

Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

Заснований у травні 2011 року

Виходить два рази на рік

**№ 2 (16)
2019**

Полтава – Київ
2019

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
G. S. Kostiuk Institute of Psychology at National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

PSYCHOLOGY AND PERSONALITY

Scholarly Journal

Founded in May 2011

Biannual

**№ 2 (16)
2019**

Poltava – Kyiv
2019

Засновники

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Затверджено вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, протокол № 14 від 25.06.2019 р.

Головні редактори

Сєдих К. В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Максименко С. Д. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Заступники головних редакторів

Моргул В. Ф. – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Тітов І. Г. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Відповідальний секретар

Лавріненко В. А. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Редакційна колегія

Aqeel M. – Lecturer, Department of Psychology, Foundation University, Rawalpindi Campus, Pakistan

Garber K. – Dr., Professor, Sigmund Freud Privat University, Austria

Giacomuzzi S. – Dr., Professor, Free University of Bolzano, Italy

Stelcer B. – Dr., Ass. Professor, Karol Marcinkowski University of Medical Sciences, Poland

Ahsan S. – Dr., Ass. Professor, Foundation University, Rawalpindi Campus, Pakistan

Власова О. І. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Коваленко О. Г. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кочарян О. С. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічного консультування і психотерапії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Кряжє І. В. – доктор психологічних наук, професор кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Кузнєцов М. А. – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Снівак Л. М. – доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Хомуленко Т. Б. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Швалб Ю. М. – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії екологічної психології, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Шебанова В. І. – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Херсонський державний університет

Шестопалова Л. Ф. – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділом медичної психології, Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України

Свідцтво про державну реєстрацію: КВ №23463-13303ПР від 2.07.2018 р.

Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології

(Наказ Міністерства освіти і науки України № 455 від 15.04.2014 р.)

Журнал внесено / проіндексовано в таких наукометричних базах: Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, Research Bible, Index Copernicus, Open Academic Journals Index (OAJI), OpenAIRE

ISSN 2226-4078 (Print)
ISSN 2410-3527 (Online)
UDC 159.9 + 37.015.311 (051)
<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2>

Founders

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
G.S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Educational Sciences of Ukraine
*Approved by scientific advice board of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
protocol № 14 from June 25, 2019*

Editors-in-Chief

K. Sedykh – Prof., Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
S. Maksymenko – Prof., G. S. Kostyuk Institute of Psychology

Editors-in-Chief Deputies

V. Morgun – Prof., Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
I. Titov – Assoc. prof., Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Executive Secretary

V. Lavrinenko – Senior Lecturer, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Editorial College

Aqeel M. – lecturer, Department of Psychology, Foundation University, Rawalpindi Campus, Pakistan
Garber K. – Dr., Professor, Sigmund Freud Privat University, Austria
Giacomuzzi S. – Dr., Professor, Free University of Bolzano, Italy
Stelcer B. – Dr., Ass. Professor, Karol Marcinkowski University of Medical Sciences, Poland
Ahsan S. – Dr., Ass. Professor, Foundation University, Rawalpindi Campus, Pakistan
Vlasova O. – Doctor of Psychology, Professor, Kyiv Taras Shevchenko National University
Kovalenko O. – Doctor of Psychology, Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
Kocharian O. – Doctor of Psychology, Professor, Kharkiv V. N. Karazin National University
Kryazh I. – Doctor of Psychology, Professor, Kharkiv V. N. Karazin National University
Kuznetsov M. – Doctor of Psychology, Professor, Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University
Spivak L. – Doctor of Psychology, Professor, M. P. Dragomanov National Pedagogical University
Khomulenko T. – Doctor of Psychology, Professor, Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University
Shwalb J. – Doctor of Psychology, Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine
Shebanova V. – Doctor of Psychology, Professor, Kherson State University
Shestopalova L. – Doctor of Psychology, Professor, Institute of Neurology, Psychiatry and Narcology of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine

Certificate of state registration: KB №23463-13303IIP from 2.07.2018.

*Journal is included to the list of professional editions of Ukraine in the field of «Psychology»
(Resolution of Ministry of Education and Science of Ukraine № 455 from April 15, 2014)*

*Journal is registered/indexed in Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory,
Research Bible, Index Copernicus, Open Academic Journals Index (OAJI), OpenAIRE*

© G.S. Kostyuk Institute of Psychology at NAES of Ukraine, 2019
© Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 2019

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Помазова О.В.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ САМОТНОСТІ
ЯК СУБ'ЄКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ 9

Мотков С.О.

АДАПТАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ ОСОБИСТОСТІ..... 22

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Перевязко Л.П.

ЦИВІЛІЗАЦІЙНА ТА ІСТОРИЧНА КОНСТАТНІСТЬ
ТРИВОЖНИХ, АГРЕСИВНИХ ТА ЛЕТАЛЬНИХ СЮЖЕТІВ
У СНОВИДІННЯХ..... 37

Даниленко Н.М.

ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-СМИСЛОВІ ПЕРЕДУМОВИ СТАВЛЕННЯ
ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ 51

Місенг Д.В.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ
ТА РОЛІ ЗНАЧУЩОЇ ОСОБИ
ЯК ОПОСЕРЕДКОВУЮЧИХ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ
ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА СТИЛЬ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ... 65

Яновська Т.А.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ
ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ..... 92

Рева М.М.

СПЕЦИФІКА ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СТУДЕНТІВ-
ПСИХОЛОГІВ З РІЗНИМ ЦІННІСНИМ ПРОФІЛЕМ..... 104

Тодорова І.С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТОЛЕРАНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ ДО АКАДЕМІЧНОЇ НЕДОБРОЧЕСНОСТІ 116

Сухенко Я.В.

ТИПОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ 132

Перетяцько Л.Г., Юдіна Н.О.

ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РІЗНОГО РІВНЯ ОСВІТИ 148

Давидова О.В.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПЕДАГОГІЧНИХ
СТЕРЕОТИПІВ І УСТАНОВОК: ТЕОРЕТИЧНИЙ
І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ 165

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Фільц О.О., Седих К.В., Турецька Н.І.

ВЕЛИКА ПСИХОАНАЛІТИЧНА ГРУПА
ЯК ІНСТРУМЕНТ АНАЛІЗУ ПСИХОСОЦІАЛЬНИХ
ПРОЦЕСІВ В УКРАЇНІ 185

Католик Г.В., Кісіль З.Р.

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І НАЦІЯ: ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ
ПОГЛЯД НА Я-КОНЦЕПЦІЮ СУЧАСНИКА
(НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ КЕЙСІВ) 203

Уварова С.Г.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ
СУСПІЛЬНОЇ КРИЗИ 225

КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

Помогайбо В.М., Березан О.І., Петрушов А.В.

МЕНТАЛЬНІ ТА ГЕНЕТИЧНІ ЧИННИКИ
ЖИТТЄВОГО УСПІХУ ОСОБИСТОСТІ 244

Помогайбо В.М., Каранузова Н.Д.

ГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ 257

ДИСКУСІЇ ТА ОБГОВОРЕННЯ

Байєр О.О., Мороз Н.І.

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ
ТА КРЕАТИВНОСТІ 273

CONTENT

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Pomazova O.

THEORETICAL ASPECTS OF LONELINESS
AS SUBJECTIVE EXPERIENCE 9

Motkov S.

ADAPTATIONAL MECHANISMS OF PERSONALITY 22

EMPIRICAL AND APPLIED RESEARCHES

Perevyazko L.

THE CIVILIZATIONAL AND HISTORICAL CONSTANCY OF
ANXIOUS, AGGRESSIVE AND LETHAL PLOTS IN DREAMS 37

Danilenko N.

EXISTENTIAL-SENSE PRECONDITIONS OF ATTITUDE TOWARDS
OWN APPEARANCE OF ADOLESCENT GIRLS 51

Miseng D.

EMPIRICAL STUDY OF SELF-CONCEPT AND SIGNIFICANT OTHER
AS MEDIATING FACTORS OF INFLUENCE OF VALUE
ORIENTATIONS ON INDIVIDUAL'S LIFESTYLE 65

Yanovska T.

PECULIARITIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION'S
DIFFERENT PREPARATION DIRECTIONS FRESHMANS
PSYCHOLOGICAL ADAPTATION 92

Reva M.

SPECIFICITY OF LIFE PERSPECTIVE OF PSYCHOLOGY STUDENTS
WITH DIFFERENT VALUE PROFILE 104

Todorova I.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF STUDENTS TOLERANCE OF
ACADEMIC DISHONESTY 116

Sukhenko Ya.

TYPOLOGY OF EDUCATORS' PERSONAL EDUCATIONAL
PATHWAYS 132

Peretiatko L., Yudina N.

COMPARATIVE RESEARCH OF THE MOTIVATION OF STUDENTS
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF DIFFERENT LEVEL 148

Davydova O.

PECULIARITIES OF INTERACTION BETWEEN EDUCATIONAL STEREOTYPES AND MINDSETS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS 165

PERSONAL ORIENTED APPROACH IN A PRACTICAL PSYCHOLOGY

Filts O., Sedykh K., Turetska N.

BIG PSYCHANALYTICAL GROUP AS AN INSTRUMENT OF ANALYSIS OF PSYCHOSOCIAL PROCESSES IN UKRAINE..... 185

Katolyk H., Kisil Z.

GLOBALIZATION AND NATION: PSYCHOTHERAPEUTIC VIEW AT THE CONTEMPORARY'S SELF-CONCEPT (BASED ON ANALYSIS OF PSYCHOTHERAPEUTIC CASES)..... 203

Uvarova S.

THE CONCEPTUAL MODEL OF PSYCHOLOGICAL HELP TO PERSONALITY IN CONDITIONS OF A PUBLIC CRISIS 225

CLINICAL AND BIOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY DISORDERS

Pomohaibo V., Berezan O., Petrushov A.

MENTAL AND GENETIC FACTORS OF PERSONAL LIFE SUCCESS 244

Pomohaibo V., Karapuzova N.

GENETIC ASPECTS OF DEVIANT BEHAVIOR 257

DISCUSSIONS

Bayer O., Moroz N.

FEATURES AND CHARACTERISTICS OF RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL STABILITY AND CREATIVITY 273

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922

© О. В. Помазова, 2019

orcid.org/0000-0002-2014-4752

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177345>

ПОМАЗОВА Оксана Вікторівна

аспірантка кафедри практичної психології

*Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ САМОТНОСТІ ЯК СУБ'ЄКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ

У статті порушується питання неоднозначності та складності наукового осмислення феномену самотності. Розрізняється розуміння «бути самотнім» з об'єктивної точки зору, мати дефіцит соціальних зв'язків та «вважати себе самотнім» серед людей. Метою статті є розгляд теоретичних поглядів на самотність як суб'єктивне переживання. В результаті теоретичного розгляду джерел самотності підкреслено суб'єктивну оцінку особистістю власного об'єктивного положення, що дозволяє зробити суб'єктивне переживання самотності більш предметно зрозумілим. Суб'єктивна оцінка самотності є результатом когнітивного, афективного та поведінкового процесів.

Ключові слова: *самотність, соціальні зв'язки, спілкування, суб'єктивне переживання.*

Постановка проблеми. У давнину характерними формами самотності були випробування самотністю (ініціація) як засіб осмислення і усвідомлення себе, покарання самотністю і добровільне усамітнення (відлюдництво), що припускає внутрішню зосередженість і виступає необхідною умовою розвитку особистості, духовного збагачення і здатності до творчості (Швалб, 1991). Всі три форми пов'язані з просторово-часовими параметрами самотності, добровільною або вимушеною ізоляцією від людей. У сучасному суспільстві через урбанізацію, скупчення великої кількості людей в містах, збільшується кількість міжособистісних контактів, що

призводить до їх знеособлення, поверховості, втраті глибоких емоційних контактів, що породжує відчуття покинутості, незахищеності, нереалізованості і, як наслідок, зростає роль особистісної, психологічної самотності серед людей. «Ослаблення зв'язків в первинній групі, збільшення сімейної мобільності, збільшення соціальної мобільності» (Перлман, Пепло, 1989, с. 157) є основними причинами самотності, за припущенням К. Боумена. Тобто, людина може мати стосунки з іншими, але через швидкість життя, постійну зайнятість, емоційний зв'язок слабшає, не підтримується, стає формальним і призводить до переживання себе самотнім у безлічі контактів. Посиленню переживання самотності та ізоляції у сучасному суспільстві також сприяє зростаюча незалежність і свобода людини (Тихонов, 2000).

Отже, не наявність самотності як такої є проблемою сучасного суспільства, а переживання її, ставлення до неї. Тому актуальним у сучасному суспільстві постає питання суб'єктивного переживання самотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки дослідженню самотності присвячено багато праць сучасних філософів (Н. Н. Трубніков, М. С. Покровський, О. І. Титаренко, Н. В. Хамітов), психологів (Г. Р. Шагівалеєва, С. Г. Корчагіна, В. О. Андрусенко, Ж. В. Пузанова, Ю. М. Швалб, О. В. Данчева, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко та ін.). Самотність як внутрішнє переживання дефіциту соціальних зв'язків задовільної глибини та проблеми в спілкуванні розглядалась в роботах К. О. Абульханової-Славської, А. Г. Амбрумової, Г. П. Орлової, І. С. Кона, О. О. Леонтьєва, Р. Вейса.

Людина може мати задовільні соціальні зв'язки, але відчувати себе самотньо через розбіжності в очікуваннях і реальністю, через особливості самосприйняття та інше. Тому не лише внутрішнє переживання дефіциту соціальних зв'язків сприяє переживанню самотності. Розуміння самотності як суб'єктивного переживання дозволяє охопити весь глибокий спектр джерел самотності.

У статті узагальнюються сучасні теоретичні погляди на самотність як суб'єктивне переживання, які висвітлені у дослідженнях Г. Р. Шагівалеєвої (2007), С. Г. Корчагіної (2005), Є. М. Заворотних (2009).

Формулювання ідей статті (постановка завдань). У статті проводиться теоретичний аналіз поглядів на самотність як суб'єктивне переживання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самотність як феномен відрізняється неоднозначністю і складністю наукового осмислення. І. С. Кон (1990) назвав самотність «багатоликою», а її відтінки нестійкими і рухливими. У цій метафорі відображається неможливість перерахувати повністю її види та дати однозначне визначення. М. Є. Покровський підкреслює понятійне різноманіття самотності, називаючи її «словом, що має численні значення і ще більше число інтерпретацій» (Універсум одиночства, 2008, с. 21).

Спробу узагальнити уявлення про самотність сучасних дослідників здійснив М. Є. Покровський та виділив три загальних тези: 1) самотність – результат дефіциту соціальних зв'язків і спілкування; 2) самотність – внутрішній, суб'єктивний досвід, який зовсім не тотожний об'єктивній соціальній ізоляції; 3) самотність не є приємною і бажаною та супроводжується стресовим станом психіки. М. Є. Покровський стверджує, що в будь-яких своїх варіантах самотність є суб'єктивним станом свідомості, якимось внутрішнім переживанням і визначає її як «негативний емоційний стан людини, яка зазнає дефіцит глибоких і задовольняючих її соціальних зв'язків і негативно сприймає цей стан, що супроводжується дистресовим синдромом» (Універсум одиночства, 2008, с. 23). Самотність, з одного боку, масштабне соціальне явище, а з іншого – індивідуальна свідомість, що вислизає від раціонального осмислення. Повністю об'єктивувати самотність неможливо в силу того, що «самотність завжди тільки моя» (Універсум одиночства, 2008, с. 44), не схожа ні на чию більше, певно як і будь-яке інше переживання. Тому дослідити самотність представляється можливим за допомогою феноменологічного підходу. Отже, самотність несе на собі відбиток індивідуальності кожної особистості, її внутрішнього переживання.

У науковій літературі розповсюджений погляд на самотність через внутрішнє переживання дефіциту соціальних зв'язків задовільної глибини та проблеми в спілкуванні (К. О. Абульхановой-Славської, А. Г. Амбрумової, Г. П. Орлової, І. С. Кона, О. О. Леонтєва, Р. Вейса). У процесі спілкування

людині, крім встановлення контакту, важливо знайти емоційний відгук у співрозмовника, в іншому випадку, людина відчуває самотність. Показником автентичності спілкування виступають міцні внутрішні, змістовні, емоційні зв'язки, а не поверхневі, переважані контактами. Особливо гостро відчувається самотність в ситуації примусового і інтенсивного спілкування.

Представники інтеракціоністського підходу, зокрема Р. Вейс (1989), розглядали самотність як епізодичне відчуття неспокою у зв'язку з прагненням мати дружні відносини і як нормальну реакцію людини на дефіцит соціальної взаємодії, яке б задовольняло базові соціальні потреби особистості. У зв'язку з цим, Р. Вейс (1989) виокремлював соціальну та емоційну самотність, які не мають чіткої відмінності і переходять одна в одну. Перше визначається відсутністю почуття спільності, значимих дружніх зв'язків або доступного кола спілкування, друге – відсутністю тісної прихильності до конкретної людини, яке виражається у внутрішній порожнині, стурбованості, тривозі. Д. Янг самотність визначає «як відсутність або усвідомлення відсутності позитивних соціальних зв'язків, що супроводжується симптомами психологічного дистресу» (Young, 1982, р. 380). Соціальні зв'язки Д. Янг розглядає як особливий вид «особистісного підкріплення», відповідно, самотність – реакція на відсутність значущих соціальних підкріплень. Д. Перельман і Е. Пепло вважають, що «самотність – це негативний досвід, який виникає в тих випадках, коли сітка соціальних зв'язків особистості відчуває або кількісний, або якісний дефіцит цих зв'язків» (Perlman, Pelau, 1981, р. 31). Х. Лопата вважає, що «самотність є переживання, що випробовується особистістю і позначає прагнення до іншої форми чи іншого рівня взаємодії, відмінної від тих, які є в наявності на даний момент» (Lopata, 1969, р. 250). Усі перелічені погляди поєднує розуміння самотності як дефіциту соціальних зв'язків у кількісному або якісному вираженні, але не відповідають на питання чому людина, яка має тісні соціальні зв'язки, відчуває себе самотньою.

У переживанні самотності велику роль відіграє потреба людини у встановленні близьких, інтимних відносин з іншою людиною. Г. С. Салліван, Р. С. Вейс, Ф. Фромм-Рейхманн, П. Лейдерман особливий акцент в розумінні самотності роблять на понятті близькості відносин і взаємних очікувань та

трактують самотність як негативний емоційний стан. За Г. С. Салліваном, «самотність... це надзвичайно неприємний досвід, що впливає на людину, пов'язаний з неадекватним зняттям потреби в особистісній і міжособистісній близькості» (Sullivan, 1953, p. 290). За Р. Вейсом, «самотність викликається не тим, що людина в буквальному сенсі виявляється в ізоляції, а тим, що у неї можна знайти дефіцит в необхідному людському зв'язку або сукупності зв'язків» (Weiss, 1973, p. 17). За П. Лейдерман, «самотність відповідає афективному стану, в якому індивід усвідомлює почуття ізолюваності від інших людей на фоні присутності неясно вираженої потреби в цих людях» (Leiderman, 1980, p. 387). В. А. Гриценко (2014) самотність розглядає як соціально-емоційне явище, причиною якого виступає брак відносин із значимими людьми, що супроводжується відчуттям непотрібності, втрати та ізолюваності. І. Г. Кошлань (2010) самотність характеризує як особистісне переживання, що не залежить від об'єктивних умов та обумовлюється деформацією зв'язків особистості з різними аспектами дійсності.

Кожен з вищеозначених поглядів на самотність як дефіцит спілкування та близькості з іншими людьми спирається на об'єктивну ситуацію відсутності спілкування або відсутності якісного емоційного зв'язку з іншими людьми. Проте не підкреслюється, що міра спілкування та близькості з іншою людиною визначається особисто і є питанням суто індивідуальним.

Г. Р. Шагівалеєва (2007) вважає, що виникнення самотності не залежить від кількості і частоти комунікативних актів та розглядає самотність як суб'єктивну оцінку особистістю власного об'єктивного положення в міжособистісних відносинах та в залежності від ступеня інтегрованості в соціальну групу люди, які переживають самотність, по-різному реагують на власне становище. Г. Р. Шагівалеєва (2007) розрізняє просторово-часову і власне психологічну самотність, які можуть як збігатися, так і бути незалежними одна від одної. Просторово-часова самотність пов'язана з кількістю інтеракцій, комунікацій і являє собою об'єктивний феномен, який полягає у відсутності навколо людей. Власне психологічна самотність має якісний вимір і пов'язана з порозумінням між людьми, формуванням міжособистісних відносин, якістю

міжособистісних комунікацій і відсутністю об'єктивно обумовленої ситуації самотності, оскільки навколо багато людей, але між ними немає психологічної близькості.

Таким чином, не всі випадки самотності пов'язані з проблемою спілкування, тому не слід розглядати самотність тільки в рамках психології спілкування. Людина може зберігати тісні емоційні зв'язки з близькими навіть будучи в комунікативній ізоляції і не відчувати почуття відірваності від них, оскільки думки про них будуть надавати сили. З іншого боку, людина може інтенсивно спілкуватися з багатьма людьми, але не відчувати прив'язаності і не бути інтегрованою у суспільство.

