на спілкування дорослих (66 %) властивий низький рівень впливу негативного комунікативного досвіду. Такі особи не концентруються на негативних ситуаціях взаємодії, що сталися в минулому, схильні позитивно ставитись до партнерів у взаємодії. При цьому 20 % опитаних мають середній рівень впливу негативного комунікативного досвіду, решта 14 % — високий.

Натомість досліджувані з негативним налаштуванням на взаємодію характеризуються вираженим впливом проблем у спілкуванні, що сталися раніше, на процес взаємодії у теперішньому. Така тенденція властива 60 % досліджуваних другої групи. Отже, ті дорослі, які мали проблеми у спілкуванні в минулому, орієнтовані на їх повторення, через що переживають негативні емоції та уникають спілкування.

Вираженість жорстокості у спілкуванні досліджуваних із різним налаштуванням на встановлення емоційних контактів представлено у табл. 30.

Таблиця 30.

*Особливості жорстокості досліджуваних із різними установками на встановлення емоційних контактів (n=50, у %)*

Групи досліджуваних за налаштуваннями на емоційні контакти	Рівень жорстокості у взаємодії							
	Низький		Середній		Високий		ЗАГАЛОМ	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Відкриті до емоційних контактів	34	68	12	24	4	8	50	100
Дистанційовані від емоційної взаємодії	10	20	15	30	25	50	50	100

Для більшості опитаних, налаштованих на встановлення емоційних контактів (68 %) невластиві прояви жорстокості у взаємодії з оточуючими. Її високий рівень характерний лише для 8% таких досліджуваних, а середній — для 24 %. Отже, такі особи орієнтовані на гуманістичне спілкування, прийняття партнера по взаємодії як вагової особистості.

Натомість досліджувані, які обережні у встановленні емоційних контактів з оточуючими, більше схильні до проявів жорстокості у спілкуванні, адже високий її рівень властивий для 50 %

досліджуваних цієї групи. Такі особи схильні проявляти агресивність у взаємодії, відкрито висловлювати негативну думку про оточуючих людей, протиставляти свої погляди їхнім, що ґрунтується на негативному комунікативному досвіді таких осіб.

Отже, налаштування досліджуваних на взаємодію та провідні комунікативні тенденції залежать від їх комунікативного досвіду. Так, особи, які мають позитивне налаштування на міжособистісну взаємодію та встановлення емоційних контактів з оточуючими, характеризуються позитивним комунікативним досвідом і гуманістичною орієнтованістю у спілкуванні. Натомість, дорослі, які менше налаштовані на взаємодію і уникають емоційних контактів з іншими, характеризуються вираженням негативним комунікативним досвідом та проявами жорстокості у спілкуванні.

Отже, провідні тенденції дорослих у спілкуванні залежать від їх комунікативного досвіду: особи, які мають позитивне налаштування на міжособистісну взаємодію, характеризуються позитивним комунікативним досвідом, а дорослі, які менше налаштовані на взаємодію, характеризуються вираженням негативним комунікативним досвідом.

## **9. Висновки і рекомендації**

Отже, проведення аналізу особливостей мотивації спілкування особистості у різні вікові періоди дає змогу зробити такі висновки. Результати теоретичного аналізу свідчать, що під мотивом спілкування розуміють бажання спілкуватися з певною метою. У дошкільному віці спілкування інтенсивно розвивається і набуває різних нових форм як у відносинах дітей з дорослими, так і в міжособистісній взаємодії дітей. Міжособистісні стосунки дітей молодшого шкільного віку залежать від багатьох чинників, серед яких успішність у навчанні, взаємна симпатія, спільність інтересів, зовнішні життєві обставини, статеві належності. Усі ці чинники впливають на вибір взаємин дитини з однолітками та їхню значущість. Провідна тенденція підліткового віку — переорієнтація спілкування з батьками, вчителями, взагалі із старшими на однолітків. Для спілкування в юнацькому віці характерні відносно завершення формування самосвідомості, розширення і диференціація сфери спілкування та діяльності, поява нових інтимних прихильностей. Дорослі люди завдяки спілкуванню здатні розвивати як самих себе, так і пов'язаних з ними осіб, будувати спільну діяльність на підставі налагоджених взаємин, вирішувати як власні проблеми, так і допомагати іншим.

Результати емпіричного дослідження говорять про те, що більшість дошкільників є емоційно захопленими спільною діяльністю з однолітками, проте більшу увагу схильні приділяти своїй діяльності. Їм притаманна здатність поступатись іншим та прагнення допомагати одноліткам у взаємодії. Високий ступінь емоційного захоплення дошкільників спільною діяльністю здебільшого співвідноситься з високим рівнем розвитку у них здатності поступитись та прагнення допомогти.

Більшість досліджуваних молодших школярів перебуває у сприятливих статусних категоріях, проте переважна частина з них не володіють адекватними уявленнями про свій соціометричний статус. Вони є емоційно захопленими спільною діяльністю з однолітками, проте більшу увагу схильні приділяти усе ж власній діяльності. Їм більше притаманна здатність поступатись іншим дітям у спільній діяльності, а їхня поведінка у взаємодії є досить просоціальною. Мотивація спілкування молодших школярів знаходиться у взаємозв'язку із їх позицією у колективі однолітків, оскільки висока просоціальність поведінки досліджуваних відповідає їх високій статусній позиції, а байдужість до однолітків співвідноситься із низькою статусною позицією.

У підлітковому віці спостерігається високий рівень прагнення до людей та порівняно значний страх бути відкинутими. Більшість підлітків схильні до компетентної реакції у комунікативній ситуації, проте третині з них властиво поводити себе агресивно у ситуації спілкування. Досліджуваним підліткового віку, які демонструють високий рівень прояву страху бути відкинутим, більше притаманний залежний тип комунікативного реагування.

У юнацькому віці спостерігається високий рівень прагнення до людей та порівняно значний страх бути відкинутими. Юнаки та дівчата здебільшого володіють високим рівнем комунікативних та організаторських здібностей. Юнакам з високим рівнем емоційної стриманості і контролю своєї поведінки при взаємодії з оточуючими притаманний вищий рівень страху бути відкинутими, і навпаки — чим вищий у юнаків та дівчат рівень страху бути відкинутими, тим вищий рівень комунікативного контролю вони демонструють, тобто у юнаків і дівчат з різним рівнем комунікативного контролю існують відмінності у рівні прояву мотивації до спілкування.

Переважає більшість досліджуваних дорослих комунікабельні, орієнтовані на спілкування, проте для деякого з них спілкування викликає труднощі. Провідні тенденції дорослих у спілкуванні залежать від їх комунікативного досвіду: особи, які мають позитивне

налаштування на міжособистісну взаємодію, характеризуються позитивним комунікативним досвідом, а дорослі, які менше налаштовані на взаємодію, характеризуються вираженим негативним комунікативним досвідом.

Перспективи подальших досліджень обраної проблематики полягають у розробці корекційно-розвивальної програми для осіб різних вікових категорій, що мають низьку мотивацію спілкування та складність у встановленні контактів.

### Список використаних джерел

1. Андрощук, Н.О. (2011). Ефективне спілкування — крок до успіху. Класному керівнику. Усе для роботи, 10, 21-23.
2. Бондар, Л.В. (2001). Спільна учбова робота молодших школярів як фактор інтелектуального розвитку. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць, Т. 3, Ч. 6, 220-225.
3. Бурмака, Т.І. (2018). Емпіричне дослідження мотивації спілкування дошкільників: курсова робота. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка.
4. Вайнер, М.Е. (2008). Емоційний розвиток дітей: вікові особливості, діагностика та критерії оцінки. Корекційно-розвиваюча освіта, 4, 64.
5. Васильєва, А. (2022). Особливості міжособистісних відносин підлітків з однолітками як умова їх особистісного розвитку. Актуальні проблеми психології в закладах освіти, 8, 192–198. <https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7238>
6. Гавриш, Н.В. (2006). Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. Київ: Либідь.
7. Дзюба, Т.М., Коваленко, О.Г. (2013). Психологія дорослості з основами геронтопсихології: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка.
8. Драган, А.О. (2015). Розвиток міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 1 (48), 117-121.
9. Дудар, О.В., Величко, В.М. (2018). Проблема міжособистісного спілкування підлітків. Молодий вчений, 12 (64), 387-390.
10. Дуткевич, Т.В. (2007). Дошкільна психологія. Київ: Центр учбової літератури.

11. Занюк, С.С. (2002). Психологія мотивації: навчальний посібник. Київ: Либідь.
12. Засекіна, Л.В., Пастрик, Т.В. (2013). Основи психології та міжособове спілкування. Луцьк: Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки.
13. Коба, С.О. (2019). Порівняльне дослідження мотивації спілкування підлітків різної статі. : магістерська робота. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка.
14. Матяш-Заяц, Л.П. (2004). Конфліктна компетентність як умова успішного попередження та розв'язання конфліктів у ранньому юнацькому віці. Психологія: збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова, 24, 161-165.
15. Мачуська, І. (2007). Міжособистісне спілкування підлітків. Методичні рекомендації. Шкільний світ, 17, 1-11.
16. Назаренко, Л.М. (2013). Аксиологія виховання як складова соціального становлення дитини: монографія. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».
17. Опалюк, О., Опалюк, Т. (2019). Особливості взаємозв'язку соціометричного статусу старшокласників і стилів спілкування. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології», 7. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-7.%p>
18. Павелків, Р.В. (2015). Вікова психологія: підручник. Київ: Кондор.
19. Пляка, Л.В. (2011). Психологія спілкування: навчальний посібник. Харків: НФаУ.
20. Рева, Т.М. (2018). Емпіричне дослідження мотивації спілкування у дорослому віці: курсова робота. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка.
21. Різник, О.М. (2018). Емпіричне дослідження мотивації спілкування у молодшому шкільному віці: курсова робота. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка.
22. Родигіна, І.В. (2005). Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Видавнича група «Основа».
23. Савчин, М.В., Василенко, Л.П. (2005). Вікова психологія. Навчальний посібник. Київ: Академвидав.
24. Сапожникова, Л.С. (1993). Самооцінка, домагання та діагностика деяких їх особливостей. Психологія: науково-методичний збірник, 40, 73-82.
25. Сіврюк, О.М. (2018). Емпіричне дослідження мотивації спілкування у юнацькому віці: курсова робота. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка.



- 26.Скрипченко, О.В., Долинська, Л.В. та ін. (2006). Вікова та педагогічна психологія. Київ: Каравела.
- 27.Трухін, І.О. (2005). Соціальна психологія спілкування: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури.
- 28.Харченко, В. (2008). Готовність до спілкування як чинник успішної діяльності особистості: методичний матеріал. Психолог, 6, 9-14.
- 29.Хоменко, Є.Г. (2012). Психологічні особливості взаємодії вчителя з підлітками у педагогічному процесі. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія, 1009, Вип. 49, 238-241.
- 30.Цимбалюк, І.М. (2007). Психологія спілкування: навчальний посібник. Київ: ВД «Професіонал».
- 31.Шпак, М.М. (2017). Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. Психологічні перспективи, 29, 234-244.
- 32.Яцюк, В. (2010). Конфлікти у підлітковому віці: причини виникнення і шляхи подолання. Психолог, 7, 11-12.
- 33.Erikson, E.H. (1950). Childhood and society. W W Norton & Co.
- 34.Maslow, A.H. (1970). Motivation and personality. New York: Harper and Row.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ З ПОДОЛАННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ**

*Ільченко Р.М.*

*кандидат психологічних наук,  
асистент кафедри психології*

*Полтавського національного педагогічного  
університету імені В. Г. Короленка  
(м. Полтава, вул. Остроградського, 2)*

**Ключові слова:** психологічний супровід, травматичний досвід особистості, організація психологічної допомоги з подолання травматичного досвіду особистості, метод становлення здорової і врівноваженої особистості за результатом подолання наслідків насильства, травм і деривації (М. Мюррей), етапи супроводу людини з подолання травматичного досвіду, формування здорової і врівноваженої особистості.

**Вступ.** Сьогодні, в умовах кризових соціальних, соціально-економічних та політичних трансформацій, особливої ваги набуває психологічний супровід особистості з подолання її травматичного досвіду. Бойові дії, що відбуваються протягом останніх років, на території України, втрати близьких людей, ситуації вимушеного переселення, переживання насильства та загрози своєму життю створюють велику кількість психологічних проблем для особистості, погіршують її функціонування та унеможливають повноцінне життя українців. Набутий травматичний досвід в кризових ситуаціях погіршує ставлення людини до себе, активізує значну кількість психологічних комплексів, провокує прояви дезадаптивних стратегій поведінки.

Тож, в умовах сьогодення надмірно актуальною постає проблема пошуку і розробки методів та методик психологічного супроводу особистості з подолання досвіду травматизації. Це постає важливим запитом сьогодення як у практичному, так і в теоретичному плані, відносно системи задач сучасної психологічної науки. На сьогодні необхідні дієві, ефективні та, одночасно, короткотривалі програми психологічного супроводу з подолання психологічної травматизації особистості. Це зумовлено тим, що кількість людей, які потребують допомоги і підтримки, постійно зростає, і характер їхніх кризових станів покращується, стан переживання кризи розповсюджується а різні сфери психічного життя та соціальної активності. Це є тим запитом до сучасних фахівців, що вимагає якнайшвидшого вирішення.

Одним із методів подолання травматичного досвіду постає метод становлення здорової врівноваженої особистості шляхом подолання наслідків психологічних травм, насильства та деривації за М.Мюррей, який неодноразового довів свою ефективність та результативність у супроводі різних категорій осіб.

**Завдання:**

1. Проаналізувати теоретичні засади психологічного супроводу особистості з подолання травматичного супроводу,
2. Розкрити базові поняття методу становлення здорової і врівноваженої особистості за результатом подолання наслідків насильства, травм і деривації (М. Мюррей), що використовується для подолання травматичного досвіду
3. Описати логіку та основні етапи, методичні засоби, що використовуються під час подолання травматичного досвіду особистості згідно методу становлення здорової і врівноваженої особистості за результатом подолання наслідків насильства, травм і деривації (М. Мюррей)

Виклад основного матеріалу. Метод М. Мюррей зарекомендував свою ефективність та застосовується в психологічній практиці для подолання психотравмуючих подій у дітей та підлітків (Кім, 2017), для профілактики адиктивної поведінки, для подолання несприятливих наслідків дитячих психотравм на особистість дорослої людини, для реабілітації підлітків, які знаходяться в конфлікті з законом, зловживають ПАР, та співробітників силових структур, які приймали участь у бойових діях в рамках проекту «Пліч-о-пліч» (А. В. Волков, Л. А. Шилова).

Комплексний і багатоманітний психотерапевтичний метод становлення врівноваженої здорової особистості шляхом подолання травм, насильства і деривації, розроблений М. Мюррей охоплює майже всі вказані аспекти роботи з людиною, від внутрішніх інтенцій, переживань, подолання адикцій, дитячих травм особистісного становлення, до порушень комунікації з іншими людьми, тощо. Метод був розроблений психотерапевтом Мерілін Мюррей у 1981 році, і в подальшому набув удосконалення і поширення у більш ніж 45 країнах світу (Ільченко, 2019).

У житті розробниці методу Мерілін у віці 8 років сталася трагічна ситуація, що мала ознаки травми, – вона піддалася зґвалтуванню групою п'яних солдатів. Психологічна травма була до такої міри значна, що сталося витіснення цієї кризової події з її пам'яті. Як наслідок афективного стану почалися серйозні фізіологічні порушення організму: дівчину постійно мучили бронхіальна астма, напади сильної головної болі та мігрені, вона поводитися як співзалежна особа, що опікала багатьох дорослих людей, які можуть проявити турботу про себе.

Лише у віці 44 років, досягнувши суттєвих успіхів у бізнесі та будучи директором галереї мистецтв, М.Мюррей стикається з гострою потребою пройти власний курс психотерапії та успішно здійснює його в клініці доктора Осборна у Бурлінгеймі (США, штат Каліфорнія). Передбачуваний двотижневий період лікування затягнувся на тривалі сім місяців. Під час такої тривалої терапії відбулося відновлення пам'яті, і вона наче регресувала на деякий час, до восьмирічного віку. З часом, спираючись на аналіз свого процесу відновлення, вона розробила авторський «Метод Мюррей».

Цей метод був створений із покликанням допомоги людям, які пережили в дитинстві насильство, сексуальне, зокрема. М.Мюррей розробила теорію, що розкриває механізм того, як особа переживає травматичну подію. Застосовуючи теорію в психотерапевтичній практиці, дослідниця виявила, що метод може бути застосований і для

ряду інших негативних детермінант, після чого теорія була вдосконалена і застосована в більш ширшому контексті. До теорії були долучені не тільки питання травми, але і насильства, соціальної депривації. У подальшому цей метод М.Мюррей почала застосовувати як ефективний спосіб розвитку особистості, шляхом терапії наслідків переживання травматичних подій, насильства та соціальної депривації (Мюррей, 2012).

Метод Мюррей представляє прозоре і повне пояснення наслідків переживання болю, пережитого в дитинстві, та відкриває процес дії травми, зневаги, насильства і депривації, а також механізмів захисту на спотворення когнітивного сприйняття і емоційного реагування людини, що, як підсумок, позначається на її здоров'ї та поведінці в повсякденному житті.

Метою здійснення терапії, за методом М. Мюррей, є формування гармонійної особистості, збалансованої і врівноваженої у п'яти основних аспектах життя: фізичній, інтелектуальній, емоційній, соціальній та духовній. Здорова врівноважена особистість розглядається як збалансована комбінація сприятливих якостей, так званої, «природної дитини», поряд із перевагами «дитини, яка плаче» і «дитини, що контролює». Цей психотерапевтичний метод спрямований на роботу з психологічними травмами різного рівня тяжкості, охоплює майже всі аспекти роботи з особистістю, від внутрішніх переживань до інтеракції з іншими людьми.

Метод М. Мюррей надмірно корисний для роботи з особами, що у минулому пережили прояви насильства, психологічні травми або ж вирости в дисфункціональних сім'ях. Тривалий ефект спостерігається після роботи із наслідками емоційного, сексуального, фізичного, психологічного чи духовного насильства; впливом зневажливого ставлення і емоційної депривації; проблемами у комунікації. Також метод апробований у взаємодії з різного роду адикціями та іншими варіантами дисфункцій.

Одним із базових понять концепції М. Мюррей постає «природна дитина». Це та дитина, яка з моменту народження має набір задатків, що потім перетворюються на: таланти та обдарування, інтелект, творчі здібності, прояви духовності, здорову сексуальність. Для такої людини характерною є спроможність відчувати та виражати всі почуття. Внаслідок впливу негативних зовнішніх чинників, зокрема травми, образи, зневаги, хвороби тощо, цілісність «природної дитини» піддається деструкції – з'являється «дитина, яка плаче». Болючі переживання, які відчувала «природна дитина» у дитячому віці, провокують її «море болю», в якому накопичуються безпорадність,

самотність, злість, смуток, страх, образа тощо – саме такі почуття, які дитині не вдалося проявити під час травми. Це стримування самовираження може відбуватися як підсумок впливу етнічних звичаїв, сімейних, культурних, традицій, норм, моральних правил. Невідреаговані переживання й емоційні стани накопичуються в «морі болю», і якщо в теперішньому з'являється подразник силою від 1 до 3 балів за 10-бальною шкалою оцінки, то особа реагує на нього не відповідно – на рівні 8, 9, 10 балів, що представлено на рис. 1. (Мюррей, 2012).



Проблема не тільки в тому, що дитина пережила травму, насильство або депривацію. Проблема в тому, що травма, насильство, депривація викликали болючі почуття, які не були здоровим чином відреаговані в атмосфері любові, поваги, підтримки і це, в свою чергу, почало змінювати мислення та ставлення дитини до себе, оточуючих, життя та формувати НДД.

Для захисту «дитини, що плаче», приєднується «контролююча дитина». Завдяки травмам і різним проявам насильства при неможливості відреагувати здоровим чином, у «дитини, що плаче» накопичилися хворобливі емоції, сталися порушення в нейрохімічних процесах мозку і сформувався захисний механізм (за типом «контролююча дитина»). Захисний механізм «контролююча дитина» проявляється у різних осіб по-різному. Це можуть бути знеболюючі засоби (нікотин, кофеїн, їжа, алкоголь, наркотики, секс, азартні ігри тощо) або відволікаючі засоби (робота, навчання, співзалежність, спорт, церква, телевізор, комп'ютер, турбота про інших, постійна зайнятість тощо). Особа стає залежною від того, що надає допомогу їй не відчувати болю. Як наслідок людина не розвивається як особистість, не живе таким життям, яке їй призначене прижиттєво, а виживає, «граючи не ту роль». «Мозок, спрямований на виживання»,

опирається змінам, що викликають реальні чи уявні страхи, якщо, водночас, відсутні засоби захисту себе.

У якості механізму захисту «контролююча дитина» повинна проявлятися як часткова допомога для зниження інтенсивності болю під час переживання стресу. Коли такий захист використовується тривало, це може призводити до формування патологічних пристрастей, провокуючи різні види залежностей, зокрема і адикцію від ПАР. Разом із тим, «природна дитина», «дитина, яка плаче» та «контролююча дитина» мають і відповідні сильні сторони. Так, до позитивних якостей «природної дитини» належать: грайливість, цікавість, мрійливість, духовність, спонтанність, здатність до творчості, винахідливість, сексуальність, почуття гумору. «Дитина, яка плаче» відрізняється такими своїми перевагами як: здатність розуміти почуття інших, чутливість, спроможність співчувати, турбуватися, співпереживати, проявляти ніжність. Перевагами «контролюючої дитини» є: спроможність вибудовувати та захищати свої «кордони», що заважає оточуючим перетворювати особу на жертву, і не дозволяє ставитися до оточуючих, як до своїх жертв; відповідальність, дипломатичність, дисциплінованість.

Збалансованою, гармонійно функціонуючою комбінацією сильних сторін і переваг «природної дитини», «дитини, яка плаче», «контролюючої дитини» виступає «здорова врівноважена особистість», під якою розуміють особу, що не лише поєднує ці переваги, але й гармонійно розвивається у емоційному, фізичному, інтелектуальному, соціальному і духовному аспектах (Мюррей, 2012) (рис. 2).

Окрім цього можуть бути також і два розбалансовані поєднання, але вже не «позитивних», а «негативних» дітей: «розгнівано-бунтівна дитина» чи «вперта егоїстична дитина».



Рис. 2. Структура здорової врівноваженої особистості (за М. Мюррей)

Якщо потреби «дитини, що плаче» не задовольняються, а «контролююча дитина» на часі втратила почуття терпіння і втомилася від спроб зменшити біль «дитини, яка плаче», то негативні прояви таких дітей поєднуються і в сукупності утворюють «розгнівано-бунтівну дитину». Остання ж відкрито ворожа та дієво-агресивна, вимоглива, нетерпляча, відрізняється орієнтацією виправдовувати власну поведінку, небажанням враховувати наслідки власних дій, вчинків і відмовою нести за них відповідальність. Зазвичай така «дитина» робить те, що їй спаде на думку, навіть якщо знає, що ці вчинки принесуть шкоду їй та оточуючим людям.

Часто буває, що коли не виходить бути «врівноваженою здоровою особистістю», а відкрито проявляти агресію небезпечно, чи не дозволяє виховання, то до несприятливих рис «дитини, що плаче» та «контролюючої дитини» додаються негативні риси (мінливість, егоїзм, інфантильність, тощо) «природної дитини» разом із властивим для неї шармом, харизмою, привабливістю, чарівністю, і тоді агресію особа виражає не явно, а приховано. Таке поєднання негативних характеристик трьох «дітей» за методом М. Мюррей має назву «вперта егоїстична дитина».

«Уперта егоїстична дитина» за своєю суттю пасивно-агресивна, поводить себе інтригуюче, схильна маніпулювати, нерозбірлива у сексуальних стосунках, схильна представлятися грандіозною, нарцисичною. Вона розцінює себе як жертву, проте реально сама постійно стає аб'юзером, чим завдає шкоди собі та оточуючим, схильна бачити в інших людях причини своїх невдач.

Доцільно відмітити, що у «здорової врівноваженої особистості» поєднань «розгнівано-бунтівна дитина» із «впертою егоїстичною дитиною» немає. Тому подолання агресивно-ворожих маніфестацій таких «дітей», є важливою умовою особистісного зростання.

Узагальнюючи праці М. Мюррей (Murray, 2012), Д. Смітта (Smyth, 2008) та ін. виділяємо п'ять груп дисфункцій особистості: залежність, співзалежність, стан жертви, нарцисизм, агресія (див. нижче «дерево дисфункцій особистості» на рис 3).



*Рис. 3. Схематичне зображення дерева дисфункцій особистості (за Р. М. Ільченком)*

Ці п'ять груп дисфункцій призначені для роботи над собою в програмі подолання травматичного досвіду, які мають бажання отримати більшу стабільність та покращити якість свого тверезого життя у всіх сферах: фізичній, емоційній, когнітивній, соціальній та духовній (Повернення..., 2020). Це основні групи дисфункцій і вони не є повним, вичерпним списком. Також можуть проявлятися інші дисфункції та розлади, наприклад: соціопатія, перфекціонізм, маніакальність, синдром емоційного вигорання, різні фобії, асоціативні розлади, заперечення тощо.

Грунтом на якому виростало «дерево дисфункцій» є травми, насильство та депривації. Вчені вказують, що травми та насильство бувають фізичні, емоційні, сексуальні, духовні тощо. Травма не завжди це насильство, але насильство – це завжди ще і травма. Також їх можна розділити на активні (коли щось зайве приносять в життя людини) та пасивні (коли щось важливого не додають в життя



людини) види травм та насильства. Пасивні види насильства також позначаються як депривація. Депривація свого часу ділиться на зневагу та позбавлення, де позбавлення це не обов'язково зневага, а зневага – це завжди і позбавлення. Тобто насильство, травми, депривації ми позначаємо скорочено як травми, коли ми будемо говорити про травми, то ми маємо на увазі одночасно і пасивне та активне насильство, травми та депривації.

Фізичні травми: удари, шльопання, знуцання над тілом; карання у гніві; штовхання; залишати одного; обмеження в їжі, одязі, житлі; не привчили доглядати за собою.

Емоційні травми: крик / лайка (навіть якщо це відбувається на адресу близької людини); приниження; непристойні висловлювання; не виявляють любові; не виявляють турботу; слухають, але не чують; ігнорування; бойкот; співзалежність.

Сексуальні травми: гумор про секс / жартування над тілом, сексуальні дотики, викликати збудження / демонстрація порнографії, секс в егоїстичних цілях (у дорослих), не було сформовано здорове розуміння близькості, не отримали правильну інформацію про секс, недолік затвердження в мужності / жіночності з боку батьків.

Духовні травми: вчення про Бога, який карає, невдача сформувати здорову духовність, свавілля, самоправедність / гординя, насадження нездорового способу життя (обман, крадіжки, злочинство, зради, маніпуляції тощо), не розповіли про люблячого, прощаючого, особистісного (без посередників) Бога.

Цей ґрунт, що складається з пережитих травм, наслідків насильства та депривації у минулому (майже завжди у дитинстві та підлітковому віці) породжує корінь «дерева дисфункцій». Коли дитина, або підліток переживає певні травми, то вона починає відчувати страх, біль, покинутість та самотність. Якщо людина, яка постраждала внаслідок травм, насильства та депривації вчасно та здоровим чином не розбирається з цими емоціями та почуттями, то вони накопичуються у так зване «море болю». Саме ці емоції є корінням п'яти видів дисфункцій, розглянутих вище. Коріння значним чином впливає на розвиток та формування особистості людини. Вони знаходяться глибоко в підсвідомості людини (на малюнку – під землею) та не завжди помітні неозброєним оком.

Саме вони є тими чинниками, котрі провокують виникнення у людини станів залежності або співзалежності, позиції жертви або агресора, нарцисизму.

Біль, котрий відчуває людина впливає на всі сфери життя індивіда. Психологічний біль часто призводить до психосоматичних

захворювань та хронічних депресивних розладів. Основним фоновим настроєм в людини водночас є переживання страждання, яке відображається в фізичному плані у виразі обличчя, міміці та пантоміміці, поставі та жестах, які зазвичай скупі та невиразні, формуючи так звану «більову поведінку» (гримаса болю, зниження фізичної активності, млявість, астения, постійні скарги). Встановлено, що найбільш значущим психологічним наслідком перенесеного тривалого та інтенсивної болю є втрата довіри, втрата тієї базової довіри до світу, яка дозволяє людині побудувати гармонійні взаємини з оточуючими людьми і вибудувати тривалу життєву перспективу на основі планування і співпраці. Чим більше людина зливається зі своїм внутрішнім болем та страждає, тим більше вона віддаляється від усіх інших людей, аутизується, втрачаючи інтерес до навколишнього світу. У відповідь на біль людина частіше використовує такі неадаптивні копінг-стратегії, як катастрофізація і самозвинувачення, що часто може призводити до аутоагресивних форм поведінки та високого ризику суїцидальних проявів (Повернення..., 2020).

Страх виникає в психіці людини через відчуття загрози своєму фізичному або психічному «Я» і в нормі виконує захисну функцію, зберігаючи життя та здоров'я людини. Якщо ж людина протягом свого життя часто піддавалася небезпечним ризикам із боку оточуючих та цькуванню, то з часом у неї виникає непереборний підсвідомий страх до всього оточуючого, а звичні речі та люди здаються їй небезпечними. Профіль поведінки такої людини характеризується намаганням уникати будь чого нового, що може, начебто, нести загрозу її особистості (контактів, зміни роботи, подорожей, нових знайомств, пошуку супутника життя та створення сім'ї тощо). Характерні особистісні якості: підвищена вразливість, чутливість, реактивність, настороженість, недовірливість, очікування нападу, легко виникає емоція гніву і готовність до оборони. Особа з неусвідомленим внутрішнім страхом не довіряє іншим людям та ситуаціям, не прагне щось змінити в своєму житті, не шукає нових можливостей, не розвивається. Вона начебто застрягла в минулому та боїться зробити крок назустріч своїй долі. При загостренні ситуації у людини можуть виникати різні фобії та, навіть, розвинутися параноя. Саме емоція страху формує сором і лежить в основі дисфункцій. Завдяки страху індивід стає співзалежним, а потім залежним. Коли він боїться не відповісти очікуванням оточуючих, залишитися самотнім, отримати оцінку, він починає догоджати іншим і часто – за рахунок нехтування своїми принципами та цінностями. Таким чином, з'являється співзалежна поведінка. Часто буває, що співзалежна особа

боїться відкидання друзями і починає вживати ПАР, щоб не залишитися на самоті. «Стан жертви», також підживлюється страхом. Для «жертви» страх – звичний стан. «Нарцисів» та «агресорів» перебуванні в страху дуже лякає. Тому вони прикривають страх маскою впевненості в собі, що залишає їх в душі «пігмеями», але зовні виставляє «могутніми» (Повернення..., 2020).

Покинутість характеризується відчуттям непотрібності іншим людям, викривленим сприйняттям себе, заниженою самооцінкою, загостреною тривожністю, небажанням або невмінням стати самим собою. Це виражається в неприйнятті своїх зовнішніх якостей, сутулості, стислості, доповнюється бажанням зменшитися, сховатися. Травма покинутості формується в ранньому віці та часто не усвідомлюється. Страх бути покинутим виникає, коли людина, що грає важливу роль в нашому житті, відкидає нас, збирається піти і залишити без своєї підтримки і турботи або відторгнути. В подальшому такі люди просто позбавлені можливості підтримувати нормальні стабільні відносини, оскільки дуже глибоко переживають будь-яке розставання або навіть брак уваги, яку вони відразу ж трактують як знак майбутньої розлуки. У них все життя складається з бурхливих відносин і розставань. Вони дуже вимогливі до людей, які є поруч, намагаються встановити над ними повний контроль і прив'язати до себе. Якщо ж вони не знайдуть розуміння і терплячого партнера, друга або колегу, подібна поведінка не тільки не зміцнить взаємини, а й призведе до швидкого розриву. Бути покинутим для такої людини означає існувати в світі, не відчуваючи себе «вдома», мало того, відчуваючи себе в ньому непроханим гостем, до якого ніхто не прийде на допомогу, якому нема за що вчепитися і ні в чому знайти виправдання своєму існуванню. Покинутість – це свого роду метафізична самотність, самотність людини, позбавленої Бога, яка втратила своє місце в житті (Повернення..., 2020).

Самотність – емоційний стан, який пов'язаний із відсутністю позитивних та близьких емоційних зв'язків із оточуючими людьми та/або з острахами їх втрати внаслідок вимушеної чи наявної психологічної детермінанти соціальної ізоляції. Прояви самотності: інтернальний неспокій, нудьга, духовна порожнеча, відсутність умиротворення. Як правило таке відчуття виникає, коли особа знаходиться одна, і часто намагається себе чимось зайняти, але це не приносить бажаного результату. У психології феномен самотності пояснюється відсутністю емоційного і фізичного контакту з батьком (чи батьками), особливо важливо в дитинстві. Самотня особистість відчуває себе не такою, як інші люди, і часто вважає себе слабо

привабливою для оточуючих. Вона зауважує, що їй ніхто не любить і не проявляє повагу. Таке ставлення до себе самотньої особи нерідко супроводжується специфічними ефектами, серед яких, переважно, зустрічаються печаль, злість, глибоке нещастя. Самотня особистість уникає соціальних взаємодій і сама власною поведінкою ізолює себе від оточуючих. Нерідко їй більшою мірою, ніж іншим, характерне так зване параноїдальне почуття, що включає поєднання підвищеної підозрливості, імпульсивності, надмірної дратівливості, страху, занепокоєння, відчуття розбитості та фрустрації. Самотні особистості песимістичні, вони переживають гіпертрофоване почуття жалості відносно себе, очікують від оточуючих тільки труднощів, а від майбутнього – ще гіршого. Ці люди також вважають своє життя і життя оточуючих людей безглуздим. Самотні особистості небалакучі, поведуться достатньо тихо, стараються бути непомітними, переважно виглядають сумно. У таких людей часто спостерігається втомлений вигляд і надмірна сонливість (Повернення..., 2020).

Небезпечні наслідки самотності:

- розповсюдження пригніченого настрою та депресій;
- розповсюдження алкогольних ексцесів, в тому числі молодіжних, юнацьких;
- розповсюдження наркоманії;
- підвищення кількості самотніх батьків;
- підвищення кількості осіб, які не створюють своїх родин (тривалий час або ніколи);
- невпорядковані статеві зв'язки з частою зміною партнерів та зростання проявів венеричних хвороб;
- зростання суїцидальних замахів;
- самогубство.

Людина, яка відчувала після або під час травми біль, страх, покинутість, самотність і вчасно не відреагувала ці емоції, продовжує їх відчувати (можливо підсвідомо) протягом усього життя (за методом Мюррей формується «дитина, яка плаче»). Це буде продовжуватися доти, поки людина не вирішить із цим розібратися. Ніякій психічно здоровій людині не подобається відчувати біль, тому це викликає нормальну реакцію захисту від цих болісних почуттів (так за методом Мюррей формується «контролююча дитина»). Захисними механізмами, згідно з «деревом дисфункцій» є раніше розглянуті «гілки» – п'ять видів дисфункцій: залежність, співзалежність, нарцисизм, стан жертви, агресія, насильство. Тому коли ми зустрічаємо дорослу людину, яка проявляє хоча би один із видів дисфункцій, повноцінно та ефективно допомогти їй можливо лише

розібравшись із накопиченими болісними почуттями («корінням»), що залишилися після травми («грунт»).