В. Серма (1989) в результаті дослідження не виявив зв'язку між фізичною ізоляцією від людей і силою почуттям самотності, а більш важка форма самотності проявляється в ситуації спілкування. Завдяки цим результатам В. Серма робить висновок, що самотність «скоріше суб'єктивне переживання, ніж зовнішній стан, яке можуть об'єктивно спостерігати і оцінювати неупереджені судді» (Серма, 1989, с. 230) і сила почуття самотності залежить від того, наскільки людина за власними відчуттями задоволена міжособистісними відносинами. Самотність В. Серма розглядає «як суб'єктивно переживані невідповідності між реальністю, яка спостерігається, і бажаним ідеальним станом» (Серма, 1989, с. 231), роблячи акцент на мінливості оцінки власної самотності в залежності від віку і стадії розвитку людини.

Результати дослідження самотності Г. Р. Шагівалесової (2007) виявили дві категорії студентів, які неадекватно сприймали своє становище: частина студентів визначили себе як самотніх без серйозних на те підстав, а частина студентів визначили себе як не самотніх при наявності різних ознак об'єктивної самотності. Такий результат підтверджує погляд на самотність як суб'єктивне переживання, тобто складний процес взаємодії когнітивних і афективних складових, надання особистісного значення об'єктивним обставинам.

У. А. Садлер і Т. Б. Джонсон визначають самотність як «гостросуб'єктивне, суто індивідуальне і часто унікальне переживання» (Садлер, Джонсон, 1989, с. 25), не схоже ні на чие і запропонували таке визначення самотності – «це переживання, що викликає комплексне і гостре відчуття, яке виражає певну

форму самосвідомості, і що показує розкол основної реальної мережі відносин і зв'язків внутрішнього світу особистості» (Покровський, 1989, с. 27).

Л. М. Хоровіц, Р. С. Френч і К. А. Андерсон (1989) підкреслюють суб'єктивність переживання самотності в описі прототипу самотньої особистості. На їхню думку, в залежності від конкретної особистості використовуються різні стандарти судження про самотність, а також розрізняються описи власної самотності та самотності інших людей. «Три людини, що скаржаться психотерапевтові на самотність, можуть мати на увазі зовсім різні проблеми: одна відчуває труднощі у встановленні соціальних зв'язків, інша відчуває глибоке почуття власної неповноцінності і меншовартості, третя занурена в екзистенційне почуття своєї окремішності і відчуженості» (Хоровіц, Френч, Андерсон, 1989, с. 243).

Суб'єктивне переживання самотності підкреслюють К. Рубінстайн і Ф. Шейвер (1989), розглядаючи його як явище, яке по-різному сприймається різними людьми: «для одного це – відчайдушна туга за втраченою любов'ю або близького друга; для іншого – мінуще відчуття нудьги через відсутність спілкування; для третього воно може являти собою частину загального відчуження, почуття власної невідповідності» (Рубінстайн, Шейвер, 1989, с. 337).

С. Г. Корчагіна (2005) підкреслює суб'єктивні, внутрішні детермінанти самотності та аналізує самотність як психічне переживання людини, обумовлене зовнішніми і внутрішніми причинами; виділяє особистісний, внутрішній, власне психологічний контекст, на відміну від ізоляції, та визначає, що «самотність – це психічний стан людини, що відображає переживання своєї окремішності, суб'єктивної неможливості або небажання відчувати адекватний відгук, прийняття і визнання себе іншими людьми» (Корчагіна, 2005, с. 14).

Самотність, що переживається сімейними людьми, які зовні не ізольовані від інших людей, але вважають себе самотніми, Н. В. Хамітов (1995) називає внутрішньою самотністю. Такі люди суб'єктивно переживають ізоляцію від людей на фоні об'єктивної включеності в міжособистісні стосунки. Зовнішньою є самотність як реальна відсутність конкретної близької людини поруч, об'єктивна ізоляція від соціальної взаємодії з іншими людьми (Хамітов, 1995).

Л. Е. Пепло, М. Міцелі і Б. Мораш (1989) підкреслюють індивідуальні відмінності в переживанні самотності, ідеями про те, що в «об'єктивно» схожих соціальних відносинах одна людина відчуває себе самотнім, а інша - цілком задоволена, оскільки «почуття самотності посилюється або слабшає в залежності від змін в суб'єктивних стандартах особистості, що стосуються її відносин» (Пепло, Міцелі, Мораш, 1989, с. 172). Ці суб'єктивні стандарти взаємин формуються, по-перше, завдяки минулому досвіду особистості про соціальні взаємини, які приносять задоволення, з яким порівнюються актуальні соціальні відносини і робляться відповідні висновки про їх погіршення або поліпшення; по-друге – порівняно власних міжособистісних відносин з такими ж взаємовідносинами у інших людей. Л. Е. Пепло, М. Міцелі і Б. Мораш переконані, що визначення власної самотності є результатом тривалого когнітивного, афективного і поведінкового процесів, в ході яких особистість усвідомлює і осмислює власні унікальні переживання і узагальнює їх в одне цілісне поняття. «Люди визначають стан самотності в залежності від цілого комплексу почуттів, вчинків і думок, а не за однією-єдиною домінуючою характеристикою» (там само, с. 171).

Є. М. Заворотних (2009) досліджувала соціально-психологічні особливості самотності у суб'єктів, які з соціальної точки зору не є самотніми, і розглядала самотність як суб'єктивне переживання, що викликає як негативні, так і позитивні почуття та засноване на суб'єктивній оцінці особистості власної самотності, виходячи з внутрішнього сприйняття особистого досвіду. Відповідно, визначальним є не зовнішня, об'єктивна ситуація міжособистісної взаємодії, а її внутрішнє, суб'єктивне сприйняття. Суб'єктивне переживання самотності, на думку автора, відносно незалежно від обсягу і характеру міжособистісних контактів людини і визначається її особистісними особливостями, а також самопочуттям, особливостями психологічних захисних механізмів, мотивацією до досягнення успіху і/або уникнення невдач, смисложиттєвими орієнтаціями. Серед видів самотності як суб'єктивного переживання виділяється заперечувана, комфортна і деструктивна самотність. Оптимальним видом самотності як суб'єктивного переживання виділяється комфортне. В результаті дослідження виявилось, що самотність як

суб'єктивне переживання або не залежить від віку людини і може не усвідомлюватися особистістю, або усвідомлюється частково і в спотвореному вигляді, або свідомо відхилятися.

Висновки з даного дослідження. Аналіз концепцій та поглядів на самотність дозволяє зробити наступні висновки.

1. Проблема самотності є однією з найбільш парадоксальних в суспільстві через те, що практично неможливо провести грань між самотністю і несамотністю, неможливо пережити те, як самотня інша людина, тому що у кожного самотність наповнена своїм змістом.

2. Самотність не залежить від кількості соціальних зв'язків та спілкування, а є суб'єктивною оцінкою при порівнянні свого фактичного стану з очікуваним.

3. Розуміння самотності як суб'єктивного переживання, що відрізняється від соціальної ізоляції і усамітнення, є незалежним від зовнішніх, об'єктивних ситуацій фізичного обмеження контактів. Суб'єктивне переживання самотності не означає один, людина може перебувати серед людей, але відчувати себе самотньо.

4. Самотність – суб'єктивне переживання обумовлене зовнішніми і внутрішніми причинами, є результатом когнітивного, афективного і поведінкового процесів, завдяки чому виражає певну форму самосвідомості.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На думку зарубіжних (Т. К. Біксон, Д. В. Валлерштейн, Д. Б. Келлі, Л. Е. Пепло, К. С. Рук, Ж. Д. Гудчайлдс, Д. Майерс, Ф. Райс і ін.) і вітчизняних (А. Г. Амбрумова, О. Б. Долгінова, О. Е. Калашнікова, А. Р. Кірпікова, В. Кисельова, І. С. Кон, С. В. Малишева, А. А. Реан, О. Є. Рогова, І. М. Слободчиков, Р. В. Шмельов та ін.) вчених переживання самотності вперше виникає в підлітковому віці, має гостру форму, велику інтенсивність в порівнянні з більш пізніми віковими періодами. Неможливість подолати самотність і покинутість призводять до депресії, тривоги, суїцидальних намірів. Однак, ряд дослідників стверджують, що в процесі особистісного формування в підлітковому віці самотність неминуче і навіть сприяє розвитку самосвідомості. Тому актуальним постає дослідження формування самосвідомості і суб'єктивного переживання самотності в підлітковому віці.

Список використаних джерел

- Артамонова А. А. Переживание одиночества как фактор развития личностного потенциала студентов-первокурсников : дис. канд. псих. наук : 19.00.01. Москва, 2008. 167 с.
- Вейс Р. С. Вопросы изучения одиночества. *Лабиринты одиночества*. Москва : Прогресс, 1989. С. 114–128.
- Вербицкая С. Л. Социально-психологические факторы переживания одиночества : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.05. Санкт-Петербург, 2002. 20 с.
- Гриценко В. А. Соціально-педагогічні умови подолання стану самотності студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05. Київ, 2014. 21 с.
- Заворотных Е. Н. Социально-психологические особенности одиночества как субъективного переживания : дис. канд. психол. наук : 19.00.05. Санкт-Петербург, 2009. 254 с.
- Кон И. С. Многоликое одиночество. *Популярная психология. Хрестоматия* : учеб. пособ. для студентов пединститутов / сост. В. В. Мироненко. Москва : Просвещение, 1990. С. 162–170.
- Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества: монография. Москва : МПСИ, 2005. 196 с.
- Кошлянь І. Г. Переживання самотності підлітками – представниками сімей з різними стилями виховання. *Наука і освіта*. 2010. № 9. С. 78–81.
- Пепло Л. Э., Мицели М., Мораш Б. Одиночество и самооценка. *Лабиринты одиночества*. Москва : Прогресс, 1989. С. 169–191.
- Перлман Д., Пепло Л. Э. Теоретические подходы к одиночеству. *Лабиринты одиночества*. Москва : Прогресс, 1989. С. 152–168.
- Рубинстайн К., Шейвер Ф. Одиночество в двух городах Северо-Востока. *Лабиринты одиночества*. Москва : Прогресс, 1989. С. 320–342.
- Садлер А. У., Джонсон Б. Т. От одиночества к аномии. *Лабиринты одиночества*. Москва : Прогресс, 1989. С. 21–51.
- Серма В. Некоторые ситуативные и личностные корреляты одиночества. *Лабиринты одиночества*. Москва : Прогресс, 1989. С. 227–242.
- Тихонов Г. М. Феномен одиночества в творчестве Эриха Фромма. *Вестник ТИСБИ*, 2000. Вып. 3. URL: <http://www.tisbi.ru/home/science/journal-of-tisbi/2000/issue3/26/>. (дата обращения: 06.04.2017).

- Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. Москва : Логос, 2008. 424 с.
- Хамитов Н. В. Философия одиночества. Опыт вживания в проблему. Одиночество женское и мужское. Киев : Наук. думка, 1995. 170 с.
- Хоровиц Л. М., Френч Р. С., Андерсон К. А. Прототип одинокой личности. *Лабиринты одиночества*. Москва : Прогресс, 1989. С. 243–276.
- Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами: монография. Елабуга : Алмедиа, 2007. 157 с.
- Швалб Ю. М., Данчева О. В. Одиночество. Социально-психологические проблемы. Киев : Украина, 1991. 270 с.
- Leiderman P. H. Pathological loneliness: A psychodynamic interpretations. *The anatomy of loneliness*. N.Y., 1980. P. 387.
- Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy. N.Y., 1982. P. 3.
- Lopata H. Z. Loneliness: Forms and components. *Social Problems*. 1969. № 17. P. 250.
- Perlman D., Pelau L. A. Towards a social psychology of loneliness. *Personal relationships*. Vol. 3: Personal relationships in disorder. L., 1981. P. 31.
- Sullivan H. S. The interpersonal theory of psychiatry. N.Y., 1953. P. 290.
- Weiss R. S. Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge, 1973. P. 17.
- Young N. F. Loneliness, depression and cognitive therapy: theory and applications. *Loneliness. A Source book of current theory, research, and therapy*. Wiley, 1982. P. 380.

References

- Artamonova, A. A. (2008). *Perezhyvanie odinochestva kak faktor razvitiya lichnostnogo potentsiala studentov pervokursnikov [Experiencing loneliness as a factor of developing personal potential of first-year students]* (Ph.D. diss.). Moscow [in Russian].
- Horovits, L. M., French, R. S., & Anderson, R. A. (1989). Prototip odinokoy lichnosti [Prototype of lone personality] *Labirinty odinochestva [Maze of loneliness]* (pp. 243-276). Moscow: Progress [in Russian].
- Hrytsenko, V. A. (2014) *Sotsialno-pedahohichni umovy podolania samotnosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv I-III rivniv akkredetatsii [Social and pedagogical conditions to overcome the state of loneliness experienced by students of higher education institutions of 1-3 accreditation levels]* (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv [in Ukrainian].

- Khamitov, N. V. *Filisofia odinochestva. Opyt vzhivania v problemu. Odinochestvo zhenskoye i muzhskoye [Philosophy of loneliness. Experience of getting used to the problem. Female and male loneliness]*. Kyiv: Naukova Dumka [in Russian].
- Kon, I. S. (1990). Mnogolikoe odinochestvo [Multifaced loneliness] In *Populyarnaya psihologia [Popular Psychology] (pp. 162-170)*. Moscow : Prosveshcheniye [in Russian].
- Korchagina, S. G. (2005). *Genesis, vidy i proyavlenia odinochestva [Genesis, kinds and exposure of loneliness]*. Moscow : MPSI [in Russian].
- Koshlan, I. H. (2010). Perezhyvannia samotnosti pidlitkamy - predstavnykamy simej z riznymi stilyamy vykhovannia [Loneliness experienced by teenagers representing families with different upbringing styles]. *Nauka i osvita [Science and Education]*, 9, 78-81 [in Ukrainian].
- Leiderman, P. H. (1980). *Pathological loneliness: A psychodynamic interpretations*. N.Y.
- Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (1982).
- Lopata, H. Z. (1969). Loneliness: Forms and components. *Social Problems*, 17, 250.
- Peplo, L. Ye., Mitseli, M., & Morash, B. (1989). Odinochestvo i samoootsenka [Loneliness and self-appraisal] *Labirinty odinochestva [Maze of loneliness]*(pp.169-191). Moscow: Progress [in Russian].
- Perlman, D., & Pelau, L.A. (1981). Towards a social psychology of loneliness. *Personal relationships*. Vol. 3: Personal relationships in disorder (p.31). L.
- Perlman, D., & Peplo, L. Ye. (1989). Teoreticheskie podhody k odinochestvu [Theoretical approaches to loneliness] *Labirinty odinochestva [Maze of loneliness]*(pp.152-168). Moscow: Progress [in Russian].
- Pokrovsky, N. Ye., & Ivanchenko, G. V. (2008). *Universum odinochestva: sotsiologicheskie i psihologicheskie ocherki [Universum of loneliness: sociological and psychological outline]*. Moscow: Logos [in Russian].
- Rubinstein, K., & Sheyver, F. (1989). Odinochestvo v dvuh gorodah Severo-Vostoka [Loneliness in two North-Eastern cities] *Labirinty odinochestva [Maze of loneliness]* (pp. 320-342). Moscow: Progress [in Russian].
- Sadler, A. U., & Johnson, B.T. (1989). Ot odinochestva k anomii [From Loneliness to Anomia] *Labirinty odinochestva [Maze of loneliness]* (pp. 21-51). Moscow: Progress [in Russian].
- Serma, V. (1989). Nekotorye situativnye korrelyaty odinochestva [Some situational and personal correlates of loneliness] *Labirinty*

- odinochestva [Maze of loneliness]* (pp. 227-242). Moscow: Progress [in Russian].
- Shagivaleyeva, G. R. *Odinochestvo i osobenosti ego perezhyvaniya studentami [Loneliness and peculiarities of its being experienced by students]*. Yelabuga : Almedia [in Russian].
- Shvalb, Yu. M., & Dancheva O. V. (1991). *Odinochestvo. Sotsialno-psihologicheskie problemy [Loneliness. Social and psychological problems]*. Kyiv [in Russian].
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. N.Y.
- Tihonov, G. M. (2000). Fenomen odinochestva v tvorchestve Eriha Fromma [Phenomenon of Loneliness in the art of Erich Fromm]. *Vestnik TISBI*, 3. Retrieved from <http://www.tisbi.ru/home/science/journal-of-tisbi/2000/issue3/26/> [in Russian].
- Verbitskaya, S. L. (2002) *Sotsialno-psihologicheskie factory perezhyvaniya odinochestva [Social and psychological factors of experiencing loneliness]* (Extended abstract of PhD dissertation). Sankt-Peterburg [in Russian].
- Veys, R. (1989). Voprosy izuchenina odinochestva [Issues of studying loneliness] In *Labirinty odinochestva [Maze of loneliness]*. (pp.152-168). Moscow: Progress [in Russian].
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge.
- Young, N. F. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: theory and applications. *Loneliness. A Source book of current theory, research, and therapy* (p. 380). Wiley.
- Zavorotnyh, Ye. N. (2009). *Sotsialno-psihologicheskie osobenosti odinochestva kak subyektivnogo perezhyvaniya [Social and psychological peculiarities of loneliness as subjective experience]* (Ph.D. diss.). Sankt-Petersburg [in Russian].

O. Pomazova

THEORATICEAL ASPECTS OF LONILENESS AS SUBJECTIVE EXPERIENCE

The article raises the issue of ambiguity and complexity of scientific reflection on the phenomenon of loneliness. It differentiates the objective understanding of "being alone" or, in other words, deficit of social relations, and "finding oneself alone" among people. The article aims at considering theoretical views upon loneliness as subjective experience. The theoretical study of sources of loneliness accentuates subjective evaluation by a person of his or her own objective state, making it possible to make the subjective experience of loneliness more understandable, with subjective evaluation of loneliness resulting from cognitive, affective and behavioral processes.

Key words: *loneliness, social relations, communication, subjective experience.*

Надійшла до редакції 30.05.2019 р.

УДК 159.923:364-787.522

© С. О. Мотков, 2019

orcid.org/0000-0001-6836-4773

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177346>

МОТКОВ Станіслав Олегович

*психолог мобільної групи, Чеська гуманітарна організація «People in Need»
(м. Слов'янськ, Україна)*

АДАПТАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ ОСОБИСТОСТІ

У статті порушено проблему актуальності дослідження адаптації в сучасних умовах. Теоретично досліджено особливості поняття «адаптація»: основні тенденції до розуміння феномену, функції, місце в системі особистості. Звернено увагу на необхідність електичного підходу до розуміння процесу адаптації.

Вказано, що реалізація адаптаційного процесу реалізується через механізми регуляції адаптаційною поведінкою. Виділені чотири основних адаптаційних механізми: механізми психологічного захисту, копінг, агресія та тривога. Показано та доведено, що механізми психологічного захисту підтримують гомеостаз психічної системи, захищають Я-концепцію особистості в кризові та травматичні періоди. Механізми психологічного захисту впливають на сприйняття особистості навколишньої дійсності. Копінг – є формою активності, що спрямована на активні дії та зміни навколишньої дійсності та суб'єкта активності. Копінг навпаки може стати причиною напруги, однак ця напруга призведе до вирішення труднощів, які виникли у людини.

Окремо, як адаптаційні механізми розглядаються агресія та тривога. Автор розглядає тривогу, як є недиференційоване психічне збудження, що виникає у ситуації невизначеності. Тривога, як механізм психічної адаптації, виконує функції захисту, спонукання та пристосування. Тривога виконує перинний етап адаптації перед механізмами психічного захисту. Агресія представлена, як адаптаційний механізм, пов'язаний з активним досяганням власної мети та власним самоствердженням. Показано, що агресія може бути, як механізмом адаптації, так і причиною порушення адаптації.

Подальші перспективи автор вбачає у дослідженні адаптаційних механізмів у осіб, що мали травмуючий досвід.

Ключові слова: адаптація, механізми психічного захисту, агресія, тривога, копінг.

Постановка проблеми. Питання адаптації на даний момент є досить актуальним для сучасної психологічної науки. Сучасні умови життя відзначаються високою мінливістю,

нестабільністю, наявністю великої кількості стресорів, тощо. Суспільство знаходиться у нестабільних економічних умовах, відчуває на собі важкість накопичених соціальних проблем, переживає страх військових подій, які охопили багато регіонів в усьому світі, зокрема в нашій країні.

Це вимагає від особистості високого рівня адаптації для нормального пристосування до нових умов, інтеграції та подальшого нормального розвитку. Реалізація процесу адаптації залежить від форм адаптаційної поведінки особистості, дослідженню яких останнім часом досить мало приділяється уваги, особливо теоретичному осмисленню. Пропонована стаття спрямована на порушення даної проблеми: аналізу та систематизації основних механізмів адаптаційної поведінки; створення робочої концепції з метою подальшого дослідження процесу адаптації та механізмів адаптаційної поведінки, їх подальшого дослідження та корекції в терапевтичному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Посилення активних змін нашого суспільства та широке розмаїття сфер діяльності людини, породжують високий попит на підвищення кількості прикладних досліджень, зокрема в галузі психології. Це впливає на значне зниження інтересу до теоретико-методологічних проблем психологічної науки, через що виникають труднощі в комплексному осмисленні та систематизації набутих знань. Проблема адаптації особистості не є винятком в даному питанні.