Слід відзначити важливу річ: у осіб, які пережили травми та відчувають біль, страх, покинутість, самотність є одна спільна риса, яку на «дереві дисфункцій» позначено стовбуром – це сором. Під соромом ми розуміємо комплекс меншовартості. Досліджував і описав характеристики комплексу меншовартості психоаналітик А Адлер. Перш, ніж людина проявлятиме ознаки агресора, нарциса, жертви, залежності або співзалежності, вона почне думати про себе як малоцінну або зовсім не цінну особу, тобто переживати сором. В одних випадках – свідомо, в інших – підсвідомо, особа, яка постраждала внаслідок насильства робить висновок стосовно себе: «Якщо б я була цінною, любимою, значущою особою для людей та Бога, то ні люди, ні Бог не допустили би, щоб зі мною відбулися певні травмуючі події». Тому вона починає недооцінювати себе і п'ять видів дисфункцій – це лише природний прояв стану сорому.

Сором, як почуття, котре виникає внаслідок дії на внутрішній світ людини сукупності болю, страху, покинутості та самотності, часто призводить до страждання, відчуття безчестя, ганьби, принижує гідність людини. Відчуття сорому пов'язане з мораллю та совістю, воно вказує на певні уявлення про себе та вчинки в минулому (особисті, або інших людей стосовно неї), котрих особа соромиться та не рада згадувати, які принижували її гідність, ображали її «Я». Найчастіше, це можуть бути акти насилля, зневаги, знуцання над нею в дитячому віці, через які вона замкнулася в собі, не бажає проявляти свій внутрішній світ. Таке замикання в собі розвиває ще більший егоцентризм та егоїзм. Від народження дитина егоцентрична, і це нормально, інакше вона не виживе. Але під час проходження вікових стадій розвитку людина повинна ставати все більш зрілою особою, відповідати за себе, та будувати взаємовигідні відносини з оточуючими. Сором же робить індивіда егоцентричним та інфантильним.

Деяким особам, особливо нарцистичним, складно відразу відчути в собі сором, він глибоко прихований за масками, ролями та іншими захисними механізмами. Але, якщо людина буде чесною з собою та зможе проаналізувати свої мотиви, то їй не складно буде усвідомити занижену самооцінку, свій власний сором, так звану за Методом Мюррей «платівку»: «Я поганий, нікчемний, неповноцінний...».

Нові відкриття в нейробіології та психології підтверджують: травми психіки призводять до порушення балансу нейротрансмітерів та

біологічних змін в нашому організмі (В. Фелітті, Р. Анда, Д. Наказава, Р. Ланіус, П. Левін)

Негативний дитячий досвід (НДД) не є єдиним чинником, що визначає порушення функціонування особистості, але він, нарівні з генетичною схильністю до залежностей, багаторазово підсилює ймовірність. НДД часто буває спадщиною багатьох поколінь, а схеми негативу (погане поводження з дітьми) майже завжди закладаються задовго до появи дитини на світ.

Негативний дитячий досвід не слід плутати з неминучими дрібними труднощами, з якими людина стикається в міру дорослішання і які створюють психологічну нестійкість. У щасливому дитинстві достатньо моментів, коли щось йде не так, коли батьки виявляють агресію, а потім вибачаються перед дитиною, коли діти відчувають невдачу та знову намагаються навчитися чомусь. Негативний дитячий досвід – досвід абсолютно іншого роду. Це просто вражаючі, хронічні, непередбачувані чинники стресу, і часто дитина, стикаючись із ними, не має підтримки дорослої людини, необхідної для переживання ситуацій, які травмують, здавалося б, у безпечному режимі.

Виявлення зв'язку між дитячим негативним досвідом і хворобами, які виникають пізніше, дає шанс зцілитися. Вивчення негативного дитячого досвіду та пов'язаних із ним стресів дає нові лінзи, крізь які можна краще зрозуміти дисфункціонуючу людину.

Як було зазначено вище, нами виділено п'ять груп дисфункцій особистості: залежність, співзалежність, стан жертви, нарцисизм, агресія. Саме вони є перешкодою на шляху до повноцінного життя постзалежних і предметом роботи в програмі реабілітації.

НДД у вигляді травм, насильства та депривації вплинув на мозок людини так, що він пристрасився до речовин, що змінюють свідомість. У свою чергу, речовини, що змінюють свідомість, служили тому, щоб компенсувати порушений баланс нейротрансмітерів та заглушити в собі біль від провини, сорому, страху, самотності, зради, відкидання, знецінення тощо. Тому для повноцінного відновлення та реабілітації особистості після вживання ПАР людині треба розібратися з корінням дисфункціональної поведінки та пройти програму подолання НДД.

Комплексний метод Мюррей – психотерапевтичний метод становлення здорової врівноваженої особистості шляхом подолання наслідків травм, насильства, депривації спрямований на оптимізацію процесу особистісного зростання (Ільченко, 2020; Murray, 2012). Метод був розроблений американським психотерапевтом Мерілін Л. Мюррей у 1981 році, набув поширення в понад 45 країнах світу.

«Здорова врівноважена особистість» – збалансована комбінація позитивних якостей «природної дитини» разом із сильними якостями «дитини, яка плаче» і «контролюючої дитини» (Мюррей, 2011).

Одним із ключових понять методу виступає «природна дитина». Вона має інтелект, таланти та обдарування, творчі здібності, для неї характерним є відчувати та виражати всі почуття. Під впливом негативних зовнішніх факторів, таких як травма, образа, зневага, хвороба тощо, цілісність «природної дитини» руйнується – з'являється «дитина, яка плаче». Болючі почуття, які відчувала «природна дитина» у ранньому віці, створили її «море болю», в якому накопичуються смуток, страх, злість, самотність, безпорадність, образа тощо, – саме ті почуття, що до того ж дитині не дозволяється виражати. Це могло відбуватися внаслідок сімейних, культурних, етнічних звичаїв, традицій, норм, правил, моралі. З часом невідреаговані емоції накопичуються в «морі болю», і якщо в тепер виникає подразник силою в 1, 2, 3 бали за 10-ти бальною шкалою, то людина реагує на нього неадекватно інтенсивно – на 8, 9, 10 балів.

Даний метод заснований на глибокому зануренні в «море болю» та його осушення в атмосфері любові та підтримки, знятті захисного механізму внаслідок роботи з образами, вияву, вербалізації негативних емоцій, аналізі травмуючих ситуацій, а також пошуку й розвитку особистих талантів, формуванні «здорової врівноваженої особистості», здатної співчувати, проявляти емпатію, захищати себе, не нашкодивши іншим, радіти життю. Основною одиницею аналізу тут виступає емоційне страждання.

Метод М. Мюррей можна застосовувати в індивідуальній роботі, але особливо він ефективний для групової терапії, зокрема, у роботі з сімейними парами. В основі методу лежить синтез психологічних підходів: системного, емпіричного, когнітивного, поведінкового, психодинамічного, гуманістичного. Метод спрямований на терапію клієнтів, що пережили сексуальне, фізичне, емоційне або духовне насильство; зневагу та емоційну депривацію; проблеми в стосунках; проблеми залежності та співзалежності. Мерілін Мюррей дає терапевтичний інструмент для відновлення і одужання, який спонукає клієнта орієнтуватися на прийняття відповідальності за свій стан, а також спрямовує до зрілості та пошуку балансу особистісних сфер: фізичної, емоційної, інтелектуальної, соціальної та духовної (Мюррей, 2011; Murray, 2012).

Метод Мюррей виявив свою ефективність у терапії людей: що знаходяться в стресовому або пост-стресовому стані; страждаючих від різних страхів і фобій; страждаючих некерованим гнівом; що

потребують відповідей на питання по вихованню дітей; що потребують опрацювання ефекту професійного вигорання; що мають проблеми залежностей (залежність від азартних ігор, наркоманії, алкоголізму, сексу, любовних стосунків, їжі, роботи, релігії тощо) та співзалежності; що пережили сексуальне, фізичне, емоційне або духовне насильство, зневагу та депривацію; що зіткнулися з серйозними психологічними і фізичними травмами (розлучення, зрада, війна, автокатастрофа, діагноз невиліковної хвороби, таких як ВІЛ, онкологічні захворювання тощо). Він корисний для: охочих поліпшити свою самооцінку; охочих зрозуміти сенс свого життя; охочих працювати з цілями життя; охочих навчитися розбиратися з конфліктами; охочих побудувати або поліпшити міжособистісні стосунки тощо.

У процесі реалізації комплексного психотерапевтичного методу М. Мюррей виокремлюються наступні етапи:

здійснення попередньої діагностики та відбір учасників для тренінгової програми;

оцінка стану та стилю життя учасників сьогодні, рівня потреби у психотерапевтичній допомозі;

оцінка знань учасників щодо процесів особистісного зростання та роботи з травмою;

реалізація тренінгової програми «Становлення здорової врівноваженої особистості»;

проведення посттерапевтичної діагностики досліджуваних та оцінка ефективності програми.

Психологічна програма подолання травматичного досвіду травмованої особистості на основі методу Мюррей передбачає 4-ри рівні програми:

Рівень 1 – 40 годин, 5 днів;

Рівень 2 – 80 годин, 10 днів;

Рівень 3 – 40 годин, 5 днів;

Рівень 4а – 40 годин, 5 днів;

Рівень 4б – 40 годин, 5 днів.

Зазвичай, учаснику треба пройти всі 4 рівні програми – 30 днів (240 годин) протягом 12 місяців. Увесь цей час заняття, що проводяться в процесі реадaptaції, повинні сприяти усвідомленню та вирішенню учасником тих проблем, які виникають у травмованих осіб у післялікувальний період.

У таблиці 1. представлено змістовне наповнення розробленої корекційної програми та позначені основні методи, що використані на кожному етапі програми.



Таблиця.1.

Структура тренінгової програми психологічної реадaptaції особистості під час подолання травматичного досвіду

Тренінговий блок	Теми інформаційних занять	Мета даного блоку	Засоби тренінгового блоку
Рівень 1 (40 годин, 5 днів)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● «Концепція емоційного шоку»</li> <li>● «Баланс п'яти сфер життя особистості»: соматико-фізіологічної, емоційної, регуляторно-когнітивної, соціальної та духовно-рефлексивної.</li> <li>● «Види психологічних травм, насильства та депривації»</li> <li>● «Концепція особистості за методом Мюррей»</li> <li>● «Цегли виживання». Базові потреби для виживання дитини</li> <li>● Формування «Яйця травми» та «Дитини, яка плаче» (ДП).</li> <li>● Формування захисних механізмів. Контролююча дитина (КД).</li> </ul>	<p>Відкриття «Природної дитини» та концепція побудови здорової врівноваженої особистості (ЗВО) за методом Мюррей.</p> <p>Мета тренінгу – бути ЗВО. Для цього потрібно відкрити у собі Природну</p>	<p>Вербалізація болісних почуттів, залишені після неопрацьованих травм.</p> <p>Виконання письмових завдань для формування нових нейронних зв'язків та побудови здорової системи цінностей.</p> <p>Відпрацювання письмових завдань в парах та групах</p> <p style="text-align: right;">3</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Формування «Розгніваної бунтівної дитини» (РБД) та «Впертої егоїстичної дитини» (ВЕД). РБД – це відкрита агресія, а ВЕД – це пасивна агресія. Ці образи об’єднують негативні риси ДП, КД та ПД, і їх не повинно бути у ЗВО.</li> <li>● «Трикутник Стівена Карпмана» (жертва – переслідувач – рятівник) та «Фільтр любові й поваги». Як не потрапити до «Трикутника» і залишатися у «Фільтрі любові й поваги».</li> <li>● «Межі особистості». Визначення, загальні поняття, вміння вибудовувати здорові кордони.</li> <li>● «Проживання почуттів та здорове їх вираження».</li> <li>● «Кола близькості, відповідальності та впливу». Як вибудовувати пріоритети.</li> <li>● Відкриття та розвиток «Природної дитини» (ПД) та формування здорової врівноваженої особистості (ЗВО).</li> </ul>	<p>Дитину, взяти позитивні риси від Дитини яка плаче та Контролюючо ї дитини та збалансувати особистість.</p>	<p>тренером, групова та індивідуальна психотерапія. Інформаційні заняття, інтерактивні бесіди, практичні завдання, тренінгові вправи, групи підтримки. Завдання на ранжування: виконати завдання, розставити всіх людей, себе, Бога, діяльність, хобі, тварин, залежності, служіння, роботу та ін. у вигляді пріоритетів.</p>
--	--	---	---

<p>Рівень 2 (80 годин, 10 днів)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Високі вимоги до себе та до інших людей. Як перемогти перфекціонізм.</li> <li>● «Співзалежність». Як впоратися зі співзалежністю. Причина, наслідки, рішення.</li> <li>● «Ціна одужання і ціна хвороби». Що отримуєте і що втрачаєте Ви, перебуваючи в стані «героя», «жертви», «кривдника», «здорової врівноваженою особистості».</li> <li>● Як приймати рішення, аналізувати поведінку, позбутися від РБД і ВЕД. Докладний розбір плюсів і мінусів «дітей».</li> <li>● «Як розібратися з почуттями», щоб не допускати втрати контролю над ними.</li> <li>● «Коло безпеки». Як здоровим способом висловлювати гнів і не входити в пасивну і активну агресію.</li> <li>● «Море болю». Як минулі неопрацьовані почуття впливають на поведінку сьогоднішнього дня. Як припинити притягувати з минулого болісні почуття та</li> </ul>	<p>Формування почуття власної гідності незалежно від того, що робили учасникові люди, або що саморуйнівного учасник робив власноруч; позбавлення від дисфункцій, що заважали жити повноцінним життям у період відновлення, та формування відповідально го ставлення до власного життя та потреб.</p>	<p>Метод вербалізації переживань, використання елементів арт-терапії (символічного позначення травми). Виконання письмових завдань для формування нових нейронних зв'язків та побудови здорової системи цінностей. Відпрацювання письмових завдань в парах та групах з тренером, групова та індивідуальна психотерапія. Інформаційні заняття, інтерактивні бесіди, практичні завдання,</p>
---	---	--	--

<p>жити «тут і зараз», реагуючи адекватно ситуації.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● «Ощення». Як пробачити і убезпечити особистість від її власних вчинків.</li> <li>● Сексуальна залежність. Рівні залежності, лікування та профілактика.</li> <li>● Сексуальне та інше насильство. Визначення і наслідки.</li> <li>● «Система цінностей». Що керує людиною. Як пов'язана система цінностей із поведінкою людини.</li> <li>● «Нарцисизм» – вищий ступінь егоцентризму у батьків і дітей. Аналіз себе та опрацювання знайдених у собі проявів, рис нарцисизму.</li> <li>● «Межі». Як залишитися особистістю зі своїми переконаннями і водночас, щоб не постраждали люди, як не давати себе образити і вміти сказати «ні».</li> <li>● «Запрошення до близькості». Причини конфліктів та способи їх вирішення між будь-якими</li> </ul>		<p>тренінгові вправи, групи підтримки.</p> <p>Техніки ранжування: виконати завдання 3 виявлення цінностей та поведінки, яка не відповідає їм.</p> <p>Техніка роботи з тригерами: наприклад, виконати завдання з аналізу почуттів у «яйці травми», та виявлення чотирьох основних кнопок, які запускають або можуть запустити дисфункційну поведінку.</p>
--	--	--

	<p>людьми.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Коріння співзалежної поведінки». Як «покинутість» у минулому впливає на страх бути покинутим у теперішньому, та вихід у зрілу поведінку.</li> <li>• «Платівки». Переконавання, що заважають дорослішанню, одужанню. Зміна переконань на підсвідомому рівні.</li> <li>• Як говорить кожна «Дитина». Вчимося розпізнавати їх «голос» для того, щоб бути ЗВО.</li> <li>• Кнопки-тригери РБД, ВЕД, залежного, співзалежних, дисфункційної поведінки.</li> <li>• «Здорові та нездорові системи». Сім'я, робота, школа, церква, держава та ін. Наскільки здорові системи, в яких існує учасник програми. Виявити дисфункцію.</li> <li>• Як бути мудрим і зрілим. Визначення та відповідальність.</li> </ul>		
Рівень 3 (40 годин, 5 днів)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Прогноз успішності реадaptaції». Як можна спрогнозувати особисті або чийсь позитивні зміни в процесі реадaptaції.</li> </ul>	Відтворення бачення та відчуття цілісності свого життя,	Метод вербалізації переживань. Виконання письмових

<ul style="list-style-type: none"> <li>● «Чинники успішної реадaptaції». Зовнішні та внутрішні чинники, що сприяють процесу реадaptaції учасника програми.</li> <li>● «Потреби». Які відповідні потреби є в учасника програми як у дорослої людини не тільки для виживання, а й для отримання повного задоволення й щастя в житті.</li> <li>● Аналіз, чому людина залишається в нездоровій системі. Причини та наслідки.</li> <li>● «Шляхи. Причини і альтернативи залежностям та травматичному досвіду та іншій дисфункційній поведінці».</li> <li>● Як допомагають позитивні й заважають помилкові цінності у взаєминах, і як їх корегувати.</li> <li>● Докладне вивчення взаємовідносин.</li> <li>● «Час приймати рішення». Різні варіанти (в залежності від обставин) прийняття рішень для учасників, якщо вони перебувають у нездорових системах або хворих відносинах. Аналіз та прийняття</li> </ul>	<p>на раціональному у та емоційно му рівнях. Усвідомлення стану та реалізації «тут і тепер» в контексті цілісного бачення всього свого життя. Усвідомлення свободи вибору, незалежності та здатності проактивного формування свого власного життя.</p>	<p>завдань для формування нових нейронних зв'язків та побудови здорової системи цінностей. Відпрацювання письмових завдань в парах та групах з тренером, групова та індивідуальна психотерапія. Інформаційні заняття, інтерактивні бесіди, практичні завдання, тренінгові вправи, групи підтримки. Метод терапевтичних метафор (робота із символічними зображеннями ґрунтів дисфункцій; використовуючи метафори різних</p>
---	--	--

	<p>Радянського Союзу, комунізм загрожували життю роду учасників програми, та яка якість роду учасників дійшла до теперішнього часу.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Щасливі та негативні спогади з дитинства щодо впливу культури та життя в різні етапи становлення незалежної України: в Радянському Союзі, під час перебудови М. Горбачова, в Україні 90-х років, та в Україні III-го тисячоліття, в залежності від того, на яких етапах проходило дитинство учасника.</li> <li>● Любов до себе, позитивне мислення з урахуванням визнання і не заперечення існування болю в житті.</li> <li>● «Почуття власної гідності». Як руйнували або підтримували його різні системи.</li> <li>● «Подяка впливовим людям за життя». Прийняття свого життя таким, яким воно є, та отримання потенціалу для розвитку та зростання.</li> <li>● Вплив прашурів, систем, в</li> </ul>	<p>групи підтримки.</p> <p>Вправи на самоаналіз.</p> <p>Завдання на самоаналіз ретроспективного життєвого досвіду.</p>
--	---	--

	<p>рішення.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Як розбиратися з конфліктами».</li> <li>• «Реакція на страх».</li> </ul>		тварин розробляються копінг-стратегії).
Рівень 4а (40 годин, 5 днів)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формула життя. Формула для виявлення сили власного Его через глибинний аналіз позитивних та негативних впливів різних «систем» (сім'я, держава, церква, школа, робота, друзі, мас-медіа та ін.) на пращурів, аналіз життя пращурів, та які нездорові риси та руйнівна поведінка дісталися учаснику від них.</li> </ul>	Побудова нового, здорового кола взаємовідносин та напрацювання навичок вирішувати конфлікти.	Метод вербалізації переживань.
Рівень 4б (40 годин, 5 днів)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Маскування». Як приховували свої погляди, думки, почуття пращури, щоб вижити у нездоровій системі сім'ї та країни.</li> <li>• Аналіз як ДП, КД та ПД брали участь у формуванні травматичного досвіду та ін.</li> <li>• Вживання українців як нації та кожного з пращурів окремо. Як нездорова система держави, голод, війни, час перебудови, сталінські переслідування, закритість</li> </ul>	Знаходження себе, становлення та самореалізація особистості у соціумі.	Виконання письмових завдань для формування нових нейронних зв'язків та побудови здорової системи цінностей. Відпрацювання письмових завдань в парах та групах з тренером, групова та індивідуальна психотерапія. Інформаційні заняття, інтерактивні бесіди, практичні завдання, тренінгові вправи,



<p>Радянського Союзу, комунізм загрожували життю роду учасників програми, та яка якість роду учасників дійшла до теперішнього часу.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Щасливі та негативні спогади з дитинства щодо впливу культури та життя в різні етапи становлення незалежної України: в Радянському Союзі, під час перебудови М. Горбачова, в Україні 90-х років, та в Україні III-го тисячоліття, в залежності від того, на яких етапах проходило дитинство учасника.</li> <li>● Любов до себе, позитивне мислення з урахуванням визнання і не заперечення існування болю в житті.</li> <li>● «Почуття власної гідності». Як руйнували або підтримували його різні системи.</li> <li>● «Подяка впливовим людям за життя». Прийняття свого життя таким, яким воно є, та отримання потенціалу для розвитку та зростання.</li> <li>● Вплив пращурів, систем, в</li> </ul>		<p>групи підтримки.</p> <p>Вправи на самоаналіз.</p> <p>Завдання на самоаналіз ретроспективного життєвого досвіду.</p>
---	--	--

	яких вони жили, на організацію нашого способу життя та подолання негативних наслідків через формування почуття власної гідності.		
--	--	--	--

Програма тренінгу відновлення особистісного функціонування та подолання травматичного досвіду передбачає їх активну участь у інтерактивних психотерапевтичних бесідах та готовність виконати комплекс завдань на 4-ох рівнях програми за наступною тематикою.

Рівень 1. Відкриття «природної дитини» та концепція побудови здорової врівноваженої особистості.

Рівень 2. Формування почуття власної гідності незалежно від того, що негативного робили учасникові люди, або що саморуйнівного учасник робив власноруч; позбавлення від дисфункцій, що заважали жити повноцінним життям у період відновлення психологічного функціонування, та формування відповідального ставлення до власного життя та потреб.

Рівень 3. Побудова нового, здорового кола взаємовідносин та напрацювання навичок вирішувати конфлікти. Знаходження себе, становлення та самореалізація особистості у соціумі.

Рівень 4. Вплив пращурів, систем, в яких вони жили, на організацію нашого способу життя та подолання негативних наслідків через формування почуття власної гідності.

Тож, реалізація комплексної програми за методом М.Мюррей дає можливість надати якісну і швидко допомогу особистості, яка має виражений травматичний досвід або ж зазнала деривації. Програма є достатньо ефективною і дає можливість пропрацювати набутий травматичний досвід, швидко і продуктивно відновити повноцінне функціонування особистості.

### **Висновки і рекомендації.**

Сьогодні особливо актуальною постає проблема відновлення повноцінного функціонування особистості, яка має досвід психологічної травматизації. Із цією метою може бути ефективно і результативно застосовано метод становлення здорової і врівноваженої особистості за результатом подолання наслідків насильства, травм і деривації (М. Мюррей).

Вченими різних країн було встановлено, що несприятливий дитячий досвід психологічних травм, різних видів насильства та емоційної депривації стає причиною багатьох проблем дітей у

дорослому віці: від емоційних порушень, до не адаптивних форм поведінки, ранньої інвалідизації та смерті. Саме на становлення здорової врівноваженої особистості шляхом подолання ранніх психологічних травм, насильства і депривації направлений психотерапевтичний метод Мерілін Мюррей. Одним із базових понять концепції М. Мюррей постає «природна дитина», що має таланти та обдарування, інтелект, творчі здібності, здорову сексуальність, духовність, для неї властивими є гармонійно відчувати та проявляти всі почуття. Під впливом несприятливих зовнішніх чинників, таких як зневага, хвороба, травма, образа, тощо, сутнісна цілісність «природної дитини» піддається деструкції – з'являється «дитина, що плаче». Болючі переживання, які відчувала «природна дитина» у дитинстві, створили її «море болю», в якому накопичуються безпорадність, страх, самотність, смуток, злість, образа тощо – саме такі почуття, які дитині не дають можливість виражатися під час травми. Для захисту «дитини, що плаче», додається «контролююча дитина». Особа стає залежною від того, що дає їй допомогу не відчувати переживання болю (наркотики, їжа, алкоголь, азартні ігри, нікотин, секс, кофеїн, тощо). Гармонійним поєднанням сильних сторін «природної дитини», «дитини, яка плаче», «контролюючої дитини» постає «здорова врівноважена особистість».

Терапевтичний підхід М. Мюррей базується на достатньо сильному зануренні в «море болю» і його «спустошенні» в атмосфері підтримки та любові, зменшенні ролі захисного механізму за підсумком роботи з образами, прояву, проговорення хворобливих емоцій, аналізу травмуючого досвіду, також – на пошуку й становленні особистих талантів, формуванні врівноваженої здорової особистості, спроможної співчувати, проявляти співпереживання, захищати себе, не нашкодивши іншим, радіти життю.

У процесі реалізації комплексного психотерапевтичного методу М. Мюррей виокремлюються наступні етапи:

- здійснення попередньої діагностики та відбір учасників для тренінгової програми;
- оцінка стану та стилю життя учасників сьогодні, рівня їх необхідності у психотерапевтичній допомозі;
- оцінка знань учасників щодо процесів особистісного зростання та роботи з травмою;
- реалізація тренінгової програми «Становлення здорової врівноваженої особистості»;
- відвідування груп взаємодопомоги Анонімних Співтовариств протягом усієї програми;

- проведення посттерапевтичної діагностики досліджуваних та оцінка ефективності програми.

Логіка реалізація програм супроводу особистості із досвідом травматизації відбуває етапи поступового відновлення її функціонування, набуття нових ознак психологічно зрілої та врівноваженої особистості, подолання не адаптивних форм поведінки, набутих за підсумком травматизації.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Власова О.І., Родіна Н.В., Целікова Ю.О., Ворнікова Л.К., Тихоненко Ю.О. (2022). Модифікація, стандартизація та адаптація анкети негативного дитячого досвіду (АСЕ). Офтальмологічний журнал. № 1 (504). С. 63 – 72.
2. Заїка В.М. (2006). Особливості трансформації особистості людини в ході вирішення життєвої кризи: монографія. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка. 100 с.
3. Заїка В.М. (2018). Гендерний аспект соціально-психологічної адаптації учасників антитерористичної операції до умов мирного життя. Психологічні виміри культури, економіки, управління : Науковий журнал / відповідальний ред. О.М. Лозинський. Україна, Львів. Випуск XII. С. 6 – 16.
4. Ільченко Р. М. (2011b). Проблема психотерапевтичної допомоги повнолітнім, що зазнали насильства, травм та депривації у дитинстві; наук. керівник В. Ф. Моргун. Наукові здобутки студентів та магістрантів – освіти XXI століття. Збірник наукових праць. Полтава: ПНПУ. Вип. 11. С. 304-306.
5. Ільченко Р. М. (2019а). Допомога особистості методом подолання травм, насильства і депривації (за М. Мюррей) в умовах сучасного комунікативного простору. Актуальні проблеми сучасного дискурсу в теоретичній та прикладній лінгвістиці: Мат-ли IV Регіон. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 5 грудня 2019 р.). Полтава : Полтавський інститут економіки і права Університету «Україна». С. 299-301.
6. Ільченко Р. М. (2019с). Комплексне психодіагностичне забезпечення психологічної реадаптації постнаркозалежних дорослих. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Вип. 4. Херсон. С. 94-102.
7. Ільченко Р.М. (2019d). Метод подолання наслідків травм, насильства і депривації (за М. Мюррей) в психологічній практиці. Соціальна робота в сучасному суспільстві: тенденції, виклики,

- перспективи: матеріали III Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Полтава, 28 лютого 2019 р. К.: Університет «Україна». С. 90 – 92.
8. Ільченко Р.М. (2019е). Метод становлення здорової врівноваженої особистості через подолання травм, насильства і депривації (за М. Мюррей). Молодь: освіта, наука, духовність. Youth: education, science, spirituality: тези доповідей XVI Всеукр. наук. конф., м. Київ, 16–18 квітня 2019 р. У III част., ч. II. К. : Університет «Україна». С. 203-205.
  9. Ільченко Р.М. (2019f). Метод становлення здорової врівноваженої особистості через подолання наслідків травм, насильства і депривації (за М. Мюррей) як засіб психологічної реадaptaції постнаркозалежних дорослих. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2019. Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Випуск 19. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. С. 190 – 208.
  10. Ільченко Р.М. (2019h). Психологічні особливості ресоціалізації постнаркозалежних осіб. Соціальна робота в сучасному суспільстві: тенденції, виклики, перспективи: матеріали III Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Полтава, 28 лютого 2019 р. К.: Університет «Україна». С. 124 – 126.
  11. Ільченко Р. М. (2020a). Вплив несприятливого дитячого досвіду на вживання психоактивних речовин у дорослому віці. Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу: Мат-ли Міжнародної наук.-практ. онлайн конф. (м. Полтава, 25-26 березня 2020 р.). Полтава: Полтавський інститут економіки і права Університету «Україна». С. 77-81.
  12. Ільченко Р. М. (2020b). «Дерево дисфункцій» у програмі психосоціальної реадaptaції постзалежних дорослих людей від наркотиків, алкоголю та азартних ігор за методом Мюррей. Соціальна робота в сучасному суспільстві: тенденції, виклики, перспективи. Мат-ли IV Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Полтава, 28 лютого 2020 р.). Полтава : Полтавський інститут економіки і права Університету «Україна». С. 16-30.
  13. Ільченко Р.М., Заїка В.М. (2020d). Несприятливі події дитинства як чинник виникнення ризикованої поведінки в майбутньому. Молодь: освіта, наука, духовність. Youth: education, science, spirituality: тези доповідей XVII Всеукр. наук. конф., м. Київ, 27–28 травня 2020 р. У III част., ч. III. К. : Університет «Україна». С. 194 – 196.

14. Ільченко Р. М., Мюррей М., Моргун В. Ф. (2021а). Динаміка соціально-психологічних та особистісних показників реадаптації постнаркозалежних дорослих осіб за методом М. Мюррей. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. IX (96), Issue: 245, Budapest. P. 71-77.
15. Ільченко Р.М., Заїка В.М. (2021b). Застосування методу М. Мюррей в практиці психокорекційної роботи. Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу: матеріали Міжн. наук.-практ. конф., м. Полтава, 18-19 травня 2021 р. К.: Університет «Україна». С. 29 – 31.
16. Ільченко Р. М., Заїка В. М., Моргун В. Ф. (2021с). Метод Мюррей як засіб психологічної реадаптації постнаркозалежних дорослих. *International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning» : conference proceedings*. Wloclawek, Republic of Poland, 2021, February 26-27. Vol. 1. Riga, Latvia : Baltija Publishing. P. 97-101.
17. Ільченко Р. М., Заїка В. М., Моргун В. Ф. (2021d). Психосоціальна реадаптація постнаркозалежних за методом Мюррей як основа формування здорової врівноваженої особистості. *Scientific Collection «InterConf», (42): with the Proceedings of the 1-st International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Science: Key Aspects» [Psychology and Psychiatry] (Rome, February 19-20, 2021)*. Rome, Italy: Dana. P. 445-455.
18. Кім О.В. (2017). Подолання травмуючих подій у дітей. Теоретичні і прикладні проблеми психології. № 1. С. 92 – 100.
19. Кононова М.М. (2021). Особливості деприваційного впливу на розвиток особистості. Психолого-педагогічні координати розвитку особистості: зб. наук. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 3–4 червня 2021 р. Полтава : Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». С. 119–123.
20. Мюррей М., Ільченко Р. (2011). Допомога особистісному зростанню повнолітніх, що зазнали травм, насильства та депривації у дитинстві, за психотерапевтичним методом Мерілін Мюррей. Науково-методична розробка; за ред. В. Ф. Моргуна; відпов. за випуск М. Мюррей. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 46 с.
21. Повернення до здорового способу життя дорослих людей, постзалежних від наркотиків, алкоголю та азартних ігор.

- Програма психосоціальної реадптації за методом Мюррей / автор-розробник Р. М. Ільченко; науков. ред. В. Ф. Моргун. Полтава: ПП Астроя, 2020. 56 с.
22. Школа консультантів із питань залежностей: Інформаційно-освітня програма / авт.-укл. Р. М. Ільченко; за ред. Т. А. Устименко. Полтава: Благодійна організація «Реабілітаційний центр «Вихід Є!», 2018. 42 с.
23. Derogatis L. R., Lipman R. S., Covi L. (1973). SCL-90: An Outpatients Psychiatric Rating Scale—Preliminary Report. *Psychopharmacology Bulletin*. № 1. P. 13–28.
24. Murray M. (1991). *Prisoner of another war : a remarkable journey of healing from childhood trauma*. Berkeley, Calif. : PageMill Press. 244 p.
25. Murray M. (2012). *The Murray Method*. Vivo Publications. 344 p.
26. Smyth J. M., Hockemeyer J. R., Heron K. E., et al. (2008). Prevalence, Type, Disclosure, and Severity. *Journal of the American College of Health*. No. 1 (57). (July-August 2008). P. 69–76.

**ОСОБЛИВОСТІ КОМПОНЕНТІВ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ  
КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Беседа П.С.*

*аспірантка кафедри психології*

*Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г. Короленка,  
вул. Остроградського 2, Полтава*

**Ключові слова:** молодші школярі, природа, екопсихологічна культура, екологічна свідомість, екологічна поведінка, екологічна культура, екологічне мислення.

**Вступ.** Історичний огляд періоду екологічного розвитку на планеті показує, що навколишнє середовище зазнало суттєвих кількісних і якісних змін внаслідок діяльності людини. Варто визнати, що вплив людини як суб'єкта діяльності у ході науково-технологічного прогресу виявився в значному плані негативним, адже посилене промислове виробництво, індустріалізація у поєднанні з неконтрольованим використанням природних ресурсів з метою задоволення потреб окремо кожного та всіх людей загалом супроводжуються екологічним знеціненням, скороченням або безповоротним знищенням флори і фауни, корисних копалин, забрудненням води і повітря. Як наслідок, протягом останніх десятиліть людство стало свідком різкого погіршення та аномалій кліматичних умов: гранично високі рівні температури повітря в різні пори року; періодичні засухи або раптові масштабні повені; підвищується рівень Світового океану; зменшуються об'єми прісної води на планеті, погіршується її якість; виснажується озоновий шар; погіршується якість повітря; землетруси виникають частіше, а їх наслідки – дуже руйнівні тощо. В таких екологічно нестійких умовах сучасне суспільство не може почуватися в безпеці, а в поєднанні з проблемами соціальної взаємодії та професійної діяльності все це зумовлює стан постійної психологічної напруги і схильність до швидкого емоційного виснаження. Саме психічне здоров'я і поведінка людини в періоди екологічних зламів, факт необхідної переоцінки своїх стосунків із навколишнім середовищем – ці питання набирають актуальності серед науковців і дослідників в галузі філософії, психології, соціології, психотерапії, культурології, зумовлюючи розвиток екопсихології як науки.