Велике різноманіття практичних досліджень, що спираються на різні теоретичні погляди, породжують складності в розумінні феномену «адаптації», як певного психологічного процесу. Різноманітність методологічних підходів створюють труднощі в узагальненні набутих знань, створенні єдиної системи уявлень на адаптаційний процес. Це негативно впливає на подальшу консультативну та корекційну роботу, бо немає системного розуміння феномену адаптації. Тому, одним з важливих завдань сучасної психології є подолання протиріч та формування моноконцептів, що дадуть змогу психологам комплексно поглянути на проблему адаптації особистості, всебічно охопити особливості адаптаційного процесу.

Тривалий час питання адаптації розглядалося в рамках двох підходів: 1) адаптація – як спосіб підтримки гомеостазу

організму та психіки; 2) адаптація – як процес засвоєння соціальних норм.

В рамках гомеостатичного підходу, поширене визначення адаптації дає С. Ю. Головін: «Адаптація – це пристосування будови та функцій організму, його органів та клітин до умов зовнішнього середовища, спрямований на збереження гомеостазу; пристосування органів чуття до особливостей діючих стимулів, для їх оптимального сприйняття та збереження рецепторів від перевантаження» (Головін, 2007). Дана ідея будується на гомеостатичній теорії стресу Г. Сельє та виділяє головним принципом організації процесу адаптації – пристосування (Совладающее поведение, 2008).

Адаптація, як спосіб пристосування та опанування власних імпульсів відповідно вимог зовнішнього середовища, представлений в психодинамічній парадигмі дослідження особистості (З. Фрейд, А. Фрейд). З. Фрейд писав, що «психічний процес, кожного разу збуджується... напругою та приймає такий напрямок, що кожний його результат співпадає зі зниженням цієї напруги». За теорією автора організм людини живе за «економічним принципом», тобто чим менше енергії використовує організм, тим більше задоволення він отримує. «Для живого організму захист від подразників є найбільш важливим завданням», що нас приводить до розуміння адаптації, як процесу пристосування з метою зниження психічної напруги. Несвідомі імпульси утворюють напруження для задоволення потреб. Я (Его) особистості має так пристосуватися до зовнішніх умов, щоб задовольнити потреби особистості паралельно з вимогами реальності (Фрейд, 2014).

В продовження думки щодо конфліктів між інстинктивними імпульсами та умовами соціуму А. Фрейд виділяє структуру Его як певний адаптаційний механізм, що має узгоджувати задоволення потреб з Супер-его, яке являє собою інтродюкованими вимогами суспільства. Конфлікт між бажаннями та межами зовнішнього середовища є одним з головних мотивів утворення механізмів психологічного захисту. Також авторка продовжувала думки батька про ригідність роботи психіки та потреби у стабільності. Дану тезу відображає ця думка: «...при відсутності зовнішнього керування вибір заняття визначається не конкретними талантами та здібностями

та не здібностями до сублимації, а надія убезпечити себе від тривоги та незадоволення...» (Фрейд, 1993).

В рамках розгляду адаптації, як процесу соціалізації (А. Бандура, А. В. Петровський, Б. Ф. Ломов та інші) адаптація розглядається перш за все, як частина взаємодії особистості та соціальної групи. Головною метою адаптації є опанування певними цінностями макро-групи та пристосування до соціальних норм. Також адаптація є процесом діяльності, яка забезпечує творчий розвиток особистості в певній сфері життя, особливо – професійній (Б.Ф. Ломов, В.О. Лефтеров та інші). Адаптація впливає на успішне оволодіння необхідними знаннями на допрофесійному, початковому та професійному рівнях.

Однак необхідно відмітити, що теорії, орієнтовані на визначення адаптації, як способу пристосування до соціуму та збереження гомеостазу, не пояснюють нам процес розвитку та збагачення особистості, що відбувається під час адаптаційного процесу. Сучасні дослідники все більше звертають увагу на те, що адаптація є активним процесом особистості, який «забезпечує узгодження актуальних потреб індивіда з вимогами навколишнього середовища та динамічними змінами умов життя» (Совладающее поведение, 2008). На думку Н. В. Тюриної, «адаптація компенсує недостатність звичного способу поведінки в нових умовах». Завдяки адаптаційному процесу особистість навчається діяти у незвичному середовищі, збагачує власний поведінковий репертуар, спонукає особистісний розвиток (Тюрина, 2007). Напрямки активності в рамках адаптаційного процесу розглядає О. А. Реан та виділяє 3 способи: зміна навколишнього середовища, пошук нового середовища, комбінований спосіб. Таким чином, очевидно, що процес адаптації може проходити в різних напрямках (орієнтованим на власне *Я* або на зміни у зовнішньому середовищі) та мати, відповідно, різні результати (Реан, 2006).

Найбільш повне та сучасне визначення надає Ф. Б. Березін, який визначає психічну адаптацію як «процес встановлення оптимальної відповідності особистості та навколишнього середовища в процесі здійснення властивій людині діяльності, який дозволяє індивіду задовольняти актуальні потреби та реалізувати пов'язані з ними значимі цілі, забезпечуючи в той самий час відповідність психічній діяльності людини, її

поведінки відповідно умов середовища» (Березин, 1988). Таким чином, автор підкреслює, що істотною властивістю та функцією адаптації є встановлення оптимальних відносин в системі «особистість-середовище», незважаючи на напрямок змін (внутрішній або зовнішній).

Узагальнюючи надбання сучасної вітчизняної психології О. К. Зав'ялова виділяє наступні істотні ознаки адаптації: 1) адаптація є цілісним та системним процесом, відображальним взаємодію особистості та середовища; 2) системо утворюючим фактором, що регулює та організовує процес адаптації є ціль, яка пов'язана з актуальною потребою; 3) особливості адаптації залежать від індивідуально-психологічних особливостей особистості, її механізмів регуляції поведінкою; 4) до критеріїв адаптації відносять як стійкість в певній ситуації, так і загальний рівень здоров'я, суб'єктивного відчуття благополуччя (Зав'ялова, 1998).

Таким чином, адаптація є складним процесом побудови гармонійних відносин між особистістю та навколишнім світом. Спираючись на уявлення про адаптацію, як активний процес, ми приймаємо позицію, що адаптаційний процес впливає, в тій чи іншій мірі, одночасно, як на саму особистість, так і навколишній світ.

Даний аспект на сьогодні найбільше висвітлений у працях А. А. Налчаджяна, який вбачає, що адаптаційна поведінка є процесом прийняття ефективних рішень, проявом ініціативи та усвідомленням власного майбутнього. Забезпечується адаптаційна поведінка через адаптаційні механізми, природа яких мало досліджена в психологічній науці. В загальному розумінні, психологічний механізм – це структура, певним чином пов'язаних психічних дій, втілення яких призводить до специфічного результату. Автор виділяє захисні та незахисні адаптаційні механізми. До захисних А. А. Налчаджян відносить механізми психологічного захисту та агресію (Налчаджян, 2010).

На сьогодні систематизації знань про механізми процесу адаптації не має. Однак дослідження окремих адаптаційних механізмів згадується в дослідженнях багатьох психологів. Нашим завданням є пошук, опис та систематизація цих знань.

Мета статті. Дослідження феномену психічної адаптації та її механізмів, створення комплексного уявлення про поняття «адаптації» та механізми адаптаційної поведінки особистості.

Виклад основного матеріалу. У психологічній науці дослідження механізмів регуляції адаптаційної поведінки бере свій початок з робіт З. Фрейда. На думку автора, адаптаційний процес починається у дитини, як тільки вона народжується. Інстинктивні імпульси дитини стикаються з соціальними обмеженнями – нормами, законами, правилами. Его є «психічною інстанцією, яка проводить контроль над усіма власними окремими процесами». Структура Его забезпечує можливість задоволення актуальної потреби, враховуючи соціальні умови. Таким чином, гнучкість та сила Его визначає можливість швидкої та ефективної адаптації в різних умовах. Однак, при формуванні та життєдіяльності особистості, Его постійно знаходиться під тиском внутрішніх імпульсів та зовнішніх факторів. Для захисту від руйнування Его, психіка формує особливе феноменологічне утворення – психологічний захист особистості, який має різні стратегії досягнення даної мети (Фрейд, 2014).

Головними механізмами адаптаційної поведінки сучасні автори вважають механізми психологічного захисту та копінг. Психологічний захист, як спосіб вирішення конфлікту між бажаннями особистості та нормами суспільства, найширше представлений в роботах А. Фрейд. Всі механізми психологічного захисту необхідні для збереження структури Его (Я) та підтримки позитивного образу себе. А. Фрейд відмічає, що психологічні механізми захисту є вродженими та необхідними для нормального існування людини. Однак, при надмірній активності психічних захисних механізмів «реальність викривляється», людина сприймає суб'єктивні уявлення, як об'єктивну дійсність, що спотворює реалістичне сприйняття навколишньої дійсності (Фрейд, 1993).

У вітчизняній психології є різні підходи до розуміння ролі механізмів захисту. Так Л. Ф. Бурлачук вказує, що механізми психологічного захисту «викривляють реальність, що не дозволяє об'єктивно оцінювати ситуацію», розділяючи при цьому позицію аналітиків. Однак, Б. Д. Карвасарський та Ф. С. Бассівний, підтверджуючи дану позицію, вважають механізми психологічного захисту «важливою та необхідною

особливістю особистості при переживанні травми». Це система адаптаційних реакцій суб'єкта для захисту власної Я-концепції від деструктивних факторів травмуючої ситуації (Реан, 2006).

Отже, механізми психологічного захисту є способами адаптації, що підтримують гомеостаз психічної системи, захищають Я-концепцію особистості в кризові та травматичні періоди. Механізми психологічного захисту впливають на сприйняття особистості навколишньої дійсності. Від типу механізму захисту залежить подальша стратегія адаптації особистості.

Проте все більше дослідників сьогодні приділяють увагу дослідженню копінгу особистості. Даний підхід характеризується тим, що особистість є не пасивним об'єктом адаптації, а активно перетворює дійсність. Копінг-поведінку, як суму когнітивних та поведінкових зусиль, що витрачає людина для зниження стресового впливу, розуміє Р. Лазарус. У загальному розумінні, яке розділяє більшість психологів, копінг є реакцією на «важку ситуацію», тому для вивчення природи цього феномену потрібно починати з визначення причини (Реан, 2006). О. П. Белинська вважає, що «важка ситуація» – це ситуація, що перевищує звичайний адаптивний потенціал особистості та пред'являє особистості вимоги, які перевищують її здібності та ресурси, що використовувались до цього» (Белинська, 2009). Таким чином, можна зауважити, що копінг в першу чергу активізує розвиток особистості, бо для вирішення проблеми потрібно задіювати нові навички. За І. М. Нікольською, копінг є цілеспрямованою поведінкою суб'єкта, як можливого джерела подолання ситуації. Найкоротшим, проте емким за змістом, дає визначення копінгу М. О. Холодна: «це високорівневі свідомі вибори способів індивідуальної регуляції». І. І. Ветрова вважає, що це «свідома поведінка, спрямована на активну взаємодію суб'єкта з ситуацією: її зміну (ситуації) чи пристосування до неї» (Совладающее поведение, 2008).

Т. Л. Крюкова виділяє основні критерії копінгу, що відрізняє його від інших форм регуляції: 1) усвідомленість – копінг є довільною поведінкою, людина має змогу обирати сама спосіб подолання стресу та важкої ситуації; 2) цілеспрямованість – орієнтація поведінки на конкретну мету, яка є одночасно показником ефективності результату копінгу;

3) підконтрольність – копінг є свідомим процесом, в якому особистість контролює процес діяльності на всіх етапах виконання; 4) адекватність ситуації – копінг-поведінка безпосередньо залежить від природи стресової ситуації та її характеру; 5) регуляція рівня стресу – в залежності від оцінки особистості важкої ситуації та себе самого залежить і рівень стресу; 6) оцінка наслідків – індивід при використанні того чи іншого копіngu одразу прогнозує можливі наслідки своїх вчинків; 7) соціально-психологічна обумовленість – важливість зовнішніх та внутрішніх факторів від внутрішніх та зовнішніх детермінант; 8) можливість навчання – при використанні нових способів подолання стресу приводить до розвитку особистості; 9) можливість підвищення стресостійкості перед труднощами в майбутньому; 10) копінг включає в себе будь-які думки та дії, незалежно від того, чи будуть вони ефективними чи ні об'єктивно; 11) копінг є динамічним процесом та може змінюватися в процесі зміни самої стресової ситуації.

На копінг особистості впливають різні детермінанти, серед яких найчастіше виділяють: 1) сімейний копінг (копінг стратегії батьків); 2) копінг референтної особи; 3) ставлення членів сім'ї до тих чи інших способів подолання складної ситуації; 4) культурні норми та традиції (Совладающее поведение, 2008).

Отже, механізми психологічного захисту – це форми підтримки гомеостазу психічного стану особистості, проявляються у внутрішній активності особистості, її діяльності над собою. Копінг – навпаки. Це активність, спрямована зовнішні активні дії, зміни, як над собою, та і навколишні середовищем.

Серед інших психічних механізмів адаптації важливе місце в адаптаційному процесі займає тривога. Дослідженням тривоги активно займалися такі дослідники, як Ф. Перлз, Р. Мей, Е. Фромм, Г. І. Каплан і Дж. Седок та інші. Традиційно тривогу розглядають разом з поняттям «страх». Обидва стану організму розглядаються в психології, як реакцією особистості на певну загрозу. Однак тривога, як психічний стан має певні особливості. Тобто, на відміну від емоції страху, що має певний об'єкт, тривога об'єкту не має.

Тривогу як почуття загрози, що не диференціюється людиною, розглядає Р. Мей: «Тривога являє собою сумне відчуття загрози без конкретного змісту». Автор вважає, що

через відсутність об'єкту загрози, тривога більш негативно впливає на особистість, ніж страх, тому що страх стимулює до реагування певним чином: є об'єкт загрози – є реакція. При відсутності об'єкту людина не знає, як поводити себе в тій чи іншій ситуації, що породжує внутрішній конфлікт (Мей, 2001). Ф. Перлз розглядає тривогу, як «переживання труднощів дихання через заблоковане збудження». Тобто, тривога насправді для Ф. Перлза є енергією, що стимулює організм, однак яке було заблоковане внаслідок певних внутрішніх або зовнішніх умов (Перлз, 2001). На сьогодні найбільш повне та узагальнене визначення надають Г. І. Каплан та Б. Дж. Седок: «Тривожність є дифузним, дуже неприємним, часто невиразним відчуттям побоювання чогось, що супроводжується одним або декількома соматичними відчуттями-наприклад, відчуттям порожнечі в надчеревній ділянці, почуттям сорому у грудях, серцебиттям, пітливістю, головним болем або раптовим спонуканням спорожнити кишечник» (Каплан, Седок, 1994).

Важливим для нас фактом є тісний зв'язок тривоги з ціннісно-сисловою сферою. Е. Фромм вважає, що тривога може виникнути лише в тому разі, якщо «фрустрація ставить під загрозу будь-яку цінність чи форму міжособистісних стосунків, які з точки зору людини, життєво важливі для його безпеки» (Фромм, 2002). Схожу думку висловлює Р. Мей, та пише про те, що тривога є «загроза певним формам поведінки» або конкретній цінності, з якою особистість пов'язує власне існування. Підтверджує це Р. Мей дослідженнями Холловела, який писав про зв'язок тривоги з уявленнями людей певної культури. Сам Р. Мей пише, що «по ходу того, як діти дорослішають і сприймають більше загальноприйнятих культурних цінностей, кількість страхів та тривог збільшується». Це вказує на можливість існування групової і навіть культурної тривожності, характерної для певних малих та великих соціальних груп (Мей, 2001).

Отже, тривога виникає, як специфічна захисна реакція базальним цінностям особистості та її Я-концепції. Тривога тісно пов'язана з ціннісною підсистемою ціннісно-сислової сфери особистості та смисловим компонентом – самоприв'язаністю. Г. І. Каплан та Б. Дж. Седок виділяють поняття «тривожність» як «сигнал, що попереджає про небезпеку, що насувається і змушує людину вжити заходів, щоб

впоратися з небезпекою» (Каплан, Сэдок, 1994). Роль тривоги можна ототожнити з роллю болю, як зазначає Б.Ф. Березін, яка виконує сигналізуючу, охоронну та мотиваційну функції. Зменшення або збільшення тривоги свідчить про стан адаптації організму – стабілізацію адаптації або підвищення дезадаптації відповідно. Враховуючи ці функціональні характеристики тривоги, ми можемо виділити першу адаптаційну функцію – захисну, що проявляється у зовнішньому вигляді (певній поведінці індивіда), та внутрішньому (позиції особистості щодо її важливих життєвих цінностей) (Березин, 1988).

Наступним важливим фактом є те, що «рухаючись через тривогу... людина не лише розвивається, вона збагачує свій навколишній світ новими можливостями», пише Р. Мей. Людина, долаючи власну тривогу, збагачує власний арсенал патернів поведінки, уявлень про себе та навколишній світ. Автор пише, що «зустріч з тривогою може звільнити нас від нудьги, може загострити наше сприйняття, вона утворює ту напругу, на якій засноване збереження людського існування» (Мей, 2001). Таким чином, тривога мотивує до розвитку особистість. Враховуючи теорію Ф. Перлза щодо розуміння тривоги як пригніченого збудження, можна стверджувати, що тривога – це енергія, яка при визначенні ситуації може бути великим джерелом активності. Враховуючи мотиваційний характер тривоги, можна виділити її наступну адаптаційну функцію – інтенціональну (Перлз, 2001).

Необхідно відмітити, що в ситуації стресових подій для адаптації важливу роль перш за все грають захисні механізми психіки. Однак Р. Мей пише, що тривога «не запускає роботу захисних механізмів» та в ситуації, коли існує ситуація невирішеного конфлікту або ситуація невизначеності, страх стає тривогою, яка потім може спричинити психосоматичні захворювання. Це дозволяє нам казати про те, що тривога сама являє собою адаптаційний механізм. Мей також зазначає про такий негативний наслідок тривожності, як звуження «поля самосвідомості» у стресовій ситуації. З однієї сторони – це дійсно негативно впливає на об'єктивність сприйняття навколишньої реальності, однак в деяких випадках може бути єдиним способом самозбереження (Мей, 2001). Таким чином, можна говорити про третю функцію тривоги – пристосування.

Отже, тривога є недиференційованим психічним

збудженням, яке виникає у ситуації невизначеності. Тривога являє собою механізм психічної адаптації та виконує наступні функції: 1) захисну; 2) інтенціональну; 3) пристосування. Тривога виконує перинний етап адаптації перед механізмами психічного захисту.

Наступним адаптаційним механізмом ми виділяємо агресію. Проблема агресії давно є однією з центральних в психології. Загальноприйнятим є уявлення, що агресія – це поведінка, спрямована на нанесення фізичної або психічної шкоди. Це форма від реагування фізичного дискомфорту, стресу та фрустрації, може слугувати засобом та інструментом досягнення мети.

Різні вчені розглядали цей феномен з різних ракурсів та точок зору, виділяли різні аспекти. Одним з перших психологів, хто порушив дослідження агресії був З. Фрейд, який розглядав агресію в рамках психоаналітичної концепції. Психіатр вважав, що агресія є формою інстинкту смерті, протилежного інстинкту життя – еросу. Ерос та Танатос є інстинктами, які підтримують баланс існування – метою життя людини є її смерть. Агресія контролюється культурою суспільства (Фрейд, 2014). Його послідовниця, М. Кляйн, визначала агресію, як показник адаптаційних здібностей, яка формується у процесі взаємодії між членами сім'ї. Таким чином, виділяється 2 підходи до розуміння феномену агресії: 1) агресія, як форма дезадаптації; 2) агресія, як форма адаптації особистості (Будіянський, 2013).

Агресія часто розглядається, як негативна та асоціальна поведінка особистості. О. Степанов розуміє під агресією цілеспрямовану деструктивну поведінку людини, яка суперечить суспільно встановленим нормам і завдає іншим фізичної шкоди чи спричиняє психологічний дискомфорт. Високий рівень агресії стає причиною конфліктів та порушення взаємодії між людьми (Будіянський, 2013).

Моральний аспект функцій агресії, як способу адаптації розглядали в свій час Ф. Перлз, Е. Фромм. Вважалося, що агресивна поведінка є біологічно вродженою та потрібна для виживання організму. На думку Ф. Перлза, дитина без певної долі агресії не зможе навіть відкусити шматок їжі, щоб поїсти. Агресія потрібна людині для відстоювання особистісних меж, досягнення мети. Автор каже, що «агресія може згуртувати народ», «захистити дитину від злочинця» (Перлз, 2001).

Н. О. Макачук виділяє три важливих функції агресивної поведінки: 1) досягнення значущої мети; 2) психічна розрядка; 3) задоволення потреби в самоствердженні. В. Н. Сабат, пише, що агресія є механізмом захисту та адаптації людини. Тому, при адекватній (помірній) агресії, людина може бути досить успішною (Макачук, 2014).

Агресія як багатомірний феномен має різні стратегії та способи вираження, котрі часто описуються як типи агресії. Існує багато типологій агресивних реакцій, найбільш місткою на наш погляд є типологія Л. Г. Почебут. Авторка виділяє 5 типів агресії: 1) вербальна – агресія за допомогою слів (образи, скептичні висловлювання, тощо); 2) фізична – агресія з заподіянням фізичної шкоди (бійки, поштовхи); 3) предметна – зміщення агресивних імпульсів на неживі предмети; 4) емоційна – виникнення негативних почуттів до об'єкту агресії або взагалі до навколишньої дійсності; 5) самоагресія – переорієнтація агресивних імпульсів на власне Я суб'єкта активності (почуття провини, самозвинувачення) (Будіянський, 2013).