Дослідники І. С. Назарко та О. С. Троцька зазначають, що упродовж багатьох років в освітній традиції домінувала антропоцентрична спрямованість викладання біологічних дисциплін, яка звеличувала сутність людини над іншими природними системами. Тому склалась ситуація ігнорування законів природи в усіх формах діяльності людини, деформації екопсихологічного компоненту свідомості. Сучасні досягнення природничих наук свідчать про те, що виникла нагальна потреба формування в школярів сприйняття довкілля з урахуванням положень біологічної й екологічної етики [14].

Досліджуючи наукові підходи до проблеми екологічної культури, Р. В. Падалка підсумовує, що екологічна культура є сукупністю знань, норм, стереотипів та екологічно доцільної поведінки людини в природному довкіллі, здатністю особи відчувати та пристосовувати його до себе, узгоджувати власні потреби та порядок природного середовища. Осередком розвитку екологічної культури стає екологічна життєдіяльність, де існує та самореалізується індивід в єдності всіх своїх життєвих потреб і можливостей [15, с. 71]

Останнім часом наукової популярності набирає відносно новий напрямок в екологічній психології – екопсихологічна культура, покликаний, на нашу думку, показати не лише наслідки впливу екології на психіку, діяльність людини й можливості її існування в умовах змін середовища (основа екологічної психології), а й довести пряму залежність цих наслідків від рівня культурного розвитку суспільства в цілому та кожної окремої особистості, від характеру її ціннісних орієнтацій, духовних орієнтирів, морально-етичних переконань, естетичних почуттів, що визначають стосунки з природою (основа екологічної культури).

На сьогодні буденна практика випереджає наукову складову екопсихологічної культури. Одним із значущих поштовхів для осмислення та започаткування наукової діяльності в рамках екології та психології став вибух на Чорнобильській атомній електростанції. Минуло чимало років, а екологічна ситуація в країні значно погіршується. І це є світова тенденція – знищення екології [1].

Ми переконані, що формування екопсихологічної культури особистості відбувається безперервно, протягом усього життя людини, під впливом навчання і виховання, які організуються в освітньому (дошкільному, шкільному, університетському і т. д.) середовищі, культурному просторі, професійній діяльності.

## **1. Науковий огляд екопсихологічної культури як поняття, особливості її розвитку в молодших школярів**

Науково-теоретичний огляд (С. Д. Дерябо, І. В. Кряж, Л. М. Курняк, О. А. Сорочинська, О. І. Салтовський, М. М. Філоненко, С. П. Яланська та ін.) показав, що на рівень екологічної культури суспільства, а в аспекті нашого дослідження – на екопсихологічну культуру особистості впливають багато її психологічних складових: екологічні уявлення, екологічні знання про навколишнє середовище, екологічне мислення (спостережливість, осмисленість, критичність, логічні висновки і адекватні рішення стосовно природи) і екологічна свідомість, екологічні переконання та установки (реалізація власних потреб на основі ціннісного і бережливого ставлення до природи), пізнавальні й естетичні інтереси в сфері довкілля, навички самоконтролю та адекватна самооцінка, екологічна поведінка, екологічна діяльність та екологічна відповідальність [5; 11; 13; 17]. Результатом повноцінної сформованості зазначених компонентів стає екологічна компетентність особистості (В. В. Гузь, В. А. Данилевкова, А. М. Львовичкіна, І. А. Мунасіпова-Мотяш, Н. А. Пустовіт, Л. Д. Руденко, В. Д. Шарко та ін.), яка включає когнітивний, діяльнісний і особистісний компоненти [13].

На наше переконання, екопсихологічна культура як психологічне явище та поняття стосується не так екологічних знань особистості про навколишнє середовище, а більшою мірою цінностей, внутрішнього переконання і позиції щодо вияву екологічно доцільної, природоохоронної поведінки в полі відповідальної діяльності особистості на основі тих самих знань, де й виявляється її рівень. Безумовно, екологічно раціональні дії неможливо здійснювати без розуміння своєї сутності та приналежності до природи, усвідомлення місця в екологічній системі світу, знання норм поведінки та своєї ролі в існуванні середовища як на місцевому, так і на глобальному екокультурному рівнях.

У наших попередніх дослідженнях [3] зазначалося, що основи формування екопсихологічної культури закладаються в дошкільному віці, коли діти в силу своїх здібностей, розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення, формування довільності психічних процесів та поведінки, дослідно-пошукової діяльності, через безпосереднє ознайомлення з природнім світом, за допомогою дорослого поступово набувають елементарних екологічних знань та засвоюють моральні й духовні цінності. Вже в молодшому шкільному віці на основі цього учень починає самостійно взаємодіяти з об'єктами природного середовища та впливати на них.

Науково-теоретичні розвідки (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Л. Колток, Л. М. Курняк, О. О. Лурія, О. М. Леонтєв, Н. Матвєєва, Р. Г. Падалка, Л. В. Пономаренко та ін.) показують, що молодший шкільний вік є сприятливим (сенситивним) для розвитку в учнів основ екологічної культури, що пов'язано з інтенсивним розвитком інтелектуальної, емоційної та чуттєвої сфер, періодом формування пізнавальної активності, творчого мислення й самостійності, розширенням їхньої уяви, зміною мети і мотивів взаємодії з природними об'єктами на менш прагматичні, появою нових інтересів, зацікавленістю собою, людьми, природою, становленням самосвідомості, набуттям уміння спостерігати й аналізувати явища, задумуватись не лише «навіщо?», а й «чому?», робити на основі цього ґрунтовні порівняння й узагальнення. До того ж, провідна в цей час навчальна діяльність забезпечує легке засвоєння екологічних знань, розвиток потенціалу для подальшого її використання, дає можливість в процесі читання самостійно отримувати відповіді на свої запитання, що допомагає краще усвідомлювати своє місце і роль в природному й соціальному середовищі, адаптуватися до нього, засвоювати загальнолюдські цінності та сприяє формуванню мотивації до здійснення природоохоронної діяльності [3].

Однак дослідження також показують, що молодшим школярам не вистачає життєвого досвіду у процесі взаємодії з довкіллям, їм ще складно адекватно реагувати на природні зміни й виробляти навички психологічного захисту від їх негативних впливів. Екологічні знання школярів поверхневі, їм більше притаманна низька мотивація до природоохоронної діяльності, емпатійність до природи не виражена, багато дітей, особливо міських, відчужені від природи, від розуміння екологічних проблем [3].

Огляд сучасної наукової літератури (Н. І. Ващенко, С. Д. Дерябо, О. О. Діденко, Л. П. Журавльова, М. М. Заброцький, М. Г. Іванчук, С. Клименко, І. В. Кряж, Т. М. Кулик, А. І. Литвинчук, В. М. Логвиненко, А. М. Львовчкіна, Д. Отич, Р. Г. Падалка, Л. В. Потапчук, Г. П. Пустосвіт, Н. А. Пустосвіт, К. А. Романова, О. І. Салтовський, В. О. Скребець, Ю. С. Чуйков, Ю. М. Швалб, С. П. Яланська, В. О. Ясвін та ін.) показує, що чинники розвитку екопсихологічної культури молодших школярів ще недостатньо вивчені, причину чого ми вбачаємо в складності розуміння та неоднозначності підходів до трактування цього поняття, існування його на межі психології, культури й практичної діяльності людини. Утім, беззаперечним є факт, що початкова школа є первісною ланкою

засвоєння екологічних знань, формування екологічної культури, екологічного мислення, екологічної компетенції. Саме в шкільному осередку діти глибше пізнають багатогранну цінність природи, її різноманітність, навчаються гуманному ставленню до всього живого, розвивають у собі екологічну емпатійність та рефлексивність, знайомляться зі способами провадити побутову діяльність для задоволення своїх потреб з огляду на стан і потреби природи. Підкріплюється вивчене, безумовно, в позашкільній діяльності. Основною умовою для цього є безпосереднє сприймання природних об'єктів, самостійна практична діяльність або спільна діяльність з батьками чи друзями, яка б допомагала краще усвідомлювати перебіг природних процесів, бачити як негативні наслідки впливу на навколишнє середовище (забруднення територій сміття, зменшення або навіть зникнення видів птахів, тварин, рослин, забруднення повітря, води, ґрунту, як наслідок – виникнення та стрімке поширення захворювань тощо), так і позитивні (наприклад, підгодовування птахів взимку рятує їм життя, висаджування рослин сприяє озелененню планети та очищує повітря, прибирання сміття очищує ліси, воду тощо). Велику роль відіграє активізація мотивації до самостійного пізнання і пошуку інформації про природу (читання книг, науково-популярних журналів, перегляд навчальних і пізнавальних відео про життя флори і фауни і різних куточках природи, відвідування зоопарків, екскурсій, тощо).

Вивчаючи чинники розвитку екопсихологічної культури особистості, ми дійшли висновку, що такими у сучасному світі стають: державно-політичні, освітні, індивідуально-психологічні, культурно-просвітні, глобалізаційно-середовищні та соціально-демографічні. Отже, процес формування екопсихологічної культури залежить від суспільно-правових регуляторів (спрямованості державної політики в цій сфері та специфіки суспільного розвитку), глобальної екологічної ситуації в світі, одне з провідних місць належить освіті (загальна середня базова, позашкільна) та внутрішнім особистісним особливостям учнів [9, с. 45-46].

Серед психологічних механізмів формування екопсихологічної культури основним вважають процес суб'єктного ставлення та усвідомлення людиною екологічних цінностей.

До ціннісних орієнтирів розвитку екопсихологічної культури можна віднести: усвідомлення своєї єдності з природою; шанобливе і дбайливе ставлення до оточуючих предметів та національних багатств; розвиток уміння відчувати красу навколишнього світу; охорону природи і відразу до побутового недбалства,

збалансованість утилітарного та духовного підходів у господарському ставленні до природи тощо (І. С. Назарко, О. С. Троцька) [14].

Відомо, що якщо з раннього дитинства дітей навчати основ світу природи згідно кваліфікованої спеціально розробленої освітньої програми, то поступово у дитини з'являються правильні установки стосовно довкілля, і вони готові діяти у відповідності з цими установками. Такі програми повинні передбачати занурення дитини у сферу постійного підвищення її екологічної свідомості. Щоб втілити це в життя не є достатнім лише включення розділу з екології до курсу природничих наук. Насамперед, школярі повинні більшість часу проводити на природі, безпосередньо спілкуючись з нею під керівництвом наставників, які у повній мірі досить яскраво та детально можуть показати її красу й розповісти про можливі наслідки невірного поводження у навколишньому природному середовищі. Дитина з раннього дитинства повинна знати, що довкілля з його недосконаlostями починається саме всередині неї, а вже потім наслідки шкідливої або корисної діяльності проявляються ззовні. Отже, важливим завданням екологічної педагогіки та психології є виховання людини, яка б надавала перевагу саме духовним цінностям над матеріальними і яка може спокійно ставитись до предметів сучасного матеріального світу [2, с. 60].

За визначеннями науковців, екологічне навчання і виховання – це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів (М. М. Кисельов, В. С. Крисаченко) [7; 10].

Головним завданням екологічної освіти сучасної школи можна вважати:

- засвоєння наукових знань про взаємозв'язок природи, суспільства і людської діяльності;
- розуміння багатогранної цінності природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема;
- оволодіння нормами правильної поведінки в природному середовищі;
- розвиток потреби спілкування з природою;
- активізація діяльності щодо охорони й поліпшення навколишнього середовища (В. С. Крисаченко) [2, с. 24].

Результатом екологічного навчання і виховання є формування екологічної культури. Науковець Г. Пустовіт у контексті екологічної освіти і виховання учнів в основу поняття «екологічної культури»

покладає діяльнісний підхід і вважає екологічну культуру предметом, який у процесі філософського розгляду відображає взаємозв'язки і взаємозалежності в системі «природа - людина - суспільство». Серед важливих властивостей «екологічної культури» дослідник виокремлює її нормативно-обмежуючу спрямованість щодо дій особистості у процесах природокористування, виходячи з рекреаційних і тимчасових можливостей самовідновлення живих систем. Саме цими властивостями екологічна культура відрізняється від інших духовних форм освоєння природи [10].

З усвідомленням того, що формування екологічної культури є одним із основних завдань в процесі подолання суперечностей в системі «суспільство-природа», з'явилися дослідження екологічної культури, які мають загальнотеоретичне та методологічне значення. Серед них роботи Г. Пустовіт, Н. Реймерса, А. Захлебного, С. Соловійова, В. Сенкевіча та інші [7; 10].

У попередніх дослідженнях [2] ми зазначали, що перш ніж перейти до розкриття суті теми, необхідно дати визначення ключовим поняттям, таким як екопсихологічна культура, екологічна свідомість, екологічна діяльність та екологічна психологія, система цінностей. Екологічна культура особистості виявляється у діяльності як єдність людини з природою і суспільством. В її структурі виокремлюють дві складові: екологічна свідомість та екологічна діяльність, що регулюються нормами і цінностями біологічної й екологічної етики. Враховуючи свою персональну систему цінностей, кожна людина обирає стратегії природокористування.

У педагогіці суб'єкт виховання розглядається як носій системи цінностей, що відповідно виявляє себе в якостях особистості, її життєвому виборі, поведінці. Тому першочерговим завданням психологічного супроводу на етапі розвитку екопсихологічної культури школяра є процес виявлення прищеплених йому цінностей та уявлень із подальшим психологічним коригуванням можливих відхилень від загально визнаних норм поведінки. Саме проблема ціннісного ставлення школяра до природи є одним з пріоритетних завдань у роботі психолога. Система цінностей, стратегія та методи виховання і розвитку є взаємозалежними, оскільки зміст виховання визначають прищеплені цінності, а стратегія і методи практично реалізують їх в житті. Відповідно до того, яку систему суспільство обирає, таким мусить бути і характер виховання та розвитку в сім'ї, школі, у суспільстві. Система цінностей визначає і тип стосунків людини з природою

(антропоцентричний, біоцентричний, екоцентричний) (Дерябо, 1996; Скребец, 1998).

Отже, проведений аналіз психологічної літератури дозволив з'ясувати, що до розуміння поняття «екопсихологічна культура» варто підходити з точки зору екологічної психології та екологічної культури у їх взаємозв'язку та взаємообумовленості. Формування екопсихологічної культури у молодших школярів здійснюється завдяки цілеспрямованому освітньому процесу в школі зусиллями вчителів, а також у ході позашкільної діяльності, де головним є батьківський приклад екологічної, природоохоронної поведінки і діяльності.

## **2. Особливості процесу діагностики екопсихологічної культури молодших школярів**

Тож метою наукового дослідження є аналіз розвитку психологічних компонентів екопсихологічної культури молодших школярів.

Завдання, які ми ставили перед собою у ході дослідження:

1. Здійснити аналіз поняття екопсихологічної культури, особливостей формування екопсихологічної культури молодшого школяра.
2. Дослідити місце екопсихологічної культури в освітньому просторі.
3. Визначити структуру екопсихологічної культури молодшого школяра шляхом проведення емпіричного дослідження.
4. На основі емпіричного дослідження визначити тенденції, проблеми та психологічні механізми формування екопсихологічної культури молодшого школяра.

На зрізовому етапі наукового дослідження було проведено емпіричне вивчення компонентів екопсихологічної культури молодших школярів за допомогою стандартизованих методик та авторської анкети, визначення проблем в показниках екопсихологічної культури досліджуваних, що і виступало обґрунтуванням необхідності здійснення формувального етапу дослідження.

До емпіричної вибірки увійшли 216 молодших школярів, які навчаються в 4 класі, зі шкіл №, № міста Полтава, № міста Київ ???, з них 120 дівчат та 96 хлопців віком 9 (151 учнів) і 10 років (65 учнів). Дослідження проведене в період з 2021 по 2022 роки. Діагностика вихідної групи здійснювалася навесні 2022 року.

Основними методами дослідження є:

1. Теоретичні: логіко-психологічний аналіз (розчленування досліджуваного явища на елементи, розкриття його структури і специфіки, чинників розвитку), синтез (цілісне відтворення психічного явища, системи його найсуттєвіших зв'язків, обґрунтування актуальної щодо нього концепції) і узагальнення (об'єднання різних фактів про психічне явище, виокремлення на цій основі головних характеристик) теоретичних та експериментальних напрацювань з тематики дослідження, а також їх порівняння (пошук подібності чи відмінності одних понять, явищ і фактів з типовими, загальними і специфічними тенденціями) і класифікація (виокремлення головних і другорядних ознак, групування явищ).

2. Психодіагностичні: спостереження; з метою встановлення позитивного контакту між діагностом та респондентами, психологічної підготовки останніх до дослідження, мотивування їх на щирість відповідей, пояснення особистісної важливості даної процедури для кожного; опитування за авторською анкетною; опитування за допомогою стандартизованих методик, що проводиться шляхом отримання від респондентів відповідей (коротких чи розгорнутих) у письмовій формі за сформованим запитальником, який складається з набору пунктів, що характеризується певною частотою і спрямованістю та не передбачають наявності правильних / неправильних відповідей. Використання цього методу дає змогу зібрати великий фактичний матеріал, що й визначає його цінність.

3. Математично-статистична обробка даних: знаходження процентних співвідношень середніх величин; використання критерію ф-Фішера.

Досягнення поставленої мети і завдань наукового дослідження здійснювалося за допомогою підбраного комплексу діагностичного інструментарію, який типово застосовується при вивченні особливостей екологічної свідомості, екологічної поведінки, екологічної діяльності та культури особистості (С. Д. Дерябо, Р. Г. Падалка, Н. А. Пустовіт, В. А. Ясвін та ін.), доповнюючи за показниками одне одного.

Отже, проведення дослідження передбачає застосування таких методик.

Авторська анкета «Дослідження компонентів екопсихологічної культури молодших школярів».

Складається з трьох блоків, кожен з яких має свою мету:

I блок – дослідження когнітивно-пізнавального компонента;

II блок – вивчення емоційно-ціннісного компонента;

III блок – аналіз мотиваційно-діяльнісного компонента.



Враховуючи, що анкета є авторською, далі подаємо її детальний зміст та опис.

*Авторська анкета*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Шановні учні!*

*Пропонуємо Вам відповісти на кілька неважких питань, що стосуються природи. Майже всі з них не передбачають правильної чи неправильної відповіді, але потребують щирості.*

**Клас** \_\_\_\_\_

**Вік** \_\_\_\_\_

**Стать (підкреслити):** чоловіча, жіноча.

З кожного блоку треба вибрати один або кілька варіантів відповідей.

### **I блок. Когнітивно-пізнавальний компонент**

<b>1. Що таке природа?</b>	А) все, що оточує людину; Б) предмети, зроблені людиною; В) лише живі об'єкти навколишнього середовища;
<b>2. Природа поділяється на:</b>	А) живу і неживу; Б) тривалу і нетривалу; В) дику і культурну; Д) міську і сільську.
<b>3. Знання законів природи потрібні для:</b>	А) вдалої реалізації своїх потреб; В) натхнення; Г) збереження будь-якого життя на Землі.
<b>4. Завдяки природі людина:</b>	А) задовольняє базові фізіологічні потреби (в їжі, воді, одягу, відпочинку та ін.); Б) покращує свій емоційний і фізичний стан (завдяки туризму, подорожжям, отримуючи натхнення від споглядання довкілля та ін.); В) отримує матеріальні блага (меблі, техніку, папір, корисні копалини, природні ресурси для побуту та ін.).
<b>5. Охорона природи передбачає:</b>	А) заходи, спрямовані на збереження повітря, води (прісної), ґрунтів; Б) заходи, спрямовані на раціональне використання людиною природних ресурсів на Землі; В) не втручання у будь-який перебіг природних процесів (ріст рослин, збільшення популяції тварин, розливи річок); Г) посилення відповідальності за дії з природними об'єктами.
<b>6.</b>	А) рослини (дерева, трави, квіти);

<p><b>Найбільше вас цікавлять такі природні об'єкти:</b></p>	<p>Б) тварини (дикі, свійські) і птахи;  В) озера, річки, моря, океани, гори;  Г) сонце, хмари, місяць, дощ, зорі, ґрунт, пісок та ін.;  Д) нічого не подобається, мені байдуже, що навколо мене;  Свій _____ варіант:  _____</p>
<p><b>7. Екологічні проблеми в Україні та світі, про які ви знаєте:</b></p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>8. Сучасний стан довкілля свідчить про:</b></p>	<p>А) існування на межі екологічної катастрофи (нестача прісної води, забруднене повітря, висока смертність людей тощо);  Б) середовище, цілком нормальне для життя людини;  В) моїх знань про природу не достатньо, щоб робити такі висновки;  Г) взагалі не цікавлять подібні проблеми.</p>
<p><b>9. Оцініть свій рівень знань про проблеми природного середовища за шкалою від 1 до 10</b></p>	<p>де 1 – зовсім не маю потрібних знань, цією темою не цікавлюсь, 10 – вважаю себе дуже обізнаним щодо стану довкілля, проблем природи та наслідків їх життя для людини.</p> <p style="text-align: center;"><b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b></p>
<p><b>10. Які навчальні дисципліни допомагають вам краще пізнавати природу?</b></p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

## II. Емоційно-ціннісний компонент

<p><b>1. Серед природи я відчуваю:</b></p>	<p>А) спокій і радість;  Б) дискомфорт, тривогу;  В) страх за побачену шкоду довкіллю;  Г) задоволення, захоплення;  Д) допитливість.</p>
<p><b>2. Напишіть асоціації до слова «природа»</b></p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

<p><b>3. Для себе я вбачаю цінність природи у:</b></p>	<p>А) її існуванні як такому;  Б) можливості задовольнити свої потреби в їжі, воді, відпочинку, одягу тощо;  В) можливості знайти місце для відпочинку у вихідні дні, на канікулах, поспілкуватися з природою, отримати позитивні емоції;  Г) можливості використовувати її ресурси для господарської діяльності, промисловості, і навіть для технічного прогресу;  Д) задоволенні потреби у турботі та догляді про птахів, тварин, рослин, комах та ін.;  Свій варіант: _____</p>
--	--

### III. Мотиваційно-діяльнісний компонент

<p><b>1. Що з наведеного є обов'язком?</b></p>	<p>А) одержати освіту;  Б) жити в чистому довкіллі;  В) піклуватися про довкілля.</p>
<p><b>2. Для вас важливим є:</b></p>	<p>А) пошук, пізнання взаємозв'язку між людиною і природою;  Б) примноження багатства природи, охорона довкілля;  В) збереження краси природного довкілля;  Г) надання будь-якої допомоги живим істотам, співчуття до них, вияві ласки ;  Д) дотримання гігієнічних норм взаємодії з природою задля свого здоров'я (миття фруктів, овочів, відповідна обробка м'яса, риби перед вживанням, миття рук після контакту з тваринами тощо);</p>
<p><b>3. Чи замислюєтеся ви над сучасними проблемами довкілля, їх причинами, наслідками?</b></p>	<p>А) так, досить часто;  Б) інколи;  В) майже ніколи;  Г) мені байдуже до проблем природи.</p>
<p><b>4. Чи цікавлять вас актуальні новини про стан природного середовища?</b></p>	<p>А) так, постійно дивлюся відео, читаю статті в Інтернеті, енциклопедії про екологічні дослідження;  Б) скоріше, так, я звертаю увагу на гучні події (техногенні катастрофи, повені, урагани, виверження вулканів, масова загибель тварин, риби у водоймах тощо);  В) зазвичай не цікавлюся проблемами довкілля, дізнаюся мимоволі про них від батьків, вчителів,</p>

	друзів, із соцмереж; Г) зовсім не цікавить ця тема, екологічні проблеми мене не стосуються.
<b>5. Ви відчуваєте потребу в пошуку нових знань про природу?</b>	А) так, це цікаво; Б) інколи; В) скоріше ні; Г) мене взагалі не цікавить природознавство.
<b>6. Ви засмучуєтеся, коли бачите:</b>	_____ _____ _____ _____
<b>7. Чи є кожна людина, в тому числі і ви, відповідальним і за стан природи?</b>	А) звісно, наші дії щодо природи (рослин, тварин, сміття) впливають на її стан; Б) думаю, найбільшої шкоди природі завдають підприємства (агропромисловість, нафто-, газовидобувна промисловість, металургічна діяльність, заготівля дров тощо), а не я, навіть, якщо викину сміття поза смітником; В) вважаю, що турбуватися за довкілля повинен не я, а дорослі, мене ці проблеми не стосуються.
<b>8. Ваша турбота про довкілля проявляється у тому, що ви:</b>	А) навчаєтеся сортувати сміття; Б) допомагаєте прибирати на вулиці (збираєте пусті пляшки, поліетилен, папір, скло тощо) у визначені для цього дні (так званий «суботник», «чистий четвер»); В) підготовуєте, добровільно доглядаєте за хворими рослинами, тваринами, птахами; Г) економно використовуєте природні ресурси, зокрема чисту воду, газ, світло, продукти харчування та ін.; Д) саджаєте з дорослими дерева та кущі; Е) постійно налаштовуєте своїх друзів і рідних на бережне ставлення до природи; Ж) ніколи не виявляєте турботи про довкілля. Свій варіант: _____
<b>9. Любов і турбота про природу проявляється у:</b>	А) бережному ставленні до всього, що оточує (догляд за рослинами (кімнатними, вуличними), допомога тваринам: годування птахів взимку, вуличних і домашніх тварин, допомога хворим звірам тощо); Б) обережному користуванні природними ресурсами; В) усвідомленні власної відповідальності за наслідки діяльності в природі;

	<p>Г) використання багаторазових еко-пакетів, сумок, відмова від пластику;  Д) повідомленні дорослих і поліції про випадки шкоди для природи (вирубання дерев, знищення тварин, забруднення водойм, лісу тощо);  Свій варіант:  _____</p>
<p><b>10. Чи хотіли б ви брати участь в екологічній діяльності на рівні своєї місцевості (міста, села, району, області)? Поясніть відповідь.</b></p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Обробка анкети полягала у визначенні подібності тестових відповідей, підрахунку їх кількості, а також в якісному аналізі відкритих відповідей, які в подальшому групувалися за подібністю суджень.

Зауважимо, що наша анкета дає розуміння розвитку виділених компонентів екопсихологічної культури молодших школярів, але результати за кожним показником доповнюються і підкріплюються іншими психодіагностичними методиками, обґрунтування вибору яких подано далі.

Анкета «Види побутової діяльності» (Н. А. Пустовіт).

Мета: збір інформації щодо участі школярів різної статі і віку у побутовій діяльності, яка виступає як опосередкована взаємодія з природою, де засвоюються екологічно виважені вчинки, діти вправляються в екологічно доцільній поведінці.

Анкета «Чи вмієте ви зберігати енергію» (Н. А. Пустовіт).

Мета: оцінити сформованість у школярів вмій і навичок енергозбереження: електроенергії, тепла, повторного використання паперу, скла й металу, ремонту одягу замість його заміни тощо.

Опитувальник «Самооцінювання поведінки» (Н. А. Пустовіт).

Методика дозволяє з'ясувати готовність учнів до самовиховання у сфері екологічної діяльності.

Методика включала 7 тверджень, що стосувалися буденної екологічної поведінки дітей і дорослих вдома та на природі: використання миючих засобів у річці, обігрівання взимку квартири

газовою плитою, використання освітлювальних приладів незалежно від об'єктивної потреби, поводження зі сміттям вдома і на природі, нераціональне використання води, байдуже ставлення щодо озелененої частини біля будинку. Респондентам пропонувалося висловити свої думки щодо впливу названої поведінки на природу, свої емоції з цього приводу, а також відверто сказати, чи вчинили б вони так само. Аналізувалися та підраховувалися відкриті відповіді, схожість та відмінність думок.

На думку науковців, поведінка суб'єкта у довкіллі характеризується різним ступенем екологічності (Т. Гардащук), тобто усвідомленням і врахуванням віддалених наслідків власної діяльності і поведінки для навколишнього середовища. Українські вчені Н. А. Пустовіт, О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова пропонують розглядати екологічну поведінку за кількома типами [18, с. 22-23]:

1) екологічно доцільна – це система соціально обумовлених, свідомо керованих дій і вчинків у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, що має на меті узгодження потреб суб'єкта з вимогами збалансованого розвитку суспільства;

2) екологічно виправдана – система традиційних для певного суспільства дій і вчинків у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, що має на меті задоволення власних потреб, мотивується переважно економічними і практичними мотивами і демонструє переважаючі стереотипи ресурсоспоживання;

3) екологічно пасивна – система виправданих соціальними традиціями у ресурсоспоживанні усвідомлюваних дій, вчинків та звичок безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, що має на меті задоволення насамперед вітальних і матеріальних потреб, ігноруючи їх наслідки для довкілля;

4) екологічно руйнівна – система морально і культурно не виправданих дій, вчинків й звичок у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, що має на меті демонстрацію ігнорування суспільних норм, яка супроводжується руйнуванням довкілля внаслідок невмотивованої або спрямованої агресії стосовно природних об'єктів.

Як зазначають автори, ці типи поведінки мають усталений характер, постійні і регулярні, або ж проявляються залежно від ситуації. Більше того, можуть стосуватись різних об'єктів природи. Кожен тип екологічної поведінки характеризується певним психологічним портретом, що дозволяє краще зрозуміти рівень екопсихологічної культури школярів.

Анкета на самоаналіз учнями власної поведінки стосовно природи. (Н. А. Пустовіт).

Основне призначення анкети – визначення ідентифікації поведінки учнів за типами: екологічно доцільний, екологічно виправданий, споживацький, індиферентний.

Тест на виявлення рейтингу найбільш поширених мотивів екологічно доцільної поведінки старших підлітків і старшокласників (Н. А. Пустовіт).

Методика дозволяє виявити рейтинг таких видів мотивів: самовдосконалення, самовираження, наслідування, які характеризують роботу із саморегуляції поведінки учнів, з огляду на збереження природи, за такими типами: вольовий наполегливий, вольовий ситуативний та невпевнений.

Шкала «Нова екологічна парадигма» («НЕП») Р. Данлопа, К. Ван Ліра, А. Мертіг, Р. Джонса (в адаптації І. В. Кряж)

Методика дозволяє обчислити один загальний показник НЕП (як світоглядної екологічної установки), а також кілька додаткових показників ще семи екологічних установок. Отже, основна шкала: Інтегральна шкала НЕП. Субшкали: Домінуюча соціальна парадигма (традиційна), Нова екологічна парадигма, Межі зростання, Антиантропоцентризм (біоцентризм), Природний баланс, Виключне становище людини, Загроза екологічної кризи.

Опитувальник екологічних установок «ЕкО 30» (І. В. Кряж)

Методика виявляє установки щодо проблеми глобальних екологічних змін, включає інтегральну шкалу стурбованості глобальними екологічними змінами та 4 субшкали: біоцентризму, екологічної інтернальності, заперечення екологічних проблем та шкалу фінансово-економічних пріоритетів [12].

Методика «ЕЗОК» (В. А. Ясвін та С. Д. Дерябо).

Мета: дослідження екологічної свідомості молодшого школяра, а саме домінуючої установки в ставленні до природи: когнітивної; естетичної; етичної; прагматичної.

Отже, методика складалася з 12 пунктів, кожен з яких містив стимульне слово та 5 слів-асоціацій до нього. При цьому чотири слова відповідали основним типам екологічної установки: когнітивній (отримання і засвоєння знань про природу), естетичній (емоційне сприймання краси природи), етичній (охорона природи), прагматичній (сприймання користі природи), а п'яте слово пропонувалося для відволікання уваги. Досліджуваним називалося стимульне слово та пропонувалося прослухати у швидкому темпі (щоб мінімізувати час на осмислення) слова-асоціації, з яких треба було вибрати лише одне,

що, на їх думку, найкраще підходило (варіант, який найпершим спав на думку). Це і характеризувало домінуючу установку. Відповіді фіксувалися у спеціальному бланку, а потім підраховувалася кількість виборів того чи того типу установки у відсотках від максимально можливого з наступним присвоєнням рангів: 1, 2, 3, 4. Установки 1-го рангу і розглядалися як провідні у даного учня. Якщо учень зробив 3 і більше виборів «сміттєвих» слів, то вони не аналізувалися.

Опитувальник «Натурафіл» (В. А. Ясвін та С. Д. Дерябо)

Методика призначена для діагностики рівня розвитку інтенсивності суб'єктивного ставлення до природи непрагматичної модальності та його структури. Опитувальник включає 4 основні шкали, які відповідають чотирьом теоретично виокремленим компонентам інтенсивності: когнітивному, перцептивно-афективному, практичному, вчинку, а також додаткову шкалу натуралістичної ерудиції.

Тест «Екологічна культура тих, хто навчається» за А. Асафовой

Методика спрямована на визначення рівня розвитку екологічної культури особистості як інтегральної величини, що передбачає також виділення трьох основних рівнів: екологічних знань і умінь, екологічної свідомості та екологічної діяльності – низького, середнього і високого.

Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич)

Методика спрямована на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини, а саме термальних та інструментальних цінностей за ступенем їх значимості у житті молодшого школяра.

Вважаємо, що представлені методики емпіричного дослідження сприятимуть усесторонньому виявленню компонентів екопсихологічної культури молодших школярів.

Основоположними для дослідження стали положення про валідність та надійність психодіагностичних методик, що неухильно пропагуються провідними українськими науковцями і дослідниками, такими як: Л. Ф. Бурлачук, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, І. Г. Тітов, О. В. Чуйко, Т. С. Яценко та ін.).

Означимо, що до структури екопсихологічної культури в нашому дисертаційному дослідженні ми включаємо такі компоненти: когнітивно-пізнавальний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-діяльнісний, кожен з яких характеризується певними показниками (див. табл. 1).



Таблиця 1

Операціоналізовані аспекти компонентної моделі екопсихологічної культури молодших школярів

<b>Компонент моделі</b>	<b>Показники</b>
<i>Когнітивно-пізнавальний</i>	Екологічна свідомість, екологічні знання, екологічні інтереси та потреба в пізнанні, екологічна рефлексія, екологічні установки
<i>Емоційно-ціннісний</i>	Емоційні самовідчуття та переживання, екологічні асоціації, особистісне емоційно-ціннісне ставлення.
<i>Мотиваційно-діяльнісний</i>	Мотиви екологічної діяльності, готовність до природоохоронної діяльності, екологічні навички, дії та вчинки екологічно доцільної і екологічно виправданої поведінки, екологічна відповідальність, самооцінка екологічної поведінки, саморегуляція екологічної поведінки

### **3. Аналіз емпіричного дослідження компонентів екопсихологічної культури молодших школярів**

#### **I. Когнітивно-пізнавальний компонент**

Аналіз відповідей, що визначають особливості когнітивно-пізнавального компоненту екопсихологічної культури молодших школярів, містив виявлення найбільш поширених та найменш популярних відповідей на питання анкети з визначенням відсоткового навантаження у складі даного компоненту ЕПК. За змістом умовно ми поділили питання на ті, що відображають зміст самих уявлень і самооцінку знань.

На перше питання «Що таке природа?» майже половина дітей відповіла «все, що оточує людину» (47,22 %), що, враховуючи факт наукового поділу природи на живу і неживу, вважається правильною відповіддю; половина досліджуваних обрала відповідь «лише живі об'єкти навколишнього середовища» (50 %). Тільки 2,78 % дітей помилково відповіли, що це «предмети, зроблені людиною».