Отже, агресія може бути не лише окремим актом ситуативного реагування. На думку М. Ф. Будіянського, природу агресії потрібно розглядати «в рамках єдиної структурно організованої системи людини» (Будіянський, 2013). Таким чином, агресивна поведінка може бути одночасно і ознакою адаптації, і дезадаптації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, адаптація є багатомірним, складним процесом, який визначає успішність пристосування та інтеграції особистості в нові умови. Від адаптаційного процесу залежить можливість усвідомлення людиною нових соціальних ролей, ефективність власного розкриття в соціумі; успішність його навчальної діяльності та професійної ідентифікації; здатність до подолання травматичних та стресових подій.

Реалізується адаптаційний процес через механізми регуляції, які вже в свою чергу власне і забезпечують ефективне пристосування особистості до умов середовища та подолання труднощів, з якими стикається людина. В ході дослідження, до основних механізмів адаптації ми виділили: 1) механізми психологічного захисту; 2) копінг-поведінку; 3) тривогу та 4) агресію.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у вивченні механізмів регуляції адаптаційною поведінкою у людей з травматичним досвідом.

Список використаних джерел

- Белинская Е. П. Совладание как социально-психологическая проблема. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2009. № 1. URL : <https://publications.hse.ru/articles/108418212>
- Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Ленинград : Наука, 1988. 270 с.
- Будянський М. Ф. Особливості прояву агресивності в підлітків. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 36–39.
- Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. Минск : Харвест, 2007. 976 с.
- Завьялова Е. К. Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях: Профессионально-личностный аспект: дисс. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.05. СПб., 1998. 294 с.
- Каплан Г. И., Сэдок Б. Дж. Клиническая психиатрия из синопсиса по психиатрии. Москва : Медицина, 1994. 672 с.
- Макарчук Н. О. Агресія та агресивна поведінка як психічний засіб особистої саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка*. 2014. № 25. С. 215–227.
- Мей Р. Смысл тревоги. Москва : Независимая фирма «Класс», 2001. 384 с.
- Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. Москва : Эскмо, 2010. 368 с.
- Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлин Р. Практикум по гештальт-терапии. Москва : Институт психотерапии, 2001. 256 с.
- Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. 479 с.
- Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы / А. Л. Журавлев, Т. Л. Крюкова, О. О. Сергиенко и др. Москва : Институт психологии РАН, 2008. 474 с.
- Тюрина Н. В. Понятие адаптации в современной психологии. *Вестник АГТУ*. 2007. № 5. С. 152–157.
- Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. Москва : Педагогика, 1993. 144 с.
- Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения. Тотем и табу. «Я» и «Оно». Неудовлетворенность культурой. Харьков : Книжный клуб «Клуб семейного досуга», 2014. 480 с.
- Фромм Э. Гуманистический психоанализ. СПб. : Питер, 2002. 544 с.

References

- Belinskaya, E. P. (2009). Sovladanie kak sotsialno-psihologicheskaya problema [Coping as a socio-psychological problem]. *Psikhologicheskie issledovaniia: elektron. nauch. zhurn.*, 2009, 1. Retrieved from <https://publications.hse.ru/articles/108418212> [in Russian].
- Berezin, F. B. (1988). *Psihicheskaya i psihofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka [Mental and psychophysiological human adaptation]*. L.: Nauka [in Russian].
- Budiyanskiy, M. F. (2013). Osoblivosti proyavu agresivnosti v pidlitkiv [Features of manifestation of aggressiveness in adolescents]. *Nauka i osvIta [Science and Education]*, 3, 36-39 [in Russian].
- Freyd, A. (1993). *Psihologiya ya i zaschitnyie mehanizmyi [Psychology I and protective mechanisms]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Freyd, Z. (2014). *Po tu storonu printsipa naslazhdeniya. Totem i tabu. «Ya» i «Ono». Neudovletvorennost kulturoy [On the other side of the principle of pleasure. Totem and taboo. "I" and "It". Dissatisfaction with culture]*. Kharkiv: Knizhnyiy klub "Klub semeynogo dosuga" [in Russian].
- Fromm, E. (2002). *Gumanisticheskii psichoanaliz [Humanistic psychoanalysis]*. Sanct-Petersburg: Piter [in Russian].
- Golovin, S. Yu. (2007). *Slovar psihologa-praktika [Applied Psychologist's Dictionary]*. Minsk: Harvest [in Russian].
- Kaplan, G. I., & Sedok, B. Dzh. (1994). *Klinicheskaya psihiatriya iz sinopsisa po psihiatrii [Clinical Psychiatry from Psychiatry Synopsis]*. Moscow: Meditsina [in Russian].
- Makarchuk, N. O. (2014). Agresiya ta agresivna povedinka yak psihichniy zasib osobistoyi samoregulyatsiyi pidlitkiv iz porushennyami rozumovogo rozvitku [Aggression and aggressive behavior as a psychic means of personal self-regulation of adolescents with intellectual disabilities]. In *Problemi suchasnoyi psihologiyi: Zbirnik naukovih prats KPNU im. Ivana Ogiienka [Problems of contemporary psychology. Collection of scientific works Ivan Ogiienko Kyiv National Pedagogic University]*, 25, 215-227 [in Russian].
- Mey, R. (2001). *Smysl trevogi [Sense of anxiety]*. Moscow: Nezavisimaya firma "Klass" [in Russian].
- Nalchadzhyan, A. A. (2010). *Psihologicheskaya adaptatsiya: mehanizmyi i strategi [Psychological Adaptation: Mechanisms and Strategies]*. Moscow: Eskmo [in Russian].
- Perlz, F. Perlz, & P. Gudmen, R. (2001). *Heffertlin Praktikum po geshtalterapii [Gestalt therapy workshop]*. Moscow [in Russian].
- Rean, A. A. Kudashev, A. R., & Baranov, A. A. (2006). *Psihologiya adaptatsii lichnosti [Psychology of personal adaptation]*. Sankt-Petersburg: Praym-Evroznak [in Russian].

- Tyurina, N. V. (2007). Ponyatie adaptatsii v sovremennoy psihologii [The concept of adaptation in modern psychology]. *Vestnik AGTU [AGTU Bulletin]*, 5, 152-157 [in Russian].
- Zavyalova, E. K. (1998). Sotsialno-psihologicheskaya adaptatsiya zhenshin v sovremennykh usloviyakh: Professionalno-lichnostnyy aspekt [Socio-psychological adaptation of women in modern conditions]. (PhD thesis.) Sankt-Petersburg [in Russian].
- Zhuravlov, A. L., Kryukova T. L., & Sergienko, O. O. (2008). *Sovladayushee povedenie. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy [Coping behavior. Current state and prospects]*. Moscow: Institut psihologii RAN [in Russian].

S. Motkov

ADAPTATIONAL MECHANISMS OF PERSONALITY

In this article the problem of urgency in the research of adaptation in the present (modern) conditions was broached. Some peculiarities of the adaptation concept were theoretically investigated, hence: main tendencies of comprehension phenomenon, its functions, and its place in the system of a personality. It is denoted that there is a necessity of integrative approach to understanding of adaptation process. It was mentioned, that adaptation process realization is implemented through mechanisms in personality adaptation behavior. Four main mechanisms of adaptation were distinguished: mechanism of psychological defense, coping, aggressiveness and anxiety. It is shown and proved that mechanisms of psychological defense support homeostasis of psychical system, protect self-conception of a personality in crisis and traumatic periods. Mechanisms of psychological defense have strong influence to the perception of surrounding reality.

Coping is one of the activity forms that is aimed to achieve actions for changing surrounding reality and the subject of the activity. On the contrary, coping can turn into cause for stress, however, this stress can lead to finding solutions of those difficulties and hardships that a person experiences. Such adaptation mechanisms as aggressiveness and anxiety are investigated separately. The author considers anxiety as undifferentiated psychical delusion, that appears in situations of vagueness and uncertainty. Anxiety, as a mechanism of psychical defense, implements the function of defense, encouragement, and adjustment. Anxiety also implements initial adaptation stage as for mechanism of psychical defense. Aggressiveness is represented as adaptation mechanism, connected with the process of active achieving of one's own dreams and self-affirmation. It is shown that aggressiveness may be revealed and become apparent as adaptation mechanism, as a cause of adaptation disorder. Further perspectives and prospects are defined by the author in the research work and investigation of adaptation mechanisms among people who survived traumatic experience.

Key words: *adaptation, mechanisms of psychical defense, aggressiveness, anxiety, coping.*

Надійшла до редакції 11.06.2019 р.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.963.35

© Л. П. Перевязко, 2019

orcid.org/0000-0001-6913-0557

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177347>

ПЕРЕВЯЗКО Лілія Петрівна

аспірантка кафедри клінічної психології

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ЦИВІЛІЗАЦІЙНА ТА ІСТОРИЧНА КОНСТАТНІСТЬ ТРИВОЖНИХ, АГРЕСИВНИХ ТА ЛЕТАЛЬНИХ СЮЖЕТІВ У СНОВИДІННЯХ

Запропоновану статтю присвячено емпіричному дослідженню проблеми константності сюжетів в сновидіннях різних цивілізацій та епох. Досліджено 4053 сновидінь із різних джерел (література Інтернет, психотерапевтична практика), з яких розглянуто тривожні сюжети, агресивні сюжети та сюжети про смерть. Показано, що майже всі досліджені сюжети (переслідування, напад, фізична атака, матеріальні збитки, поспіх, запізнення, снік-катастрофи, військова тематика, смерть сновидця, або його/її близьких, або інших осіб тощо) носять трансцивілізаційний та транс-історичний характер. Виключення становили дві категорії: «інші тривожні сюжети» та «дух померлих», що пов'язано з впливом нових анксиогенних чинників та критичним ставленням сучасної людини до віри у духів.

Ключові слова: *сновидіння; константність; тривожні сюжети; агресивні сюжети; сюжети про смерть; багатовимірне шкалювання.*

Постановка проблеми. Протягом усієї історії людства і до цього дня міфи залишаються суттєвим аспектом культури. З розвитком глобалізаційних процесів інтенсивне здійснюється процес взаємопроникнення міфів шляхом культурного дрейфу, а також активно відбувається їх трансформація. Роль міфів у формуванні людської поведінки достатньо широко вивчалась такими класиками психологічної науки, як З. Фрейд, К.Г. Юнг,

О. Ранк, К. Абрагам, С. Московісі, Е. Фромм, Дж. Кемпбел та багатьма іншими.

Такі дослідники, як К. Г. Юнг (1997) та М. Еліаде (1998) писали про те, що міфи зовсім різних, навіть віддалених одна від одної культур незначно відрізняються один від одного. Вони вказують, що незважаючи на безсумнівне розмаїття культурних і релігійних традицій в основі кожної з культур лежать загальні архетипові образи. Виходячи з того, що сновидіння насичені архетипово-символічним змістом можна припустити, що вони також мають зберігати константність у культуральному, цивілізаційному, історичному та інших аспектах.

Тому постає необхідність дослідження питання про те, що структура сюжетного та символічного патерну в сновидіннях характеризується певною стабільністю в різних вимірах цивілізаційної приналежності та історичної епохи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. Як зазначає Б. Г. Херсонський (2003) проблема символіки значно ширше, ніж теорія сновидінь. З одного боку, це загальнокультурна проблема, з іншого – загальнопсихологічна. «Константна символіка» - не плід уяви психоаналітиків. Її слід вивчати в контексті проблеми «універсальної мови несвідомого». Сама по собі «константність» символів робить їх понадособистісними і транскультурними. Але існує і інша точка зору. Н. В. Родіною та Б. В. Біроном (2012) на прикладі феномену аномії показано, що будь-який критичний вплив середовища апелює, в першу чергу, до неусвідомлюваного рівня особистості. Цей вплив, по-перше, формує особистість в онтогенезі, по-друге, виступає як чинник актуального стресу у особистості, по-третє, також є чинником, що змінює взаємовідношення між свідомим та несвідомим рівнями особистості. Тому відповідно цієї точки зору соціальні трансформації мають призводити до змін у індивідуальному несвідомому, зокрема і у сновидіннях. Отже, це питання вимагає подальшого дослідження.

Сучасні дослідження проведені такими дослідниками, як: Т.А. Нільсен зі співат. (2003); М. Шредл зі співат. (2004) вказали на крос-культурну константність високих показників поширеності для типових образів сновидінь. Крім того, результати, отримані в різних етнічних групах, підтвердили, що

відносна частка типових сновидінь є стабільною в різних періодах часу та популяціях. Однак слід зазначити, що майже всі учасники цих досліджень були студентами університету, які вивчали психологію. Ця специфіка вибірки представляє загрозу для узагальнення результатів, стосовно універсальності типових сновидінь. Розумно підозрювати, що психологічна освіта може вплинути на сприйняття студентами психічної діяльності в певному конкретному напрямку, наприклад, підвищуючи їх обізнаність про досвід сновидінь, або про значення, яке має на увазі певний символ. Тому необхідними є дослідження широкого матеріалу сновидінь, який дозволяє робити певні узагальнення.

Таким чином, **метою статті** є, використовуючи широкий фактичний матеріал, провести вивчення константності сновидінь в цивілізаційному та історичному вимірах на прикладі тривожних, агресивних та таких, що стосуються смерті, категорій сюжетно-символічного змісту.

Результати дослідження. Досліджено 4053 сновидінь із різних джерел (літературні джерела, інтернет, консультації з клієнтами тощо). Для класифікації сюжетно-символічного змісту досліджених сновидінь використовувалась авторська система кодування (Перевязко, 2018), за якою сновидіння класифікувались за сімома смисловими групами: персони в сновидіннях (П), тривожні і агресивні сюжети (ТАС), сюжети про смерть (СС), додаткові типові сюжети (ДТС), додаткові відомості про сновидіння (ДВ), символи, яким надається значущість в роботах З. Фрейда (СФ), а також нові символи, на які було звернено увагу при аналізі змісту сновидінь (НС). Кожна смислова група налічувала цілий ряд категорій. В цій статті аналізувались тривожні і агресивні сюжети (ТАС) та сюжети про смерть (СС).

За цивілізаційної ідентичністю сновидців було віднесено до наступних макрокатегорій: «Цивілізації Сходу» (n = 715; 17,64%), «Західна цивілізація» (n = 747; 18,43%), «Православна цивілізація» (n = 991; 24,45%), «Глобальний вимір цивілізації» (n = 800; 19,74%). Досліджені епохи було об'єднано у макрокатегорії: «Стародавня та антична епоха» (n = 1025; 25,29%), «Середні віки та Відродження» (n = 610; 15,05%), «Новий та Новітній час» (n = 971; 23,96%), «Теперішній час»

($n = 1447$; 35,70%). За приналежністю до історичної епохи і сновидців було віднесено до наступних макрокатегорій: «Стародавня та антична епоха» ($n = 1025$; 25,29%), «Середні віки та Відродження» ($n = 610$; 15,05%), «Новий та Новітній час» ($n = 971$; 23,96%), «Теперішній час» ($n = 1447$; 35,70%).

Нижче розглянуто багатовимірні співвідношення між досліджуваними параметрами (цивілізаційна ідентичність та історична епоха з одного боку параметри змісту сновидінь – з іншого). До подальшого аналізу було включено параметри сновидінь, які мали частоту згадування не менш ніж 0,5% в цілому по вибірці. Оцінка співвідношень виконувалась за допомогою наступних статистичних процедур: багатовимірного шкалювання, частотного аналізу та коефіцієнту пов'язаності Крамера К.

У якості міри подібності для багатовимірного шкалювання використовувався критерій ϕ . Просторова модель, отримана в результаті багатовимірного шкалювання, оцінювалась за наступними критеріями: Нормалізований необроблений стрес (англ. Normalized Raw Stress – NRS), Пояснена дисперсія (англ. Dispersion Accounted For – DAF), Коефіцієнт конгруентності Такера (англ. Tucker's coefficient of congruence – TCC) (Borg, Groenen, 2005). Багатомірне шкалювання пропонує геометричне подання стимулів у вигляді точок координатного простору мінімально можливої розмірності (Терехина, 1983).

Коефіцієнт пов'язаності Крамера (Bergsma, 2013) є мірою зв'язку двох номінальних змінних на основі критерію χ^2 -квадрат. Застосовується до таблиць пов'язаності довільної розмірності. Величина коефіцієнту пов'язаності, який вважався задовільним для інтерпретації виявлених зв'язків як суттєвих закономірностей становила за абсолютним значенням $K < 0,100$ (за Дж. Коеном (1988), який вважає величини розміру ефекту 0,10-0,23 низькими, але значущими, 0,24-0,36 – середніми, більше 0,37 – високими).

За допомогою багатовимірного шкалювання проаналізовано співвідношення між тривожними та агресивними сюжетами (ТАС), а саме: *Переслідування і напад, погоня/ тікати та ховатись* (р1), *Фізична атака і / або вбивство сновидця* (р2), *Небезпеки, неприємності і нещастя, що стосуються сновидця* (р3), *Фізична атака і / або вбивство інших* (р4), *Злочин і / або*

звинування і / або покарання / позбавлення свободи (p5), Матеріальні збитки / зазнавати збитків / втрата (p6), Небезпеки і неприємності / нещастя стосуються іншого або інших (p7), Військова тематика (p8), Падіння - падати або провалюватися або тонути (p9), Заблукати, загубитися (p10), Іспит / співбесіда / конкурс / перевірка знань і умінь (p11), Поспіх – запізнення (p12), Сні-катастрофи (p13), Інші тривожні сюжети (p14), Змішані тривожні сюжети (p15). Результати цього аналізу наведені на рисунку 1. Модель характеризується достатніми індексами придатності (NRS = 0,083; DAF = 0,917; TCC = 0,958).

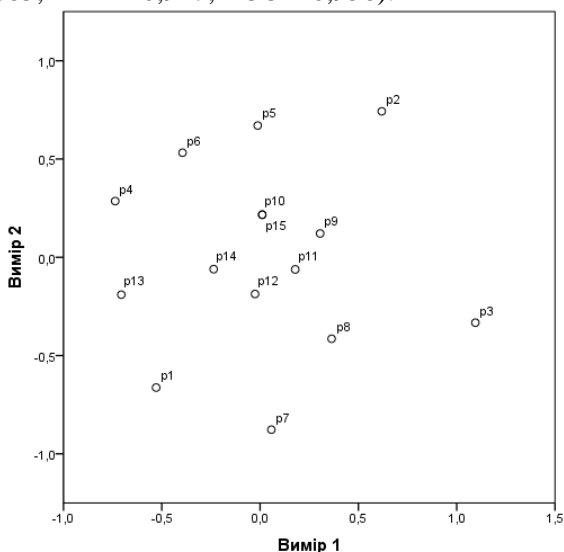


Рис. 1. Двовимірне графічне відображення структури взаємовідношень між тривожними та агресивними сюжетами (p1 – Переслідування і напад, погоня/ тікати та ховатись, p2 – Фізична атака і / або вбивство сновидця, p3 – Небезпеки, неприємності і нещастя, що стосуються сновидця, p4 – Фізична атака і / або вбивство інших, p5 – Злочин і / або звинування і / або покарання / позбавлення свободи, p6 - Матеріальні збитки / зазнавати збитків / втрата, p7 – Небезпеки і неприємності / нещастя стосуються іншого або інших, p8 - Військова тематика, p9 – Падіння - падати або провалюватися або тонути, p10 – Заблукати, загубитися, p11 – Іспит / співбесіда / конкурс / перевірка знань і умінь, p12 – Поспіх – запізнення, p13 – Сні-катастрофи, p14 – Інші тривожні сюжети, p15 – Змішані тривожні сюжети).

Як видно з даного рисунку окремо розташованими параметрами виступають категорії *Небезпеки, неприємності і нещастя, що стосуються сновидця*, а також *Фізична атака і / або вбивство сновидця*. Очевидно, це пов'язано з особистісною значущістю таких сновидінь. Центральне ядро графічного відображення взаємовідношень складають такі сюжети, як *Військова тематика, Падіння - падати або провалюватися або тонути, Заблукати, загубитися, Іспит / співбесіда / конкурс / перевірка знань і умінь, Поспіх – запізнення, Сни-катастрофи, Інші тривожні сюжети, Змішані тривожні сюжети*. Можна припустити, що такі сновидіння характеризують тривожний вектор несвідомих переживань сновидців, що виявляються у сновидіннях.

Результати аналізу структури взаємовідношень між тривожними та агресивними сюжетами в цивілізаційному вимірі наведені на рисунку 2 ліворуч. Модель характеризується достатніми індексами придатності (NRS = 0,042; DAF = 0,957; TCC = 0,979). Виходячи з цієї графічної репрезентації можна зауважити, що для західної та православної цивілізації характерними є сновидіння про *небезпеки, неприємності і нещастя, що стосуються сновидця*. Для сновидінь, що розглядаються в глобальному вимірі цивілізації найбільш близькими у семантичному просторі є категорія *переслідування і напад, погоня/ тікати та ховатись*. Для неєвропейських цивілізацій у семантичному просторі є найближчими наступними категоріями *небезпеки і неприємності / нещастя стосуються іншого або інших та сни-катастрофи*. Детальніше тривожні та агресивні сюжети у співвідношенні із цивілізаційною ідентичністю було проаналізовано за допомогою коефіцієнтом пов'язаності Крамера.

Даний аналіз поряд із частотним аналізом показав, що існує певний зв'язок між цивілізаційною ідентичністю та *іншими тривожними сюжетами* ($K = 0,103$; $p < 0,001$). Такі сюжети найчастіше зустрічаються у Глобальному вимірі цивілізації (2,4%), тоді як дуже рідко у сновидіннях цивілізацій Сходу (0,0%), Західної цивілізації (0,0%), та Православної цивілізації (1,1%).

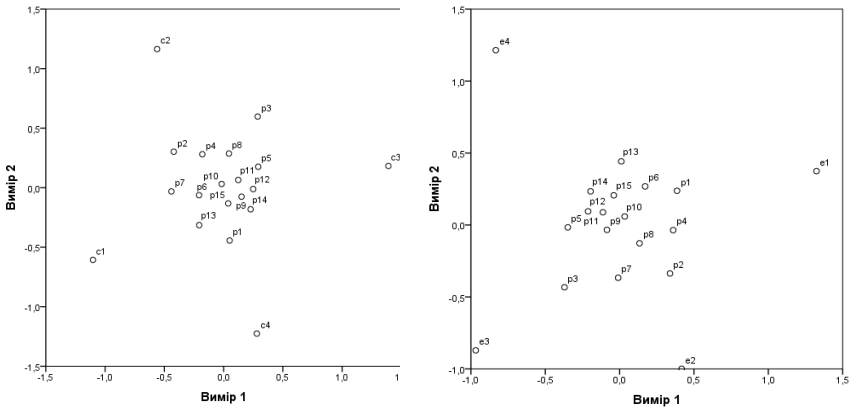


Рис. 2. Двовимірне графічне відображення структури взаємовідношень між тривожними та агресивними сюжетами та цивілізаційною ідентичністю (ліворуч), історичною епохою (праворуч) (p1 – Переслідування і напад, погоня/ тікати та ховатись, p2 – Фізична атака і / або вбивство сновидця, p3 – Небезпеки, неприємності і нещастя, що стосуються сновидця, p4 – Фізична атака і / або вбивство інших, p5 – Злочин і / або звинувачення і / або покарання / позбавлення свободи, p6 – Матеріальні збитки / зазнавати збитків / втрата, p7 – Небезпеки і неприємності / нещастя стосуються іншого або інших, p8 – Військова тематика, p9 – Падіння - падати або провалюватися або тонути, p10 – Заблукати, загубитися, p11 – Іспит / співбесіда / конкурс / перевірка знань і умінь, p12 – Поспіх – запізнення, p13 – Сні-катастрофи, p14 – Інші тривожні сюжети, p15 – Змішані тривожні сюжети, c1 – цивілізації Сходу, c2 – Західна цивілізація, c3 – Православна цивілізація, c4 – Глобальний вимір цивілізації, e1 – Стародавня та антична епоха, e2 – Середні віки та Відродження, e3 – Новий та Новітній час, e4 – Теперішній час).

Аналіз структури взаємовідношень між тривожними та агресивними сюжетами та історичною епохою дозволив виявити наступні закономірності. Результати аналізу наведені на рисунку 2 праворуч. Модель характеризується достатніми індексами придатності (NRS = 0,041; DAF = 0,959; TCC = 0,979).

Як видно з даного рисунку скупчення центротидів для цих параметрів є ближчим для сновидців, які жили у Середні віки та Відродження (найближчими категоріями є *Фізична атака і / або вбивство сновидця* та *Небезпеки і неприємності / нещастя стосуються іншого або інших*), а також у Новий та Новітній часи (найближчою категорією є *Небезпеки, неприємності і нещастя, що стосуються сновидця*). В цілому це показує більш

агресивний та тривожний фон сновидінь з цих епох. Детальніше тривожні та агресивні сюжети у співвідношенні із історичною епохою було проаналізовано за допомогою коефіцієнту пов'язаності Крамера, але величин коефіцієнтів, що за абсолютним значенням перевищують 0,100, не виявлено.

Отже, встановлено певний зв'язок між цивілізаційною ідентичністю та *іншими тривожними сюжетами* які найчастіше зустрічаються у Глобальному вимірі цивілізації. Очевидно, це є новими тривожними сюжетами, пов'язаними із сучасними анксиогенними чинниками. Всі інші сюжети носять транс-цивілізаційний та транс-історичний характер.

Подальшому аналізу було піддано сюжети про смерть (СС), а саме *смерть близьких: мертві уві сні, але в дійсності живі* (р1), *«Дух» померлих: живі уві сні, але в дійсності померлі* (р2), *Смерть самого сновидця, смертельні небезпеки* (р3), *Смерть інших і її атрибути* (р4). Результати цього аналізу наведені на рисунку 3. Модель характеризується достатніми індексами придатності (NRS = 0,020; DAF = 0,980; TCC = 0,990).

Побудована модель свідчить, що у семантичному просторі сновидців категорія *«Дух» померлих: живі уві сні, але в дійсності померлі* сприймається окремо, що свідчить виділення нематеріальної сутності померлої особи. Тоді як інші категорії об'єднані за ознакою смертельного випадку, що стається з живими людьми.

Проаналізовано простір структури взаємовідношень між сюжетами про смерть та цивілізаційною ідентичністю. Результати цього аналізу наведені на рисунку 4 ліворуч. Модель характеризується достатніми індексами придатності (NRS = 0,032; DAF = 0,968; TCC = 0,984).

Співвідношення між цими параметрами характеризується тим, що для сновидінь західної та православної цивілізації є близькою у двовимірному просторі категорія *«Дух» померлих: живі уві сні, але в дійсності померлі*, що відображає феномен безсмертя душі, характерний для християнського світу.

Детальніше сюжети у співвідношенні із цивілізаційною ідентичністю було проаналізовано за допомогою коефіцієнту пов'язаності Крамера. Аналіз частотного розподілу та аналіз асоціацій за коефіцієнтом пов'язаності Крамера дозволив

виявити наступні особливості структури взаємовідношень між цивілізаційною ідентичністю та сюжетами про смерть.

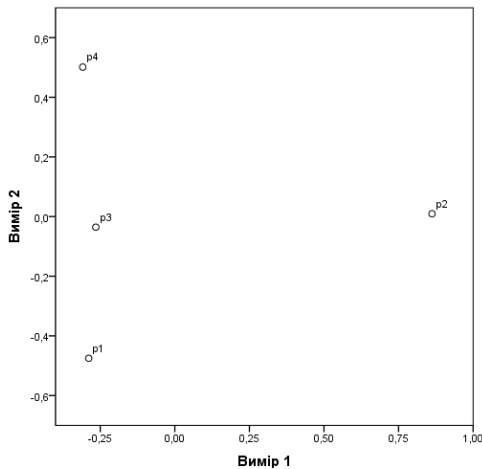


Рис. 3. Двовимірне графічне відображення структури взаємовідношень між сюжетами про смерть

(p1 – сюжети про смерть, а саме смерть близьких: мертві уві сні, але в дійсності живі, p2 – «Дух» померлих: живі уві сні, але в дійсності померлі, p3 – Смерть самого сновидця, смертельні небезпеки, p4 - Смерть інших і її атрибути)

Так, звертає на себе увагу зв'язок із категорією «Дух» померлих: живі уві сні, але в дійсності померлі ($K = 0,114$; $p < 0,001$). Ця категорія найчастіше зустрічається у сновидіннях неєвропейських цивілізацій (11,3%), а також у сновидіннях характерних для Православної цивілізації (8,7%) і значно менше для Західної цивілізації (4,6%) та для Глобального виміру цивілізації (4,3%).

Проведено аналіз структури взаємовідношень між сюжетами про смерть та історичною епохою. Результати цього аналізу наведені на рисунку 4 (праворуч). Модель характеризується достатніми індексами придатності ($NRS = 0,028$; $DAF = 0,972$; $TCC = 0,986$).

Звертає на себе рівновіддаленість категорій історичних епох від параметрів цих сновидінь у семантичному просторі. Проте можна казати, що категорія «Дух» померлих: живі уві сні, але в дійсності померлі, є найближчою до стародавньої та античної епохи, Середніх віків та Відродження, коли була найбільш

поширеною віра у потойбічне життя. Детальніше співвідношення сюжетів про смерть та історичної епохи було проаналізовано за допомогою коефіцієнту пов'язаності Крамера.

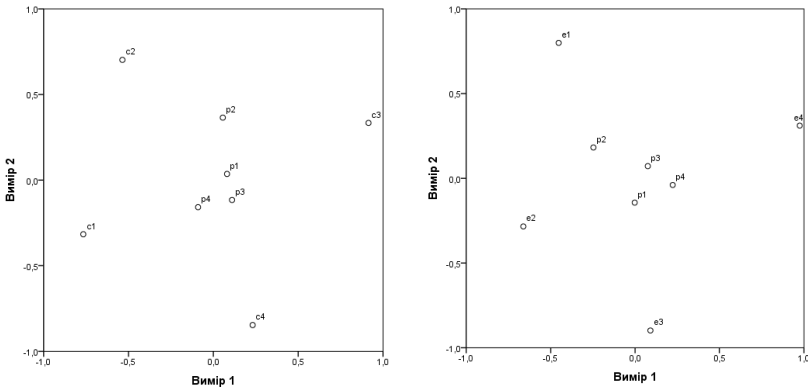


Рис. 4. Двовимірне графічне відображення структури взаємовідношень між сюжетами про смерть та цивілізаційною ідентичністю (ліворуч) історичною епохою (праворуч)

(p1 – сюжети про смерть, а саме смерть близьких: мертві уві сні, але в дійсності живі, p2 – «Дух» померлих: живі уві сні, але в дійсності померлі, p3 – Смерть самого сновидця, смертельні небезпеки, p4 – Смерть інших і її атрибути, c1 – цивілізації Сходу, c2 – Західна цивілізація, c3 – Православна цивілізація, c4 – Глобальний вимір цивілізації.

Частотний аналіз та аналіз асоціацій за критерієм пов'язаності Крамера дозволив виявити наступні особливості структури взаємовідношень між історичною епохою та сюжетами про смерть. Зв'язок достатньої сили виявлено із категорією «Дух» померлих: живі уві сні, але в дійсності померлі ($K = 0,104$; $p < 0,001$). Ця категорія найчастіше зустрічається у сновидіннях Середніх віків та Відродження (11,3%), а також у сновидіннях характерних для Стародавньої та античної епохи (8,4%) і значно менше для Нового та Новітнього часу (4,6%) та для Теперішнього часу (4,3%).

Отже, встановлено, що більшість сюжетів про смерть (сюжети про смерть, а саме смерть близьких: мертві уві сні, але в дійсності живі, Смерть самого сновидця, смертельні небезпеки, Смерть інших і її атрибути) в сновидіннях носять трансцивілізаційний та транс-історичний характер. Виключення становлять лише сюжети категорії «Дух» померлих: живі уві сні,

але в дійсності померлі Ця категорія найчастіше зустрічається у сновидіннях Середніх віків та Відродження, а також у сновидіннях характерних для Стародавньої та античної епохи. Також вони властиві для Православної цивілізації та цивілізацій Сходу. Це можна пояснити тим, що саме в цих цивілізаційних та історичних контекстах була достатньо поширеною віра в духів померлих. Тоді як сучасна людина переважно критично ставиться до віри у духів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, проведено аналіз цивілізаційної та історичної константності тривожних, агресивних та летальних сюжетів у сновидіннях із проаналізованих джерел. Виявлено існування зв'язку між цивілізаційною ідентичністю та *іншими тривожними сюжетами* які найчастіше зустрічаються у Глобальному вимірі цивілізації, що пов'язано із сучасними анксиогенними чинниками. Проте, всі зазначені тривожні та агресивні сюжети в сновидіннях, а також більшість сюжетів про смерть (*сюжети про смерть, а саме смерть близьких: мертві уві сні, але в дійсності живі, Смерть самого сновидця, смертельні небезпеки, Смерть інших і її атрибути*) в сновидіннях носять транс-цивілізаційний та транс-історичний характер. Виключення становлять лише сюжети категорії «*Дух*» *померлих: живі уві сні, але в дійсності померлі* Ця категорія найчастіше зустрічається у сновидіннях Середніх віків та Відродження, у сновидіннях характерних для Стародавньої та античної епохи, є властивою для Православної цивілізації та цивілізацій Сходу.

У якості перспектив подальших досліджень пропонується вивчення цивілізаційної та історичної константності показників сюжетного та символічного змісту інших смислових груп авторської системи кількісного аналізу сновидінь. Важливим уявляється аналіз таких смислових груп, як: персони в сновидіннях, додаткові типові сюжети, додаткові відомості про сновидіння, символи, яким надається значущість в роботах З. Фрейда, а також нові символи, на які було звернено нами увагу при аналізі змісту сновидінь.

Список використаних джерел

Перевязко Л. Апробація системи кількісного опрацювання сюжетного та символічного змісту сновидінь. *Science and Education a New*

- Dimension*. Philology, Budapest. 2018. Т. VI (71), Вып. 173. С. 63–66.
- Родіна Н. В., Бірон Б. В. Копінг-поведінка аномічної особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. 2012. Т. 14 (1). С. 298–305.
- Терехина А. Ю. Многомерное шкалирование в психологии. *Психологический журнал*. 1983. Т. 4, № 1. С. 76–88
- Херсонский Б. Г. Смысл сновидений по Фрейдю. *Психология сновидений* : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. Минск : Харвест, 2003. С. 45–55.
- Элиаде М. Миф о вечном возвращении: архетипы и повторяемость. Киев ; СПб.: Алетейя, 1998. 250 с.
- Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. Москва : Совершенство – Port – Royal, 1997. 384 с.
- Bergsma W. A bias correction for Cramér’s V and Tschuprow’s T. *Journal of the Korean Statistical Society*. 2013. Vol. 42 (3). P. 323–328.
- Borg I., Groenen P. Modern Multidimensional Scaling Theory and Applications. New York, NY : Springer, 2005. 613 p.
- Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc, 1988. 567 p.
- Nielsen T. A., Zadra A. L., Simard V., Saucier S. The typical dreams of Canadian university students. *Dreaming*. 2003. Vol. 13. P. 211–235.
- Schredl M., Ciric P., Götz S., Wittmann L. Typical dreams: Stability and gender differences. *Journal of Psychology*. 2004. Vol. 138. P. 485–494.
- Yu C.K.-C. Typical dream sex perienced by Chinese people. *Dreaming*. 2008. Vol. 18. P. 1–10.

References

- Bergsma, W. (2013). A bias correction for Cramér’s V and Tschuprow’s T. *Journal of the Korean Statistical Society*, 42(3), 323-328.
- Borg, I., & Groenen, J. F. (2005). *Modern Multidimensional Scaling Theory and Applications*. New York: Springer.
- Cohen, J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Eliade, M. (1998). *Mif o vechnom vozvrashchenyy: arkhetypy y povtoryaemost [The Myth of Eternal Return: Archetypes and Repeatability]*. St. Petersburg: Aleteiya [in Russian].
- Khersonskyy, B. H. (2003). Smysl snovydenyj po Frejdu [The Meaning of Dreaming by Freud]. In K. V. Selcheniuk (Ed.), *Psykhohohyia snyvdenyi: Khrestomatya* [Psychology of dreams: Reader] (pp. 45-55). Minsk : Kharvest [in Russian].
- Nielsen, T. A., Zadra, A. L., Simard, V., & Saucier, S. (2003). The typical dreams of Canadian university students. *Dreaming*, 13, 211-235.

- Pereviazko, L. (2018) Aprobatsiia systemy kilkisnoho opratsiuvannya siuzhetnoho ta symvolichnoho zmistu snovydin [Approbation of the system of quantitative elaboration of the plot and symbolic content of dreams]. *Science and Education a New Dimension*, VI(71(173)), 63-66 [in Ukrainian].
- Rodina, N. V., & Biron, B. V. (2012) Kopinh-povedinka anomichnoi osobystosti [Coping behavior of the anomic personality]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 14 (1), 298-305 [in Ukrainian].
- Schredl, M., Ciric, P., Götz, S., & Wittmann L. (2004). Typical dreams: Stability and gender differences. *Journal of Psychology*, 138, 485-494.
- Terekhina, A. Yu. (1983) Mnohomernoe shkalyrovanye v psykholohyy [Multidimensional scaling in psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 4(1), 76-88 [in Russian].
- Yu, C.K.-C. (2008). Typical dream sex perceived by Chinese people. *Dreaming*, 18, 1-10.
- Yung, K. G. (1997), *Dusha i mif: shest arkhetyпов* [Soul and Myth: Six Archetypes]. Moscow: Sovershenstvo – Port – Royal [in Russian].

L. Perevyazko

THE CIVILIZATIONAL AND HISTORICAL CONSTANCY OF ANXIOUS, AGGRESSIVE AND LETHAL PLOTS IN DREAMS

The "constancy" of symbols should be studied in the context of the problem of the "universal language of the unconscious." In itself, the "constant" of symbols makes them transpersonal and transcultural, but on the other hand, the influence of the environment affects the personality and is a factor that changes the relationship between the conscious and unconscious levels of the individual. Therefore, according to this view, social transformations must lead to changes in the individual unconscious, including in dreams. research.

The purpose of the article is, using extensive factual material, to study the constancy of dreams in civilization and historical dimensions, for example, of disturbing, aggressive and death-related categories of plot and symbolic content.

4053 dreams from different sources (literary sources, internet, consultations with clients, etc.) were investigated. For the classification of the plot and symbolic content of the studied dreams, the author's coding system was used, according to which the dreams were classified by seven semantic groups: persons in dreams, anxious and aggressive subjects, stories about death, additional typical stories, additional information about dreams, symbols which give significance in works by S. Freud, as well as new symbols, which were drawn to the attention of the analysis of the content of dreams. Each semantic group has a number of categories. This article analyzes disturbing and aggressive stories and stories about death.

Thus, the existence of a connection between civilizational identity and other disturbing plots that are most commonly encountered in the Global Dimension of Civilization, which is associated with modern anxiogenic factors, has been revealed.

However, all these alarming and aggressive subjects in dreams, as well as most of the plots of death (plots of death, namely, the death of relatives: dead in a dream, but in reality are alive, the death of the dreamer himself, mortal danger, the death of others and its attributes) dreams bear trans-civilization and trans-historical character. The exceptions are only the subjects of the category "Spirit" of the dead: living in a dream, but in reality the deceased. This category is most often found in the dreams of the Middle Ages and the Renaissance, in the dreams typical of the Ancient and Ancient times, is typical of the Orthodox civilization and the civilizations of the East.

Keywords: *dreams; constancy; anxious plots; aggressive plots; death plot; multidimensional scaling.*

Надійшла до редакції 8.03.2019 р.

УДК 159.9232

© Н. М. Даниленко, 2019

orcid.org/0000-0003-2861-1789

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177348>

ДАНИЛЕНКО Наталія Миколаївна

аспірантка кафедри практичної психології

*Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-СМИСЛОВІ ПЕРЕДУМОВИ СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано можливість розгляду ставлення до себе особистості та екзистенційної сповненості як екзистенційно-смислових передумов ставлення до власної зовнішності. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей ставлення до себе, екзистенційної сповненості дівчат юнацького віку з різним рівнем самооцінки зовнішності. Визначено специфіку взаємозв'язку ставлення до себе, екзистенційної сповненості зі складовими ставлення до власної зовнішності дівчат юнацького віку, що відрізняються рівнем самооцінки зовнішнього вигляду.

Ключові слова: *ставлення до власної зовнішності, ставлення до себе, екзистенційна сповненість, самооцінка зовнішності, дівчата, юнацький вік.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями. У сучасному суспільному житті, що характеризується культивуванням завищених стандартів краси, агресивним впливом соціокультурних чинників на задоволеність людини власною зовнішністю, активність поведінки в піклуванні про зовнішній вигляд, власна зовнішність часто уявляється головним ресурсом досягнення життєвих цілей, що може порушувати не тільки адекватність сприйняття власної зовнішності, але й розвиток особистості в цілому. Особливо дана небезпека актуальна для жінок бідь-якого віку, у тому числі юнацького. Разом із тим, соціокультурна детермінація ставлення до власної зовнішності не може вважатися безпосередньою, бо будь-які зовнішні впливи опосередковуються внутрішніми умовами, що актуалізує проблему визначення ролі особистісних структур, внутрішнього

світу особистості в становленні та підтримці певного ставлення людини до власної зовнішності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками активізувались дослідження ставлення до власної зовнішності осіб, що прагнуть її покращити, його зв'язку з певними особистісними структурами. Так у дослідженні А. Г. Фаустової (2017) вивчались зміни ставлення до себе в осіб з дефектами зовнішності, які піддалися процедурам по їх виправленню. Динаміка ставлення до себе характеризується переважним зростанням показників складових самоповаги і зниженням показників негативного ставлення до себе – внутрішньої конфліктності та самозвинувачення. Було визначено, що корекція дефекту зовнішності сприяє підвищенню самовпевненості й самокерування, зниженню внутрішньої конфліктності, але не завжди гарантує позбавлення від тенденції до самозвинувачення. Самоцінність і самоприйняття залишаються стабільними в ситуації виправлення дефектів зовнішності, із чого авторка робить висновок, що дані складові аутосимпатії визначаються іншими змінами окрім стану зовнішності (Фаустова, 2017, с. 163).