На друге питання «Природа поділяється на...» найбільша кількість виборів припала на відповідь «Живу та неживу» (97,22 %). Взагалі не розглядалися варіанти відповідей «тривалу і нетривалу», «міську та сільську».

На третє питання стосовно доцільності знань про природу 91,2 % досліджуваних відповіли варіантом «збереження будь-якого життя на Землі»; 8,79 % досліджуваних обрали варіант «для вдалої реалізації своїх потреб».

На четверте питання, що допомагало визначити уявлення досліджуваних про найбільшу користь природи для людини, більшість дітей 45,83 % відповіла, що природа покращує емоційний та фізичний стан завдяки туризму, подорожам, сприяє натхненню від споглядання довкілля та ін.; 34,27 % – що природа задовольняє базові фізіологічні потреби в їжі, воді, одязі, відпочинку та ін.; 19,90 % – що завдяки природі людство отримує матеріальні блага (меблі, техніку, папір, корисні копалини, природні ресурси для побуту та ін.). Тобто більшість молодших школярів, у першу чергу, мають сформоване уявлення про природу як про ресурс для емоційно-психологічного і фізичного відновлення людини, а на друге місце ставлять прагматичний аспект, тобто реалізацію своїх потреб, а не збереження природи для збереження життя на планеті в цілому.

Відповіді на п'яте питання стосовно діяльності людини у сфері охорони природи, засвідчили, що 58,33 % дітей головними вважають заходи, спрямовані на збереження повітря, води (прісної), ґрунтів; 19,44 % – заходи, спрямовані на раціональне використання людиною природних ресурсів на Землі; 19,44 % – посилення відповідальності за дії з природними об'єктами. Лише 2,8 % дітей обрали відповідь, пов'язану з невтручанням у перебіг природних процесів (ріст рослин, збільшення популяції тварин, розливи річок). На нашу думку, молодші школярі в цілому спроможні спостерігати та оцінювати на доступному їм рівні стан навколишнього середовища, тож розуміють важливість планування і реалізації природоохоронних заходів, вважаючи найбільш проблемним питання збереження (тобто усунення можливості засмічення, дотримання екологічної гігієни) основних ресурсів існування людини: чистоти повітря, прісної води та ґрунтів.

Встановлено, що найбільшу зацікавленість дітей – шосте питання – викликають такі предмети природи, як рослини (36,39 %); тварини і птахи (26,53 %); озера, річки, моря, океани, гори (26,53 %). Найменший інтерес був пов'язаний із вивченням природних явищ та небесних тіл – сонцем, хмарами, місяцем, дощем, зорями, ґрунтом та ін. – 8,5 %. Відсутність мотивації у вивченні світу навколо себе показали 2,05 % дітей.

Уявлення дітей про екологічні проблеми в Україні та світі (сьоме питання) розподілилися наступним чином: 56,84 % – «забруднення природи» (морів, океанів, повітря, сміття); 32,91 % – техногенні

катастрофи, пов'язані із діяльністю людини; природні катаклізми (засухи та повінь); 5,13 % – війна; 5,13 % – не знаю.

Аналіз відповідей за когнітивно-пізнавальним компонентом анкети також засвідчив упевненість дітей у власних знаннях про природу. Відповіді на восьме питання «Що ви знаєте про сучасний стан довкілля» засвідчили, що 76,85 % дітей знають (або здогадуються) про існування/наближення екологічної катастрофи – нестачу прісної води, забруднене повітря, високу смертність людей тощо; 15,74 % вірять в те, що середовище цілком нормальне для життя людини. Лише 7,41 % дітей вказали на недостатність знань про природу, щоб можна було б робити такі висновки.

На дев'яте питання, пов'язане з самооцінкою знань про проблеми природного середовища, більшість досліджуваних обирала бали, що відповідали високому рівню обізнаності щодо стану довкілля, проблем природи та наслідків їх життя для людини (8 балів – 22,22 %, 9 балів – 22,22 %, 10 балів – 19,45 %). Отже, висока самооцінка знань на тлі відсутності мотивації до саморозвитку (як покаже аналіз анкети далі) може вказувати на проблеми у розвитку екопсихологічної культури у дітей.

Десяте питання було пов'язане з вивченням джерел інформації про природу, а також шкільних дисциплін, що допомагають дітям пізнавати природний світ. Відповіді досліджуваних одержали такий розподіл: 99,54 % дітей відзначало, що основну інформацію вони пізнають на уроках «Я досліджую світ» (ЯДС); 6,02 % – з енциклопедій; 2,8 % – з інтернету і 2,8 % – за допомогою атласів. Отже, засвоєння екологічних знань, формування системи екологічних поглядів і переконань у дітей молодшого шкільного віку відбувається у ході навчально-вихованого процесу завдяки цілеспрямованій екологічній освіті й вихованню. Самостійний пошук інформації про природу і суспільство, як бачимо, не в пріоритеті, що вказує на незначну зацікавленість і мотивацію у пізнанні довкілля, тож припускаємо, що рівень критичного екологічного мислення може бути недостатнім, але остаточні висновки щодо цього модна буде зробити після завершення аналізу результатів всіх психодіагностичних методик

Узагальнюючи дані когнітивно-пізнавального компоненту ЕПК, можна виділити найбільш навантажені його складові, що стосуються змісту знань про природу, а саме:

- уявлення про природу, як середовище існування всього живого й неживого, що оточує людину (97,22 %);

- важливість знань про природу – для збереження життя на планеті (91,2 %);

- призначення природи – вплив на емоційний та фізичний стан людини (45,83 %);

- необхідність впровадження заходів для збереження природи (58,33 %);

- знання про екологічні проблеми в Україні та світі – «забруднення повітря, ґрунту, морів» (56,84 %).

Самооцінка наявних знань про природу проявила себе через такі відповіді, як-от:

- «знаю про сучасний стан довкілля» – 76,85 %;

- «маю високий рівень обізнаності щодо стану довкілля, проблем природи та наслідків їх життя для людини» (63,89 %).

Серед джерел інформації про природу досліджувані найбільшою мірою (99,54 %) виділяли уроки зі шкільної дисципліни «Я досліджую світ».

## II. Емоційно-ціннісний компонент

Аналіз відповідей, що визначають особливості емоційно-ціннісного компоненту ЕПК молодших школярів, також містив виявлення найбільш поширених та найменш популярних відповідей на питання анкети з визначенням відсоткового навантаження у складі даного компоненту ЕПК.

Серед відповідей на питання «Які емоції я відчуваю, коли знаходжусь на природі» більшість дітей (74,54 %) зазначала про відчуття спокою та радості; 14,35 % – відчуття задоволення та захоплення. Незначна частина дітей (3,7 %) відчувала інтерес до природи; 7,41 % – тривогу та страх за побачену шкоду для довкілля.

Серед асоціацій, які застосовували діти до поняття «природа», найбільш поширеними були «навколишній світ» (світ, планета, довкілля, ліс) 33,01 %, «покращення самопочуття»(спокій, відпочино, покращення самопочуття) – 28,85 %; «радість» (радість; задоволення) – 15,39 %; село – 11,22 %; краса – 9,62 %; користь – 1,92 %.

Ранжування цінностей, які вбачали для себе досліджувані діти у природі (від найбільшої до менш значущої), ми представили у такому порядку: «можливість задовольнити свої потреби в їжі, воді, відпочинку, одягу тощо» (33,33 %); «можливість знайти місце для відпочинку у вихідні дні, на канікулах, поспілкуватися з природою, отримати позитивні емоції» (28,7 %); «існування природи як такої» (19,44 %); можливість використовувати природні ресурси для господарської діяльності (9,25 %); задоволеність потреби у турботі та догляді про птахів, тварин, рослин, комах (9,25 %).

Отже, молодші школярі мають комплекс позитивних відчуттів під час сприймання навколишнього середовища, асоціюють природу з елементами довкілля та сприймають її як засіб покращення самопочуття, а цінніше сприйняття природи на даному етапі дослідження виявилось більш прагматичним (використання природних ресурсів для задоволення базових фізіологічних потреб людини, відпочинку, досягнення своїх цілей). З огляду на можливі позитивні (розвиток науково-технічного прогресу) і негативні (збіднення природних ресурсів, забруднення довкілля, зміни клімату) наслідки такої поведінки щодо природи у майбутньому одним із завдань екологічного тренінгу з формування екопсихологічної поведінки буде спрямувати зусилля на збалансування прагматичного сприйняття природи з етичними і екологічними установками, створивши умови для збереження природних ресурсів, клімату і довкілля в цілому для майбутніх поколінь.

### III. Мотиваційно-діяльнісний компонент

На фоні відсутності бажання вивчати природу мотивації та потяги дітей до процесу пізнання природи проявили себе у таких перевагах.

Пріоритетним завданням у житті – перше питання – для більшості дітей (61,53 %) виступало піклування про довкілля; 23,07 % – одержання освіти і 15,38 % – життя в чистому довкіллі.

Важливим для дітей у житті (друге питання) у найбільшій мірі (33,3 %) виступило пізнання взаємозв'язку між людиною і природою; 21,75 % – надання будь-якої допомоги живим істотам, співчуття до них, вияв ласки; 16,7 % – збереження краси природного довкілля; 14,35 % – примноження багатства природи, охорона довкілля. Останню позицію за популярністю (8,33 %) посіло прагнення дотримуватися гігієнічних норм взаємодії з природою задля свого здоров'я.

Отже, молодші школярі мають уявлення про важливість збереження природи для повноцінного життя людини. Більшість із них відчувають внутрішню потребу в єднанні з природою, допомоги живим істотам (рослинам, тваринам), однак роль природоохоронної діяльності людини і заходів, спрямованих на відновлення краси навколишнього середовища знецінюється, морально-етичні проблеми взаємодії людства і природи, скоріше за все, до кінця не усвідомлюються.

Аналіз відповідей на наступне питання теж засвідчив полярність екологічних знань і власної активності молодших школярів у процесі їх здобуття.

Так, на питання «як часто проявляєте зацікавленість сучасними проблемами довкілля?» – третє питання – 50 % досліджуваних

відповіли варіантом відповіді «ніколи»; 41,66 % – «досить часто»; 5,6 % – «майже ніколи». Отже, відповіді засвідчили про середній рівень зацікавленості довіллям. Очевидно, у ході засвоєння екологічних знань діти частіше виступають пасивними спостерігачами, засвоюють інформацію про довкілля завдяки спонуканню і цілеспрямованому впливу дорослих. Самостійна пізнавальна активність, як і мотивація до неї, не надто виражена, пізнання природи не входить до ціннісних пріоритетів на даному віковому етапі. Зауважимо, що пасивно засвоєні екологічні знання не сприятимуть формуванню екологічної свідомості, критичного екологічного мислення, перешкоджатимуть розвитку навичок пошуку, аналізу та інтеграції інформації, отриманої з різних джерел, наслідки споживацької діяльності людини не будуть повноцінно усвідомлені на особистому рівні, як наслідок – екологічна культура і компетентність не досягне гідного рівня розвитку, що може призвести до формування пасивної екологічної позиції, домінування байдужої, індиферентної екологічної поведінки.

Відповіді на четверте питання, стосовно інтересу зацікавленості про стан природного середовища, показали, що 50 % дітей звертають увагу на техногенні катастрофи, повені, урагани, виверження вулканів, масова загибель тварин, риб у водоймах тощо; 30,56 % – постійно дивляться відео, читають статті в Інтернеті, енциклопедіях про екологічні дослідження; 13,89 % не цікавляться проблемами довкілля, дізнаюся мимоволі про них від батьків, вчителів, друзів, із соцмереж; 5,6 % – зовсім не цікавить тема екологічних проблем.

На п'яте питання, пов'язане з визначенням потреби в пошуку нових знань про природу, досліджувані розділилися у думках: 47,22 % висловилися про своє небажання набувати знання і така ж сама кількість 47,22 % – про несистематичне, «поверхнєве» бажання, що виникає час від часу або від випадку до випадку. 5,6 % дітей оцінили свою зацікавленість вивченням природи варіантом відповіді «скоріше ні, чим так».

Отже, увагу молодших школярів привертають масштабні екологічні катастрофи, мимоволі яких пройти майже неможливо через обговорення цих проблем у побуті (в колі дорослих вдома), у школі, з повідомлень у ЗМІ, згадках у журналах, книгах тощо, тоді як природничо-наукові знання, спрямовані на роз'яснення причинно-наслідкових зв'язків між природними явищами і діяльністю людини, прагне здобувати лише третина учнів. Внутрішня потреба у засвоєнні екологічних знань і цінностей, умінь і навичок не виражена, хоч при цьому, нагадаємо, молодші школярі оцінювали свої їх на високому

рівні («знаю про сучасний стан довкілля» – 76,85 %; «маю високий рівень обізнаності щодо стану довкілля, проблем природи та наслідків їх життя для людини» (63,89 %)).

Предметом тривоги у молодших школярів, пов'язаної з негараздами у довкіллі (шосте питання), часто виступало «забруднення природи» (46,74 %), сміття на вулиці – 26,42 %, «знищення лісів» – 19,51 % і смерть тварин – 7,33 %

Цікавими виявився розподіл відповідей на питання «Хто несе відповідальність за забруднення природи?» (сьоме питання). З'ясовано, що 72,2 % молодших школярів висловили свою впевненість у тому, що дії людини впливають на стан природи, тобто саме людина несе відповідальність за стан довкілля. Ще 25 % досліджуваних усю провину за стан природи приписували підприємствам, відкидаючи особистісну відповідальність (навіть, якщо викину сміття поза смітником). І 2,8 % дітей відповіли, що турбуватися за довкілля повинні дорослі, що дітей ці проблеми не стосуються.

Отже, більшість молодших школярів знають, що наявні екологічні проблеми є, в першу чергу, наслідком прямих неконтрольованих дій із забруднення природного середовища особистісно кожною людиною та масштабною діяльністю, яку здійснюють люди, працюючи разом (наприклад, на виробничих підприємствах).

Серед особистих дій, спрямованих на захист природи (восьме питання) найбільш популярними виявилися такі, що пов'язувалися з участю у «суботниках» – 31,3 %; сортуванні сміття – 29,7 %; доглядом за хворими рослинами, тваринами, птахами – 22 %; розмовами про важливість збереження природи – 12,2 %. Дуже мало дітей виказало готовність до економного використання природних ресурсів (2,43 %) та до озеленіння довкілля (2,43 %).

Серед напрямків діяльності по захисту та збереженню природи (дев'яте питання) найбільш поширеним (66,2 %) виявилось бережне ставлення до всього, що оточує (догляд за рослинами, допомога тваринам тощо); обережне користування багатствами природи (13,89 %) та усвідомлення відповідальності за наслідки діяльності у природі (13,89 %). Жодна дитина не обрала варіант відповіді, пов'язаного з обмеженням у використанні пластику та пакетів.

Свою готовність здійснювати екологічну діяльність (десяте питання) висловили 80,55 % дітей та неготовність – 19,45 %.

Отже, молодші школярі твердять, що готові брати участь у збереженні природи, бережливо ставляться до всього живого, що їх оточує, навіть проявляють екологічні уміння на практиці, але при

цьому не відносять до причин засмічення природи пластик, не акцентують свою увагу на важливості озеленення довкілля, що є джерелом кисню і дієвим способом підтримання оптимальної температури повітря на планеті, не усвідомлюють необхідність раціонального використання природних ресурсів шляхом, між іншим, певних обмежень своїх потреб (наприклад, у воді, їжі). Це та попередні емпіричні дані анкети вказують на те, що рівень знань молодших школярів знаходиться на конвенційному рівні, мають шаблонний характер, тобто діти у більшості випадків відповідали так, як від них очікували, а рівень зацікавленості природою недостатній для якісної критичної оцінки взаємозв'язку між станом довкілля і діяльністю людини. З емоційно-ціннісної точки зору, нагадаємо, молодші школярі позитивно ставляться до навколишнього середовища, сприймають його як засіб покращення самопочуття та спосіб задоволення своїх потреб (у їжі, одязі, відпочинку тощо). Однак самооцінка екологічних знань виявилася такою, що не відповідає рівню зацікавленості та якості актуальних висновків про природу, а тому ми переконані, що екопсихологічна культура молодших школярів попередньо потребує коригування і розвитку.

#### 4. Особливості екологічної поведінки та екологічних установок молодших школярів

За допомогою опитувальника «Самооцінювання поведінки» ми спробували виявити ставлення дітей до недбалих дій людини в ситуації контакту з природою, її ресурсами.

Узагальнюючи дані за методикою, привертає увагу те, що відсоткова представленість позитивних та нейтральних відповідей на перші два питання, що стосуються оцінки ситуації, перевищує кількість відповідей, що підтверджують прояв такої поведінки у тих самих ситуаціях. Наприклад, на першу ситуацію «Жінка пере килим миючими засобами на березі річки» 32 % дітей давали або нейтральну, або позитивну відповідь (16,6 % відповідей на перше питання і 16 % – на друге питання). У той же час відповіді на третє питання стосовно цієї ж ситуації засвідчили, що лише 5,6 % дітей вчинили б так само. Отже, спостерігалась невідповідність між оцінкою та готовністю діяти відповідно у конкретній ситуації. Зазначимо, що така невідповідність спостерігалася у всіх ситуаціях, поданих в анкеті. Вважаємо, дані вказують на те, що молодші школярі намагаються регулювати свою поведінку в природі, однак розуміння шкідливості дій людини для природного середовища, а в подальшому – для власного здоров'я ще недостатньо розвинене.



Серед відповідей на питання анкети зустрічалося багато варіацій позитивної, негативної та нейтральної конотації – «сумно», «обурює», «байдуже», «злість», «50/50» і таке ін. З метою виявлення тенденцій у самооцінках досліджуваних нами було прийнято рішення щодо зменшення їх варіацій до трьох категорій – «позитивна оцінка», «негативна оцінка», «нейтральна оцінка». Обробка містила визначення відсоткової представленості позитивних, негативних та нейтральних відповідей за кожною ситуацією.

*Таблиця 2.*

*Представленість позитивних, негативних та нейтральних відповідей на питання опитувальника Н. А. Пустовіт «Самооцінювання поведінки».*

Опис поведінки в ситуації	Вплив цієї поведінки на природу			Мої емоції з цього приводу			Якщо говорити відверто, чи зробив би так я?	
	«-«	«+»	«0»	«-»	«+»	«0»	«-»	«+»
1. Жінка перекилим миючими засобами на березі річки	<b>83,3%</b>	2,8%	13,9%	<b>83,3%</b>	8,33%	8,33%	94,5%	5,5%
2. Сім'я в холодну пору обігриває квартиру, вмикаючи духовку у газовій плиті	44,44%	0%	55,56%	50,0%	22,22%	27,78%	69%	30,09%
3. Хлопець вмикає всі освітлювальні прилади в кімнаті, йому подобається, коли кімната яскраво освітлена	<b>86,11%</b>	0%	13,89%	<b>80,56%</b>	13,89%	5,56%	94,5%	5,5%
4. Сім'я ніколи не стискає паперову та пластикову	55,56%	0%	44,44%	36,11%	0%	63,89%	91,21%	8,79%

упаковку перед тим, як викинути у смітник								
5. У сусідів постійно неполаджена сантехніка: тече вода в унітазі та у крані	72,22%	0%	27,78%	69,90%	0%	27,32%	100%	-
6. Друзі після відпочинку на природі залишили після себе купу сміття	88,89%	0%	11,11%	88,89%	0%	11,11%	100%	-
7. Сусід постійно ставить своє авто на газон біля будинку	75,46%	0%	24,54%	83,33%	0%	16,7%	100%	-

Серед перелічених ситуацій найбільш загрозливими для природи на думку дітей виступили ті, що були пов'язані із застосуванням хімії (№ 1), безконтрольним використанням електроенергії (№ 3) та забрудненням (№ 6). Найбільшу кількість негативних оцінок зазначених дій людини по відношенню до природи ми можемо пояснити тим, що саме ці питання найбільше розглядаються на уроках з «Я досліджую світ» протягом навчання в початковій школі. Зазначимо, що емоційна оцінка цих же ситуацій також була представлена значною кількістю негативних відповідей (див. табл. 2).

Виявлено, що подані ситуації оцінювалися не лише негативними оцінками. Часто діти виказували своє нейтральне ставлення або взагалі не знали як реагувати. Ми звернули увагу на те, що у дітей сформована готовність не чинити подібним чином щодо довкілля, утім така готовність не завжди відповідала їх оцінкам і емоціям, які вони переживають у таких ситуаціях. Наприклад, у випадку нераціонального і, тим більше, небезпечного використання членами сім'ї газу для обігріву квартири в холодну пору року (№ 2) молодші школярі нерідко зазначали нейтральне ставлення (55,56 %) та емоції з цього приводу (27,78 %), паралельно більшість із опитаних (69 %) вказувала на те, що подібним чином не робили б самостійно. Очевидно, перед нами ще один приклад того, що розуміння шкідливості буденної діяльності людини не завжди на потрібному екологічному рівні, хоч в силу теоретичних знань молодші школярі роблять спроби регулювати власну поведінку.

Коротко проаналізуємо загальні результати за ще однією методикою - «ЕЗОК» (В. А. Ясвін та С. Д. Дерябо), за допомогою якої ми досліджували екологічну свідомість молодших школярів.

На першому етапі обробки емпіричних даних ми виявляли у кожної досліджуваної дитини переважаючу установку в ставленні до природи – або когнітивну, або естетичну, або установку на охорону природи, або прагматичну установку. На другому етапі обробки даних ми визначали кількість дітей, у яких переважала та чи інша установка, яка відповідала за зміст екологічної свідомості. Було виявлено, що з когнітивною установкою у досліджуваній вибірці спостерігалось 36,58% дітей (n=79), з естетичною установкою – 21,29% (n=46), з установкою на охорону природи 22,23% (n=48) і з прагматичною установкою - 19,9% (n=43).

Перевірка гіпотези про значно більшу представленість дітей із когнітивною установкою до природи ми перевіряли за допомогою критерію ф-Фішера (див. табл. 3).

*Таблиця 3*

*Представленість досліджуваних з конкретною установкою на природу*

	естетична установка 21,29% (n=46)	охорона природи 22,23% (n=48)	прагматична установка 19,9% (n=43)
когнітивна установка 36,58% (n=79)	1,83*	1,69*	1,95*
естетична установка 21,29% (n=46)		0,09	0,14
охорона природи 22,23% (n=48)			0,23

Примітка: \* -  $p \leq 0,05$

Результати порівняльного аналізу засвідчили про статистично значущу більшість дітей, що мають когнітивні установки у ставленні до природи ( $p \leq 0,05$ ).

Зазначимо, що детальніше отримані емпіричні дані щодо домінуючих екологічних установок молодших школярів будуть проаналізовані згодом, а на момент виходу монографії представляємо лише загальні показники.

## Висновки і рекомендації

Отже, у ході наукового дослідження окреслено ключову проблематику, згідно якої тенденції останніх десятиріч демонструють послідовне збільшення впливу людини на природу, який нерідко стає практично не контрольованим і майже не прогнозованим. Крім того, з'являється чітке усвідомлення, що вирішити екологічні проблеми тільки на основі законодавчої бази або за допомогою економічних підходів швидко не вдається. Суспільству сьогодні потрібні виховані, грамотні та культурні в екологічному відношенні люди.

Екологічні проблеми, досягши планетарного масштабу, утворюють нову соціальну реальність. Їхнє розв'язання залежить першочергово від рівня екологічної культури населення. Екологічні знання, навички, переконання сьогодні особливо необхідні для виховання нового ціннісного ставлення до природи, розвитку світоглядної свідомості людини.

Саме тому необхідно розробити чітку послідовність дій на відновлення позитивної динаміки екологічних процесів та створити передумови для розуміння та усвідомлення молодшими школярами взаємодії людини та довкілля, переживання цих впливів та відповідних ставлень.

Здійснено аналіз поняття екопсихологічної культури, досліджено місце екопсихологічної культури в освітньому просторі. З'ясовано особливості розвитку пізнавальних процесів молодших школярів та їх роль у розвитку екологічної свідомості, екологічного сприймання, уявлень про природу і екологічного мислення.

Встановлено, що дітям молодшого шкільного віку властива унікальна єдність знань і переживань, які дозволяють говорити про можливість формування у них надійних основ відповідального ставлення до природи. Тому потрібно формувати екологічну відповідальність молодших школярів не тільки в процесі навчання, а й в грі та пізнанні середовища. З цього випливає необхідність у, так званому, екологічному вихованні, що передбачає свідоме і бережливе ставлення до природи, яке має формуватися з дитинства у сім'ї та школі, за умови активного формування екологічної культури та накопичення систематичних знань у цій галузі [6; 10; 16].

Отже, екологічна культура набуває пріоритетності в сучасному світі. Але, на жаль, в Україні є недооцінка дійсної ролі екологічної освіти, формування екологічної культури. У формуванні екологічної свідомості особистості відповідальна роль належить саме початковій школі, яка є однією з перших ланок становлення громадян.

На основі емпіричного дослідження визначено тенденції, проблеми формування екопсихологічної культури у молодших школярів. Утім, представлені результати не надають вичерпної відповіді і на даному етапі не дозволяють повністю оцінити проблематику цього процесу, щоб окреслити можливі шляхи її вирішення. Наше дослідження активно продовжується згідно плану застосування психодіагностичних методик, описаного вище.

### Список використаних джерел

1. Беседа П. С. Психологічні аспекти формування екологічної культури молодшого школяра. URL: <file:///C:/Users/Dasha/Downloads/7487-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-15037-1-10-20191119.pdf>
2. Беседа П. С. (2021). Психологічний супровід розвитку екопсихологічної культури молодшого школяра. Психологія і особистість : наук. журн., 2 (20), 58-70.
3. Беседа П. С., Кононова М. М. (2021). Особливості формування екопсихологічної культури молодшого школяра. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX (96), 181, 61-64.
4. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. (2001). / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта. 416 с.
5. Діденко О. О., Яланська С. П. (2010). Проектна діяльність учителя та формування екологічної свідомості школярів. Традиції та інновації менеджменту навчальних закладів і реалізація управлінських проектів, 131-132.
6. Злобін Ю. А. Основи екології . Київ: Лібра, ТОВ. 1998.
7. Кисельов М. М. (2005). Екологічна свідомість як феномен освітянського процесу. Київ: Філософська думка, 2, 130-149.
8. Колток Л. (2012). Формування екологічної культури учнів початкової школи як психолого-педагогічна проблема. Збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 1, 115-122.
9. Кононова М. М., Беседа П. С. (2022). Аналіз чинників формування екопсихологічної культури молодшого школяра в умовах позашкільної освіти. Габітус, 33, 43-47.
10. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика. Київ: Заповіт, 1996.

11. Кряж І. В., Андроннікова К. А. (2011). Екологічні установки як фактор екологічно відповідальної поведінки. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія, 985, 48, 14-17.
12. Кряж І. В., Сінюгіна Т. А. (2015). Особливості екологічної ідентичності та екологічних установок вегетаріанців. Психологія і особистість, 2 (8) Ч. 1, 112-125.
13. Курняк Л. М. (2015). Екологічна культура: поняття та формування. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 10, 48-51.
14. Назарко І. С., Троцька О. С. (2011). Особливості методики біо(еко)етичного виховання школярів: аксіологічний аспект. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 5. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_5\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_5_18)
15. Падалка Р. Г. (2018). Психологічні особливості екологічної свідомості молодшого школяра: дис. кандидата психол. наук : 19.00.07. Київ. 234 с.
16. Салтовський О. І. (1997). Основи соціальної екології. Київ: МАУП.
17. Сорочинська О. А. (2012). Формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології: сучасні підходи до визначення поняття, змісту, структури. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія» : [зб. статей]. Ялта : РВВ КГУ, 36, Ч. 1, 195–204.
18. Формування екологічно доцільної поведінки школярів : [наук.-метод. посібник] (2014). / Н. А. Пустовіт, О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 140 с.

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

*Калюжна Ю.І.*

*кандидат психологічних наук, доцент,*

*доцент кафедри психології*

*факультету психології і соціальної роботи*

*Полтавського національного педагогічного університету*

*імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава*

**Ключові слова:** професійна кар'єра, кар'єрні орієнтації, готовність до проектування кар'єри, професіоналізація, мотивація, самосвідомість, ціннісні орієнтації, професійні інтереси, обрання та проектування кар'єри, мета, засоби та результат професійної діяльності.

**Вступ.** Інтенсивна інтеграція України до світової спільноти сьогодні супроводжується докорінними змінами як в економічній, так і в соціально – політичній сфері розвитку нашої держави. При цьому зростає значущість професій соціономічного типу, де об'єктом виступають люди, групи, колективи. Зокрема, від психологів суспільство очікує не лише наявності спеціальних знань та відповідних особистісних якостей, але і чітко визначених кар'єрних орієнтацій, які сприяють безперервному професійному розвитку особистості протягом життя. Саме вони є основою визначення і основних життєвих цілей людини, і можливих засобів для їх реалізації.

Отже, підготовка фахівців – психологів в умовах навчального процесу вищої школи передбачає разом із формуванням комплексу необхідних знань та умінь розвиток професійно –орієнтованих установок, інтересів та певних навичок взаємодії із соціальним середовищем, значущість яких обумовлюється реаліями сьогодення. Насамперед до їх складу можна віднести здатність орієнтуватися у запитях сучасного суспільства, готовність успішно діяти в умовах ринкової економіки, а також уміння передбачати можливі зміни у трудовому середовищі та шляхи оптимальної адаптації до них. Без цього неможливим є здійснення цілісного процесу проектування кар'єри, при якому поєднуються значущі професійні цілі, усвідомлення фахівцем можливого ступеня їх досягнення та підбираються необхідні для вирішення теоретичних та практичних завдань механізми і способи дій.

У сучасній вітчизняній психології значення розвитку кар'єрних орієнтацій студентів у ході окреслення життєвої перспективи

молоді вивчається досить широким колом дослідників ( Баклицький, 2008; Бондаренко, 2002; Бородулькіна, 2006; Гончарова , 2014 ; Коваль,2020; Рева, 2018 та ін. ). Кар'єрні передбачення , які формуються на етапі отримання молоддю фахової освіти в умовах вищої школи, базуються на основі усвідомлення власних особистісних характеристик, особливостей професії, специфічних зусиль у ході її реалізації. Все це є основою цілеспрямованої активності особистості та продуктивності досягнень у подальшій трудовій діяльності . Проте сьогодні у наукових дослідженнях ще недостатньо висвітлено значення розвитку мотивації досягнення успішного результату та готовності до виконання професійних функцій у процесі освоєння майбутніми психологами фахової діяльності для окреслення кар'єрних орієнтацій студентів у цілому.

### **1. Дослідження готовності до проектування кар'єри студентів – психологів.**

Проблема професійної кар'єри сучасного фахівця сьогодні є досить актуальною. Їй присвячені дослідження вітчизняних психологів, педагогів, соціологів (Баклицький, 2008; Виноградський М.Д., Виноградська А.М., Шканова О.М.,2002; Кокун, 2012, Гончарова, 2014; Петровська, 2015 та інші). Наукова спільнота не має єдиної позиції щодо тлумачення поняття кар'єри та кар'єрних орієнтацій. У тлумачному словнику С.І. Ожегова знаходимо визначення цього поняття як шляху до успіху, значного становища у суспільстві . Проте сучасні психологічні дослідження не настільки однозначні у визначенні цього терміну. Так, американський дослідник Д. Сьюпер зазначає, що кар'єра – це певна послідовність комбінації ролей, які людина виконує упродовж свого життя. (Сьюпер, 1963) .Низка авторів вважає, що кар'єру можна розглядати як індивідуальну послідовність аттитюдів і поведінку на основі досвіду та вправності у професії, а також як діяльність, завдяки якій людина реалізує (продає) власні здібності. (Баклицький, 2008). С.В.Алексеева, Л.М. Єршова, Д.О. Закатнов, В. Т. Лозовецька, В. Ф. Орлов (2018) зазначають, що у психолого-педагогічних дослідженнях професійна кар'єра розглядається переважно в контексті проблем професіоналізації особистості. Її зміст найчастіше пов'язують з професійним розвитком, тобто змінами психіки в процесі засвоєння й виконання трудової й професійної діяльності.

М. Вовковінський вказує, що у широкому сенсі кар'єра – це загальна схема професійного розвитку людини. Вона складається з послідовності відповідних епізодів і подій та



відображає не лише просування по службі, але й всі значні зміни життєвого шляху. У вузькому розумінні кар'єру розглядають як професійне просування та професійне зростання або ж як посадове просування, де на перший план виходять досягнення певного соціального статусу (Алексєєва, Єршова, Закатнов, Лозовецька, Орлов, 2018). Отже, під кар'єрою слід розуміти певну модель життєвого успіху, у якій відбиваються основні суспільні цінності та уявлення людини про пріоритетний життєвий шлях. Вона реалізується як результат розробки життєвих планів особистості та важлива умова її професійного самовизначення. Як зазначають вищезазначені дослідники, спираючись на роботи А. Бражникової, Л. Єршової, Д.Закатнова, Л. Кудрінської, Є. Могільовкіна, М. Пряжникова, В. Орлова, та ін., її можна визначити як динамічний процес включення особистості до трудової діяльності за певною професією. Він характеризується перманентною професіоналізацією протягом усього активного трудового життя, яка передбачає постійне підвищення професійного рівня, а також допускає зміну професії.

Аналізуючи психологічний зміст поняття кар'єри у роботах вітчизняних психологів (Виноградський, Виноградська, Шканова, 2002; Гончарова, 2014; Карамушка, 2013; Петровська, 2015; Алексєєва, Єршова, Закатнов, Лозовецька, Орлов, 2018 та ін.), можна вирізнити кілька основних психологічних компонентів цього феномену.

Першим з них є мотиваційно - цільовий компонент, до складу якого входять система потреб особистості, її мотивів та цінностей, а також сенсоутворюючі життєві цілі та проекти щодо їх досягнення. Вочевидь, кар'єрні орієнтації також включаються до цього компонента, визначаючи і життєву значущість успіху у професійній діяльності, і специфіку саморозвитку особистості на шляху його досягнення.

Друга складова кар'єри стосується її процесуального аспекту. Вона охоплює окреслення особистістю стратегії обрання кар'єри, визначення послідовних етапів її проектування та послідовних періодів реалізації. Саме цей аспект включає освоєння основних засобів (як матеріальних, так і функціональних), необхідних для успішного досягнення бажаної кар'єри на майбутньому професійному шляху. Автори підкреслюють залежність цієї складової від багатьох чинників. Насамперед, це вплив специфіки особистісного розвитку людини (наприклад, її вікові чи гендерні особливості). Окрім цього, процесуальний аспект кар'єри залежить і від широкого кола чинників

зовнішнього середовища (стабільності місця проживання та працевлаштування, сімейних обставин, тощо).

Третя складова кар'єри відображає її результативний аспект. Вона передбачає досягнення або зміну ролей і позицій у професійній діяльності, формування фахової досвідченості, професійне та посадове зростання у процесі праці. Внаслідок такої її змістовної специфіки неважко прийти до висновку про те, що вона розвивається пізніше від попередніх. Ефективність досягнення кар'єри усвідомлюється особистістю на основі певних критеріїв успішності, які формуються разом з її професійним та життєвим досвідом.

Єдиного наукового визначення поняття кар'єри у вітчизняній психології сьогодні ще немає. Як зазначають Виноградський М.Д., Виноградська А.М., Шканова О.М., на побутовому рівні вона розглядається не з позитивного боку, а як певне відхилення від соціальної норми, як кар'єризм. У наукових дослідженнях основному існують три основні точки зору.

Першою з них є думка про кар'єру як шлях до успіху, досягнення значного положення у суспільстві. Основною її ознакою є успішне просування вперед у галузі професійної діяльності. Критерії успіху визначаються особистістю як з огляду на ціннісні орієнтації та установки, так і на особливості її самооцінки.

Кар'єра може розглядатися як прагнення до особистого благополуччя, просування по службі в особистих інтересах. Зазвичай при цьому корисливі цілі особистості вступають у протиріччя з суспільними. Тому таке тлумачення кар'єри співвідноситься з такими чинниками, як одержання більшої кількості грошей, ознак матеріального благополуччя, більш високого престижу чи найвищої влади тощо.

Зрештою, кар'єра розглядається як результат свідомої позиції і поведінки людини в галузі трудової діяльності, яка пов'язана з посадовим чи професійним зростанням. Виходячи з вищевказаного, можна зробити висновок, що кар'єра-це індивідуальні зміни позиції та поведінки людини, що пов'язані з досвідом роботи і всієї трудової діяльності людини. (Виноградський, Виноградська, Шканова, 2002).

У цілому ж професійну кар'єру в сучасному розумінні визначають як форму реалізації професійного потенціалу, а планування професійної кар'єри розглядають як динамічну характеристику процесу, який приводить людину до успіху у своїй професійній сфері. (Гончарова, 2020).

Планування кар'єри нерозривно пов'язано з вибором кар'єрних орієнтацій. Це поняття виникло в рамках концепції «якорів кар'єри» Е. Шейна. Автор розглядає його як інтегроване уявлення особистості про власні потреби, мотиви трудової діяльності, нахили, ціннісні орієнтації, професійні навички, які обумовлюють остаточний вибір кар'єри. Кар'єрна орієнтація є запорукою самоактуалізації особистості у професійному плані, сприяє цілеспрямованому розвитку фахівця. Як зазначає Е.Шейн, кар'єрні орієнтації – це низка уявлень співробітника про себе( професійна Я – концепція). За допомогою орієнтацій, знаючи найважливіші для особистості цінності, можна передбачити, який вид кар'єри виявиться для неї найбільш прийнятним та сприятливим для позитивного подальшого розвитку і, зрештою, забезпечить проектування професійного зростання фахівця (Шейн,1996).

Проблема розвитку особистості майбутнього спеціаліста глибоко досліджувалася у роботах вітчизняних фахівців: Б.С. Братуся, С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, В.О. Сластьоніна, О.І. Бондарчука та ін. Зміст та структура готовності фахівця до професійної діяльності розглядалися в роботах Л.В.Кондрашової, О.Г. Моляко, О.С. Тарановської, П.П. Горностая, О.М. Кокун та інших. Але, не дивлячись на велику кількість робіт з цього питання, проблема змісту та структури особистісної готовності до проектування професійної кар'єри у студентському віці потребує подальшого поглибленого вивчення та конкретизації.

Сучасна психолого – педагогічна література пропонує багатогранне визначення поняття готовності до праці. Так, Смирнов А.О. до її складу, перш за все, включає характеристики, які стосуються загального позитивного ставлення до трудового процесу. Це готовність виявляти установку на високу продуктивність праці та її якість; здатність організовувати та планувати власні дії. Також готовність до праці передбачає високу дисципліну праці на основі вольових якостей особистості. Окрім цього, до її складу входять прояви ініціативи та творчості у праці та здатність працювати у колективі ( Карамушка, 2013).

У сучасних наукових джерелах з питання налаштування особистості на продуктивну професійну працю (Антонова, 2011; Байбекова, 2013; Білуха, 2005; Карамушка ,2003; Литвиненко, 2014; Моначин , Попик , 2016; Прокопенко, 2011 та ін.) вирізняються різні теоретичні підходи до вивчення проблеми психологічної готовності до діяльності. Серед них, насамперед, можна вирізнити особистісний та функціональний.

У контексті особистісного підходу психологічна готовність до професійної праці визначається як суттєвий компонент розвитку її суб'єкта. Вона обумовлює високу ефективність діяльності завдяки усвідомленню людиною власних потреб, цінностей, прагнень і саме на основі цього відбувається розвиток необхідних для успішної роботи професійно- важливих якостей. Така психологічна готовність є основою оптимальної працездатності та стабільної ефективності діяльності особистості на шляху освоєння та реалізації фахових обов'язків.

В рамках особистісного підходу існує розподіл психологічної готовності на довготривалу та ситуативну (Карамушка, 2013). Довготривала готовність визначає налаштування особистості на успішне виконання трудової діяльності в різних виробничих ситуаціях на основі сформованого комплексу особистісних професійно важливих якостей. Автор підкреслює, що ця система є стабільною та виступає передумовою регуляції діяльності особистості в цілому. Ситуативна готовність є функціональною структурою і виникає в тісному зв'язку із чинниками зовнішньої взаємодії: професійною ситуацією і завданнями, які підлягають розв'язку.

У рамках функціонального підходу готовність до професійної праці розглядається як певний стан психічних функцій, який забезпечує ефективне виконання працівником обов'язків. Він обумовлюється широким обсягом інформації щодо змісту та структури професійних функцій, а також внутрішніми характеристиками особистості, які сприяють успішному виконанню діяльності. При цьому психологічна готовність розглядається за такими основними аспектами, як цільовий (який передбачає усвідомлену мету діяльності), операційний (навички та уміння, необхідні для реалізації цілей), інструментальний (оволодіння засобами та знаряддями для реалізації професійних задач) та продуктивний (досягнення результату діяльності і його адекватна оцінка самою особистістю).

Таким чином, перший вищезначених підходів полягає у вивченні особливостей комплексу психічних функцій, які сприяють ефективності праці. Інший підхід передбачає вивчення довготривалої психологічної готовності, тобто системи якостей, які є запорукою успішної діяльності в різних ситуаціях.

Для розвитку психологічної готовності до професійної праці в умовах вищої школи є особливо важливим є вивчення її функціонального аспекту. Саме у його рамках можна виявити основу методичної розробки засобів формування складових готовності

студентської молоді як до професійної праці у цілому, так і до процесу проектування майбутньої кар'єри .

Сьогодні у психолого – педагогічних дослідженнях широко розглядаються особливості психологічної готовності особистості до виконання різних видів діяльності. (Байбекова, 2013; Барчій, 2015; Даниленко, 2015; Карамушка, 2013; Богдан, 2015 та ін.). Розглядаються особливості налаштованості особистості на виконання навчальної, професійної, педагогічної, діяльності, тощо. Автори зазначають, що при цьому варто у складі готовності вирізняти і аналізувати в комплексі як загальні структурні компоненти, так і специфічні, у яких відображаються суттєві характеристики конкретного виду діяльності. Як зазначають сучасні дослідники, у контексті готовності до праці особистість виявляє спочатку здатність до постановки конкретної мети діяльності. На основі врахування власних потреб та професійних завдань особистість створює певну модель подальших дій, яка підлягає подальшому втіленню. Потім підбираються та застосовуються доцільні прийоми, засоби та знаряддя, необхідні для реалізації окресленої мети. Втіливши готовність виконати професійну діяльність у конкретних вчинках, особистість порівнює як проміжні, так і кінцеві результати роботи з поставленою метою. Це складає основу для вдосконалення праці , при необхідності людина здатна коректувати увесь трудовий процес або його окремі фрагменти. Отже, організуючи навчальний процес у вищій школі, варто орієнтувати студентів на такий алгоритм опанування професійними знаннями та уміннями , який і забезпечить оптимальну готовність і до виконання фахової діяльності, і до проектування власних кар'єрних орієнтацій у майбутній праці.

Основною змістовною складовою кар'єри є просування, рух вперед, досягнення. Тому кар'єра – це процес, який розглядається як послідовність зміни робочого стану людини. Розглядається не стабільний стан людини у праці, а як процес зміни подій, активного просування особистості в освоєнні та вдосконалення способів життєдіяльності, її основних аспектів (вирізнення значущої мети, підбір засобів її досягнення, оцінка результатів). Отже, з точки зору функціонального підходу аналізу готовності до професійної діяльності, варто досліджувати у комплексі здатність студентів визначати мету кар'єрного розвитку, засоби її реалізації (у тому числі і особистісні якості як функціональні засоби праці) та результати зусиль, які вказували б на успішне просування у професійному розвитку.

Завданням нашого дослідження було виявлення налаштованості студентів на реалізацію цих етапів професійної праці у ході проектування кар'єри. Нами було застосовано методика Карманова А.А. «Мета – Засіб – Результат» та анкетування студентів I – II курсів психолого – педагогічного факультету. Вибірка досліджуваних складала 98 осіб віком 18 – 20 років.

Результати емпіричного дослідження дозволяють прийти до таких висновків.

1. У цілому студенти розуміють значення постановки системи послідовних цілей у ході розв'язання професійних задач. Вони також усвідомлюють важливість окреслення мети кар'єрного шляху. Проте 58% опитаних мали утруднення при її чіткому формулюванні. У певній мірі це можна пояснити тим, що студенти початкових курсів ще недостатньо вирізняють основні аспекти професійної діяльності, можливості їх реалізації та очікування суспільства щодо професій соціономічного типу, у рамках яких можуть втілитися їх уявлення про майбутню кар'єру. Проте вирішення конкретних проміжних професійних цілей відбувалося ефективніше. Але досліджувані студенти відзначали, що постановка конкретної мети як у ході аналізу психологічних феноменів на заняттях, так і при опануванні практичними навичками часто вимагає вольових зусиль, а її зміст не завжди вдається достатньо логічно аргументувати. Ускладнення виникають у ситуаціях, коли необхідно визначити систему послідовних цілей для успішного виконання складного фахового питання. Так, опановуючи тему «Професійна консультація» при освоєнні курсу «Психологія праці» студенти зазвичай вказують окремі цілі роботи психолога: корекційну, діагностичну чи просвітницьку. Неважко зрозуміти що такі прояви пов'язані, передусім, з недостатнім практичним досвідом студентів. При освоєнні теми «Психологія професійної кар'єри» опитувані мають ускладнення при аналізі представленості у структурі кар'єрних орієнтацій окремих складових ( професійних цілей, засобів, остаточних результатів), їх взаємозв'язків та можливого впливу на перебіг трудової діяльності особистості протягом життєвого шляху. Окрім цього, студентам досить складно здійснити аналіз можливих причин недостатнього розвитку окремих складових кар'єрних орієнтацій та окреслити шляхи подальшого їх розвитку у контексті психологічного супроводу працівника. За шкалою «Мета» вищеозначеної методики середня оцінка по вибірці становить 2 бали, що свідчить про утруднення вирішення орієнтирів як у виконанні професійних дій, так і у проектування власного кар'єрного

шляху. Студенти вказували, що постановка конкретної мети у ході аналізу психологічних феноменів поведінки дітей та дорослих, і при опануванні практичними навичками нерідко вимагає від них значних вольових зусиль, а її зміст вони далеко не завжди здатні вичерпно пояснити. Таку тенденцію було виявлено у 41% членів вибірки. Тому значна частина студентів (38 % від числа опитуваних) виявили схильність прийняти вказівку чи допомогу викладача, посилаючись на його професійний авторитет при формулюванні мети кар'єрного розвитку.

За шкалою «Засоби» середня оцінка по групі досліджуваних становить 1 бал. Це є свідченням того, що опитувана молодь відчуває періодичні значні труднощі у виборі засобів праці у цілому та для реалізації професійної кар'єри зокрема. Анкетування студентів виявило, що кожний третій з них пов'язував це з невиразністю поставленої мети на шляху кар'єрного зростання, її недостатньо усвідомленою особистісною значущістю або невеликою імовірністю її досягнення за рахунок власних зусиль. Досить значна частина студентів (42 %) при опитуванні вказували також недостатній практичний досвід як основну причину ускладнень у виборі адекватних засобів та прийомів виконання значущих конкретних професійних завдань. При цьому варто зазначити, що переважна більшість досліджуваних (67 %) вбачали шляхи подолання ускладнень у розвитку цього аспекту кар'єрних орієнтацій за рахунок освоєння засобів фахової роботи у ході практичних, лабораторних занять з психологічних дисциплін та під час виробничої практики. При цьому варто зазначити, що до складу таких засобів вони схильні частіше включати такі, як освоєння теоретичних положень та навичок роботи. Проте студенти недостатньо усвідомлюють значущість професійно важливих якостей особистості (креативності, відповідальності, самостійності, тощо) як функціональних засобів праці, які, зрештою, можуть забезпечити успішне кар'єрне зростання у майбутньому.

Оцінка за шкалою «Результат» у середньому по вибірці становить - 7 балів. Це свідчить про деяку гіпертрофованість ставлення досліджуваних до підсумку своїх зусиль. У навчальному процесі результат освоєння змістових моментів майбутньої професії вони пов'язують переважно з оцінкою з боку викладача, а тому самостійно оцінити віддалені результати кар'єрного зростання їм досить нелегко. Переважно оцінка здійснюється в емоційному плані. Так, 58% опитуваних відзначали, що висока оцінка вдалого результату викликає зазвичай перебільшені позитивні емоції, а невдачі – переживання розчарування та тривоги. Оскільки оцінка результату

навчання при цьому має зовнішній характер, вона сприймається студентами як дещо непередбачувана, а інколи і випадкова. Проте 52% опитуваних відзначали необхідність створення у ході викладання навчальних дисциплін умов для взаємооцінки підсумків діяльності, аналізу та самооцінки студентами отриманих результатів. На їх думку, це дозволило б посилити аспект логічного обґрунтування правильності дій та шляхів їх вдосконалення у безпосередній професійній діяльності. Стосовно оцінки результативності діяльності у далекій перспективі, у ході проектування кар'єри, студенти наголошували на необхідності такої організації навчального процесу, яка б поєднувала суттєві аспекти розвитку готовності до цілеспрямованого зростання у професійній сфері.

У сучасних дослідженнях розглядаються методичні шляхи розвитку психологічної готовності до праці. Так, Богдан Л.М. вирізняє дві групи чинників формування готовності до професійної діяльності. До першої з них («умовно внутрішніх» або індивідуально-особистісних) відносяться усвідомлені протиріччя між наявними досягненнями студентів та необхідним рівнем професійного становлення. Окрім цього, ця група чинників охоплює також широкий спектр мотивів особистості, наявність потреби у постійному самовдосконаленні, а також чіткість уявлень про зміст професійних завдань та рефлексію професійного становлення у ході ідентифікації з професією. До іншої групи чинників («умовно зовнішніх» або соціально-педагогічних) автором відносяться суттєві аспекти організації навчального процесу у вищій школі. Серед найактуальніших з них можна вирізнити залучення студентів до активної діяльності; забезпечення позитивного емоційного клімату під час освоєння професійних знань, умінь та навичок, використання системи критеріїв адекватного оцінювання рівнів сформованості налаштованості на працю та створення умов для творчого підходу до навчання та підготовки майбутніх психологів у цілому (Богдан, 2016).

Методичний аспект розвитку кар'єрних орієнтацій ми розглянемо в одному з наступних параграфів.

## **2. Мотиваційний аспект розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів**

У сучасних дослідженнях кар'єри особистості та її розвитку підкреслюється значення мотивації досягнення для її успішної реалізації.



Як зазначають вітчизняні дослідники (Шпалінський, Кожухова, 2018), існують конкретні мотиваційні змінні, які відображають взаємозв'язок між діяльністю і мотивом досягнення. Насамперед, це оцінка ймовірності успіху та передбачення суб'єктивних труднощів на шляху до нього. Окрім цього, суттєвим чинником є привабливість для людини особистого успіху чи невдачі в певній діяльності. Третьою змінною автори вважають індивідуальне приписування відповідальності за успіх чи невдачу собі зовнішнім чи внутрішнім обставинам. Автори зазначають зв'язок мотивації досягнення з рівнем домагань, прагненням до постійного перевершення вже досягненого рівня у трудовій діяльності чи особистісному розвитку. Для осіб з вираженою мотивацією досягнення притаманні наполегливість у досягненні мети, прагнення виконувати роботу дедалі досконаліше, виявляючи при цьому досить помірну готовність до ризику.

З огляду на те, що передбачення можливих досягнень у професійній діяльності є основною змістовною ознакою кар'єрних орієнтацій, наше дослідження містило виявлення особливостей мотивації досягнення успіху за методикою Т.Елерса, методики виявлення специфіки кар'єрних орієнтацій Е.Шейна та анкетування студентів I – II курсів психолого – педагогічного факультету. Вибірка досліджуваних складала 98 осіб віком 18 – 20 років. (Калюжна, Кравченко, 2022 ).

На основі отриманих результатів можна стверджувати, що 29 % досліджуваних студентів виявляють дуже високий рівень прагнення до досягнення успішного результату, що свідчить про їх бажання будь - що обов'язково досягнути успіхів у своїй діяльності, активно включаючись у її виконання. Представники цієї групи опитуваних орієнтовані на самостійний вибір найефективніших засобів переважно тих дій, які спрямовані на досягнення значущої для них поставленої мети. На шляху проектування свого кар'єрного зростання вони намагаються виокремити та чітко визначити низку послідовних проміжних цілей, досягнення яких може забезпечити високий остаточний результат. Серед ускладнень у реалізації такої активності студенти відзначали переважно чинники суб'єктивного змісту. Насамперед, це надмірна самокритичність та невисока здатність адекватно реагувати на ситуації неуспіху, переживання надмірного хвилювання та невпевненості перед невдачами при досягненні важливих для них цілей. Студенти цієї групи при анкетуванні акцентували увагу на значенні професійної психологічної

допомоги для корекції подібних станів як у навчальній, так і у професійній діяльності.

Наступна група опитуваних, а саме 24 % від загального числа досліджуваних студентів виявила помірно високий рівень мотивації до успіху, який свідчить про прагнення до досягнення бажаного. Вони демонструють схильність орієнтуватися при цьому на власні сили, здатність гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети. У разі чергування успіхів і невдач ці студенти схильні до перебільшення своїх недоліків, але разом з тим повніше реалізують свій творчий потенціал і частіше досягають поставлених цілей. Представники цієї групи активніше вчать на своїх помилках, оперативно відмовляються від сумнівних та невиправданих гіпотез, і внаслідок цього швидше знаходять оптимальні рішення професійних проблем. Ці студенти зазначали, що при виконанні навчальних та фахових завдань проблемного характеру ефективність їх діяльності зазвичай покращується внаслідок готовності взяти на себе відповідальність, проявити ініціативність та цілеспрямованість, що і забезпечує успішне досягнення бажаного позитивного результату. При виборі кар'єрних орієнтацій об'єктивно оцінюють як власні можливості, так і шляхи корекції діяльності у ситуаціях виникнення перешкод та ускладнень.

Серед опитуваних студентів 30% виявили середній рівень мотивації до успіху, виявляючи тенденцію до дещо подвійної поведінки. З одного боку, вони не бояться ризикувати, а з іншого - стверджують, що можливі невдачі не надто хвилюють їх. Представники цієї групи студентів зазначали, що вони віддають перевагу завданням середнього рівня складності, намагаючись збалансувати можливості успіхів і невдач. Оскільки результат стає максимально залежним від власних зусиль суб'єкта, студенти цієї групи схильні до розумного ризику при середньому рівні домагань, який, проте, може бути дещо відкорегованим у випадку успіху чи невдачі у виконанні професійної діяльності. При виборі кар'єрних орієнтацій виявляють впевненість, але високих цілей перед собою, як правило, не ставлять.

17% досліджуваних студентів виявили тенденцію до низького рівня мотивації до успіху. У значній мірі це може обумовлюватися недостатньо вираженим прагненням і здатністю студента до подолання труднощів у процесі навчання. В основі такої поведінки лежать як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники, пов'язані з уникненням виконання важливої діяльності на фоні негативних очікувань. Аналіз результатів опитування таких студентів свідчить

про те, що вони заздалегідь міркують про шляхи уникнення невдач, а не про способи досягнення успіху. Серед ускладнень у процесі досягнення кар'єрного успіху студенти цієї категорії відзначають недостатньо об'єктивну інформацію про свої здібності, занижену самооцінку та схильність відтермінувати виконання завдання на невизначений час.

Для дослідження особливостей кар'єрних орієнтацій студентів цих груп опитуваних нами було застосовано методикау Е.Шейна. Він пропонує вісім діагностичних шкал виміру кар'єрних орієнтацій – «якорів кар'єри». До їх складу входять професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність місця роботи або місця проживання, служіння, виклик, інтеграція стилів життя, підприємництво (Шейн, 1996).

Професійна компетентність, за твердженням автора, притаманна людям, які свій соціальний статус пов'язують із рівнем професійної майстерності. Вони прагнуть передусім до успіху саме у професійній діяльності, зазвичай уникають роботи, яка заважає розвивати потрібні для цього здібності. Так, наприклад, психологи прагнуть максимально реалізувати себе у виконанні спеціальних функцій діагностичного, корекційного, профілактичного змісту. Управління іншими переважно розглядається ними як необхідна умова для просування у своїй професійній сфері, але це не становить для них особливої цінності. Вони відчують позитивні емоції передусім від успіхів у фаховій діяльності, яка є для них областю визнання їх талантів.

Менеджмент передбачає орієнтацію на інтеграцію зусиль інших людей, прагнення до управління різними сторонами діяльності організації. У той – же час це і орієнтація на повноту відповідальності за кінцевий результат спільної роботи. Безумовно, така тенденція вимагає значних навичок у самоорганізації та саморегуляції, груповому та міжособистісному спілкуванні, оскільки це є основою реалізації владних функцій та відповідальності за успіх спільної справи. Як зазначає автор, така робота вимагає не тільки аналітичних навичок, а й навичок міжособистісного і групового спілкування, емоційної врівноваженості, щоб нести тягар влади і відповідальності (Шейн, 1996).

Автономія свідчить про тенденцію особистості до позбавлення від роботи в організації, яка вимагає дотримання чітких організаційних правил, вимог та обмежень. Це свідчить про потребу у максимальній самостійності у діяльності, яка може стати навіть причиною відмови від кар'єрного зростання задля

збереження своєї незалежності. Такі особи не бажають підкорятися загальноприйнятим правилам організації (наприклад, чітко визначеним обмеженням, регламентації робочого часу, форменого одягу, тощо), але можуть працювати в організації, яка забезпечує достатній ступінь свободи.

Стабільність виражає головну потребу особистості у тому, щоб життєві події можна було передбачити. Це може полягати як у орієнтації на стабільність місця роботи, так і на постійність місця проживання. На думку цієї категорії осіб, стабільність місця роботи повністю залежить від керівництва організацією і передбачає роботу в такій організації, яка забезпечує певний термін служби, має хорошу репутацію, виглядає більш надійною в своїй галузі. Відповідальність за власну кар'єру вони схильні перекладати на зовнішнє соціальне середовище та обставини. Люди, орієнтовані на стабільність місця проживання, пов'язують себе з географічним регіоном, і змінюють роботу або організацію тільки тоді, коли це не супроводжується «зриванням з місця». Не дивлячись на успішність у професійному плані, вони зазвичай відмовляються від нових можливостей, передбачаючи низку тимчасових незручностей, які не вважають за потрібне долати.

Служіння полягає у тенденції до роботи на благо інших людей. Так, основними цінностями при такій орієнтації є допомога людям, намагання взяти участь у розв'язанні їх проблем, служіння людству у цілому. При цьому дуже важливою для таких осіб є робота в організації, цілі та цінності якої відповідають її власним. Коли ж це виявляється неможливим, вони здатні відмовитися від просування по службі.

Виклик передбачає прагнення особистості до конкуренції, перемоги над іншими. Такі особистості вважають подолання перешкод, вирішення складних завдань важливішими, аніж реалізацію себе суто у професійній діяльності.. При цьому боротьба та перемога приносять набагато більше задоволення, ніж професія. Новизна, різноманітність і виклик мають для людей з такою орієнтацією дуже велику цінність, і, якщо все відбувається занадто просто, їм стає нудно.

Інтеграція стилів життя полягає у прагненні збалансувати різні його сфери : сім'ю, кар'єру, самовдосконалення, не віддаючи перевагу жодній із них. При цьому особистість більше цінує своє життя в цілому, ніж конкретну професію, роботу чи організацію. Саме тому особистість може уникати розвитку своєї кар'єри, щоб не порушувати гармонійне поєднання аспектів свого існування.

Підприємництво. Особистість не бажає працювати на інших, орієнтована на організацію власної справи, яка здатна принести їй бажане фінансове благополуччя. Це не завжди творча людина, головним при такій орієнтації є створення справи, щоб це стало втіленням її задумів. При цьому особистість готова до ризику на цьому шляху та до застосування максимальних зусиль щодо подолання невдач. (Шейн, 1996 ).

Зважаючи на полімотивованість обрання та проектування професійної кар'єри студентами, ми намагалися прослідкувати тенденції до обрання того чи іншого типу кар'єрних орієнтацій студентів з різними проявами мотивації досягнення. (Калюжна, Кравченко, 2022 ).

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що для опитуваних з вибірки студентів з дуже високим рівнем мотивації досягнення результату діяльності превалюючими виявилися кар'єрні орієнтації «менеджмент» та «виклик». Відповідно, середньостатистичні бали за методикою у цій групі опитуваних становили 8,0 та 7,2 . Середні показники були продемонстровані з кар'єрних орієнтацій типів « професійна компетентність», «автономія» та «служіння» (відповідно 6,1; 5,7 та 5,4 бали у середньому за цією вибіркою). Найнижчими виявилися показники прагнення до стабільності, інтеграції стилів життя та підприємництва. Так, середні бали у цій групі досліджуваних за цими кар'єрними орієнтаціями становили відповідно 3,3; 3,9 та 4,1 бали.

Анкетне опитування студентів цієї групи щодо причин обрання превалюючих кар'єрних орієнтацій виявило у більшості з них схильність до деякої ідеалізації свого майбутнього професійного шляху та інколи невинувато завищені надії на професійну перспективу. Так, 52 % опитуваних вважали, що заслуговують на виключні досягнення у майбутній трудовій діяльності, а їх особистісні якості дозволяють їм інтегрувати роботу різних сторін організації та керувати іншими людьми. Варто зазначити, що невисока схильність до кар'єрної орієнтації типу «підприємництво» пояснювалося цими студентами усвідомленням можливих ризиків на цьому шляху , які необхідно долати виключно самотійно, а отже, і невідворотністю негативних переживань хвилювання і страху, на які вони ще не здатні адекватно реагувати.

Для групи студентів з помірно високим рівнем прагнення до успіху найбільш значущими виявилися кар'єрні орієнтації «професійна компетентність», «автономія» та «служіння» (відповідно середньостатистичні бали по цій групі опитуваних становлять 8,7; 8,2

та 7,9). Середніми виявилися показники з кар'єрних напрямків «підприємництво», «інтеграція стилів життя» та «менеджмент». Середні бали по вибірці відповідно становлять 6,9; 6,2 та 5,8. Найменш привабливими для таких студентів стали кар'єрні орієнтації типів «стабільність» та «виклик» (середні бали по вибірці становлять 4,5 та 3,7 бали).

Студенти цієї групи вказуючи на чинники обрання кар'єрних орієнтацій зазначали, перш за все, власну самостійність та раціональність. Проектуючи процес свого професійного зростання, вони спираються на усвідомлення власних особистісних якостей у поєднанні зі знаннями про специфіку майбутньої професійної діяльності. У цілому ж вони більше орієнтовані на систематичну роботу з людьми на основі фундаментальної спеціальної підготовки. Саме завдяки такому підходу вони демонстрували готовність передбачати труднощі і перешкоди на цьому шляху та наполегливо їх долати завдяки постійному саморозвитку і самовдосконаленню.

Для студентів із середнім рівнем мотивації досягнення успіху притаманним є обрання досить широкого спектру типів кар'єрних орієнтацій як середніх за значущістю. Проте найважливішим напрямком для них є професійна компетентність, середній бал за вибіркою становить 8,2. Далі у їх виборах представлено низку кар'єрних орієнтацій з приблизно однаковими показниками: «служіння» (7,0), «підприємництво» (6,8), «менеджмент» (6,6), «інтеграція стилів життя» (6,5) та «стабільність» (6,3). Найменш привабливими для них виявилися тенденції до автономії та виклику у реалізації обраної кар'єри у майбутньому трудовому житті (відповідно 4,8 та 3,3 бали у середньому).

Такі вибори студентів пов'язані, перелусім, з недостатньою визначеністю у специфіці майбутньої кар'єри та орієнтацією на діяльність з посередньою складністю та відповідальністю. Серед причин обрання кар'єрних орієнтацій такі студенти охоче зазначали свою схильність до емоційних впливів переважно зовнішнього характеру. При анкетуванні типовими для них виявилися висловлювання «Оберу кілька напрямків, а потім визначуся, який із них більше сподобається», «Буду аналізувати, як кар'єра вдається моїм друзям, а потім і я остаточно визначуся, якщо мені це сподобається».

Студенти з низьким рівнем мотивації досягнення успішного результату віддали перевагу кар'єрним орієнтаціям, які передбачають невисокий рівень власної відповідальності та перекладання ініціативи за просування по службі на зовнішні обставини. Передусім, це

тенденція до стабільності (середньостатистичний бал становить 8,9 по цій вибірці) , а також до інтеграції стилів життя (8,5 балів). Менш привабливими для таких студентів стали кар'єрні орієнтації на служіння, професійну компетентність, та автономність (відповідно 7,0; 6, 6 та 6, 4 бали по цій вибірці ). Виразно незначущими для таких студентів виявилися орієнтації на підприємництво та виклик (4,0 та 2,5 бали відповідно), оскільки вони вимагають чітко визначеного прагнення до реалізації конкретних складних цілей. Такі тенденції у виборі кар'єрних орієнтацій вони пояснювали деякою легковажністю: «Життя саме визначить, до чого мені треба буде прагнути у майбутньому» або переживанням деякої розгубленості («Мені здається, я маю певні здібності, але не знаю, як їх застосувати у кар'єрі», « Навряд, чи я взагалі зможу вдало побудувати свою кар'єру самостійно»).

Нами було проведено анкетне опитування студентів щодо найважливіших для них ускладнень у розвитку кар'єрних орієнтацій безпосередньо у навчальному процесі. Вдалося виявити низку проблем, які вимагають розробки методичних прийомів та засобів для окреслення та закріплення кар'єрних тенденцій майбутніх психологів передусім на основі зміцнення їх мотивації до досягнення успішного результату. (Калюжна, Кравченко, 2022)

1. Студенти досить часто вказували на деяку відірваність теоретичних знань про зміст професії психолога та професійно важливі якості від їх втілення на практиці. Це , безумовно, може утруднювати розвиток їх орієнтації на реалізацію професійної компетентності у ході просування у фаховій діяльності (27 % з числа опитуваних).

2. Майбутні психологи відзначали, що професійне навчання зазвичай передбачає досягнення цілей, заздалегідь поставлених викладачем (часто із окресленням правильних засобів для цього), а тому не завжди наповнених особистісним змістом для студентів. На цій обставині наголошували 39 % досліджуваних. Вочевидь, у ході організації навчального процесу з фахових дисциплін недостатньо приділяється увага завданням для студентів, які б вимагали самостійної постановки мети та розробки шляхів її досягнення з урахуванням можливих ризиків та їх наслідків. Саме така активність особистості для розвитку кар'єрних орієнтацій «професійна компетентність», «підприємництво» та «автономія».

3. Досліджувані нами студенти (34 % від загального числа опитуваних) також вказували на переважно індивідуальні навчальні завдання, які необхідно виконувати без опори на урахування думок і позицій оточуючих. При цьому виникають ускладнення у розумінні суті індивідуальних та групових цілей діяльності, їх формулюванні та визначенні шляхів досягнення за рахунок прийняття спільних рішень, що є особливо важливим для розвитку кар'єрної орієнтації типу «менеджмент». Ці студенти відзначали також обмежені можливості для формування широкого спектру навичок міжособистісного спілкування у навчальній діяльності (особливо при застосуванні її дистанційних форм) і, внаслідок цього, недостатні умови для розвитку кар'єрних орієнтацій «служіння» та «менеджмент».

Отже, не викликають сумнівів твердження сучасних науковців про необхідність розвитку цілеспрямованої та усвідомленої як навчальної, так і професійної діяльності особистості майбутнього фахівця, яка ґрунтується на визначенні орієнтирів цього процесу, його основних цілей та напрямків і засобів їх реалізації.

### **3. Методичні засади розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів.**

Етап професійного навчання в умовах вищої школи є важливим періодом становлення особистості професіонала, на якому закладаються основи кар'єрного зростання. Саме у студентському віці відбувається узгодження знань про особливості майбутньої професії з комплексом психологічних якостей особистості, які сприяють психологічній готовності до її реалізації (Бондаренко, 2003; Бородулькіна, 2006; Гойко, Столярчук, 2016; Гончарова, 2014; Тітова, 2015 та ін.).

Так, зокрема, виділяються важливі чинники, які сприяють кар'єрному розвитку студентів у процесі освоєння ними майбутнього фаху (Даниленко, 2015). До їх складу входять розвиток готовності пройти весь шлях професійного зростання від початкового етапу до його успішного завершення, врахування очікувань самих студентів при цьому, включення молоді у проектну діяльність та освоєння технологій самооцінки, сприяння ефективному використанню творчого потенціалу та можливостей саморозвитку студентів у трудовій та кар'єрній сфері

Проблемою розвитку кар'єрних орієнтацій учнівської молоді та студентства займалися також С. В. Алексеєва, Л. М. Єршова, Д. О. Закатнов, В. Т. Лозовецька, В. Ф. Орлов та ін. Автори



наголошують на необхідності формування у майбутніх фахівців уміння керувати власним професійним розвитком, який би забезпечив оптимальний процес їх самореалізації. Так, Алексеева С.В. підкреслює необхідність створення у процесі навчання таких умов, які забезпечують можливості пошуку й реалізації найбільш ефективних стратегій професійної кар'єри . (С. В. Алексеева, Л. М. Єршова, Д. О. Закатнов, В. Т. Лозовецька, В. Ф. Орлов, 2018 ).

Розглядаючи шляхи проектування кар'єри студентською молоддю, необхідно враховувати основні психологічні особливості її вікового розвитку.

Студентський вік є періодом поглиблення розумового і морального розвитку особистості. У центрі уваги юнака стають самопізнання та самокритичність, чітко окреслюються пізнавальні інтереси, схильність займатися певною науковою діяльністю, визначаються і набувають свого розвитку професійні нахили. На розвитку особистості сьогодні позначаються суспільні зміни, досягнення науки і техніки, виразно відчувається широкий вплив інформаційного простору.

Наразі у психології та педагогіці існує значний інтерес до студентства як соціальної групи. Її специфіка визначається низкою особливих характеристик. Вважається, що студентів, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси: вищий освітній рівень, велике прагнення до знань, висока соціальна активність, досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості (Панок, 2013).