О. О. Сац розглядає ставлення до себе, самооцінку як значущі передумови розвитку психологічної залежності від косметичних процедур у жінок, незадоволених власною зовнішністю. Авторкою встановлено, що тенденція до самозвинувачення, нестійка самооцінка, прагнення утримати звичне уявлення про себе, агресивно-захисна позиція щодо навколишнього соціального простору виступають психологічною передумовою хроніфікації незадоволеності власною зовнішністю й, як наслідок, формування залежності від косметичних процедур (Сац, 2015, с. 26-27).

За даними Л. Т. Баранської (2010, с. 3-4), до естетичної хірургії часто вдаються особи, в яких немає об'єктивних показань до хірургічного втручання, а звернення до неї обумовлене невіршеними особистісними проблемами, що призводить до можливості негативних впливів хірургічної пластики на особистісну адаптацію, загострює особистісні переживання, пов'язані зі ставленням пацієнтів пластичних хірургів до себе, до навколишнього світу, до значущих інших. Авторка визначила, що за певних соціокультурних умов наявні

у особистості «функціональні аномалії», які не мають у своїй основі змін або порушень окремих функцій, але у взаємозв'язку утворюють певний особистісний синдром, можуть призводити до розладу особистісної адаптації в пацієнтів естетичної хірургії. В якості складових структури особистісного синдрому виступають потребово-мотиваційні, ціннісно-сміслові, самооцінкові та комунікативні компоненти (Баранська, 2010, с. 17-18).

Визнання актуальності психологічних досліджень, спрямованих на вивчення незадоволених власною зовнішністю осіб, не виключає важливість визначення особистісних характеристик, що відрізняють осіб, задоволених своїм зовнішнім виглядом. Тим більше, що в сучасних дослідженнях отримані результати, які вказують на доволі оптимістичну картину щодо ставлення до власної зовнішності принаймні в середовищі студентів. Так О.В. Капітанова (2017, с. 133), яка вивчала ставлення до зовнішності студентів обох статей, визначила, що представники обох статей досить високо оцінюють свій зовнішній вигляд, хоча дівчата порівняно з юнаками виявились більш задоволеними, але й більш стурбованими власним зовнішнім виглядом.

У дослідженні Є.А. Варлашкіної вивчались особистісні предиктори задоволеності власною зовнішністю у жінок зрілого віку. Особистісними ресурсами протистояння негативному соціальному впливу образів ідеальної зовнішності, підвищення адекватності самооцінки зовнішності, її прийняття в дослідженні Є.А. Варлашкіної виступає сукупність компонентів перфекціонізму, часової перспективи та психологічного благополуччя. Дослідницею виявлено, що задоволених своєю зовнішністю жінок характеризує гармонійне поєднання даних особистісних характеристик, а незадоволених – їх дисгармонійне поєднання (Варлашкіна, 2015, с. 123).

Слід зазначити, що в усіх вищезгаданих дослідженнях наголошується на зв'язку ставлення особистості до власної зовнішності та її психологічного благополуччя. В якості інтегрального показника психологічного благополуччя А.Г. Фаустова (2017, с. 6) розглядає ставлення до себе, оскільки воно акумулює в собі оцінки, почуття й наміри особистості на адресу власного Я. І.М. Галян вважає (2016, с. 137), що

психологічного благополуччя необхідно вивчати у зв'язку з екзистенційною сповненістю, оскільки дані поняття є взаємозалежними і взаємодоповнюючими.

Отже, незважаючи на те, що вченими визнається значна роль самооцінки зовнішності і ставлення особистості до себе в регуляції задоволеності зовнішністю, зв'язок задоволеності зовнішністю та психологічного благополуччя, яке нерозривно пов'язане з екзистенційною сповненістю, дослідження зв'язку між самооцінкою зовнішності, задоволеністю нею, ставленням до себе особистості носять розрізнений характер, зосереджуються переважно на особах молодого та зрілого віку, а зв'язок між ставленням до власної зовнішності та екзистенційною сповненістю залишається практично недослідженим.

Мета даної статті полягає у визначенні особливостей ставлення до себе, екзистенційної сповненості та їх зв'язку зі ставленням до власної зовнішності у дівчат юнацького віку з різним рівнем самооцінки зовнішнього вигляду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Екзистенційна сповненість застосовується в психології для опису якості життя людини, що в інших трактовках розуміється як евдемонічне щастя (Кривцова, Ленгле, Орглер, 2009, с. 141). Евдемонія як найвище щастя здатна включати в себе і негативні переживання, що виступає умовою запобігання безглуздості існування. Евдемонія надає першочергового значення потенціалу суб'єкта, його продуктивній реалізації, а не створенню спеціального зовнішнього іміджу (Левіт, 2016, с. 331). Ще у роботах Аристотеля евдемонія розглядалась як досягнення щастя завдяки реалізації людиною свого справжнього потенціалу (Платонов-Поляков, 2015). Рівень екзистенційної сповненості вказує на осмисленість людиною свого життя (Кривцова та ін., 2009, с. 142).

Ставлення до себе, виступаючи безпосередньо-феноменологічним індикатором особистісного смислу *Я* для суб'єкта, опосередковує діяльність як джерело самореалізації, забезпечує активність суб'єкта в процесі вирішення життєвих завдань через переживання стану власної ефективності та цінності (Меднікова, 2017, с. 148).

Отже, екзистенційна сповненість і ставлення до себе можуть розглядатись в якості екзистенційно-сміслових передумов ставлення до власної зовнішності, що характеризується суб'єктністю, можливістю приймати власну зовнішність у різноманітні наявних достоїнств та недоліків, переживати позитивні емоції на адресу власного зовнішнього вигляду не як «іміджу для інших», а як прояву власної самореалізації.

При організації емпіричного дослідження ми виходили з визначення ставлення до власної зовнішності як інтегрального феномену, що включає такі складові: задоволеність власним тілом, вплив образу тіла на якість життя, задоволеність своїм зовнішнім виглядом, задоволеність своєю зовнішністю в ситуативному аспекті, стурбованість своїм зовнішнім виглядом, оцінно-змістовні інтерпретації різних компонентів зовнішності, ставлення до відображеного зовнішнього вигляду, відповідність зовнішнього вигляду віковим і статусним характеристикам, прагнення до вдосконалення своєї зовнішності.

Дослідження проводилося із використанням методик «Шкала оцінки рівня задоволеності власним тілом» О. О. Скугаревського, «Ставлення до свого зовнішнього вигляду: задоволеність, стурбованість» В. О. Лабунської, «Оцінно-змістовна інтерпретація зовнішнього вигляду» В. О. Лабунської, «Вплив образу тіла на якість життя» і «Ситуативна незадоволеність образом тіла» Т. Ф. Кеш в адаптації Л. Т. Баранської, С. С. Татаурової, «Методика дослідження ставлення до себе» С. Р. Пантілеєва, «Шкала екзистенції» А. Лэнгле і К. Орглер в адаптації С. В. Кривцової.

У дослідженні взяли участь 198 студенток Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого віком 19-21 рік.

Результати, отримані за допомогою методики В. О. Лабунської «Оцінно-змістовна інтерпретація зовнішнього вигляду», були піддані кластеризації методом k-середніх, що дозволило виділити групи досліджуваних із різним рівнем самооцінки зовнішності. До першої групи увійшли 48 дівчат (24,3% вибірки), в яких показники більшості параметрів самооцінки зовнішності відповідають рівню нижче середнього

за виключенням самооцінок відповідності зовнішності віку та статусу, що відповідають середньому рівню. До другої групи увійшли 108 дівчат (54,5% вибірки), в яких показники більшості параметрів самооцінки зовнішності відповідають рівню вище середнього за виключенням самооцінок тіла, відповідності зовнішності віку та статусу, що відповідають високому рівню. До третьої групи увійшли 42 дівчини (21,2% вибірки), в яких показники параметрів самооцінки зовнішності відповідають середньому рівню.

За трьома групами дівчат юнацького віку з різним рівнем самооцінки зовнішності отримані середні показники за всіма модальностями ставлення до себе. При порівнянні показників модальностей ставлення до себе за групами дівчат із різним рівнем самооцінки зовнішності визначено статистично значущі відмінності за показниками самовпевненості, самоприв'язаності, внутрішньої конфліктності та самозвинувачення (табл. 1).

Найвищі показники самовпевненості та самоприв'язаності, найбільш низькі показники внутрішньої конфліктності та самозвинувачення визначені за групою дівчат із рівнем самооцінки зовнішності вище середнього. Найнижчою самовпевненість виявилась за групою дівчат із середньою самооцінкою зовнішності. Найнижчий показник самоприв'язаності, найвищі показники внутрішньої конфліктності та самозвинувачення визначені за групою дівчат із рівнем самооцінки зовнішності нижче середнього.

При вивченні взаємозв'язків модальностей ставлення до себе і складових ставлення до власної зовнішності виявилось, що за групою дівчат із середнім рівнем самооцінки зовнішності самокритичність, глибоке самоусвідомлення, внутрішня чесність та відкритість пов'язана з незадоволеністю власним тілом, а брак рефлексії, конформність, виражена мотивація соціального схвалення сприяють задоволеності ним ($r = 0,490$, $p < 0,01$).

Ставлення до себе як до впевненої, самостійної, вольової та надійної людини супроводжується слабким прагненням до вдосконалювання власної зовнішності ($r = -0,484$, $p < 0,01$) за наявності низької самооцінки власного тіла ($r = -0,302$, $p < 0,05$). Оцінка себе як суб'єкта, що є основним джерелом власної активності, результатів своєї діяльності та життєдіяльності,

послідовної реалізації власних задумів сприяє переживанню задоволеності власним зовнішнім виглядом ($r = 0,401$, $p < 0,01$). Задоволеність власним тілом забезпечується консервативною самодостатністю, запереченням можливості та бажаності розвитку власного «Я» ($r = -0,399$, $p < 0,01$).

Таблиця 1

Середні показники ставлення до себе за групами дівчат із різним рівнем самооцінки зовнішності

Модальності ставлення до себе	Рівень самооцінки зовнішності						F	p
	нижче середнього		вище середнього		середній			
	x	s	x	s	x	s		
Закритість	7,25	2,3	8,00	1,4	6,57	,9	2,08	,142
Самовпевненість	7,00	,7	7,61	,9	6,42	,7	4,703	,017
Самокерування	7,12	,9	7,50	1,6	6,14	1,5	2,102	,140
Відображене ставлення	6,63	1,3	7,56	1,4	6,57	,8	2,24	,124
Самоцінність	6,50	1,7	7,50	1,3	7,14	,9	1,51	,238
Самоприйняття	5,38	1,6	6,06	1,3	6,01	1,8	,58	,562
Самоприв'язаність	4,63	1,8	6,61	1,8	5,43	1,8	3,70	,037
Внутрішня конфліктність	5,13	1,6	3,61	,6	4,00	1,2	5,79	,008
Самозвинувачення	4,75	2,5	2,22	1,1	3,00	1,1	7,97	,002

Прагнення до вдосконалювання власної зовнішності напряму пов'язане зі складовими негативного ставлення до себе – внутрішньою конфліктністю ($r = 0,398$, $p < 0,01$) і самозвинуваченням ($r = 0,292$, $p < 0,05$). Цей результат є доволі очікуваним. Виникнення бажання певною мірою змінити власну зовнішність з метою вирішення внутрішніх конфліктів або життєвих непорозумінь, за які особистість схильна брати провину на себе, виявляється у дослідженнях багатьох науковців (Варлашкіна, 2015; Сац, 2015; Фаустова, 2017).

За групою дівчат із рівнем самооцінки власної зовнішності вище середнього закритість ставлення до себе, брак рефлексії, конформність, виражена мотивація соціального схвалення

пов'язані з занепокоєнням щодо власного зовнішнього вигляду ($r = 0,251$, $p < 0,05$) і разом з тим із задоволеністю власною зовнішністю ($r = 0,352$, $p < 0,01$), високою самооцінкою відповідності зовнішнього вигляду статусу ($r = 0,314$, $p < 0,01$), звуженням кола ситуацій, в яких дівчата даної групи переживають незадоволеність зовнішністю ($r = -0,343$, $p < 0,01$). Можливість одночасного переживання задоволеності зовнішнім виглядом і стурбованості ним доведено в дослідженні О.В. Капітанової. Дослідницею було визначено, що стурбованість зовнішнім виглядом виникає у людини в зв'язку з припущенням про негативне враження, яке певні компоненти її зовнішнього вигляду можуть справити на інших людей в ситуаціях взаємодії. Стурбованість своїм зовнішнім виглядом може виникати на тлі як задоволеності, так і незадоволеності ним (Капітанова, 2017, с. 72).

Зниження внутрішньої конфліктності у дівчат із рівнем самооцінки власної зовнішності вище середнього супроводжується зниженням задоволеності власним зовнішнім виглядом ($r = 0,178$, $p < 0,05$), яке, у свою чергу, компенсується зростанням упевненості в собі ($r = -0,221$, $p < 0,05$). Оцінка себе як основного джерела власної активності, послідовної реалізації власних задумів прямо пов'язана із самооцінкою відповідності зовнішнього вигляду статусу ($r = 0,292$, $p < 0,01$), а уявлення представниць даної групи про те, що їх особистість, характер, діяльність здатні викликати в інших повагу, симпатію, схвалення й розуміння сприяє звуженню кола ситуацій, в яких вони переживають незадоволеність власною зовнішністю ($r = -0,256$, $p < 0,01$).

За групою дівчат із рівнем самооцінки власної зовнішності нижче середнього задоволеність власним тілом забезпечується закритістю ставлення до себе, браком рефлексії, вираженою мотивацією соціального схвалення ($r = 0,257$, $p < 0,05$) і уявленням про те, що особистість дівчат даної групи, їх характер, діяльність здатні викликати в інших повагу, симпатію, схвалення ($r = -0,401$, $p < 0,01$). Зменшення прагнення до вдосконалювання власної зовнішності супроводжується зростанням самовпевненості ($r = -0,362$, $p < 0,01$) і самоприв'язаності ($r = -0,368$, $p < 0,01$). Разом із тим самоприв'язаність позитивно корелює з самооцінкою власного

обличчя ($r = 0,355$, $p < 0,01$), оформлення зовнішності ($r = 0,360$, $p < 0,01$), відображеної зовнішності ($r = 0,271$, $p < 0,05$). Самооцінка власної виразної поведінки підвищується із підвищенням самовпевненості ($r = 0,252$, $p < 0,05$) і впевненості у позитивному ставленні інших ($r = 0,318$, $p < 0,05$). Оцінка впливу образу власного тіла на якість життя напряду пов'язана з самокеруванням ($r = 0,362$, $p < 0,01$).

Аналіз взаємозв'язків ставлення до себе та ставлення до власної зовнішності показав, що зі складовими ставлення до власної зовнішності пов'язані модальності самоповаги, негативного ставлення до себе, а також самоприв'язаність як модальність аутосимпатії. Разом із тим, не визначено зв'язків ставлення до власної зовнішності з такими модальностями аутосимпатії як самоцінність і самоприйняття, що певним чином пояснює результати, отримані А. Г. Фаустовою (2017) щодо стабільності самоцінності та самоприйняття в ситуації виправлення дефектів зовнішності.

За трьома групами дівчат юнацького віку з різним рівнем самооцінки зовнішності отримані середні показники за всіма параметрами екзистенційної сповненості. Достовірних відмінностей у значеннях показників не визначено (табл. 2).

Таблиця 2

Середні показники екзистенційної сповненості за групами дівчат із різним рівнем самооцінки зовнішності

Параметри екзистенційної сповненості	Рівень самооцінки зовнішності						F	p
	нижче середнього		вище середнього		середній			
	x	s	x	s	x	s		
Самодистанціювання	32,0	11,2	33,0	6,1	32,7	4,3	,051	,951
Самотрансценденція	72,4	8,0	75,7	8,5	74,1	6,5	,488	,619
Свобода	50,0	8,1	53,1	8,6	45,9	10,2	1,719	,196
Відповідальність	56,0	8,0	60,1	9,8	55,7	9,3	,826	,447

При вивченні взаємозв'язків показників екзистенційної сповненості і складових ставлення до власної зовнішності виявилось, що зі зростанням здатності сприймати життєві ситуації та себе, дистанціюючись від власних афектів, бажань, упереджень, зростає рівень задоволеності дівчат із середнім рівнем самооцінки зовнішності власним обличчям ($r = 0,476$, $p < 0,01$) і рівень самооцінки відображеної зовнішності ($r = 0,299$, $p < 0,05$). Зростання здатності приймати виважені рішення з урахуванням власних потенцій і важливих для себе можливостей, закладених у життєвих ситуаціях, супроводжує зростання у дівчат даної групи рівня самооцінки відображеної зовнішності ($r = 0,273$, $p < 0,05$) і відповідності зовнішнього вигляду віку ($r = 0,447$, $p < 0,01$).

Дещо неочікуваним виявився результат щодо зростання стурбованості власним зовнішнім виглядом зі зростанням здатності до самотрансценденції ($r = 0,395$, $p < 0,01$). Але, якщо зважити на те, що самотрансценденція визначається як здатність людини доторкатися до ціннісних основ світу, встановлювати внутрішнє ставлення до пережитого, виявляти та проживати власні цінності, розрізнити важливе й неважливе і на тлі цього отримувати задоволення й бути здатним до страждання (Кривцова та ін., 2009, с. 151), то зростання занепокоєння щодо власної зовнішності при зростанні здатності до самотрансценденції можна пояснити збільшенням відкритості особистості емоційному переживанню щодо власного зовнішнього вигляду.

Зниження задоволеності власним зовнішнім виглядом зі зростанням здатності до самотрансценденції спостерігається і по групі дівчат із рівнем самооцінки зовнішності вище середнього ($r = -0,288$, $p < 0,01$). Незадоволеність образом власного тіла за даною групою зменшується із зростанням рівня екзистенційної свободи ($r = -0,181$, $p < 0,05$). Отже, задоволені власним тілом дівчата даної групи характеризуються здатністю в життєвих ситуаціях приймати самостійні рішення на основі урахування всіх можливих варіантів дій, визначення серед них найбільш прийнятних щодо власних можливостей, цінностей.

За групою дівчат із рівнем самооцінки зовнішності нижче середнього зростання здатності до самотрансценденції супроводжується зниженням вираженості прагнення до удосконалювання своєї зовнішності ($r = -0,274$, $p < 0,05$).

Зростання відповідальності за втілення в життя власних рішень, задумів, впевненості, що все робиться вірно, як належить, супроводжується зростанням задоволеності власним обличчям ($r = 0,421$, $p < 0,01$), самооцінки відображеної зовнішності ($r = 0,413$, $p < 0,01$), самооцінки відповідності зовнішнього вигляду статусу ($r = 0,307$, $p < 0,05$).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У досліджуваних дівчат юнацького віку, незалежно від рівня самооцінки зовнішності, визначено середній рівень екзистенційної сповненості. Відмінностей у проявах екзистенційної сповненості між групами дівчат, що відрізняються рівнем самооцінки зовнішності не визначено. Разом із тим, ставлення до себе має певні відмінності за групами дівчат із різним рівнем самооцінки зовнішнього вигляду, що стосуються самовпевненості, самоприв'язаності, внутрішньої конфліктності та самозвинувачення. Найменш самовпевненими виявились дівчата з середньою самооцінкою зовнішності. Найвищі показники самовпевненості та самоприв'язаності, найнижчі показники негативного ставлення до себе характеризують дівчат із рівнем самооцінки зовнішності вище середнього. Найнижчий показник самоприв'язаності, найвищі показники внутрішньої конфліктності та самозвинувачення визначені у дівчат із рівнем самооцінки зовнішності нижче середнього.

Аналіз взаємозв'язків ставлення до себе та екзистенційної сповненості зі ставленням до власної зовнішності по групах дівчат, що відрізняються рівнем самооцінки зовнішнього вигляду дає змогу виокремити взаємозв'язки, що можуть як сприяти, так і перешкоджати становленню стійкого позитивного ставлення до власної зовнішності. Головними перешкодами такого становлення виступає закритість ставлення до себе, брак рефлексії щодо власних якостей та проявів, прагнення утримати звичне уявлення про себе, надмірна орієнтація на оцінки інших, зростання занепокоєння щодо власної зовнішності при зростанні здатності до самотрансценденції при закритості ставлення до себе.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо у вивченні особливостей ставлення до себе, екзистенційної сповненості та їх зв'язку зі ставленням до

власної зовнішності у представників юнацького віку чоловічої статі.

Список використаних джерел

- Баранская Л. Т. Факторы риска расстройств личностной адаптации у пациентов эстетической хирургии : автореф. дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.04. Москва, 2010. 44 с.
- Варлашкина Е. А. Личностные предикторы удовлетворенности образом физического Я у женщин в период зрелости : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Омск, 2015. 170 с.
- Галян І. М. Психологічне благополуччя як виразник екзистенційної сповненості майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Талком, 2016. Т. XIX : Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 9. С. 132–139.
- Капитанова Е. В. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов своим внешним обликом : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ростов-на-Дону, 2017. 212 с.
- Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле, К. Орглер. *Экзистенциальный анализ. Бюллетень*. 2009. № 1. С. 141–170.
- Левит Л. З. Психология развития и реализации жизненного потенциала субъекта : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01. Киев, 2016. 605 с.
- Меднікова Г. І. Концептуальні основи системної детермінації становлення особистісної зрілості в студентському віці. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Вип. 55. Харків : ХНПУ, 2017. С. 143–152.
- Платонов-Поляков Р. С. Бытие к счастью: эвдемония в этике Аристотеля. *Этическая мысль*. 2015. Т. 15. С. 70–90.
- Сац Е. А. Особенности самосознания женщин, недовольных собственной внешностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01. Москва, 2015. 28 с.
- Фаустова А. Г. Динамика самоотношения при изменениях внешности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2017. 225 с.