Студентство об'єднує молодих людей, які, навчаючись у вищій школі, проходять складний шлях особистісного та професійного зростання оволодівають фаховими знаннями, набувають умінь та навичок, необхідних для майбутньої трудової діяльності особистісних якостей. Окрім цього, відбувається підготовка до виконання важливих соціальних функцій. Внаслідок реалізації навчання та спільному характеру праці студентська молодь утворює специфічну соціальну групу, основною функцією якої є освоєння знань та умінь в галузі обраної професії у поєднанні з становленням особистості як суб'єкта самостійної творчої діяльності.

Як зазначає Вітвицька С. особистість студента можна одночасно розглядати у трьох аспектах( Вітвицька, 2003 ):

- соціальному, як належність студента до певної соціальної (академічної) групи і реалізацію ним функцій майбутнього фахівця;
- психологічному, який проявляється у єдності психічних процесів, станів і властивостей особистості;

- біологічному, що включає в себе тип нервової діяльності, будову аналізаторів, психомоторику, фізичний стан тощо.

Отже, комплексне дослідження якостей і можливостей студентів зазвичай проводиться у всіх вищезазначених аспектах.

У студентському віці на перший план виступає перехід до самостійного життя, особливо значущими стають початок професійного становлення та реалізації життєвих планів. Відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, самовизначення в системі моральних цінностей, усвідомлення особистої відповідальності за поведінку у соціумі, тощо.

Однією з суттєвих потреб особистості стає розвиток інтелектуальної сфери. На фоні саморозвитку і самовдосконалення посилюється емоційна стабільність. У цьому віці студент має самостійно та зважено розробляти життєві плани, будувати власне життя, поступово переходити від пізнання світу до його активного перетворення та самоствердження у професійній діяльності. (Вітвицька, 2003; Кузьмінський, 2005; Нагаєв, 2007 : Подоляк, Юрченко, 2011).

Професійне самовизначення відбувається з урахуванням життєвих цінностей особистості. Але важливо, щоб воно відбувалося свідомо, на основі оптимального співвідношення уподобань, здібностей, можливостей особистості з вимогами спеціальності, яка нею обирається.

Заклад вищої освіти є базою для початку професійного становлення. При цьому особистість має докорінно перебудувати свої уявлення про навчання на нових засадах власної самоорганізації. Разом з освоєнням цього процесу у студентському віці прослідковується дедалі виразніша наявність у пізнавальній діяльності молоді ціннісних життєвих орієнтирів, а потреба у знаннях виступає її найважливішою рушійним моментом. Зростає самостійність, відповідальність і прагнення знайти свій шлях виконання нового завдання. Відбувається процес оволодіння засобами пізнавальної діяльності: вміння самостійно мислити, аналізувати, узагальнювати, складати план виконання теоретичних і практичних завдань і т. д.

Разом з цим у процесі навчання студенти демонструють прагнення до поглиблення і розширення знань, доцільних засобів та прийомів їх засвоєння, використання додаткових джерел інформації, що свідчить про тенденцію до самоосвіти у цілому. Поступово розвиваються уміння застосовувати на практиці засвоєні і знання, використовувати їх для набуття нових знань.

Разом з освоєнням майбутньої професії зростає бажання ділитися своїми знаннями і досвідом з іншими студентами, брати участь у колективній пізнавальній діяльності. (Вітвицька, 2003; Кузьмінський, 2005; Подоляк, Юрченко, 2011).

У студентському віці з розвитком професійних компетенцій відбувається прийняття рішень про кар'єру, яке пов'язане із з'ясування значущої для себе життєвої мети. Важливу роль у цьому процесі відіграє здатність визначати відповідність свого «Я» тим соціальним реаліям, які обумовлюють професійний розвиток та зростання. Тому студентам важливо сформуванати адекватне уявлення про своє професійне життя та про себе як суб'єкта його реалізації з метою здійснення їх життєвих цілей.

Так, Скрипченко В.О. вважає, що важливою складовою особистісного розвитку юнака є становлення його самосвідомості. Автор вказує, що студенти можуть оперувати гіпотетичними уявленнями, про явища, які фігурують тільки у думках, незалежно від можливості їх конкретно перевірити. Такі когнітивні орієнтації задовольняють потребу юної людини щодо формування змісту ідентичності, оскільки з-поміж багатьох можливих та уявних зв'язків вона повинна обирати завжди конкретні. Ці її вибори стосуються особистісних, професійних, ідеологічних аспектів життя (Скрипченко, 2000).

Кузьмінський А.І. підкреслює, що потреба в професійному становленні, самоствердженні, суспільному визнанні сприяє подальшому розвитку самосвідомості, у структурі якої все вагомішим стає професійний компонент, який психологи трактують як професійну самосвідомість (Кузьмінський, 2005).

Навчаючись у вищій школі, зазначав О. Галус, особистість планує найближчі і перспективні цілі, випробовує себе в різних ситуаціях на основі поєднання власних можливостей і вимог професії. Від цього залежить формування професійної мотивації та подальший професійний розвиток людини (Галус, 2007).

У роботах сучасних вчених (Алексєєва, Єршова, Закатнов, Лозовецька, Орлов, 2018) стверджується, що життєві плани юнацтва не обмежуються вибором професії. Але вибір і планування професійного шляху і професійної кар'єри є для цього періоду розвитку особистості однією з найактуальніших проблем (Бородулькіна, 2006). Вони зазначають, що підготовка молоді до вибору та розвитку професійної кар'єри є соціально-педагогічною проблемою. У зв'язку з багатогранністю проблеми, можна стверджувати, що вона не може бути розв'язана тільки засобами

професійної орієнтації та навчально-виховної роботи в закладах професійної освіти, а потребує реалізації комплексу взаємопов'язаних заходів з боку системи освіти в цілому, роботодавців, засобів масової інформації, тощо.

Автори окреслюють основні напрямки розв'язання цієї проблеми, саме в межах системи професійної освіти.

Першим з них є специфічний різновид психолого-педагогічного консультування, а саме кар'єрне консультування як процес взаємодії студента з консультантом, що ставить за мету надання допомоги молодій людині у вирішенні проблем розвитку її професійної кар'єри. Воно має на меті надання допомоги у таких аспектах:

- плануванні кар'єри та формуванні навичок прийняття рішень стосовно професійного та кар'єрного розвитку;
- розумінні особливостей ринку праці;
- мотивації навчання у контексті професійної діяльності;
- сприяння в пошуку роботи шляхом формування специфічної здатності до працевлаштування.

За думкою авторів, кар'єрне консультування учнів закладів професійної освіти та студентів охоплює такі прикладні завдання:

1.Визначення значущих цілей професійної діяльності людини, які вона прагне досягти впродовж життя та визначення шляхів їх реалізації в умовах динамічного ринкового середовища;

2.Консультації з питань стратегії пошуку роботи;

3.Консультування з питань складання індивідуального плану професійного розвитку і кар'єрного зростання;

4.Розроблення конкретних освітньо-професійних маршрутів (траєкторій), за якими людина зможе успішно реалізувати кар'єрні плани;

5. Допомогу майбутньому фахівцю у формуванні вмінь складати резюме (профілю компетенцій) та вести співбесіду з роботодавцем;

6. Діагностування сформованості професійних і особистісних якостей;

7.Сприяння розвитку здатності до самопізнання, рефлексії, самооцінки тощо (Алексєєва, Єршова, Закатнов, Лозовецька, Орлов, 2018).

У підсумку кар'єрного консультування студент має скласти індивідуальний проект розвитку кар'єри. Особистість має розробити конкретний поетапний план дій щодо професійного зростання та визначити низку послідовних заходів для його реалізації на основі інтегрування власних можливостей

та кар'єрних очікувань студента і інформації про потреби ринку праці.

Окрім цього, особливого значення набуває проблема навчально-методичного забезпечення підготовки студентства до планування й розвитку професійної кар'єри у системі вищої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, мотивації кар'єрного розвитку сучасної особистості, використання педагогічних технологій у навчальному процесі.

При цьому варто поєднувати традиційні форми і методи навчання і виховання з інноваційними активізуючими засобами. Так, Веремчук О.В. вирізняє серед них проблемні лекції, лекції-конференції, семінари-дискусії, семінари-тренінги, семінари-бесіди, семінари-ігри, семінари-дослідження. Також автором пропонуються методи розв'язання ситуаційних завдань, вправи-дії за інструкцією, виконання індивідуальних завдань, дидактичні ігри, евристичні бесіди, навчальні дискусії, дослідницькі методи (Веремчук, 2016).

Окрім цього з метою розширення теоретичних знань про майбутню професію та поглядів щодо її сутності та суспільної і особистісної цінності автор вважає за доцільне екскурсії на робочі місця професіоналів. Зокрема, такий метод педагогічного впливу є доцільним на початкових курсах. Студенти мають можливість ознайомитись з особливостями діяльності професіоналів та отримати інформацію щодо основних важливих цілей їх фахової праці, що може стати основою визначення кар'єрних орієнтацій. Так, першокурсники можуть переконатись у необхідності знань не тільки про функції фахівця, але й про власні професійно важливі якості, які забезпечать у майбутньому успішне зростання у трудовій діяльності. Розширити коло знань студентів про особливості проектування кар'єри особистості можна також розвивати на заняттях з навчальних курсів «Психологія праці», «Психологія управління» та «Вступ до спеціальності». При цьому ефективними можуть бути такі методи і форми навчання, які б сприяли створенню умов як для навчального діалогу викладача з аудиторією, так і безпосередній комунікації між студентами при розгляді питань проектування кар'єри. Наприклад, висвітлення теми «Психологія професійної кар'єри» може здійснюватися у ході проблемної лекції чи семінару-дискусії. При цьому викладач може йти шляхом використання як традиційних словесних і демонстраційних методів, так і застосування низки активних методів навчання (навчальної дискусії, евристичної бесіди, тощо). В активній взаємодії та спільному обговоренні питань змісту кар'єри та етапів її реалізації, типології кар'єрних орієнтацій та

розробки проміжних цілей на шляху досягнення професійного успіху викладач утримується від нав'язування готових норм і правил розгляду складних питань і водночас скеровує студентів на формулювання власних суджень щодо їх теоретичного та практичного розв'язку. Результативними може бути також такий метод, як дидактична бесіда, яка передбачає обговорення питань відносно змісту особистісних характеристик, необхідних для реалізації того чи іншого типу кар'єри. Доцільним є і виконання вправ, наприклад, складання кар'єрного плану, резюме, заяв, тощо.

У навчальному процесі не варто недооцінювати значення таких традиційних методичних засобів, як тематична лекція, семінар запитань та відповідей та самостійна робота.

Водночас продуктивними є і інноваційні методи, такі як лекція-конференція, семінар-бесіда семінар-дискусія, семінар-тренінг. У ході їх реалізації застосовуються інтерактивні засади організації навчального процесу, який базується на взаємодії людей у процесі пізнання. Викладач працює не з окремим індивідом, а з групою студентів, які стимулюють і активізують мисленнєву діяльність один одного. Особливо продуктивними при цьому є феномени змагання та суперництва, у яких втілюється модель спілкування особистостей у реальній спільній діяльності, спрямованій на розв'язання завдань пошукового, проблемного характеру.

Розглянемо основні особливості інтерактивного навчання, виходячи з аналізу сучасних дидактичних концепцій (Вітвицька, 2003; Кузьмінський, 2005; Нагаєв, 2007; Подоляк, Юрченко, 2011 та ін.).

Основною характеристикою інтерактивного навчання є те, що воно є активною діяльністю самих студентів, а викладач є лише координує їх дії, створюючи можливості для їх самостійного пізнання теоретичних чи практичних проблем. Активно освоюючи і перетворюючи предмет пізнання, студент набуває нових знань та умінь, розвиває власні можливості та формує нові ціннісні орієнтації у контексті своєї професійної діяльності.

Метою застосування інтерактивного навчання є створення таких умов для студентів, які сприяли б розвитку вміння мислити вільно, самостійно, активно розв'язувати теоретичні та практичні задачі. Воно виступає дієвим засобом інтеріоризації знань студентів, забезпечує перенесення навчальних дій у систему особистісних переконань студентів, а отже, забезпечує внутрішнє їх прийняття, усвідомлення їх практичної цінності та формування дієвих мотивів їх професійного використання. Бадмаєв Б.Ц. окреслює

основні вимоги до його організації відображено у таких положеннях. (Калюжна, 2010).

1.Методи інтерактивного навчання повинні стимулювати активну мисленнєву діяльність як окремої особистості, так і групи у цілому. Викладач здійснює підбір завдань для самостійного освоєння студентами та окреслення мети і умов її колективного досягнення.

2.Контроль набутих знань учасників має здійснюватися не за здатністю до відтворення студентами наукових фактів, закономірностей, а за вмінням використовувати їх при аналізі реальних психологічних феноменів.

3.Інтерактивне навчання не має зводитися до детального пояснення викладачем наукових явищ. Для його реалізації необхідні навчальні задачі, які учасники мають навчитися розв'язувати загальними способами на основі попередньо засвоєних теоретичних знань.

4.У традиційному навчанні вважається, що суб'єкт навчання спочатку має засвоїти систему знань, та правил і засобів їх використання, а потім перейти до їх практичного застосування. Інтерактивне навчання дозволяє сумістити ці етапи, забезпечуючи усвідомлення учасниками нових знань та їх практичної значущості для студента.

5.Знання та вміння, перш ніж стати внутрішніми, мають пройти відпрацювання на навчальних задачах чи життєвих моделях.

Перш, ніж організувати інтерактивне навчання, необхідно змодельовати його кінцевий результат з урахуванням мети заняття, задач, засобів та процедур їх розв'язання. Навчальний матеріал варто орієнтувати на реальний рівень підготовленості студентів, їх інтереси, потребу у знаннях. Це дозволяє надати їм актуальності і тим самим максимально включити студентів у їх розв'язання. Для цього доцільно здійснювати попереднє усне або письмове опитування студентів з приводу зацікавленості тими чи іншими психолого - педагогічними проблемами з певної тематики. Воно може стосуватися, наприклад, уявлень студентів про значення проектування кар'єри для успішності у професії, розвитку необхідних для цього якостей, тощо.

Суттєвою ознакою інтерактивного навчання є його проблемність. Воно передбачає, що засвоєння знань відбувається шляхом подолання труднощів, які створюються навчальною проблемою. При цьому окреслюються протиріччя між відомим та невідомим, а проблемна задача вимагає не лише пошуку і знаходження відповіді, але і доведення її правильності. Викладач має утримуватись від

підказки і надання прямої відповіді студентам, оскільки розв'язок проблемного завдання можна знайти лише на основі попередньо отриманих знань у ході спільної інтелектуальної діяльності. Закономірним результатом таких зусиль студентів буде засвоєння теоретичних положень чи способу дії.

Однією з важливих умов інтерактивного навчання є аналіз негативного досвіду, тобто помилок, які людина має навчитися попереджувати. Так, наприклад, при розгляді проблеми проектування професійної кар'єри варто обговорювати ситуації невідповідності особистісних характеристик змісту та основним цілям трудової діяльності та їх можливі наслідки. Тому до складу навчальних задач для інтерактивних занять може входити вивчення недоліків, допущених професіоналом у фаховій праці. При цьому студенти мають не тільки визначити причини, закономірності виникнення помилки, а й розробити оптимальний шлях розв'язку задачі.

Така організація виконання завдань у мікрогрупах створює можливість для відображення цілісної проблеми, яка виноситься для опрацювання. При цьому важливо забезпечити різні форми аналізу якості виконаної роботи: самоаналіз, взаємоаналіз, взаємооцінку результатів, отриманих мікрогрупою; міжгруповий аналіз отриманих результатів; оцінку результатів діяльності групи в цілому (Веремчук, 2016). Отримані студентами висновки поєднуються з коментарями викладача стосовно ходу та остаточних результатів навчальної діяльності, що, в свою чергу, сприяє зміцненню засад педагогічного спілкування на основі спільного освоєння навчального матеріалу, окреслення конкретного змісту завдань, виокремлення проблемних питань. Все це складає основу проектування таких способів взаємодії зі студентами, які забезпечують їм можливість висловлювати й захищати власну точку зору або позицію мікрогрупи.

Автор також підкреслює, що інтерактивні засади взаєморозуміння та спільної діяльності можуть бути забезпечені з допомогою дотримання принципу свободи вибору. Він реалізується під час вільного вибору студентами тем для реферативних повідомлень на семінарах та у ході дискусій, проведення науково-дослідницької роботи. Автор вважає за доцільне виокремити в якості основного метод організаційно-діяльнісної гри, що уможлиблює моделювання різноманітних виробничих ситуацій та вибір ефективних способів дії, спонукання до поглиблення та вдосконалення комплексу наявних знань і умінь для розв'язання наближених до реальних змодельованих завдань. (Веремчук, 2016).



Серед інтерактивних методів навчання у практиці вищої школи сьогодні найпоширенішими є метод дискусії, мозкового штурму, евристичної бесіди або круглого столу, ділові ігри та тренінгові заняття. Кожен з них може бути використаний відповідно до дидактичної задачі та змістовного наповнення теми. Як приклад їх застосування розглянемо особливості вивчення проблеми розвитку професійних кар'єрних орієнтацій .

На першому етапі застосування інтерактивного методу мозкового штурму відбувається мотивування студентів або експозиції проблеми, що передбачає активізацію пізнавального інтересу до проблеми з допомогою звертання до життєвих ситуацій, новітніх ідей сучасних дослідників чи до практичного досвіду самих майбутніх психологів. Окреслену нами проблему можна презентувати , наприклад, аналізуючи ідеї психологів, педагогів, соціологів про можливості вивчення кар'єрного шляху особистості та його проектування з використанням уривків з літературних першоджерел, листів, газетних статей, інтерв'ю, тощо. У результаті викладач ставить питання «Як співвідносяться поняття кар'єри та кар'єрної орієнтації?» «Яке їх практичне значення у професійному житті особистості?».

Метою наступного етапу є забезпечення розуміння студентами того, чого вони мають досягти в результаті заняття , тобто його остаточної мети. Інколи до формулювання очікуваних результатів можна залучати і їх. Наприклад, разом із студентами можна визначити якісні критерії оцінювання групового розв'язку поставленого завдання (наприклад, здатність чітко визначити можливі складові кар'єри у професії психолога і відповідно до цього окреслити основні шляхи, методи і принципи її проектування).

Третій етап передбачає надання навчальної інформації. Викладач може спрямувати увагу студентів на визначення специфіки різних типів кар'єрних орієнтацій та їх взаємозв'язку з соціальними цінностями особистості, її самооцінкою, рівнем домагань, наявністю професійно важливих якостей, тощо. Спираючись на аналіз відповідної наукової літератури, викладач поступово підводить студентів до основної проблеми заняття: «Чи можна визначити єдиний алгоритм проектування професійної кар'єри?», «Якими основними принципами слід керуватися при цьому?».

Наступний етап заняття – його інтерактивна частина. Він передбачає застосування своєрідної технології. Порядок його проведення містить:

- Інструктування студентів щодо мети і послідовності дій, часових обмежень, правил і регламенту їх виконання у цілому.
- Об'єднання студентів у невеликі групи (по 6 – 12 чоловік).
- Виконання завдання. Студенти працюють у групах, а викладач є координатором їх дій, консультантом чи (при необхідності), ведучим дискусії.
- Презентація результатів виконання завдання представниками груп.

На основі отриманих результатів обговорення студенти у ході колективного обговорення можуть, наприклад, прийти до висновку про специфіку процесу планування кар'єри та етапи його реалізації, визначити необхідні методики для вивчення готовності особистості до обрання певної кар'єрної орієнтації, описати можливі ускладнення при цьому та особливості психологічного супроводу особистості яка обирає кар'єру.

Кінцевим етапом заняття є етап підбиття підсумків. Викладач має встановити чіткий зв'язок між поставленими завданнями та кінцевими результатами. Разом з студентами він має обговорити суперечливі чи недостатньо розглянуті сторони проблеми та акцентувати увагу на практичному аспекті застосування отриманих у ході заняття знань. Також на кінцевому етапі заняття окреслюється перелік актуальних питань чи проблем, що підлягають подальшому самостійному вивченню студентами та можуть слугувати основою для їх подальшого професійного зростання. До їх складу, наприклад, може входити питання динамічності процесу планування кар'єри, можливість її зміни під впливом чинників об'єктивного чи суб'єктивного змісту, вибору стратегічних та тактичних засобів кар'єрного переорієнтування, тощо.

Такі завдання сприяють формуванню готовності студентів до планування кар'єрного шляху в умовах соціальних та економічних змін і в цілому орієнтувати молодь на постійний професійний саморозвиток.

### **Висновки та рекомендації**

Дослідження проблеми розвитку кар'єрних орієнтацій молоді дозволяє прийти до висновку про те, що студенти усвідомлюють важливість розвитку кар'єрних орієнтацій у процесі навчання у вищій школі, але ще недостатньо володіють технологіями саморозвитку готовності до їх реалізації та необхідних складових для втілення їх у практичній діяльності. Особливо це стосується самопізнання та

самоконтролю власних інтересів, цінностей, життєвих установок і цілей, розуміння особливостей процесу їх реалізації протягом професійної кар'єри і, зокрема, шляхів переборення труднощів як зовнішнього, так і внутрішнього характеру на цьому шляху.

Слід відзначити роль традиційної організації навчального процесу у вищій школі для оптимального вирішення цих проблем студентства. Так, у ході проведення занять психолого – педагогічного циклу (наприклад, «Психології праці» та «Психології управління») викладачі можуть розкривати зміст та значення кар'єри та кар'єрних орієнтацій у ефективній реалізації трудового шляху особистості. Семінарські заняття можуть бути спрямовані на обговорення студентами теоретичних засад їх обрання та розвитку. Але їх роль не можна абсолютизувати, оскільки при цьому спричиняється навчально – виховний вплив переважно на когнітивну сферу студентів та залишається не задіяною сфера їх безпосередніх практичних зусиль. Вочевидь, таким чином неможливо у повній мірі забезпечити комплекс особистісних якостей, необхідних для розвитку таких кар'єрних орієнтацій, які найтісніше пов'язані з основними професійними вимогами до особистості фахівця – психолога. Насамперед, це стосується кар'єрних орієнтацій «професійна компетентність», «служіння», та «менеджмент» (за типологією Е.Шейна.)

Варто поєднувати традиційні засоби підготовки майбутніх психологів з методами та прийомами, які забезпечують їх включення у різновиди спеціально організованої навчальної діяльності, спрямовані на створення умов для формування мотивації самопізнання студентів і саморозвитку основних складових кар'єрних орієнтацій. Такими засобами є активні методи навчання, які дозволяють здійснити широкий спектр впливу саме на практичну сторону навчальної діяльності студентів. При цьому створюються умови водночас для розвитку інтересів, навичок колективного пізнання та самостійного творчого мислення майбутніх психологів. У процесі викладання навчальних дисциплін завдяки застосуванню дискусії, мозкового штурму, обговорення наукових та практичних питань у ході евристичної бесіди, тренінгових занять студентам надається можливість самостійно формулювати цілі професійної діяльності, перспективи кар'єрного зростання, визначати засоби їх досягнення, розвивати необхідні для успішного вдосконалення у праці навички колективної творчої активності та ділового спілкування. Вищезначені методи сприяють формуванню самосвідомості майбутніх психологів у поєднанні з

активною життєвою позицією на шляху подальшого втілення кар'єрних орієнтацій та ефективної професійної самореалізації.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва, С. Форми та методи он-лайн консультування майбутніх фахівців з розвитку професійної кар'єри . Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Київ ; Вінниця, 2016. Вип. 44. С. 194–198.
2. Антонова Н.О. Психологічні детермінанти готовності до професійної діяльності психолога. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С.Д.Максименка, Н.О.Євдокимової. Миколаїв: МДУ ім. В.О.Сухомлинського, 2011. т.2, вип. 6 С. 20-24.
3. Байбекова Н.Р. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Серія «Психологія». 2013. №4. С. 38–41.
4. Баклицький І.О. Психологія праці. Підручник. К: Знання. 2008. 655с.
5. Барчій М.С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. Вісник Національного університету оборони України. 2015. № 3(46). С. 14-19.
6. Білуха Т.І. Проблема професійного становлення психолога–практика. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали III Міжнародної науково–практичної конференції 21–22 жовтня 2005 року. – Хмельницький: ХНУ, 2005, – 30 с.
7. Богдан Л.М. Психологічна готовність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Актуальні проблеми психології. Том XI. Випуск 14. Київ. 2016. С.5 – 13.
8. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків. Практична психологія та соціальна робота. 2003. №4. С.8–11.
9. Бородулькіна Т.О. Образ професії як чинник професійного становлення особистості. «Наукові записи Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України». К. : Міленіум, 2006. Вип. 31. С.181-191.
10. Веремчук О. В. Формування професійної культури майбутніх документознавців у вищих навчальних закладах: методичний

- посібник для викладачів вищих навчальних закладів . Рівне : Зень, 2016. 102 с.
- 11.Виноградський М.Д., Виноградська А.М., Шканова О.М. Організація праці менеджера. Навчальний посібник. К: Кондор.2002. 518 с.
  - 12.Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
  - 13.Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2007. 473 с.
  - 14.Гойко А.А., Столярчук О.А. Динаміка кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів. Наукові здобутки студентів Інституту людини. 2016. №1. С. 24–32.
  - 15.Гончарова Н. О. Проектування кар'єри як детермінанти професійної підготовки майбутніх учителів. Наука і освіта : наук.-практ. журнал. 2014. № 6. С. 26-30.
  - 16.Гончарова Н.О. Психологічні особливості формування кар'єрних орієнтацій студентів. Психологія і особистість. 2020. №2. С.223-233.
  - 17.Даниленко Н.В. Формування професійно важливих якостей студентів-психологів у процесі становлення їхньої особистісної зрілості. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Серія «Психологія». 2015. Вип. 50. С.47–53.
  - 18.Калюжна Ю.І., Кравченко О.Д. Методичний аспект розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів у контексті їх професіоналізації. Психологія і особистість. 2022. № 2(22). С. 169-185.
  - 19.Калюжна Ю.І. Розвиток пізнавальної мотивації студентів інтерактивними засобами викладання психологічних дисциплін.Проблеми загальної та педагогічної психології : [ зб. наук.праць Інституту психології ім.. Г.С.Костюка НАПН України . Ред..С.Д.Максименко. Т.ХІІ, част. 5. К: 2010. С.158 – 165.
  - 20.Карамушка Л. М. Психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура, рівень і чинники. Правничий вісник Університету "КРОК". 2013.Вип. 16. С. 211-219.
  - 21.Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. К. : Міленіум. 2003. 344 с.
  - 22.Книш А.Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів. Теорія і практика управління соціальними системами. 2014. №1. С.84–91.

23. Коваль Д.В. Особливості виявлення професійних домагань майбутніх психологів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 57. С.181–188.
24. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
25. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Київ : Знання, 2005. 486 с.
26. Литвиненко І.С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Психологія. 2014. Т. 19. Вип. 1(31). С. 186-194.
27. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. - Київ, "Знання", 1989. 48 с.
28. Моначин І.Л., Попик Т.В. Сутність поняття психологічної готовності до діяльності. Матеріали V Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів. Актуальні задачі сучасних технологій . Тернопіль. 17-18 листопада. 2016. С 351 – 352.
29. Низовець-Кропта О.А. Впровадження інтерактивних методів навчання у процес професійної підготовки майбутніх психологів. Український психолого-педагогічний науковий збірник. 2016. № 9. С. 94-98.
30. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі / В.М. Нагаєв. Київ, 2007. - 232 с.
31. Невідома Я.Г. Особливості соціалізації у юнацькому віці. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2012. Вип.17. С. 337 – 346.
32. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія / Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. 308 с
33. Панок В. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи. Психологія і суспільство. 2013. № 3. С. 135 – 141.
34. Петровська І.Р. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій студентів-психологів. Молодий вчений. 2015. № 2 (17). С. 224 – 227.
35. Планування й розвиток професійної кар'єри учнівської молоді у системі професійно-технічної освіти: навчальний посібник /

- [С. В. Алексєєва, Л. М. Єршова, Д. О. Закатнов, В. Т. Лозовецька, В. Ф. Орлов]; за ред. Д. О. Закатнова. Житомир: «Полісся». 2018. 186 с
36. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Підручник. К.: Каравела. 2011.360 с.
  37. Прокопенко А.В. Психолого-педагогічні детермінанти формування психологічної готовності психологів до професійної діяльності. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». 2011. Випуск 18. С.222–229.
  38. Рева М. М. Особливості розвитку життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійного навчання. Психологія і особистість. 2018. № 1 (13). С. 106–117.
  39. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки і психології. Київ : Знання-прес, 2000. 216 с.
  40. Тітова Т.Є. Проблема психологічного супроводу формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх психологів / Т.Є.Тітова // Психологія і особистість. – 2015. – №1. – С.176–185.
  41. Шпалінський В.В., Кожухова Т.В. Мотивація в управлінській діяльності. Х. — Одеса.2002.
  42. Ящук І. П. Особливості педагогічної взаємодії в умовах гуманізації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу Педагогічний дискурс. 2007. Вип. 1. С. 154
  43. Schein E.N. Career anchors resisted/implications or career development in the 21St century. Academy of Management Executive. 1996. Vol.10. № 4. P. 80-89.
  44. Super D. E. Career development: self-concept theory. New York: College Entrance Examination Board, 1963. 462 p.

## ТРЕНІНГ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК МЕТОД АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

**Тесленко М.М.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
факультету психології і соціальної роботи  
Полтавського національного педагогічного  
університету імені В. Г. Короленка,  
вул. Остроградського 2, Полтава*

**Перетяцько Л.Г.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
факультету психології і соціальної роботи  
Полтавського національного педагогічного  
університету імені В. Г. Короленка,  
вул. Остроградського 2, Полтава*

**Ключові слова:** компетентність, комунікативна компетентність, тренінг, адаптація, адаптаційний процес, метод адаптації до освітнього процесу, студент-першокурсник.

**Вступ.** Для молоді людини навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) - це один із найважливіших періодів життя, особистісного зростання, становлення фахівця, який є необхідною передумовою для майбутніх професійних досягнень і звершень. Проблема її адаптації до нових умов життя у ЗВО є надзвичайно важливою, оскільки початкові етапи навчання у ньому є найважчим періодом у житті студентів. У цей час вони можуть не витримати навчальне навантаження, проявляти ознаки десоціалізації та виявляти інші негативні ознаки змін світогляду та поведінки. Проблема пристосування загострюється ще і в зв'язку з тим, що існує значна розбіжність у методах та засобах стимулювання навчально-пізнавальної діяльності між школою та закладом вищої освіти, а саме у мірі наданої самостійності школярам та студентам.

Ускладнює процес адаптації багатьох студентів і той факт, що досить часто вибір професії визначається не самостійно молоддю, а побажанням батьків, що в свою чергу підсилює почуття невдоволення обраним шляхом. У деяких студентів-першокурсників процеси соціальної адаптації ускладнюються через внутрішнє неприйняття необхідності самостійно навчатися у навчальному закладі і



отримувати професію. Першокурсники досить часто відчують себе знесиленими після випускних і вступних екзаменів, тому початкові труднощі призводять до проявів соціальної нестабільності. Тому важливим аспектом реалізації мети та завдань навчально-виховної роботи у вищій школі є процес та результат адаптації студентів першого курсу.

Підходи до проблеми адаптації ґрунтуються на існуванні індивідуально-психологічних теорій особистості (А. Адлер, Б. Ананьєв, А. Маслоу, З. Фрейд, Е. Шпранглер); соціально-психологічних теорій (Л. Виготський, Р. Лінтон, Д. Мід, Б. Скіннер, Г. Тард, Е. Фромм), а також теорій, що об'єднують ідеї суб'єктного і рольового в індивіді (Е. Берн, У. Джеймс, О. Леонт'єв, О. Петровський, В. Ядов). У дослідженнях С. Гапонової, В. Семиченко виділені специфічні особливості протікання процесу адаптації. Питанню адаптації студентів в умовах ЗВО присвячені наукові пошуки К. Андросович, Ю. Бохонкової, Н. Герасимової та інших. Педагогічні аспекти адаптації студентів розглядаються у працях С. Гури, Л. Дябел, І. Соколової, В. Сорочинської, В. Штифурак та інших.

Проте аналіз наукової літератури дійшов висновку, що соціально-психологічні аспекти адаптації до умов освітнього процесу студентів, особливо першокурсників, потребує подальшого вивчення з огляду на важливість даного питання у особистісному становленні психолога. Аналіз поставленої проблеми відбувався у теоретичному вивченні та емпіричному дослідженні особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу. Були сформульовані такі завдання дослідження:

- 1) теоретично проаналізувати наукові підходи до розуміння питання адаптації, схарактеризувати психологічні особливості першокурсників та їх адаптацію у ЗВО як психолого-педагогічну проблему;
- 2) обґрунтувати методичні засади дослідження соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу;
- 3) емпірично виявити особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників у вищій школі.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що конкретизовано соціально-психологічні та особистісні чинники ускладнення адаптації до ЗВО у студентів першого курсу, а також у тому, що отримані результати дозволяють розширити й поглибити уявлення про особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу у вищій школі.

Практичне значення роботи виявляється у використанні викладачами вищої школи, зокрема кураторами студентів перших курсів, при наданні їм допомоги у процесі їх адаптації до навчання у закладі вищої освіти.

## **1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Адаптація є одним з найбільш досліджуваних наукових об'єктів. Це зумовлюється універсальністю цього явища, адже адаптаційні процеси об'єктивно спричинені будь-якими динамічними змінами, що відбуваються у різноманітних системах та як інтеграція впливів різноманітних факторів зовнішнього і внутрішнього середовища, дія яких може бути взаємоузгодженою або суперечливою. Адаптація є процесом установалення відповідностей між рівнем актуальних проблем особистості та рівнем їх задоволення [5].

Продуктивним на часі є процесуально-результативний інтегральний підхід до явища адаптації. Істотною характеристикою адаптивних процесів визначається те, що вони призводять до певних змін якостей об'єкта або способів його функціонування, які зумовлюються специфікою середовища. Процес адаптації припускає активність самого суб'єкта діяльності, яка передбачає вивчення умов, норм, правил нового життєвого простору, пошук і кореляцію шляхів і рішень відповідно до конкретних умов життєдіяльності. Адаптація містить у собі складні, багатовимірні взаємини людини із зовнішнім середовищем. У загальному розумінні адаптація постає процесом, який реалізується завдяки енергетичній, психологічній та інтелектуальній мобілізації людини відповідно до вимог зовнішнього середовища. Залежно від того, у яких умовах і на якому рівні здійснюється взаємодія людини з середовищем, можуть виявлятися різноманітні види адаптації: біологічна, фізіологічна, психологічна і соціальна. У контексті нашого дослідження важливим є розгляд психологічної і соціальної адаптації особистості [8].

Процес адаптації дозволяє індивіду задовольняти актуальні потреби і реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі (при збереженні психічного і фізичного здоров'я), забезпечуючи водночас відповідність психічної діяльності людини, її поведінки вимогам середовища. При цьому виділяється етапність адаптаційного процесу: часткова адаптація, реалізована на основі сформованих раніше психологічних і психофізіологічних механізмів, замінюється достатньою і повною довгостроковою психологічною адаптацією,

зміст якої полягає у суб'єктивному відчутті емоційного комфорту у соціумі, де знаходиться суб'єкт [4].