References

- Baranskaia, L. T. (2010). *Faktory riska rasstroystv lichnostnoy adaptatsii u patsiyentov esteticheskoy khirurgii* [Risk factors of personal adaptation disorder of aesthetic surgery patients] (Extended abstract of Doctoral dissertation). Lomonosov Moscow State University, Moscow [in Russian].
- Faustova, A. N. (2017). *Dinamika samootnosheniya pri izmeneniyakh vneshnosti* [Self-attitude dynamics in appearance changes] (PhD

- diss.). Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow [in Russian].
- Halian, I. M. (2016). Psykholohichne blahopoluchchia yak vyraznyk ekzystentsiinoi spovnenosti maibutnykh pedahohiv [Existential well-being as an indicator of existential fulfillment of future teachers]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. pr. In-tu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Zahalna psykholohiia. Istorychna psykholohiia. Etnichna psykholohiia [Advanced topics in Psychology: research papers collection of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine. General Psychology. Historical Psychology. Folk Psychology]*, XIX (9), 132-139 [in Ukrainian].
- Kryvtsova, S. V., Längle, A., & Orgler, C. (2009). Shkala ekzistentsii [The Existence Scale (Existenzskala) Längle A. and Orgler K.]. *Ekzistentsialnyy analiz. Byulleten [Existential analysis. Bulletin]*, 1, 141-170 [in Russian].
- Levyt, L. Z. (2016). *Psikhologiya razvitiya i realizatsii zhiznennogo potentsiala sub'yekta. [Psychology of development and realization of a subject's life potential]* (Doctoral dissertation). G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv [in Russian].
- Platonov-Poliakov, R. S. (2015). Bytiye k schastvyu: evdemoniya v etike Aristotelya [Existence to happiness: eudaimonia in Aristotelian ethics]. *Eticheskaya mysl [Ethical conception]*, 15, 70-90 [in Russian].
- Sats, E. A. (2015). *Osobennosti samosoznaniya zhenshchin. nedovolnykh sobstvennoy vneshnostyu [Special aspects of self-consciousness of the women dissatisfied with their own appearance]* (Extended abstract of PhD dissertation). Russian State University for the Humanities, Moscow [in Russian].
- Varlashkyna, E. A. (2015). *Lichnostnyye prediktory udovletvorennosti obrazom fizicheskogo Ya u zhenshchin v period zrelosti [Personal predictors of satisfaction with physical self-image of women during the mature period]* (PhD diss.). Dostoevsky Omsk State University, Omsk [in Russian].
- Kapytanova, E. V. (2017). *Sotsialno-psikhologicheskiye faktory udovletvorennosti studentov svoim vneshnim oblikom. [Socio-psychological factors of satisfaction of students with their appearance]* (PhD diss.). Southern Federal University, Rostov-on-Don [in Russian].
- Mednikova, H. I. (2017). Kontseptualni osnovy systemnoi determinatsii stanovlennia osobystisnoi zrilosti v studentskomu vitsi [Conceptual basis of system determination of then personal maturity formation of the students]. *Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia [Bulletin of H. S. Skovoroda Kharkiv National*

N. Danilenko

EXISTENTIAL-SENSE PRECONDITIONS OF ATTITUDE TOWARDS OWN APPEARANCE OF ADOLESCENT GIRLS

The article proves the possibility of considering personality's self-attitude and existential fullness as existential-sense preconditions of attitude to one's own appearance. The results of the empirical study of self-attitude, existential fullness, their interrelation with the components of the attitude towards own appearance of adolescent girls differing in the level of appearance self-esteem are presented.

There are no differences identified in manifestation of existential fullness between the groups of girls differing by appearance self-esteem level. There are differences of self-attitude in the groups of girls with different appearance self-esteem level. The girls with an average appearance self-esteem have appeared to be the least self-assured. The girls with appearance self-esteem level higher than average are characterized by the highest showings of self-assurance and self-affection and the lowest showings of negative self-attitude. The lowest showing of self-affection, the highest showings of the inner proneness to conflict and self-accusation of are characteristic for the girls with appearance self-esteem level lower than average.

Analysis of correlation of self-attitude and existential fullness with attitude towards own appearance in the groups of girls differing by appearance self-esteem level, makes it possible to single out correlations which can both promote and prevent from establishment of the stable positive attitude towards own appearance. Major obstacles of such establishment is self-attitude closedness, lack of reflection as for the own qualities and manifestations, proneness to hold one's ordinary image, overmuch orientation to others' assessments, increase of concern regarding own appearance while increase of ability to self-transcendence during self-attitude closedness.

Key words: *attitude towards one's own appearance, self-attitude, existential fullness, self-esteem of appearance, girls, adolescent age.*

Надійшла до редакції 21.03.2019 р.

УДК 159.923.2

© Д. В. Місенг, 2019

orcid.org/0000-0001-9763-2343

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177349>

МІСЕНГ Дар'я Вячеславівна

*аспірантка Інституту соціальної та політичної психології НАПН України
(м. Київ)*

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ТА РОЛІ ЗНАЧУЩОЇ ОСОБИ ЯК ОПОСЕРЕДКОВУЮЧИХ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА СТИЛЬ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті запропоновано теоретичну модель впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості. Висвітлено результати емпіричного дослідження ролі Я-концепції та фігури значущої особи як опосередковуючих чинників впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості. Емпірично доведено існування взаємозв'язків між елементами представленої теоретичної моделі, а саме між ціннісними орієнтаціями, Я-концепцією особистості, фігурою значущої особи та стилем життя особистості. Доведено функціональність запропонованої теоретичної моделі впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості, висвітлено особливості її функціонування вибірок для респондентів 14-24 та 25-35 років.

Ключові слова: *стиль життя особистості, ціннісні орієнтації, Я-концепція, значуща особа, теоретична модель впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя.*

Постановка проблеми. Ціннісна система особистості є складним соціально-психологічним феноменом, що виражає змістовне ставлення людини до соціальної дійсності, самого себе, справляє істотний вплив на усі сторони діяльності особистості, а саме на організацію особистістю життєвих практик, життєвого простору та визначення місця у ньому. При дослідженні впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя постає питання, яким чином та за допомогою яких механізмів, ці два феномени пов'язані між собою. Зважаючи на думку численних дослідників про те, що соціальне життя чинить вагомий вплив на формування життєвого стилю, можна припустити, що ціннісні орієнтації впливають на життєвий стиль особистості не

прямо, а через опосередкування конкретними соціальними факторами. Такими соціальними факторами можуть виступати референтна група та/або фігура значущої особи. Йдеться про те, що людина, особливо в юнацькому віці, може запозичувати певний життєвий стиль або його елементи, характерні для певної особи або соціальної групи. Водночас, орієнтація особистості на стиль життя певної групи або окремої особи передбачає самоідентифікацію особистості з ними, що, логічно, призводить до актуалізації її *Я*-концепції. Відтак, *Я*-концепція особистості може розглядатися як другий можливий опосередковуючий фактор. Втім, залишається незрозумілим питання щодо особливостей впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості, а саме: чи здійснюється такий гіпотетичний вплив напряду, чи опосередковується *Я*-концепцією особистості та включеністю до референтної групи або наявністю значущої особи, а також наскільки визначальним є цей вплив для стилю життя особистості. Недостатня розробленість зазначеної проблеми і зумовлює *актуальність* даної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед наукових робіт, які охоплювали проблематику *Я*-концепції та самосвідомості особистості, їх роль у регулюванні діяльності особистості, чільне місце посідають роботи Г. Теджфела, К. Роджерса, Р. Бернса, Е. Еріксона, А. В. Петровського, В. В. Століна, І. С. Кона, М. Й. Боришевського, В. А. Роменця, С. Д. Максименко, В. О. Васютинського, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко, П. П. Горностая, О. Є. Гуменюк, які забезпечують сприятливе методологічне підґрунтя для вивчення цієї проблеми. Зокрема, С. Д. Максименко зазначав, що пізнавальна, емоційно-вольова діяльність особистості, її потреби, інтереси, ідеали та переконання, самосвідомість перебувають у складній взаємодії і в своїй єдності становлять її *Я*, яке керує усіма аспектами внутрішнього життя та проявами його в діяльності та стосунках з іншими. У результаті теоретичного аналізу напрацювань дослідників феномену *Я*-концепції було визначено, що *Я*-концепція особистості відіграє центральну роль у виробленні ефективних життєвих орієнтацій, розвитку ціннісної системи особистості, виконує адаптивну та детермінуючу роль активності суб'єкта.

Дослідження взаємовідносин особистості з оточенням, референтними групами та значущими особами знайшла своє відображення у роботах Т. Ньюкомба, Г. Келлі, А. Тоффлера, А. В. Брушлінського, А. Реана, Р. Немова, П. П. Горностая, Л. Г. Чорної, Є. Щедріної, Т. Шибутані, Т. М. Кузьменко та ін.. Було виявлено, що наявність значущої особи або приналежність до референтної групи справляє суттєвий якісний вплив на формування і функціонування ціннісної системи особистості, образу себе, вибору конкретних поведінкових, комунікативних, споживацьких практик. Стиль життя, у свою чергу, розроблявся у різних напрямках: соціологічному (М. Вебер, Т. Веблен, П. Бурд'є та ін.), соціально-психологічному (М. Собель, А. Тоффлер, Е. Гідденс, Д. Чені, І. В. Бестужев-Лада, Л. В. Сохань, Л. Бевзенко, Т. М. Титаренко, В. О. Васютинський та ін.), психоаналітичному (А. Адлер, Р. Плутчик, Д. Ломбарді, М. Горовіц та ін.), загальнопсихологічному (К. О. Абульханова-Славська, Д. О. Леонтьєв, Ю. М. Швалб, О. Г. Малина та ін.) (Місенг, 2016).

У результаті теоретичного аналізу було помічено, що, здебільшого, проблема дослідження взаємозв'язків між *Я*-концепцією особистості, ціннісними орієнтаціями, фігурою значущої особи та стилем життя розглядалася, по-перше, фрагментовано та не виступала предметом повноцінного психологічного дослідження; по-друге, вивчалася більшою мірою теоретично, а не емпірично. Відштовхуючись від актуальності розробки питання, на основі аналізу останніх досліджень даної проблематики нами було операціоналізовано поняття стилю життя у рамках загальнопсихологічного підходу, а також запропоновано теоретичну модель впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя, де *Я*-концепція особистості та особистість значущої особи виступають у якості опосередковуючих факторів (рис. 1).

Поняття стилю життя особистості було визначено нами як характеристику життєдіяльності особистості, що проявляється у регулярних патернах поведінки на різних рівнях цієї життєдіяльності.

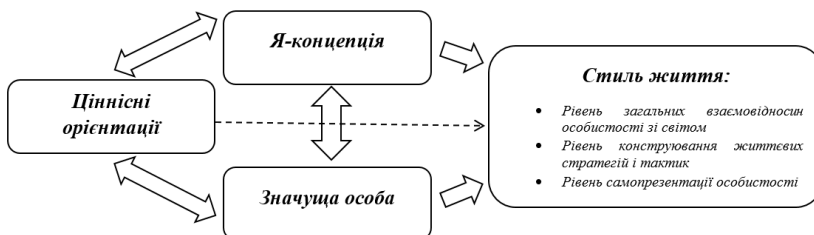


Рис 1. Теоретична модель впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості

Теоретичний аналіз дозволив віднести до таких рівнів наступні: 1) рівень загальних взаємовідносин особистості зі світом; 2) рівень конструювання особистісних стратегій і тактик життєдіяльності; 3) рівень стильової самопрезентації особистості (Місенг, 2018). Перший рівень передбачає визначення особистістю своїх відносин зі світом, своєї ролі та місця у ньому, вибудовування ставлення суб'єкта до оточуючої реальності та системи взаємозв'язків, у той час як на другому рівні відбувається практична реалізація цих взаємовідносин. Третій рівень описує стильову саморепрезентацію особистості, тобто систему виборів на користь тих чи інших предметів одягу, побуту.

Відповідно до теоретичної моделі, ціннісні орієнтації, Я-концепція особистості, наявність або відсутність та особливості референтної групи та значущої особи взаємовпливають один на одного, що спонукає особистість до вироблення певної системи оцінок себе та оточуючих, що, у свою чергу, сприяє формуванню певних стратегій взаємодії з оточенням, конструюванню та реалізації життєвих практик, устаткуванню культурних преференцій, особливостям самопрезентації особистості, специфічним поведінковим виявом чого є стиль життя. З метою вивчення Я-концепції та фігури значущої особи як опосередковуючих чинників впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості, нами було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на пошук та вивчення характеру зв'язків між структурними елементами теоретичної моделі, наявність яких надала б змогу теоретичного обґрунтування функціональності представлені нами моделі впливу ціннісних

орієнтацій на стиль життя особистості на різних рівнях життєдіяльності.

Мета статті: презентація результатів емпіричного дослідження зв'язків між елементами теоретичної моделі впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості, емпіричне дослідження ролі *Я*-концепції та фігури значущої особи як опосередковуючих чинників впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У дослідженні взяло участь 215 респондентів обох статей віком від 14 до 35 років. Дослідження здійснювалося окремо для юнацької (14-24 роки) та дорослої вибірок (25-35 років). Емпіричне дослідження впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості здійснювалося у відповідності з розробленими методичними засадами та включало ряд задач: 1) визначення та аналіз емпіричних показників стилю життя респондентів на трьох рівнях життєвого практикування; 2) дослідження ціннісних орієнтацій, особливостей *Я*-концепції та ролі значущої особи для респондентів 14-24 та 25-35 років; 3) дослідження впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості; 4) дослідження ролі *Я*-концепції та ролі значущої особи як опосередковуючих чинників впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості.

Вивчення ціннісних орієнтацій особистості полягало у виявленні пріоритетних цінностей з використанням особистісного профілю опитувальника Ш. Шварца. З метою вивчення стилезиттєвих особливостей респондентів було використано методи анкетування та написання психодіагностичного есе. Метод психодіагностичного есе був спрямований на дослідження стилезиттєвих особливостей респондентів на рівні загальних взаємовідносин особистості зі світом. Теми психодіагностичного есе, що пропонувалися до написання: «Чим є світ для мене?» та «Ким є *Я* для світу?». Анкета включала запитання, спрямовані на вивчення стилю життя особистості на двох інших рівнях життєдіяльності. Запитання анкети «Які цілі в житті Ви ставите перед собою?» та «Чим Ви плануєте займатися найближчі 10 років?» були спрямовані на дослідження стилезиттєвих особливостей респондентів на рівні конструювання життєвих стратегій і

тактик, у той час як запитання анкети «Ваш улюблений стиль одягу. Підкресліть необхідне» мало на меті дослідження аксесуарного компоненту стилю життя на рівні вибору культурних преференцій. Варіанти відповідей до останнього запитання включали: «Кежуал», «Класичний одяг», «Одяг, що підкреслює жіночність/мужність», «Інше».

Для вивчення особливостей *Я*-концепції респондентам було запропоновано тест «Хто *Я*?» М. Куна, Т. Макпартленда у модифікації Т. В. Румянцевої та запитання анкети: «Яким Ви бачите себе через 10 років?». Тест «Хто *Я*?» був обраний в якості основної методики для вивчення особливостей *Я*-концепції респондентів, у той час як запитання анкети виступало у якості допоміжного засобу для вивчення особливостей *Я*-концепції респондентів. При цьому допускалося, що тест «Хто *Я*?» може відображати модальність *Я*-концепції «*Я*-реальне», у той час як запитання анкети може характеризувати модальність «*Я*-ідеальне» або «*Я*-бажане».

З метою дослідження фігури значущої особи як опосередковуючого чинника впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості досліджуваним було запропоновано відповісти на питання «Назвіть декілька особистостей (зі світу знаменитостей або власного кола спілкування), котрих Ви вважаєте авторитетними для себе. За що Ви їх поважаєте? Що Вам хотілося б перейняти у них?».

Аналіз отриманих текстових даних за результатами анкетування, написання есе та тестом «Хто *Я*?» здійснювався за допомогою методу кількісного контент-аналізу, метою якого стало отримання кількісної характеристики змісту тексту задля можливості здійснення подальшого статистичного аналізу. Під час первинного аналізу текстового масиву було помічено, що переважна більшість суджень респондентів логічно підпадала під опис ціннісно-мотиваційних блоків, визначених Ш. Шварцем. Судження респондентів описували більшою мірою ставлення та відносини респондентів, їх плани, цілі, замисли, що усе разом формує певну ціннісно-смыслову насиченість тексту. Спираючись на це, за одиницю аналізу було обрано ціннісне судження, категоріями аналізу стали десять ціннісно-мотиваційних блоків Ш. Шварца (Конформність, Традиція, Добро, Універсалізм, Самостійність, Стимуляція,

Гедонізм, Досягнення, Влада, Безпека). Проте, використання даних категорій аналізу не могло забезпечити повного змістового охоплення текстового масиву, що зумовило виокремлення додаткових категорій аналізу з метою забезпечення усестороннього аналізу відповідей респондентів: «Навчання і Кар'єра», «Саморозвиток», «Переїзд», «Здоров'я» (остання категорія була виокремлена лише для вибірки 25-35-річних респондентів).

На першому етапі дослідження нами було здійснено емпіричне дослідження показників стилю життя респондентів обох вибірок (Місенг, 2018), схарактеризовано їх ціннісні орієнтації (Місенг, 2017), досліджено характер зв'язків між ними (Місенг, 2019), досліджено особливості Я-концепції респондентів та особливостей фігури значущої особи респондентів, здійснено факторний аналіз емпіричних показників стилю життя респондентів 14-35 років. У якості статистичних методів дослідження нами використовувалися метод рангової кореляції Спірмена, метод факторного аналізу, метод порівняння середніх значень за U-критерієм Манна-Уїтні, критерій узгодженості χ^2 Пірсона. Другий етап дослідження полягав у аналізі зв'язків між усіма структурними елементами теоретичної моделі впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості. З метою вивчення зв'язків між елементами теоретичної моделі нами були використані метод рангової кореляції Спірмена, метод порівняння середніх значень за U-критерієм Манна-Уїтні та критерій узгодженості χ^2 Пірсона.

Результати I етапу дослідження. Вивчення взаємозв'язків між показниками ціннісних орієнтацій та емпіричними показниками стилю життя особистості. На першому етапі дослідження було здійснено факторний аналіз емпіричних показників стилю життя для респондентів 14-35 років. У результаті факторного аналізу було виокремлено ряд факторів, факторна структура яких включала змінні, що представляють емпіричні показники стилю життя на різних рівнях життєдіяльності особистості. Це дало підстави визначити стилі життя респондентів 14-35 років на основі виділеної факторної структури. Відтак, було виокремлено одинадцять стилів життя особистості: «Традиція та Безпека», «Гедонізм», «Добро», «Універсалізм», «Саморозвиток vs Навчання і Кар'єра»,

«Переїзд», «Самостійність vs Безпека», «Влада vs Досягнення», «Стимуляція vs Гедонізм», «Універсалізм vs Самостійність», «Досягнення». Результат показав, що структура кожного виокремленого фактору є подібною до матриці ціннісно-мотиваційних типів Ш. Шварца. Було визначено, що орієнтація на певну цінність проявляється на різних рівнях життєдіяльності у змісті майже кожного фактору, що надало можливість стверджувати існування ціннісного підґрунтя у структурі стилів життя або їх окремих елементів.

У результаті першого етапу дослідження нами було доведено існування статистично значущих зв'язків між показниками ціннісних орієнтацій особистості та емпіричними показниками стилю життя на усіх рівнях життєдіяльності для обох вибірок респондентів 14-24 та 25-35 років, що підтвердило існування впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості. При цьому спостерігалось зростання кількості статистично значущих зв'язків між показниками ціннісних орієнтацій та емпіричними показниками стилю життя від найбільш широкого за змістом рівня життєдіяльності до найбільш вузького для респондентів обох вибірок. А саме, було визначено, що для обох вибірок респондентів найменш пов'язаним із показниками ціннісних орієнтацій є показники стилю життя особистості на рівні загальних взаємовідносин особистості зі світом, у той час як показники стилю життя на рівні конструювання життєвих тактик є найбільш тісно пов'язаними з показниками ціннісних орієнтацій. Було виявлено, що вплив окремих ціннісних орієнтацій присутній як на рівні загальних взаємовідносин особистості зі світом, так і для рівня життєвих стратегій і тактик. Для респондентів 14-24 років ціннісні орієнтації, що мають вплив на стиль життя на вищезазначених рівнях життєдіяльності, є цінності Добро, Самостійність та Влада, у той час як для вибірки 25-35-річних респондентів ці цінності представлені цінностями Добро, Традиція, Влада. Визначено, що кількість виявлених статистично значущих зв'язків між ціннісними орієнтаціями та емпіричними показниками стилю життя, а також сила їх зв'язку є вищою для вибірки респондентів 25-35 років, ніж для вибірки респондентів 14-24 років, що доводить існування більш сильних

зв'язків між показниками ціннісних орієнтацій та показниками стилю життя для респондентів вибірки 25-35 років.