Потреба у відчутті емоційного комфорту відчувається як потреба у прийнятті тим оточенням, що розглядається як референтна група. Психологічна адаптованість виявляється у відчутті емоційної близькості із соціальною групою. Одним із психологічних показників рівня адаптованості є «сила Я», що виражається у здатності особистості реалістично оцінювати свої слабкі і сильні сторони у контексті тих чи інших можливостей, наданих середовищем. Однак, якщо середовище сприймається людиною як несприятливе для оцінки сторін своєї особистості і реалізації цілей, то можна говорити про неадаптованість такої людини. Крім того, психологічна адаптованість являє собою найбільш важкий для зовнішнього впливу компонент адаптованості, оскільки є суб'єктивним відчуттям емоційного комфорту.

Таким чином, про рівень соціально-психологічної адаптованості свідчить переживання задоволеності собою у зв'язку зі своєю належністю до цього соціуму.

Віковий період від 18 до 20 років вважається періодом найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру, освоєння соціальних ролей дорослої людини. На даному віковому етапі оптимального розвитку досягають інтелектуальні та фізичні сили. У студентському віці має місце посилення свідомих мотивів поведінки, зміцнення таких якостей, як цілеспрямованість, ініціатива, самовладання; підвищення інтересу до морально-етичних проблем. Поряд з цим особливо підкреслюється вразливість цього вікового періоду в плані свідомої регуляції поведінки, відзначається невміння молоді 18-20 років передбачати наслідки своїх вчинків, зростає ймовірність невмотивованого ризику.

Одним з найважливіших факторів, що забезпечують адекватний розвиток в період юності, є самоповага. Виявлено, що для юнаків зі зниженою самоповагою типова загальна нестійкість образу «Я» і думки про себе, вони особливо вразливі і чутливі до всього, що якимось чином зачіпає їх самооцінку. Юнацький вік пов'язується також з кризою ідентичності, що складається із серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень. При неможливості успішного вирішення цих завдань відбувається формування неадекватної ідентичності [2].

Процес самореалізації в цілому і в період навчальної діяльності, зокрема, залежить від переживання особистістю психологічної безпеки. Саме проблема психологічної безпеки висвічує нову грань

навчального процесу, орієнтованого на розвиток, передусім, смислової, ціннісної сфери студентів, те змістовне узагальнення, яке дозволяє вибудувати модель змістоутворюючого навчання, що формує смислову орієнтацію, яка спрямовує особистість до пошуку певних вищих смислів, до формування смисложиттєвої орієнтації, до досягнення психологічної безпеки [9].

Дослідження процесу адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти набувають останнім часом особливої актуальності у зв'язку зі зростанням інтенсивності дії та збільшенням кількості чинників, які посилюють динамічність співвідношення людини і навколишнього середовища й обумовлюють підвищені вимоги до адаптаційних механізмів особистості. Постійні зміни зовнішнього середовища вимагають від людини тих чи інших форм реакцій, що залежно від характеру адаптації можуть бути більш чи менш адекватними. Ставши студентами вищого навчального закладу, першокурсники здебільшого відчують піднесення, радість, емоційний підйом, підвищення самооцінки тощо. Але значна їх частина уже через кілька місяців або тижнів починає відчувати певний дискомфорт, основною причиною якого є труднощі адаптації в умовах вищого навчального закладу.

Адаптація першокурсників являє собою комплексний процес, зумовлений взаємодією психологічних, соціальних і біологічних чинників:

1. Чинники, що відображають рівень підготовки до навчальної та позанавчальної діяльності.
2. Чинники, що характеризують розвиток індивідуальних здібностей до адаптації.
3. Чинники, що вказують педагогічний вплив на процес адаптації.
4. Чинники, пов'язані з умовами навчання і проживання [1].

Соціальна адаптація, являючи собою певне взаємодоповнення активної і пасивної форм, завжди спрямовується полярними тенденціями – процесами адаптованості/неадаптованості, тобто тими психорегуляційними механізмами, що реально функціонують у внутрішньому світі особистості. Термін «адаптація» у психології використовують для позначення властивостей людини, що характеризують її стійкість до умов середовища, виражаючи рівень пристосування до нього та адаптація виступає процесом пристосування людини до умов, які змінюються.

Адаптація студентів-першокурсників в умовах нового середовища, в умовах нової системи освіти у вищих навчальних закладах не завжди проходить успішно. Дослідження процесу адаптації

першокурсників в умовах ЗВО дозволяють виділити такі головні труднощі:

- переживання, пов'язані з виходом зі шкільного колективу;
- невизначеність мотивації вибору професії;
- недостатня психологічна підготовка;
- невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності, що підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю педагогів і батьків;
- нові умови діяльності студента у ЗВО - це якісно інша система співвідношення відповідальності і залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки;
- пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах;
- налагодження побуту і самообслуговування, особливо при проживанні у гуртожитку;
- відсутність навичок самостійної роботи тощо [11].

Для студентів-першокурсників соціальне середовище закладу вищої освіти є новим, тому на формування психологічного компоненту адаптованості потрібен деякий час. При адаптації до соціально-психологічного простору ЗВО у студентів можуть виникати такі особистісні проблеми:

мотиваційні (недостатність внутрішньої та зовнішньої мотивації при зустрічі з труднощами навчання);

раціональні (ілюзорна уява щодо системи навчання у ЗВО);

поведінкові (відсутність стереотипів поведінки, адекватних соціально-психологічному простору ЗВО) [7].

Показниками успішної соціальної адаптації виступає високий соціальний статус індивіда в певному середовищі, його психологічне задоволення цим середовищем і його найбільш важливими елементами, зокрема задоволення роботою, її організацією, умовами і змістом тощо. Показниками низької соціальної адаптації є переміщення суб'єкта в інше соціальне середовище, відхилення у поведінці. Успішність соціальної адаптації залежить від характеристики середовища і суб'єкта.

Особливо важливими адаптаційні процеси є на першому етапі навчання у вищій школі. Складність цього етапу полягає у тому, що у студента відбувається перебудова всієї системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості, засвоюються нові способи пізнавальної діяльності, формуються певні типи і форми міжособистісних зв'язків і відносин. З першого дня навчання у вищій школі студент потрапляє

до навчальної групи, де зібрані колишні школярі з різними характерами, амбіціями, цілями, самооцінкою тощо. В цих умовах дуже важко адекватно сприймати не лише навколишню дійсність, а й навіть самого себе. Виявлення своєї особистості, займання своєї соціальної позиції у колективі, який починає формуватися, адаптація власної поведінки щодо рольових очікувань одногрупників, не у всіх відбувається легко й одразу. Це важкий і тривалий період у розвитку колективу. Крім цього, різниця між сільською і міською молоддю у питаннях виховання, ставлення до життя і життєвих цінностей, різниця у рівні можливостей для самореалізації ще більше загострює й уповільнює процес адаптації першокурсників, а також формування адекватної системи стосунків і спілкування.

Характерною особливістю щойно створеного колективу є те, що коли учні стають студентами, то потрапляють у середовище, де ніхто нічого не знає один про одного і де навіть студенти, які в класі були «ізгоями», можуть проявити свої здібності та зайняти певний позитивний статус у групі. Середовище студентського колективу на перших порах є більш сприятливим для саморозкриття і самореалізації, оскільки його новизна відкидає певні емоційні бар'єри, дещо нейтралізує складні установки, стереотипи поведінки та стимулює переоцінку цінностей [1].

У процесі становлення колективу важливе значення мають соціально-психологічні явища, що значно впливають на адаптацію першокурсника в ньому: самоствердження, суспільна думка, колективні настрої, традиції тощо. Важливим також є самоствердження особистості в новому колективі, тобто її прагнення зайняти та утримувати в системі психологічних відносин в колективі певну позицію, що б забезпечувала цій особистості повагу, визнання, довіру, підтримку з боку інших членів колективу. Прагнення до самоствердження у новоствореній групі студентів може призвести до боротьби між її членами за лідерство. У такому разі психологічно скрутно відчуває себе першокурсник, який звик бути лідером у школі, а в студентському колективі не виграв цієї боротьби. Такий студент може почувати себе відторгнутим, обмеженим в життєдіяльності колективу. Причиною виникнення такої проблеми є те, що людина не може одразу отримати той статус у групі, який був у шкільному колективі, а її прагнення отримати бажаний статус не співпадає з бажанням групи. Тому, коли колишній лідер стає «аутсайдером» у новій групі, це негативно впливає на його особистість. У деяких випадках молоді люди не спроможні чинити опір тиску групи. Зміна

статусу, протидія груповим нормам стають причиною відчуття незахищеності, дискомфорту [2].

Суспільна думка є іншим елементом психології колективу, що впливає на адаптацію першокурсника в ньому. Вона впливає на особистість, всю групу, на формування її звичаїв, традицій, інтересів, норм. Вона виявляється в формі оцінки, бажань, засудження чи схвалення, вимоги тощо. Важливо, щоб академічна група була референтною щодо кожного з її членів, тобто чинила значний вплив на формування переконань студентів, їхніх особистісних установок, ставлення до оточуючих людей, навчання тощо. Для цього необхідно, щоб група формувалася як згуртований, об'єднаний спільними цілями, чітко діючий колектив, думкою якого буде дорожити кожний з його членів.

Як відомо, кожна студентська група створює свої певні закони та правила, яких мають дотримуватися всі її члени. Нехтування цими правилами призводить до зневаги, ігнорування колективом такого члена групи. Особливо проблемним це питання стає тоді, коли група обирає стиль навчання із середньою (або низькою) успішністю, не прагне підвищити успішність і регулярно відвідувати заняття. Студентам, які не є конформними та не мають бажання дотримуватися думок та вимог інших, досить важко звикнути до перебування у такій групі. Ці обставини можуть викликати внутрішній конфлікт особистості, адже перед нею постає важка проблема вибору, що зазвичай є травмуючим чинником. Дана проблема особливо загострюється у випадку невдалої спроби встановити контакт з одногрупниками. Ситуація невдалого контакту особливо гостро переживається вразливими студентами, адже для кожного є дуже важливим відчуття підтримки групи у перші дні перебування у ЗВО, зустріти однодумців, приєднатись до тих, хто почувається впевнено у новій ситуації, стати єдиним цілим з усіма членами групи [3].

Деякі першокурсники бояться виявляти активність на заняттях через побоювання виділитися з колективу, їх лякає невдоволення, яке проявляють деякі члени групи. Це - перешіптування за спиною, висловлення невдоволення на адресу такого першокурсника. У деяких випадках таке ставлення спричиняє виникнення латентного конфлікту, який стосується взаємовідносин у групі. Така ситуація ставить юнака чи дівчину перед вибором: бути й надалі активним і відчувати невдоволення групи, чи стати таким, як більшість, тобто прийняти «правила гри» інших. Відсутність навичок впевненої поведінки підсилює конфліктну ситуацію [7].

Студенти-першокурсники, які не змогли встановити контакт із групою, почувають себе відторгнутими, обмеженими в життєдіяльності колективу, їм не вистачає дружньої підтримки, у них виникає почуття самотності і відчуженості. Досить часто причиною виникнення такої проблеми є те, що людина не може одразу отримати той статус у групі, який був у попередньому колективі. Тому, враховуючи окреслену низку проблем адаптації студентів, адаптаційний процес слід розглядати комплексно, на різних рівнях його протікання, враховуючи різні форми і стратегії. В адаптації студентів велике значення має психологічна підтримка. Доброзичливість, увага до студентів, індивідуальний підхід сприятимуть скороченню строків адаптації до навчального процесу у вищій школі. Знання індивідуальних особливостей студента, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності і нове коло спілкування, дає можливість зробити процес адаптації психологічно комфортним.

Отже, виходячи із всього сказано вище, підкреслемо: період адаптації проходять не всі однаково. Залежно від активності особистості адаптивний процес може бути двох видів: активне адаптування; пасивне, конформне прийняття цілей і цінностей нової соціальної групи. Активна адаптація, перш за все, сприяє успішній соціалізації в цілому. Першокурсник не лише приймає норми та цінності нового соціального середовища, але й будує свою діяльність, відносини з людьми на їх основі. При цьому у студента першого курсу нерідко формується нова мета - повна власна реалізація у новому соціальному середовищі. Пасивна адаптація притаманна студенту-першокурснику, який приймає норми і цінності, але за принципом «Я – як усі», і не прагне будь-що змінювати, навіть якщо це в його силах. Пасивна адаптація проявляється у наявності простих цілей і нескладних видів діяльності. Питання адаптації студента першого курсу необхідно розглядати як процес його входження в нове соціальне середовище (колективи університету, академічної групи), засвоєння та відтворення соціальних норм та цінностей, притаманних цьому середовищу, оволодіння відповідними ролями та функціями. Це двосторонній процес, який передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію в умовах соціально-педагогічної співтворчості усіх учасників процесу (адміністрації закладу, викладачів, куратора, батьків, членів академічної групи і самого студента-першокурсника).

Отже, аналізуючи поставлену проблему виявилось, що адекватна адаптація студента-першокурсника до формування комунікативної компетентності у новому соціальному середовищі - це одна з умов



розвитку індивідуальності. Показником соціальної адаптації є співставлення цілей та результатів, що лежать в основі аналізу самоодсягнення діяльності.

## **2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПСИХОДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Виходячи з системної природи соціально-психологічної адаптації особистості та складності вияву її емпіричних показників, вважається за необхідне використання комплексної методики. З метою вивчення основних особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу запропоновано для включення у комплексну програму дослідження такі методики:

- Тест-опитувальник соціальної адаптивності (за О. Санніковою, О. Кузнецовою);
- Методика «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (за К. Роджерсом та Р. Даймондом);
- Методика діагностики рівня суб'єктивного почуття самотності (за Д. Расселом та М. Фергюсоном).
- Тест-опитувальник соціальної адаптивності (за О. Санніковою, О. Кузнецовою) призначена для діагностики рівня соціальної адаптованості особистості. З огляду на те, що в картині динаміки адаптаційного процесу все більшого значення набувають власне особистісні психологічні сили розвитку (локус контролю, особливості самооцінювання, самосприйняття себе та інших, прагнення до домінування, емоційний комфорт тощо), постає питання про надійність і валідність психологічної діагностики цих складових, які, окрім того, доцільно розглядати в якості критеріїв оцінки ефективності адаптації.

Вирішити це завдання можна за допомогою методики діагностики СПА, яку запропонували К. Роджерс та Р. Даймонд. Методика пройшла апробацію та стандартизацію на вибірці учнів вітчизняних загальноосвітніх закладах і вищих навчальних закладах. Шкала в якості вимірнального інструменту виявила високу диференційну здатність до діагностики станів адаптації та дезадаптації, особливостей уявлень про себе, їх перебудови у вікових критичних періодах розвитку та критичних ситуаціях, що спонукають індивіда до переоцінки себе і власних можливостей. На дослідження

діагностики рівня суб'єктивного почуття самотності спрямована методика, розроблена Д. Расселом та М. Фергюсоном [12].

Емпіричне психологічне дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах навчання складалося з таких частин:

I. Вивчення особливостей соціальної адаптивності досліджуваних.

II. Аналіз соціально-психологічної адаптації першокурсників.

III. Діагностика рівня суб'єктивного почуття самотності досліджуваних.

IV. Порівняльний аналіз особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу до і після впровадження тренінгу комунікативних компетентностей.

V. Порівняльний аналіз рівня суб'єктивного почуття самотності у першокурсників з різними показниками соціально-психологічної адаптації.

Дослідження проводилось на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка і було поділено на 2 етапи.

Дослідження охоплювало період освітнього процесу, у якому взяли участь 60 студентів I (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей 053 Психологія, 013 Початкова освіта та 231 Соціальна робота.

З метою здійснення детальної характеристики рівня соціальної адаптованості досліджуваних в умовах навчання, проаналізуємо дані, отримані за допомогою проведення «Тест-опитувальник соціальної адаптивності (О. Саннікова, О. Кузнецова)» (див. табл. 1.).

*Таблиця 1. Показники рівня соціальної адаптованості досліджуваних в умовах освітнього процесу (n=60, у %)*

№	Рівень	Низький		Нижче середнього		Вище середнього		Високий		ЗАГАЛОМ	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	Шкала										
	ШОСС	18	30	22	36	13	22	7	12	60	100

	ЛИСС	18	30	27	45	10	17	5	8	60	100
	ТОСО	16	27	28	46	9	15	7	12	60	100
	УЭП	17	28	21	35	15	25	7	12	60	100
	ГИ	19	31	27	45	8	14	6	10	60	100
	ГПН	24	40	31	52	3	5	2	3	60	100
	ГДЦ	19	31	27	45	7	12	7	12	60	100
	ПОУ	15	25	31	52	9	15	5	8	60	100
	ОПА	16	27	34	57	5	8	5	8	60	100

Як свідчить аналіз табл. 1., загальний показник соціальної адаптивності (за шкалою ОПА) виражений у 57% досліджуваних переважно на рівні, нижче середнього. Низький рівень виявлений у 27% досліджуваних. Це говорить про виражений недолік адаптивних здібностей студентів-першокурсників. Вони складно переживають будь-які, навіть незначні зміни в житті, подовгу звикають до нового оточення, нової роботи, нових людей. Новизну в своєму житті сприймають як загрозу, часто не здатні долати життєві труднощі, протидіяти стресу, схильні відчувати проблеми у всіх сферах соціального життя. Досліджуваним з низькою соціальною адаптивністю властива недостатня здатність до дієвого самостійного вирішення життєвих проблем, вони потребують підтримки і шукають її в інших. Однак часто такої підтримки вони не знаходять, тому що відчувають певні труднощі у спілкуванні.

Для невеликої кількості респондентів (8%) притаманний рівень соціальної адаптивності вище середнього та для 8% - високий рівень. Ці рівні розвитку соціальної адаптивності характеризують досліджуваних як не схильних відчувати труднощі в адаптації. Вони швидко і легко включаються в нові види роботи, входять у нові групи. Зміни в житті приймають легко, вони не здатні серйозно вплинути на результативність діяльності і емоційне самопочуття таких досліджуваних. У складних, напружених ситуаціях вони досить легко відновлюються, адаптуються до проблеми, перестають її емоційно виділяти, їх поведінка характеризується адекватністю. Вони здатні ефективно діяти в несподіваних, нових ситуаціях і протистояти життєвим труднощам, стійкі до негативних емоційних впливів. У психологічній характеристиці цих досліджуваних можна виділити такі основні риси: самовпевненість, спокій, гнучкість, впевнена адекватність.

Показник загальної задоволеності (за шкалою ПОУ) у 52% досліджуваних виражений переважно на рівні, нижче середнього, а

низький рівень у 25% досліджуваних. Їх життєва ситуація розцінюється як вкрай несприятлива. Рівень загальної задоволеності вище середнього притаманний 15% досліджуваних, а високий - 8%, що говорить про перебування студентів у стабільній життєвій ситуації.

Показники широти охоплення сигналів соціуму (за шкалою ШОСС) виражені у 36% досліджуваних на рівні, нижче середнього. Низький рівень притаманний 30% студентів. Це свідчить, що у неочікуваних, адаптаційних ситуаціях досліджувані відрізняються вузькістю сприйняття, помічають окремі фактори, при цьому випускаючи з уваги безліч інших, у тому числі, і об'єктивно важливих. 22% респондентів виявили рівень широти охоплення сигналів соціуму вище середнього і лише, 12% - високий. Можна говорити про наявність у невеликої кількості досліджуваних здатності не упускати з уваги ті значущі сигнали, які в даній реальності присутні. Їм властиві спостережливність, інформованість, вміння помічати найменші нюанси поведінки інших людей, відсутність стереотипності і вузькості сприйняття нових людей, нових подій, здатність одночасно ефективно спілкуватися з декількома людьми.

Показники легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму (за шкалою ЛИСС) виражені у 45% досліджуваних переважно на рівні, нижче середнього. Низький рівень притаманний 30% досліджуваних. Це говорить про їх нездатність в адаптаційній ситуації здійснювати аналіз і виділяти в ній найбільш істотні сторони. Такі студенти при зустрічі з проблемами, з якимись змінами подовгу можуть перебувати у стані невизначеності, розгубленості, не розуміти причин того, що відбувається. Рівень легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму вище середнього притаманний 17% досліджуваних, а високий - 8%. Можна зазначити, що вони відрізняються високою розвиненою здатністю виділяти серед різних факторів, які діють в конкретній адаптаційній ситуації.

Показники точності орієнтації в соціальних очікуваннях (за шкалою ТОСО) виражені у 46% досліджуваних переважно на рівні, нижче середнього. Низький рівень притаманний 27% досліджуваним. Такі студенти схильні не розуміти станів і намірів іншого, вимог і бажань співрозмовника, не здатні вгадувати ті сигнали, які повідомляють про очікування, уявлення оточуючих, про взаємодію і спілкування. Як правило, вони часто потрапляють у халепу, здійснюючи недоречні вчинки. Причому, ця якість проявляється як відносно партнерів у безпосередній взаємодії, так і в широкій соціальній взаємодії (нечутливість до соціальних норм). Рівень точності орієнтації в

соціальних очікуваннях вище середнього притаманний 15% досліджуваних, а високий - 12%. Тобто можна зробити висновок про притаманність досліджуваним вміння розуміти і правильно оцінювати вимоги й очікування соціального оточення з приводу їх взаємодії, вміння прогнозувати зміни станів і поведінки людей, передбачити результат свого впливу на них. Вони здатні обирати власну самостійну стратегію поведінки, але при цьому, знаючи і розуміючи те, чого від них чекають.

Показники стійкості емоційного переживання (за шкалою УЕП) виражені у 35% досліджуваних переважно на рівні вище середнього. Високий рівень вираження даної якості притаманний 28%. Це може свідчити про виражену схильність таких досліджуваних зберігати емоційне переживання в напружених адаптаційних ситуаціях. Вони характеризуються ригідністю емоційних реакцій, поведінки в емоціогенних ситуаціях. Емоції, що можуть виникати у них в напружених умовах, довгий час не втрачають своєї сили, що часто є перешкодою в адаптаційному процесі. Рівень нижче середнього притаманний 25% досліджуваних, а низький - 12% досліджуваних. Такі досліджувані відчувають труднощі в управлінні своїми емоціями, відрізняються недостатнім самоконтролем, низькою емоційною саморегуляцією, через що не здатні реалізувати мету, конструктивно вирішувати проблеми.

Показники готовності змінюватися (за шкалою ГИ) виражені у 45 % досліджуваних переважно на рівні, нижче середнього. Низький рівень притаманний для 31% досліджуваних. Ці досліджувані важко змінюють свої старі звички, насторожено ставляться до всього нового, болісно переживають зміни у своєму житті. Вони рідко що-небудь змінюють у своєму житті, а якщо і здійснюють зміни, то тільки зовнішні. Вони в основному не змінюють своїх поглядів, принципів, стилю поведінки, ставлення до життя.

Рівень готовності змінюватися вище середнього притаманний 14% досліджуваних, а високий - 10%. Ці респонденти відкриті для нового досвіду. Можна сказати, що вони здатні до саморозвитку, особистісного зростання.

Показники готовності до здійснення конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач (за шкалою ГПН) виражені у 52% досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. Низький рівень притаманний 40% досліджуваних. Можна припустити, що досліджувані стикаються з проблемами через нездатність передбачити, вчасно запобігти невдачі. Вони переважно не вміють організувати свої дії, здійснювати обрану стратегію поведінки. Рівень

готовності до здійснення конструктивних дій вище середнього притаманний 5% досліджуваних, а високий - лише 3%. Це свідчить про розвинену здатність таких досліджуваних передбачати розвиток подій і активно впливати на них з метою досягнення успіху або запобігання невдачі. Вони володіють такими властивостями, як передбачливість, проникливість, обережність, в цілому успішні у справах, у спілкуванні з людьми.

Показники готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети (за шкалою ГДЦ) виражені у 45% досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. Низький рівень притаманний 31% досліджуваних. Поведінка в адаптаційній ситуації таких респондентів характеризується хаотичністю, неорганізованістю. У них слабо розвинені вольові якості, через що вони можуть відчувати серйозні труднощі в реалізації планів, своїх цілей. Їх рівень домагань не відповідає рівню досягнень. В цілому, з докладанням певних зусиль вони все ж здатні організувати свою діяльність. Рівень готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети, вище середнього притаманний 12% досліджуваних, і високий, також - 12%. Ці досліджувані відрізняються здатністю діяти ефективно і продуктивно, досягати поставлених цілей і завдань. Вони наділені такими якостями, як цілеспрямованість, організованість, розвинений самоконтроль і саморегуляція, креативність, сила «Я», реалістичність домагань.

Отже, за результатами дослідження можна наголосити на домінуванні у 47% студентів-першокурсників середніх та низьких показників адаптованості в умовах освітнього процесу за усіма характеристиками.

Комунікативна компетентність психолога трактується як така, що містить особисті якості, сукупність умінь і навичок, що забезпечують функціонування процесу спілкування з клієнтами та колегами; складну інтегративну якість особистості, яка опосередковує професійну діяльність, спрямовану на налагодження, підтримку і розвиток ефективного спілкування з клієнтом чи іншими учасниками соціального процесу. До методів активного комплексного формування комунікативних навичок відноситься тренінг комунікативної компетентності. Він сьогодні є незамінним елементом навчання і розвитку особистості в будь-якій організації. Тренінг є навчанням, що спирається на досвід людини і дає можливість, крім отримання нової інформації, одразу використати її на практиці, випробовуючи нові навички.

Для ефективної допомоги студентам у їх адаптації до вимог вищої школи та сприяння формуванню згуртованого колективу, було проведено тренінг формування комунікативних навичок для студентів з недостатньо розвинутими їх показниками. Комунікативний тренінг базується на принципах взаємодії, активності учасників, опори на груповий досвід, зворотного зв'язку. Створюється середовище спілкування, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їх аргументів, накопиченням спільного досвіду, можливістю отримати відверту інформацію про враження від своєї особистості. Тренінг має дві фази – діагностичну та корекційну. Це дає можливість психологу, який проводить тренінг, діагностувати стан комунікативної компетентності кожного студента, сильні та слабкі сторони особистості першокурсника, накреслити шляхи вдосконалення умінь і навичок кожного у спілкуванні та сформувані способи конструктивної взаємодії всередині студентської групи. Під час діагностичної фази тренінгу ставиться ряд завдань:

- самопізнання учасників тренінгу – пізнання ними своїх особистісних якостей, комунікативних особливостей, рефлексія власного спілкування та поведінки;

- отримання «зворотного зв'язку» від інших учасників тренінгу, тобто інформації про те, як інші сприймають кожного студента як особистість, про його вміння спілкуватися та взаємодіяти з людьми;

- зовнішня діагностика – пізнання психологом-тренером, що проводить групову роботу, особливостей особистості та комунікативних якостей кожного учасника.

Під час корекційної фази комунікативного тренінгу відбувається виправлення недоліків кожного учасника, накреслюються шляхи вдосконалення комунікативної компетентності, а також здійснюється формування команди (в межах студентської групи). Під час діагностичної фази комунікативного тренінгу використовуються психологічні вправи, спрямовані на знайомство студентів між собою, самоаналіз їх власних комунікативних та особистісних особливостей, отримання зворотного зв'язку від інших учасників. На цьому етапі відповідальним завданням викладача-психолога є виявлення якомога більшої кількості позитивних, привабливих сторін особистості кожного першокурсника, допомога в демонстрації цих сторін одноліткам та в нівелюванні недоліків. Під час корекційної фази використовуються психологічні вправи, що, в основному, мають на меті формування команди, встановлення доброзичливих позитивних взаємостосунків між одногрупниками. Як результат, комунікативні знання та навички першокурсників удосконалюються; студенти

оволодівають ефективними прийомами міжособистісної взаємодії; швидко і професійно організоване знайомство студентів всієї групи допомагає їм швидше адаптуватися в колективі, відчутти себе більш впевнено; можливість в'яснити у викладача-психолога будь-які питання щодо навчання в університеті також сприяє адаптації до вимог закладу вищої освіти.

Після того, як студенти-першокурсники із середніми та низькими показниками адаптованості до освітнього процесу, взяли участь у тренінгу формування комунікативних навичок, з ними була проведена додаткова діагностична робота за попередніми методиками дослідження. Проаналізуємо отримані його результати (див. табл. 2).

*Таблиця 2.*

*Показники рівня соціальної адаптованості досліджуваних у умовах освітнього процесу після проведення тренінгу (n=60, у %)*

№	Рівень	Низький		Нижче середнього		Вище середнього		Високий		ЗАГАЛОМ	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
	ШОС	8	13	17	28	20	33	15	26	60	100
	С										
	ЛИСС	10	17	13	22	21	35	16	26	60	100
	ТОСО	8	13	17	28	22	37	13	22	60	100
	УЭП	9	15	17	28	19	31	15	26	60	100
	ГИ	8	13	17	28	21	35	14	24	60	100
	ГПН	10	17	15	26	24	40	11	17	60	100
	ГДЦ	5	7	17	28	22	37	16	26	60	100
	ПОУ	8	13	15	26	25	42	12	19	60	100
	ОПА	8	13	17	28	22	37	13	22	60	100

Як свідчить аналіз табл. 2, загальний показник соціальної адаптивності (за шкалою ОПА) діагностований у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього (37%). Низький рівень демонструють 13% досліджуваних, а 22% респондентів притаманний високий рівень соціальної адаптивності. Така картина свідчить про значні позитивні зміни адаптивних здібностей досліджуваних



першокурсників в умовах освітнього процесу після проведенного тренінгу.

Показник загальної задоволеності (за шкалою ПОУ) у досліджуваних виражений переважно на рівні вище середнього (42%). Низький рівень виражений 13% досліджуваних. Рівень загальної задоволеності нижче середнього притаманний для 26% досліджуваних, а високий - для 19%, тобто можна говорити про перебування вже достатньої частини досліджуваних у стабільній життєвій ситуації.

Показники широти охоплення сигналів соціуму (за шкалою ШОСС) виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього (33%). Низький рівень притаманний 13% досліджуваних. Зменшилася кількість студентів (28%), у яких було виявлено рівень широти охоплення сигналів соціуму нижче середнього, і збільшилася частина студентів (26%), що мають високий рівень. Тепер картина свідчить про те, що більшість студентів першого курсу в умовах освітнього процесу здатні не упускати з уваги значущі сигнали, що присутні в реальності й їм вже не притаманна вузькість сприйняття.

Показники легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму (за шкалою ЛИСС) виражені у групі досліджуваних також переважно на рівні вище середнього (35% опитаних). Низький рівень притаманний тепер лише для 17% досліджуваних. Рівень легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму нижче середнього притаманний для 22% досліджуваних, а високий - для 26%. На основі отриманих результатів можемо говорити про те, що після проведенного тренінгового заняття збільшилася кількість студентів-першокурсників, які вміють реально оцінити обстановку, розрізняють головне і другорядне в ситуації, що змінилася.

Показники точності орієнтації в соціальних очікуваннях (за шкалою ТОСО) виражені у групі досліджуваних переважно на рівні, вище середнього (37% опитаних). Низький рівень притаманний 13% досліджуваних. Рівень точності орієнтації в соціальних очікуваннях нижче середнього притаманний 28% студентів, а високий - для 22% досліджуваних. Така картина говорить про те, що тепер в умовах навчання більшість студентів-першокурсників розуміють і правильно оцінюють те, чого від них чекають в будь-якій життєвій ситуації, зокрема, і в новій, незнайомій обстановці. При цьому переважна більшість опитаних відрізняються високою проникливістю, вміють прогнозувати свою взаємодію з оточенням.

Показники стійкості емоційного переживання (за шкалою УЭП) виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього

(28% опитаних). Низький рівень вираження даної якості притаманний для 15%. Рівень нижче середнього притаманний для 31% досліджуваних, а високий - для 26% досліджуваних. Такі показники є свідченням того, що більшості досліджуваних студентів-першокурсників у складних ситуаціях тепер притаманна організація поведінки, спадає наявність можливих емоційних зривів. При цьому більшості опитаних властива здатність зберігати емоційне переживання в напружених адаптаційних ситуаціях.

Показники готовності змінюватися (за шкалою ГИ) виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього (35% опитаних). Низький рівень притаманний 13% досліджуваних. Рівень готовності змінюватися нижче середнього притаманний для 28% досліджуваних, а високий - для 24%. Це говорить про те, що для переважної більшості студентів-першокурсників в умовах навчання вже характерна легкість внутрішніх адаптаційних перебудов. Водночас вони прагнуть до змін і здатні змінюватися.

Показники готовності до здійснення конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач (за шкалою ГПН) виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього (40% опитаних). Низький рівень притаманний для 17% досліджуваних. Рівень готовності до здійснення конструктивних дій нижче середнього притаманний для 26% досліджуваних, а високий - для 17%. Це дає змогу зробити висновок про те, що переважна більшість студентів-першокурсників є здатними організувати власні дії чи дотримуватися обраної стратегії поведінки, а також до передбачення розвитку подій і можуть активно впливати на них.

Показники готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети (за шкалою ГДЦ) виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього (37% опитаних). Низький рівень притаманний лише 7% досліджуваних. Рівень нижче середнього притаманний для 28% досліджуваних, так само, як і високий (26%). Така картина свідчить про те, що вже переважна частина студентів здатні демонструвати організовану поведінку, ефективно і продуктивно діяти в ситуації адаптації.

Отже, за результатами дослідження, після проведенного тренінгу, можна говорити про домінування у студентів, в умовах освітнього процесу, вище середніх та високих показників адаптованості за усіма характеристиками.

Наступне завдання полягало у аналізі результатів дослідження соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах навчання за методикою «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К.

Роджерс та Р. Даймонд) до та після проведення тренінгу. Узагальнений варіант даних дослідження в умовах навчання наведено нижче у табл.3.

Таблиця 3.

*Показники соціально-психологічної адаптації досліджуваних в умовах освітнього процесу (n=60, у %)*

Шкала	Рівень прояву Показники	Високий		Середній		Низький		ЗАГАЛОМ	
		n	%	n	%	n	%	n	%
A	Адаптивність	13	22	20	33	27	45	60	100
	Деадаптивність	26	43	18	30	16	27	60	100
S	Прийняття себе	18	30	20	33	22	37	60	100
	Неприйняття себе	24	40	19	32	17	28	60	100
L	Прийняття інших	16	27	20	33	24	40	60	100
	Неприйняття інших	19	32	23	38	18	30	60	100
E	Емоційний комфорт	14	23	26	43	20	33	60	100
	Емоційний дискомфорт	22	37	22	37	16	27	60	100
I	Внутрішній контроль	16	27	25	42	19	32	60	100
	Зовнішній контроль	20	33	26	43	14	23	60	100
D	Домінування	17	28	22	37	21	35	60	100
	Підлеглість	19	32	23	38	18	30	60	100
8	Есканізм (уникнення проблем)	16	27	22	37	22	37	60	100

З аналізу даних таблиці можна говорити про те, що за шкалою адаптивності / неадаптивності були отримані такі показники. Так, більшість досліджуваних (45%) мають низький рівень адаптивності, 33% - середній рівень і 22% - низький рівень прояву цієї ознаки. При цьому за показниками полярної шкали можемо говорити про високий

рівень дезадаптивності більшості досліджуваних (43%), середній рівень у 30% опитаних та низький рівень у 27% досліджуваних. Такі результати свідчать про те, що більшість досліджуваних є неадаптованими до того соціального середовища, в якому вони знаходяться, а саме до навчального закладу.

Дані за шкалою прийняття / неприйняття себе свідчать, що 37% опитаних демонструють низький рівень прийняття себе, 33% студентів проявляють середній рівень прийняття себе, а ще 30% - високий. При цьому 40% досліджуваних демонструють високий рівень полярної якості - неприйняття себе, 32% - середній рівень і 28% - низький. За такими результатами можемо зробити висновок, що досліджувані здебільшого не приймають себе як особистостей.

За шкалою прийняття / неприйняття інших говоритимемо, що 40% опитаних демонструють низький рівень прийняття інших, 33% опитаних проявляють середній рівень прийняття інших, а ще 27% - високий. При цьому 32% досліджуваних демонструють високий рівень неприйняття інших, 38% - середній рівень і 30% - низький рівень прояву даної якості. Ці результати свідчать про те, що більшості студентів притаманні низькі показники прийняття інших, їм складно приймати інших людей такими, як вони є, не просто йти з ними на контакт.

За шкалою емоційного комфорту / дискомфорту були отримані такі показники. Так, 43% досліджуваних мають середній рівень емоційного комфорту, 33% - низький рівень і 23% - високий рівень прояву цієї ознаки. При цьому за показниками полярної шкали можемо говорити про високий і середній рівень емоційного дискомфорту у 37% досліджуваних, низький рівень у 27% студентів. За такими результатами зробимо висновок, що досліджуваним здебільшого не притаманне відчуття повного емоційного комфорту у соціальному середовищі навчального закладу.

За шкалою внутрішнього / зовнішнього контролю підкреслимо, що 42% опитаних демонструють середній рівень внутрішнього контролю, 32% опитаних проявляють низький рівень прийняття себе, а ще 27% - високий. При цьому 43% досліджуваних демонструють середній рівень полярної якості - зовнішнього контролю, 33% - високий рівень і 23% - низький. Такі результати свідчать про те, що досліджуваним переважно притаманні середні показники прояву як внутрішнього, так і зовнішнього контролю у поведінці в соціальному середовищі навчального закладу. Це означає, що вони певною мірою здатні контролювати власну поведінку і діяльність, проте іноді потребують контролю від сторонніх осіб.

За шкалою домінування / підлеглості були отримані такі показники. Так, 37% досліджуваних мають середній рівень адаптивності, 35% - низький рівень і 28% - високий рівень прояву цієї ознаки. При цьому за показниками полярної шкали спостерігається середній рівень підлеглості 38% досліджуваних, високий рівень у 32% опитаних та низький рівень у 30% досліджуваних. За такими результатами можемо зробити висновок, що переважна більшість досліджуваних мають середні показники як домінування, так і підлеглості. Можемо співвіднести це з показниками зовнішнього та внутрішнього контролю, які є подібними.

За даними шкали ескапізму (уникнення проблем) можна підкреслити, що 37% опитаних демонструють середній та низький рівень прояву ознаки, а 27% - високий. Такі результати свідчать про те, що досліджуваним переважно притаманні низькі показники прагнення до уникнення проблем.

Отже, за загальними результатами можемо зробити висновок про те, що студентам притаманний низький рівень адаптованості у навчальному середовищі в умовах освітнього процесу, вони здебільшого не приймають себе як особистостей, їм складно приймати інших людей такими, як вони є, не просто йти на контакт з ними. Опитаним здебільшого не властиве відчуття повного емоційного комфорту в середовищі навчального закладу. Вони певною мірою здатні контролювати власну поведінку й діяльність, проте іноді потребують контролю від сторонніх осіб. При цьому їм переважно притаманне низьке прагнення до уникнення проблем. Далі проаналізуємо результати особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах навчання після проведеного тренінгу на покращення комунікативної компетентності студентів (див. табл. 4).

Таблиця 4.

Показники соціально-психологічної адаптації досліджуваних в умовах навчання після проведеного тренінгу (n=60, у %)

Шкала	Рівень прояву Показники	Високий		Середній		Низький		ЗАГАЛОМ	
		n	%	n	%	n	%	n	%
A	Адаптивність	27	45	25	42	8	13	60	100
	Деадаптивність	22	37	20	33	18	30	60	100
S	Прийняття себе	16	27	31	51	13	22	60	100
	Неприйняття себе	10	17	28	46	22	37	60	100
L	Прийняття інших	19	32	26	43	15	25	60	100
	Неприйняття інших	10	17	29	48	21	35	60	100
E	Емоційний комфорт	15	25	30	50	15	25	60	100
	Емоційний дискомфорт	4	7	24	40	32	53	60	100
I	Внутрішній контроль	18	30	29	48	13	22	60	100
	Зовнішній контроль	13	22	31	51	16	27	60	100
D	Домінування	32	53	18	30	10	17	60	100
	Підлеглість	17	29	20	33	23	38	60	100
8	Есканізм (уникнення проблем)	17	29	15	25	28	46	60	100

З аналізу даних таблиці можемо зробити висновок, що за шкалою адаптивності / неадаптивності більшість досліджуваних (45%) мають високий рівень адаптивності, 42% - середній рівень і 13% - низький рівень прояву цієї ознаки. Водночас за показниками полярної шкали можемо говорити про високий рівень дезадаптивності 37% досліджуваних, середній рівень у дещо меншій кількості опитаних (30%) та низький рівень у 30% досліджуваних. Це означає, що в умовах освітнього процесу підвищилася кількість адаптованих студентів у середовищі закладу вищої освіти.

За шкалою прийняття / неприйняття себе можемо засвідчити, що більшість опитаних (51%) демонструють середній рівень прийняття себе, 27% опитаних проявляють високий рівень прийняття себе, а ще 22% - низький. При цьому 46% досліджуваних демонструють вже середній рівень полярної якості - неприйняття себе, 17% - високий

рівень і вже 37% - низький. За такими результатами можемо говорити, що після проведеного тренінгу покращилася картина того, що студенти-першокурсники здебільшого почали сприймати себе як особистостей.

За шкалою прийняття / неприйняття інших бачимо, що 43% опитаних демонструють середній рівень прийняття інших, 32% студентів проявляють високий рівень прийняття інших, а ще 25% - низький. При цьому 48% досліджуваних демонструють середній рівень неприйняття інших, також 17% - високий рівень і 35% - низький рівень прояву даної якості. Такі результати свідчать, що тепер переважній більшості досліджуваних менш складно приймати інших людей такими, як вони є, покращилися умови йти на контакт з іншими.

За шкалою емоційного комфорту / дискомфорту 50% досліджуваних мають тепер середній рівень емоційного комфорту, 25% високий і низький рівень. Водночас за показниками полярної шкали можемо засвідчити зменшення кількості студентів, що мають високий рівень емоційного дискомфорту (7%), середній рівень у 40% досліджуваних та низький рівень у 53% досліджуваних. За такими результатами можемо говорити, що підвищилася кількість досліджуваних першокурсників, яким тепер є властиве відчуття емоційного комфорту у навчальному закладі.

За шкалою внутрішнього / зовнішнього контролю зробимо висновок, що 48% опитаних демонструють середній рівень внутрішнього контролю, 30% опитаних проявляють високий рівень прийняття себе, а ще 22% - низький. При цьому 51% досліджуваних демонструють середній рівень полярної якості - зовнішнього контролю, ще 22% - високий рівень і 27% - низький. Такі результати є свідченням того, що збільшилась кількість досліджуваних, які здатні контролювати свою поведінку і діяльність, й які іноді можуть потребувати контролю від інших.

За шкалою домінування / підлеглості 17% досліджуваних мають низький рівень адаптивності, 30% - середній рівень і 53% - високий рівень прояву цієї ознаки. Водночас за показниками полярної шкали можемо говорити про високий рівень підлеглості 29% досліджуваних, середній рівень у 33% опитаних та низький рівень у 38% досліджуваних. За такими результатами можемо говорити про те, що переважна більшість досліджуваних схильні демонструвати високе прагнення до домінування і низький рівень прагнення до підлеглості.

За шкалою ескапізму (уникнення проблем) підкреслимо, що більшість опитаних (46%) демонструють низький рівень прояву

ознаки, 29% опитаних проявляють високий рівень, 25% - середній. Отримані результати демонструють, що, після проведеного тренінгу, збільшилася кількість досліджуваних, яким непритаманне прагнення до уникнення проблем.

Отже, за загальними результатами можемо зробити висновок про те, що, після проведеного тренінгу, студентам-першокурсникам властивий високий рівень адаптованості у навчальному середовищі, вони схильні приймати себе як особистостей, покращилися умови для контакту з іншими людьми. Досліджуваним властиве відчуття повного емоційного комфорту в середовищі закладу вищої освіти, вони не потребують контролю від сторонніх осіб, водночас їм властиве низьке прагнення до уникнення проблем.

Явище самотності безпосередньо пов'язане з розвитком потреби у спілкуванні та подальшим виникненням чи невиникненням соціальних контактів між людьми. Тому виникає необхідність дослідження суб'єктивного почуття самотності студентів, які мають проблеми у спілкуванні. Для досягнення мети використано методику діагностики суб'єктивного почуття самотності Д. Рассела та М. Фергюсона. Узагальнений варіант наведено нижче у табл. 5.

*Таблиця 5.*

*Характеристика рівня суб'єктивного почуття самотності досліджуваних в умовах навчання до та після проведення тренінгу (n1=60, n2=60, у %)*

Рівень суб'єктивного почуття самотності	Студенти в умовах навчання (до проведення тренінгу)		Студенти в умовах навчання (після проведення тренінгу)	
	п	у %	п	у %
Низький	14	23	18	30
Середній	18	30	22	37
Високий	28	47	20	33
УСЬОГО	60	100	60	100

Як свідчить аналіз даних таблиці, більшість студентів, на початку проведення дослідження, демонструють високий рівень почуття самотності (47%), що може говорити про їх незадоволення характером міжособистісних відносин чи дефіцит у соціальних контактах.

Середній рівень суб'єктивного почуття самотності притаманний 30% досліджуваних цієї групи, що може бути свідченням браку спілкування й задоволення потреби у соціальних зв'язках. Вона може проявлятися як сукупність таких основних почуттів, переживань та



реакцій, як відчай, тривога, депресія, нудьга, нетерпіння, неможливість зосередитись, нелюбов до себе чи відчуття власної непривабливості, побоювання.

Низький рівень суб'єктивного почуття самотності демонструють 23% досліджуваних студентів у освітньому процесі. Можемо говорити, що їм непритаманне почуття самотності.

Показники студентів в умовах навчання, після проведеного тренінгу, є дещо іншими. Так, 33% з них демонструють високий рівень почуття самотності, 37% - середній, 30% - низький. Це говорить про те, що рівень суб'єктивного почуття самотності цих досліджуваних є нижчим, ніж у студентів на початку дослідження.

Отже, можна зробити висновок про те, що більшість досліджуваних студентів-першокурсників на початку навчання мають високий рівень почуття самотності і майже третина опитаних демонструють середній рівень почуття самотності. Серед студентів-першокурсників, які пройшли тренінг комунікативної компетентності, домінує вже середній рівень почуття самотності.

З метою виявлення статистично значущих розбіжностей у прояві особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу, до та після проведення тренінгу, порівнюємо результати дослідження, отримані за допомогою «Теста-опитувальника соціальної адаптивності» (О. Саннікова, О. Кузнецова) та методики «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс та Р. Даймонд), скориставшись U-критерієм Манна-Уїтні [10], який обчислюється за формулою:

$$U = (n_1 \times n_2) \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x, \quad (1)$$

де  $n_1$  - кількість досліджуваних у вибірці 1;

$n_2$  - кількість досліджуваних у вибірці 2;

$T_x$  - більша з двох рангових сум;

$n_x$  - кількість досліджуваних у групі з більшою сумою рангів.

Статистичними гіпотезами першого етапу порівняльного дослідження виступають:

$H_0$  - студенти-першокурсники на початку навчання у закладі вищої освіти, які не мають вищого рівня соціальної адаптивності, ніж студенти-першокурсники, які пройшли тренінг;

$H_1$  - студенти-першокурсники на початку навчання у закладі вищої освіти, які мають нижчий рівень соціальної адаптивності, ніж студенти-першокурсники, які брали участь у тренінгу.

Детальне обчислення значення критерію проводилося за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. В узагальненому вигляді дані обрахунку можна представити таким чином (табл. 6.):

Таблиця 6.

Обчислення U-критерію Манна-Уїтні за показниками соціальної адаптивності студентів-першокурсників в умовах освітнього процесу до і після проведеного тренінгу ( $n_1=60$ ,  $n_2=60$ )

Показники соціальної адаптивності	Показники критерію
ШОСС (широта охоплення сигналів соціуму)	1469
ЛИСС (легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму)	1398
ТОСО (точності орієнтації в соціальних очікуваннях)	1428
УЭП (стійкості емоційного переживання)	1418
ГИ (готовності змінюватися)	1399
ГПН (готовності до здійснення конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач)	1388
ГДЦ (готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети)	1386
ПОУ( загальна задоволеність)	1372
ОПА (загальний показник соціальної адаптивності)	1395

За таблицею критичних значень визначимо критичні значення U для  $n_1=60$  і  $n_2=60$  [6]:

$$U_{кр} = \begin{cases} 1486(p \leq 0,05) \\ 1356(p \leq 0,01) \end{cases}$$

У всіх випадках  $U_{емп} < U_{кр}$  при  $p \leq 0,05$ , тобто отримані коефіцієнти є значущими при  $p \leq 0,05$ . Отже, приймається  $H_1$  - статистична гіпотеза про те, що студенти-першокурсники на початку навчання у закладі вищої освіти мають нижчий рівень соціальної адаптивності, ніж студенти-першокурсники, які брали участь у тренінгу.

Далі ми порівняємо показники соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. Статистичними гіпотезами тут виступають:

$H_0$  - студенти-першокурсники на початку навчання у закладі вищої освіти, які не мають вищого рівня соціальної адаптивності, ніж студенти-першокурсники, які пройшли тренінг;

$H_1$  - студенти-першокурсники на початку навчання у закладі вищої освіти, які мають нижчий рівень соціальної адаптивності, ніж студенти-першокурсники, які брали участь у тренінгу.

Детальне обчислення значення критерію також проводилося за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. В узагальненому вигляді дані обрахунку можна представити таким чином (табл. 7.):

Таблиця 7.

*Обчислення U-критерію Манна-Уїтні за показниками соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників в умовах освітнього процесу до і після проведеного тренінгу ( $n_1=60, n_2=60$ )*

Шкала	Показники соціальної адаптивності	Показники критерію
A	Адаптивність	1426
	Деадаптивність	1596
S	Прийняття себе	1482
	Неприйняття себе	1513
L	Прийняття інших	1392
	Неприйняття інших	1492
E	Емоційний комфорт	1385
	Емоційний дискомфорт	1502
I	Внутрішній контроль	1456
	Зовнішній контроль	1512
D	Домінування	1429
	Підлеглість	1562
8	Есканізм (уникнення проблем)	1518

Як бачимо, за такими показниками, як адаптивність, прийняття себе, прийняття інших, емоційний комфорт, внутрішній контроль та домінування  $U_{emp} < U_{кр}$  при  $p \leq 0,05$ , тобто отримані коефіцієнти є значущими при  $p \leq 0,05$ . Водночас за такими показниками соціальної адаптивності, як дезадаптивність, неприйняття себе, неприйняття інших, емоційний дискомфорт, зовнішній контроль, підлеглість та есканізм (уникнення проблем)  $U_{emp} > U_{кр}$  при  $p \leq 0,05$ , тобто отримані коефіцієнти не є значущими при  $p \leq 0,05$ .

Отже, приймається  $H_1$  - статистична гіпотеза про те, що студенти-першокурсники на початку навчання у закладі вищої освіти мають

нижчий рівень соціальної адаптивності, ніж студенти-першокурсники, які брали участь у тренінгу.

Як результат, можемо зробити висновок, що студентам першого курсу, на початку навчального процесу, притаманний нижчий рівень як соціальної адаптивності, так і соціально-психологічної адаптації, ніж студентам першого курсу, які брали участь у тренінгу комунікативної компетентності.

Крім того, становить інтерес вивчення психологічних особливостей суб'єктивного почуття самотності у першокурсників з різними показниками соціально-психологічної адаптації. Для здійснення порівняння використаємо узагальнені результати дослідження за методиками «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс та Р. Даймонд) та «Діагностика суб'єктивного почуття самотності Д. Рассела та М. Фергюсона».

Для встановлення типу зв'язку між змінними скористаємось методами статистичної обробки даних, а саме гху. критерієм Пірсона [10], який підраховується за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n [(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]}{n\sigma_x\sigma_y} \quad (2)$$

де  $x_i$  та  $y_i$  - кількісні показники, що порівнюються;  
 $\sigma_x$  та  $\sigma_y$  - стандартні відхилення у зіставлених рядах;  
 $n$  - кількість спостережень.

Стандартні відхилення  $\sigma_x$  та  $\sigma_y$  визначаються за формулами:

$$\sigma_x = \sqrt{\sum \frac{(x_i - \bar{x})^2}{n}} \quad (3)$$

де  $x_i$  - кожне значення  $x$   
 $\bar{x}$  - середнє по  $x$ .

$$\sigma_y = \sqrt{\sum \frac{(y_i - \bar{y})^2}{n}} \quad (4)$$

де  $y_i$  - кожне значення  $y$   
 $\bar{y}$  - середнє по  $y$ .

Детальне обчислення кореляційної залежності проводилося за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. В узагальненому вигляді дані обрахунку можна представити таким чином (табл. 8.):

Таблиця 8.

*Характеристика кореляційних зв'язків між показниками соціально-психологічної адаптації та рівнем суб'єктивного почуття самотності першокурсників в умовах проведеного тренінгу*

Показники соціально-психологічної адаптації	Рівень суб'єктивного почуття самотності
Адаптивність	0,076
Деадаптивність	0,058
Прийняття себе	0,061
Неприйняття себе	-0,064
Прийняття інших	-0,080
Неприйняття інших	0,057
Емоційний комфорт	-0,259
Емоційний дискомфорт	0,106
Внутрішній контроль	-0,052
Зовнішній контроль	0,001
Домінування	-0,147
Підлеглість	-0,064
Есканізм	0,027

Проаналізувавши отримані дані, зробимо такий висновок:

- не спостерігається наявність лінійної помірної позитивної кореляції між показниками деадаптивності та суб'єктивним почуттям самотності першокурсників (0,058) при  $p \leq 0,05$ ; - не спостерігається наявність лінійної помірної позитивної кореляції між показниками емоційного дискомфорту та суб'єктивним почуттям самотності першокурсників (0,106) при  $p \leq 0,05$ .

Таким чином, можемо стверджувати, що у тих першокурсників, які демонструють низький рівень суб'єктивного почуття самотності, спостерігаються нижчі показники соціально-психологічної дезадаптації та емоційного дискомфорту в умовах проведеного тренінгу, і навпаки, чим вищими є показники соціально-психологічної дезадаптації та емоційного дискомфорту першокурсників, тим вищими є їхні показники почуття самотності (наявність результатів у студентів на початку навчання у ЗВО).

Отже, гіпотеза дослідження, яка полягала у припущенні про те, що в умовах проведеного тренінгу першокурсникам притаманний більш високий рівень соціально-психологічної адаптації, який не співвідноситься із високим рівнем суб'єктивного почуття самотності, порівняно з першокурсниками, які лише почали навчатися, знайшла підтвердження за результатами проведення емпіричного дослідження.

Висновки і рекомендації. За результатами теоретичного та емпіричного вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу можна зробити такі висновки:

1. Адаптація студентів-першокурсників в умовах нового середовища у закладах вищої освіти не завжди проходить успішно. Дослідження процесу адаптації першокурсників в умовах ЗВО дозволяють виділити такі основні труднощі: переживання, пов'язані з виходом зі шкільного колективу; невизначеність мотивації вибору професії; невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності, що підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю педагогів і батьків; пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах; відсутність навичок самостійної роботи тощо.

При адаптації до соціально-психологічного простору ЗВО у студентів можуть виникати такі особистісні проблеми: недостатність внутрішньої та зовнішньої мотивації при зустрічі з труднощами навчання; ілюзорна уява щодо системи навчання у ЗВО; відсутність стереотипів поведінки, адекватних соціально-психологічному простору ЗВО. Особливо важливі адаптаційні процеси на першому етапі навчання у вищій школі. Складність цього етапу полягає у тому, що у студента відбувається перебудова всієї системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості, засвоюються нові способи пізнавальної діяльності, формуються певні типи і форми міжособистісних зв'язків і відносин. Окреслена низка проблем адаптації студентів дозволяє зазначити, що адаптаційний процес слід розглядати комплексно, на різних рівнях його протікання, враховуючи

різні форми і стратегії. В адаптації студентів велике значення має психологічна підтримка. Доброзичливість, увага до студентів, індивідуальний підхід сприятимуть скороченню строків адаптації до навчального процесу у вищій школі.

2. Виходячи з системної природи соціально-психологічної адаптації особистості та складності вияву її емпіричних показників, вважаємо за необхідне використання комплексної методики. З метою вивчення основних особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу запропоновані для включення у комплексну програму дослідження такі методики: «Тест-опитувальник соціальної адаптивності» (за О. Санніковою, О. Кузнецовою); методика «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (за К. Роджерсом та Р. Даймондом); методика діагностики рівня суб'єктивного почуття самотності Д. Рассела та М. Фергюсона.

3. Проведення емпіричного дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах навчання дає змогу зробити такі висновки. Дослідження рівня соціальної адаптованості студентів першого курсу в умовах навчання свідчить, що загальний показник соціальної адаптивності виражений переважно на рівні нижче середнього. Вони складно переживають будь-які, навіть незначні зміни в житті, тривалий час звикають до нового оточення, нових людей. Показник загальної задоволеності у досліджуваних виражений переважно на рівні нижче середнього. Їх життєва ситуація розцінюється як вкрай несприятлива.

Показники широти охоплення сигналів соціуму виражені у групі досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. У неочікуваних, адаптаційних ситуаціях такі досліджувані відрізняються вузькістю сприйняття. Невеликій частині респондентів притаманний рівень широти охоплення сигналів соціуму вище середнього й високий. Їм властиві спостережливість, вміння помічати найменші нюанси поведінки інших людей, відсутність стереотипності сприйняття нових подій, здатність ефективно спілкуватися з декількома людьми. Показники легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму виражені у групі досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. При зустрічі з проблемами вони подовгу можуть перебувати у стані невизначеності, розгубленості, не розуміти причин того, що відбувається. Рівень вище середнього притаманний для меншої частини досліджуваних. Вони відрізняються високою розвинутою здатністю виділяти серед факторів, що діють в конкретній адаптаційній ситуації. Показники точності орієнтації в соціальних

очікуваннях виражені у групі досліджуваних переважно на рівні, нижче середнього. Такі студенти схильні не розуміти станів і намірів іншого, вимог і бажань співрозмовника, не здатні вгадувати ті сигнали, які повідомляють про очікування, уявлення оточуючих, про взаємодію і спілкування.

Показники стійкості емоційного переживання виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього. Це свідчить про виражену схильність студентів зберігати емоційне переживання в напружених адаптаційних ситуаціях. Рівень нижче середнього притаманний для інших досліджуваних. Вони відчують труднощі в управлінні своїми емоціями, відрізняються недостатнім самоконтролем, низькою емоційною саморегуляцією, через що не здатні реалізувати мету, конструктивно вирішувати проблеми.

Показники готовності змінюватися виражені у групі досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. Досліджувані важко змінюють свої звички, недовірливо ставляться до всього нового, болісно переживають зміни. Показники готовності до здійснення конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач, виражені у групі досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. Низький рівень розвитку зусиль, спрямованих на подолання невдач, притаманний для третини досліджуваних. Можна припустити, що вони стикаються з проблемами через нездатність вчасно запобігти невдачі. Показники готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети, виражені у групі досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. Низький рівень притаманний майже для третини досліджуваних. У них слабо розвинені вольові якості, через що вони можуть відчувати серйозні труднощі в реалізації планів. Отже, можемо говорити про переважання в умовах освітнього процесу середніх показників адаптованості першокурсників за усіма характеристиками.

Для покращення показників адаптованості студентів до навчального процесу у ЗВО, був проведений тренінг комунікативної компетентності, після чого було проведено додатковий етап дослідження рівня соціальної адаптованості першокурсників. Отримані результати свідчать, що тепер загальний показник соціальної адаптивності виражений переважно на рівні вище середнього. Це свідчить про покращення адаптивних здібностей досліджуваних. Показник загальної задоволеності у досліджуваних виражений переважно на рівні вище середнього, тобто життєва ситуація переважної більшості першокурсників в умовах навчання є сприятливою. Показники широти охоплення сигналів соціуму



виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього. Тобто збільшилася кількість студентів першого курсу, здатних не упускати з уваги значущі сигнали, що присутні в реальності, студентів, що не характеризуються вузькістю сприйняття.

Показники легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму також виражені у групі досліджуваних тепер переважно на рівні вище середнього. Отримані показники свідчать, що тепер більша кількість студентів-першокурсників вміють реально оцінити обстановку, розрізняють головне і другорядне в ситуації, що змінилася. Показники точності орієнтації в соціальних очікуваннях виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього, тобто в умовах освітнього процесу студенти-першокурсники розуміють і правильно оцінюють те, чого від них чекають в будь-якій життєвій ситуації, зокрема, і в новій, незнайомій обстановці. При цьому переважна більшість опитаних відрізняються достатньою проникливістю, вміють прогнозувати свою взаємодію з оточенням.

Після проведеного тренінгу, знизилися кількісні показники стійкості емоційного переживання, які тепер знаходяться на рівні нижче середнього. Це свідчить про те, що більшості досліджуваних студентів-першокурсників у складних ситуаціях не є властивою дезорганізація поведінки та можливі емоційні зриви, вони здатні зберігати емоційне переживання в напружених адаптаційних ситуаціях.

Показники готовності змінюватися виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього. Для переважної більшості студентів-першокурсників в умовах навчання характерна легкість внутрішніх адаптаційних перебудов, вони прагнуть до змін й здатні змінюватися. Показники готовності до здійснення конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього. Переважна більшість студентів-першокурсників в умовах навчання здатні організувати власні дії чи дотримуватися обраної стратегії поведінки, до передбачення розвитку подій і можуть активно впливати на них. Показники готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети, виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього. Переважна частина опитаних здатні демонструвати організовану поведінку, ефективно і продуктивно діяти в ситуації адаптації.

Отже, можна говорити про домінування в умовах освітнього процесу, після проведеного тренінгу, достатньо високих показників адаптованості першокурсників за усіма характеристиками.

У цілому досліджуваним в умовах навчання притаманний достатній рівень адаптованості у навчальному середовищі, вони приймають себе як особистостей, їм не складно приймати інших людей такими, як вони є, з легкістю йдуть на контакт. Опитаним здебільшого притаманне відчуття повного емоційного комфорту в середовищі навчального закладу. Вони здатні контролювати власну поведінку і діяльність. Після того, як студенти взяли участь у тренінгу, збільшилась кількість досліджуваних із низьким рівнем почуття самотності, що може говорити про їх задоволення характером міжособистісних відносин.

Отже, можна сказати, що тренінг комунікативної компетентності, що була проведений для студентів, мав позитивний вплив на показники соціально-психологічної адаптації. Порівняльний аналіз продемонстрував, що збільшилась кількість студентів першого курсу, яким притаманний вище середнього і високий рівень соціальної адаптивності й соціально-психологічної адаптації. Порівняльний аналіз рівня суб'єктивного почуття самотності у першокурсників з різними показниками соціально-психологічної адаптації не засвідчив наявності лінійної помірної позитивної кореляції між показниками дезадаптивності та суб'єктивним почуттям самотності першокурсників, а також між показниками емоційного дискомфорту та суб'єктивним почуттям самотності першокурсників. Таким чином, можна стверджувати, що у тих першокурсників, які демонструють низький рівень суб'єктивного почуття самотності, спостерігаються низькі показники соціально-психологічної дезадаптації та емоційного дискомфорту.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ІНФОРМАЦІЇ:**

1. Андросович, К. А. (2015). Психологічні чинники соціальної адаптації першокурсників в умовах освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу: дис. ... канд. психол. наук: Северодонецьк. 274 с.
2. Бабій, О. І. (2016). Психологічні особливості локусу контролю та суб'єктивного благополуччя осіб із вираженими показниками особистісної безпеки / небезпеки. Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія, 21, 7-14.
3. Болотова, В. О., Ляшенко, Н. О. (2017). Адаптація студента першокурсника до навчання в університеті. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 71, 148-156.
4. Бохонкова, Ю. О. (2011). Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів: монографія.

Луганськ: Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. 199 с.

5. Гладис, М. О. (2019). Наукові підходи до проблеми адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 63, 55-58.
6. Горонескуль, М. М. (2009). Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології. Харків: УЦЗУ. 90 с.
6. Грушевський, В. О. (2014). Особливості соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки, 2(12), 67-72.
7. Кривонос, О. Б. (2017). Організація соціально-педагогічної адаптації студентів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7(71), 69-799.
8. Маланьїна, Т. М. (2016). Внутрішньоособистісний конфлікт як показник рівня суб'єктивного благополуччя студентської молоді. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки, 5(1), 113-118.
9. Моргун, В. Ф., Тітов, І. Г. (2013). Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий Дім «Слово». 464 с.
10. Очеретнюк, А. О., Лисенко, Д. А., Паламарчук, О. В., Закалата, Т. Р., Керничний, В. В. (2018). Проблема адаптації студентів-медиків першого курсу до навчального процесу. Вісник Вінницького національного медичного університету, 3, 543-547.
11. Панок, В. Г. (2014). Робоча книга працівника психологічної служби: практичний посібник. Київ: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи. 112 с.

## Відомості про авторів

**Беседа Поліна Сергіївна** - аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, polinabeseda@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-1533-6079>

**Гончарова Наталія Олексіївна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: [goncharova.poltava@gmail.com](mailto:goncharova.poltava@gmail.com), [orcid.org/0000-0002-7747-2589](https://orcid.org/0000-0002-7747-2589)

**Гриньова Марина Вікторівна** - доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, член-кореспондент НАПН України, лауреат Державної премії в галузі науки і техніки України, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: [grinovamv@gmail.com](mailto:grinovamv@gmail.com), [orcid.org/0000-0003-3912-9023](https://orcid.org/0000-0003-3912-9023)

**Ільченко Руслан Миколайович** - кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, директор Благодійної організації «Вихід Є!» (м. Полтава, вул. Остроградського, e-mail: [rcescape@gmail.com](mailto:rcescape@gmail.com), [orcid.org/0000-0001-8440-822X](https://orcid.org/0000-0001-8440-822X)

**Калюжна Юлія Іванівна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: [ukaluzna154@gmail.com](mailto:ukaluzna154@gmail.com), ORCID: 0000 – 0002 – 7453 – 9637

**Кононова Марина Миколаївна** - доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені

В.Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: meershaum@ukr.net , orcid.org/0000-0002-2994-6866

**Кравченко Ольга Данилівна** - старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, вул. Остроградського, 2, e-mail: steps58@ukr.net , orcid.org/ 0000-0002-3018-1960

**Кучма Тетяна Василівна** - аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: tkusma71@gmail.com, orcid=0000-0001-8600-5643

**Лавріненко Віталій Анатолійович** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, вул. Остроградського, 2), e-mail [lavrinenko.vitaliy@gmail.com](mailto:lavrinenko.vitaliy@gmail.com) , orcid.org/0000-0003-4531-7127

**Мельничук Майя Михайлівна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: igorolt@ukr.net, orcid.org/0000-0003-4111-7849

**Мирошник Олена Георгіївна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: [elenamirosha@ukr.net](mailto:elenamirosha@ukr.net), <https://orcid.org/0000-0001-5956-1185>

**Мошинська Аліна Валентинівна** - доктор технічних наук, доцент, професор кафедри електронних комунікацій та інтернету речей інституту телекомунікаційних систем Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», пр. Берестейський, 37, м. Київ, e-mail: [avmoshinskaya@gmail.com](mailto:avmoshinskaya@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-6582-9421>

**Перетяцько Лариса Георгіївна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, вул. Остроградського, 2, e-mail [lara.bilin19@gmail.com](mailto:lara.bilin19@gmail.com), [orcid.org/0000-0002-9033-5300](https://orcid.org/0000-0002-9033-5300))

**Тесленко Марина Миколаївна** - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: [marinateslenkopnpu@gmail.com](mailto:marinateslenkopnpu@gmail.com) , [orsid.org/0000-0003-4676-7736](https://orsid.org/0000-0003-4676-7736)

**Харченко Анжела Станіславівна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: [anzhelaohara@gmail.com](mailto:anzhelaohara@gmail.com) , <https://orcid.org/0000-0002-7048-4966>

**Чайкіна Наталія Олександрівна** - PhD., кандидат психологічних наук, доцент, доцентка кафедри психології факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: [nataliyachaikina@gmail.com](mailto:nataliyachaikina@gmail.com) , <https://orcid.org/0000-0002-8630-2311>

**Юдіна Наталія Олександрівна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: [nata.yudina17@gmail.com](mailto:nata.yudina17@gmail.com) , [orcid.org/0000-0002-1545-8730](https://orcid.org/0000-0002-1545-8730)

**Яланська Світлана Павлівна** - доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: [yalanskasvetlana@gmail.com](mailto:yalanskasvetlana@gmail.com), [orcid: org/0000-0003-3289-5331](https://orcid.org/0000-0003-3289-5331)

**Яновська Тамара Анатоліївна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава, e-mail: [yanovska71@gmail.com](mailto:yanovska71@gmail.com) , [orsid.org/0000-0001-7155-392X](https://orcid.org/0000-0001-7155-392X)

*Наукове видання*

**ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТА ЖИТТЄСТІЙКОСТІ  
ОСОБИСТОСТІ: НАУКОВІ СТУДІЇ**

***КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ***

За редакцією М.М. Кононової

*Друкується в авторській редакції. Відповідальність за зміст матеріалів,  
достовірність викладених фактів та академічну добросовісність несуть автори  
публікації*

Дизайн обкладинки: Васильєва Н.В.

Підписано до друку 15.04.2024 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.  
Друк різнографічний. Умовн. друк. арк. 22,4  
Наклад 300 шт. Замовлення 2021-179.

**Видавництво ПП «Астроя»**  
36014, м. Полтава, вул. Шведська, 20, кв. 4  
Тел.: +38 (0532) 509-167, 611-694  
E-mail: astraya.pl.ua@gmail.com, веб-сайт: astraya.pl.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 5599 від 19.09.2017 р.

**Друк ПП «Астроя»**  
36014, м. Полтава, вул. Шведська, 20, кв. 4  
Тел.: +38 (0532) 509-167, 611-694  
Дата державної реєстрації та номер запису в ЄДР  
14.12.1999 р. № 1 588 120 0000 010089