Результати II етапу дослідження. Вивчення взаємозв'язків між елементами теоретичної моделі впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості. Результати другого етапу проведеного емпіричного дослідження представлені нижче. Для зручності отримані результати будуть подані блочно: 1) дослідження взаємозв'язків між показниками ціннісних орієнтацій та Я-концепції особистості; 2) дослідження взаємозв'язків між показниками ціннісних орієнтацій та показниками ролі значущої особи; 3) дослідження взаємозв'язків між показниками Я-концепції особистості та показниками ролі значущої особи; 4) дослідження взаємозв'язків між показниками Я-концепції та емпіричними показниками стилю життя особистості; 5) дослідження взаємозв'язків між показниками ролі значущої особи та емпіричними показниками стилю життя особистості.

1. Результати дослідження взаємозв'язків між показниками ціннісних орієнтацій та показниками Я-концепції особистості. У даному випадку статистичному аналізу підлягали наступні набори змінних: змінні, сформовані на основі тесту ціннісних орієнтацій Ш. Шварца, та змінні, утворені у результаті контент-аналізу відповідей тесту «Хто Я?» М. Куна та Т. Макпартленда і відповідей на запитання анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?». Дослідження здійснювалося окремо для обох вибірок респондентів 14-24 та 25-35 років.

Під час емпіричного дослідження було віднайдено статистично значущі зв'язки між ціннісними орієнтаціями та Я-концепцією особистості для вибірок респондентів 14-24 та 25-35 років. Для вибірки *респондентів 14-24 років* за процедурою порівняння середніх значень за критерієм Манна-Уїтні було визначено існування статистично значущих розбіжностей між групами респондентів з високою та низькою вираженістю цінностей Конформність, Традиція, Гедонізм, Стимуляція, Досягнення та Безпека по відношенню ряду змінних, утворених на основі тесту «Хто Я?», що представляють Я-концепцію особистості. За процедурою порівняння середніх значень для респондентів 14-24 років за критерієм Манна-Уїтні було

визначено існування статистично значущих розбіжностей між групами респондентів з високою та низькою вираженістю цінностей Добро, Універсалізм, Досягнення, Влада по відношенню до ряду змінних за запитанням анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?». Кореляційний аналіз змінних, утворених за тестом «Хто Я?» та змінних, що представляють ціннісні орієнтації респондентів 14-24 років, а також змінних, що представляють ціннісні орієнтації респондентів та змінних, утворених на основі контент-аналізу запитання анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?», показав існування великої кількості статистично значущих, проте доволі слабких статистично значущих зв'язків ($\leq 0,3$).

У результаті порівняння середніх значень груп з різною вираженістю ціннісних орієнтацій за U-критерієм Манна-Уїтні для вибірки *25-35-річних респондентів* було виявлено розбіжності лише для однієї змінної за тестом «Хто Я?», а саме для змінної «Хто Я. Добро» між групами з високою та низькою вираженістю цінностей Добро і Влада. У результаті процедури порівняння середніх значень за U-тестом Манна-Уїтні для змінних запитання анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?» для респондентів 25-35 років було виявлено статистично значущі розбіжності між групами з високою та низькою вираженістю цінності Добро по відношенню до двох змінних «Я через 10 років. Добро» та «Я через 10 років. Досягнення», а також між групами з високою та низькою вираженістю цінності Гедонізм по відношенню до змінної «Я через 10 років. Стимуляція».

У результаті кореляційного аналізу змінних, що представляють ціннісні орієнтації, та змінних, що представляють Я-концепцію особистості (змінні за тестом «Хто Я?» та змінні, сформовані за запитанням анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?») було виявлено ряд статистично значущих зв'язків. Кореляційні зв'язки, вище за 0,3 представлені у Таблиці 1.

Як бачимо, виявлені статистично значущі зв'язки є логічними, адже були віднайдені між змінними, що несуть, переважно, *конгруентне* ціннісно-смісловне навантаження відповідно до розташування цінностей на ціннісно-мотиваційному континуумі Ш. Шварца.

Таблиця 1

Коефіцієнти кореляції, визначені для змінних за тестом «Хто Я?» та змінних, що представляють ціннісні орієнтації для респондентів 25-35 років (показники $\geq 0,3$)

	Хто я. Добро	Хто я. Влада	Хто я. Стимуляція	Хто я. Досягнення	Хто я. Конформність	Я через 10 років. Влада	Я через 10 років. Добро	Я через 10 років. Досягнення	Я через 10 років. Універсальні	Я через 10 років. Наявність ідеї/сра
Традиція	0,418**	0,340**	-	-	-	-	-	-	-	-
Стимуляція	-	-	0,405**	-	-	-	-	-	-	-
Гедонізм	-	-	0,318*	-	-	-	-	-	-	-
Досягнення	-	-	-	0,312*	-	-	-	-	-	-
Влада	-0,451**	0,306*	-	-	0,310**	-	-	-	-	0,370**
Конформність	-	-	-	-	-	-0,320*	-	-	-	-
Добро	-	-	-	-	-	-	0,409**	-0,425*	-	-
Самостійність	-	-	-	-	-	-	-	0,304*	-	-
Безпека	-	-	-	-	-	-	-	-	0,298*	-

* $p=0,05$, ** $p=0,01$

На основі усього масиву отриманих результатів було помічено, що для обох вибірок респондентів було визначено більшу кількість статистично значущих зв'язків різної сили між змінними, що представляють ціннісні орієнтації респондентів, та змінними за тестом «Хто Я?», що представляють Я-концепцію респондентів у модальності «Я-реальне», ніж для змінних, що представляють ціннісні орієнтації та Я-концепцію у модальності «Я-бажане» (змінні за запитанням анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?»).

Дане спостереження дозволяє припускати, що «Я-бажане» особистості визначається ціннісними орієнтаціями меншою мірою, ніж «Я-реальне», а, можливо, є проекцією соціально прийнятих стереотипів та зразків поведінки. Поряд із цим, ми не виключаємо наявність взаємозв'язків ціннісних орієнтацій досліджуваних обох вибірок та модальності Я-концепції «Я-ідеальне», а лише наголошуємо на більшій визначальності ролі ціннісних орієнтацій у становленні реального Я-образу респондентів. Встановлено, що загальна кількість віднайдених статистично значущих показників є більшою для вибірки респондентів 14-24 років, ніж для вибірки 25-35-річних респондентів. Утім, кореляційні зв'язки, визначені для вибірки респондентів 25-35 років, переважають за силою. В цілому, беручи до уваги отримані результати, можемо говорити про існування взаємозв'язків між показниками ціннісних орієнтацій

респондентів та показниками Я-концепції обох вибірок респондентів.

2. *Результати дослідження взаємозв'язків між показниками ціннісних орієнтацій та показниками ролі значущої особи.* У даному випадку статистичному аналізу підлягали наступні набори змінних: номінальні змінні, сформовані на основі відповідей респондентів щодо наявності/відсутності значущої особи або групи осіб; номінальні змінні, що представляють особистісні якості значущої особи, які б респонденти хотіли розвинути у собі; а також номінальні змінні, що відображають ціннісні орієнтації респондентів. Номінальні змінні для цінностей були сформовані шляхом перетворення з метричних змінних шляхом їх поділу на дві групи: група з високою (ранги 1-5) та низькою (ранги 5,5-10) вираженістю цінності. З метою виявлення зв'язків між показниками ролі значущої особи та показниками ціннісних орієнтацій респондентів було обрано критерій узгодженості χ^2 Пірсона.

Для обох вибірок респондентів було виявлено статистично значущі зв'язки між змінними, що представляють ціннісні орієнтації респондентів та змінними, що характеризують коло приналежності значущої особи. Дана знахідка підтверджує припущення, що досліджувані обох вікових категорій можуть обирати значущу особу у відповідності до власної системи цінностей. Було визначено, що *респонденти 14-24 років* з вираженою цінністю Конформність (χ^2 4,220, $r = 0,167$, $p \leq 0,05$ зі змінною «Значущий інший. Відома особистість») схильні обирати відомих особистостей як референтних, рольову модель та авторитет, у той час як респонденти з пріоритетною цінністю Самостійність, навпаки, вказують на відсутність значущої авторитетної особи, більш визначають себе як індивідуальність (χ^2 8,848, $r = 0,242$, $p \leq 0,05$ зі змінною «Значущий інший. Індивідуальність»). Визначено, що респонденти з вираженою цінністю Традиція (χ^2 7,973, $r = -0,231$, $p \leq 0,05$ зі змінною «Значущий інший. Індивідуальність») не схильні визначати себе як індивідуальність, що припускає наявність схильності до запозичення рольових моделей, зразків наслідування. Для вибірки респондентів 25-35 років було виявлено лише один статистично значущий зв'язок між показниками ціннісних

орієнтацій та показниками ролі значущої особи, що характеризують коло її приналежності. Відтак, визначено, що респонденти 25-35 років з пріоритетною цінністю Досягнення схильні обирати референтних осіб з кола найближчого спілкування (χ^2 : 4,539, *Kcont*: 0,321, $p \leq 0,05$ зі змінною «Значущий інший. Близьке коло спілкування»). Також для обох вибірок респондентів було визначено велику кількість логічних статистично значущих зв'язків між змінними, що представляють ціннісні орієнтації респондентів та змінні, що характеризують особистісні якості і характеристики значущої особи (Таблиця 2), які респонденти визначили як такі, що хотіли б розвинути у собі, що підтверджує існування взаємозв'язку між ціннісними орієнтаціями респондентів та фігурою значущої особи/референтної групи.

Таблиця 2

Результати статистичного аналізу змінних, що представляють ціннісні орієнтації респондентів та особистісні якості значущої особи для вибірок респондентів 14-24 та 25-35 років за критерієм узгодженості χ^2 (при $p \leq 0,05$)

	14-24 роки						25-35 років				
	Значущий інший. Організація на ств. 60	Значущий інший. Сприятливість	Значущий інший. Насолода життями	Значущий інший. Любовлятьність	Значущий інший. Сила духу	Значущий інший. Досвід	Значущий інший. Професіоналізм	Значущий інший. Людність	Значущий інший. Саморозвиток	Значущий інший. Стиль пошуків	
Конформність	χ^2 4,975 $r=-0,184$	-	-	-	-	χ^2 7,182 $r=-0,221$	χ^2 10,36 $r=-0,489$	χ^2 4,462 $r=-0,318$	-	-	
Традиція	-	-	-	-	-	-	χ^2 6,521 $r=-0,385$	χ^2 17,609 $r=-0,634$	χ^2 4,423 $r=-0,311$	-	
Самостійність	-	-	-	-	χ^2 4,908 $r=-0,182$	-	χ^2 5,422 $r=-0,351$	-	-	-	
Досягнення	-	χ^2 4,289 $r=-0,173$	-	-	-	-	-	-	-	-	
Стимуляція	-	-	χ^2 5,291 $r=-0,189$	χ^2 7,292 $r=-0,223$	-	χ^2 4,592 $r=-0,176$	-	-	-	-	
Універсализм	χ^2 5,416 $r=-0,191$	-	-	-	-	-	-	χ^2 6,036 $r=-0,370$	-	χ^2 4,563 $r=-0,322$	

На основі отриманих результатів, можемо стверджувати існування зв'язків між ціннісними орієнтаціями респондентів та особливостями вибору значущої особи/референтної групи. При цьому, зв'язки між показниками ціннісних орієнтацій та показниками ролі значущої особи за кількістю вищі для вибірки респондентів 14-24 років, аніж для респондентів 25-35 років, що може свідчити про більш значущу роль референтних осіб у організації життя, формування самоставлення та ставлення до оточення респондентів 14-24 років.

3. Результати дослідження взаємозв'язків між показниками Я-концепції особистості та показниками ролі значущої особи. З метою вивчення взаємозв'язків між показниками Я-концепції та показниками фігури значущої особи нами був використаний критерій узгодженості χ^2 Пірсона. Статистичному аналізу підлягали номінальні змінні, що представляють Я-концепцію досліджуваних (змінні до тесту «Хто Я?») М. Куна та М. Макпартленда та змінні, сформовані за відповідями до запитання анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?») та номінальні змінні, що характеризують значущу особу (змінні за запитанням анкети «Назвіть декілька особистостей (зі світу знаменитостей або власного кола спілкування), котрих Ви вважаєте авторитетними для себе. За що Ви їх поважаєте? Що Вам хотілося б перейняти у них для себе?»). Статистичний аналіз здійснювався окремо для вибірки респондентів 14-24 та 25-35 років. Результати статистичного аналізу представлені у таблицях 3 та 4.

Таблиця 3

Результати статистичного аналізу змінних, що представляють Я-концепцію особистості, та змінних, що характеризують значущу особу для респондентів 14-24 років

	Дистурсія особ. Я-концепції	Дистурсія особ. Я-концепції (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	Дистурсія особ. Я-концепції (власна) + Я-концепція (власна) + Я-концепція (власна)	
Линдл. Дібро	$\chi^2 4,881^*$ $p < 0,01$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Линдл. Дібро	-	$\chi^2 1,869^*$ $p < 0,167$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Линдл. Улікерман	-	-	$\chi^2 5,840^*$ $p < 0,01$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Линдл. Гейден	-	-	$\chi^2 1,311^*$ $p < 0,181$	$\chi^2 4,211^*$ $p < 0,161$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Линдл. Дібро	-	-	$\chi^2 4,619^*$ $p < 0,171$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Линдл. Саваннібіт	-	-	$\chi^2 4,225^*$ $p < 0,164$	-	-	$\chi^2 1,002^*$ $p < 0,178$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Линдл. Валена	-	-	-	-	-	$\chi^2 14,449^*$ $p < 0,01$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Линдл. Грейф	-	-	-	-	-	$\chi^2 1,321^*$ $p < 0,181$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	$\chi^2 1,091^*$ $p < 0,151$	-	-	-	-	$\chi^2 4,201^*$ $p < 0,151$	-	-	$\chi^2 4,451^*$ $p < 0,201$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Я через 10 років Гейден	$\chi^2 4,461^*$ $p < 0,177$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	$\chi^2 4,041^*$ $p < 0,154$	-	-	-	-
Я через 10 років Дібро	-	-	-	-	-	-	-	$\chi^2 4,491^*$ $p < 0,211$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Я через 10 років Саваннібіт	-	-	-	-	-	-	-	$\chi^2 1,141^*$ $p < 0,211$	$\chi^2 6,821^*$ $p < 0,201$	-	-	-	-	$\chi^2 4,401^*$ $p < 0,181$	-	-	-	-	
Я через 10 років Влада	-	-	-	-	$\chi^2 6,431^*$ $p < 0,201$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	$\chi^2 8,701^*$ $p < 0,201$	-	-	-	-
Я через 10 років Шейд	-	-	-	-	-	-	-	-	$\chi^2 1,821^*$ $p < 0,231$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Я через 10 років Дібро	-	-	-	-	-	-	-	-	$\chi^2 4,721^*$ $p < 0,171$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Я через 10 років Валена	-	-	$\chi^2 6,931^*$ $p < 0,211$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	$\chi^2 16,491^*$ $p < 0,01$	-	-	-	-
Я через 10 років Мамі Ясу	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	$\chi^2 16,491^*$ $p < 0,01$	-	-	-	-
Я через 10 років Саваннібіт	-	-	-	-	-	-	-	$\chi^2 6,901^*$ $p < 0,211$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Я через 10 років Улікерман	-	-	-	-	-	$\chi^2 1,541^*$ $p < 0,211$	-	-	$\chi^2 6,421^*$ $p < 0,201$	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Таблиця 4

**Результати статистичного аналізу змінних,
що представляють Я-концепцію особистості, та змінних, що
характеризують значущу особу для респондентів 25-35 років**

	Значуща особа. Впевненість у собі	Значуща особа. Сторожливість	Значуща особа. Насолодується життям	Значуща особа. Чужа людина	Значуща особа. Дружба	Значуща особа. Організація на ст. ю	Значуща особа. Дієвність	Значуща особа. Життєва позиція	Значуща особа. Зовнішність	Значуща особа. Станує партнером
Хто я. Традиція	χ^2 4,348* $r=0,332$	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Хто я. Конформність	χ^2 7, 239* $r=0,415$	χ^2 5, 815* $r=0,372$	-	-	-	-	-	-	-	-
Хто я. Гедонізм	-	-	χ^2 5, 918* $r=0,357$	-	-	-	-	-	-	-
Хто я. Досвідченість	-	-	-	χ^2 8, 976* $r=0,420$	-	-	-	-	-	-
Хто я. Стійкість	-	χ^2 4, 685* $r=0,317$	-	-	-	-	-	-	-	-
Хто я. Влада	χ^2 19, 385** $r=0,562$	-	χ^2 5, 815* $r=0,349$	-	-	-	-	-	-	-
Я через 10 років. Добро	-	χ^2 4, 490* $r=0,304$	-	-	χ^2 3, 885* $r=0,285$	χ^2 11, 733** $r=0,459$	-	-	-	-
Я через 10 років. Універсальність	-	-	-	-	-	-	χ^2 6, 200* $r=0,347$	-	-	-
Я через 10 років. Досвідченість	χ^2 4, 017* $r=0,289$	-	-	-	χ^2 4, 815* $r=0,314$	-	-	-	-	-
Я через 10 років. Влада	-	-	-	-	-	-	-	χ^2 4, 490* $r=0,304$	-	-
Я через 10 років. Гедонізм	-	-	-	χ^2 8, 046* $r=0,393$	-	χ^2 8, 386** $r=0,400$	-	-	-	χ^2 5, 246* $r=0,326$
Я через 10 років. Здоров'я	-	-	-	χ^2 4, 243* $r=0,297$	-	-	-	-	-	-
Я через 10 років. Переїзд	-	χ^2 9, 977** $r=0,403$	-	-	-	-	-	-	-	-

* $p=0,05$, ** $p=0,01$

Відповідно до результатів статистичного аналізу для вибірки респондентів 14-24 років можемо засвідчити існування великої кількості статистично значущих зв'язків між показниками Я-концепції особистості та показниками значущої особи. При цьому, за кількістю було віднайдено більше статистично значущих зв'язків між показниками особистісних характеристик значущої особи та показниками Я-концепції, що відображають образ Я-бажане, респондентів. Змістовно віднайдені зв'язки є логічними та добре інтерпретованими, та теоретично можуть засвідчувати вплив фігури значущої особи на формування Я-концепції респондентів, при чому, більш суттєво такий вплив справляється на модальність Я-концепції «Я-бажане».

Для вибірки респондентів 25-35 років було виявлено меншу кількість статистично значущих зв'язків, ніж для вибірки респондентів 14-24 років, що свідчить про менш тісний зв'язок Я-концепції респондентів старшої вибірки із фігурою значущої особи.

Зв'язки, виявлені для вибірки респондентів 25-35 років є логічними та піддаються інтерпретації. Для обох вибірок

респондентів було помічено зростання кількості статистично значущих зв'язків між показниками особистісних характеристик значущої особи та показниками Я-концепції, що відображають образ Я-бажане, респондентів. Таким чином, можемо засвідчити існування статистично значущого зв'язку між Я-концепцією особистості та фігурою значущої особи, допускаючи існування взаємовпливу між цими двома елементами теоретичної моделі впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості.

4. Результати дослідження взаємозв'язків між показниками Я-концепції та показниками стилю життя особистості. З урахуванням того, що стиль життя особистості був визначений нами як складне багатокomпонентне утворення, ми розглядали існування зв'язків між Я-концепцією та окремо кожним рівнем стилю життя респондентів. До змінних, що підлягали аналізу належали змінні, що представляють Я-концепцію особистості (змінні, сформовані за тестом «Хто Я?» та у результаті контент-аналізу відповідей на запитання анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?»), а також змінні, що представляють стиль життя особистості на різних рівнях життєдіяльності, та які сформовані у результаті контент-аналізу есе «Чим є світ для мене?» і «Ким є Я для світу?»; змінні до запитання анкети «Які цілі в житті Ви ставите перед собою?» та «Чим Ви плануєте займатися найближчі 10 років?»; змінні, сформовані на основі відповідей запитання анкети «Ваш улюблений стиль одягу».

Для вибірки респондентів 14-24 років у результаті кореляційного аналізу змінних за тестом «Хто Я?» та змінних за есе «Чим є світ для мене?», змінних за тестом «Хто Я?» та «Ким є Я для світу?» було визначено існування великої кількості статистично значущих, проте слабких статистично значущих зв'язків ($\leq 0,3$). Сила віднайдених кореляційних зв'язків є недостатньою, щоб стверджувати про визначальність зв'язку між Я-концепцією та стилем життя на рівні загальних взаємовідносин особистості зі світом для вибірки респондентів 14-24 років, проте і заперечувати цей зв'язок ми не можемо. Кореляційний аналіз змінних до запитання анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?» та змінних есе «Чим є світ для мене?», а також кореляційний аналіз змінних запитання анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?» та змінних за есе «Ким є

Я для світу?») для вибірки респондентів 14-24 років показав існування меншої кількості статистично значущих зв'язків порівняно з попередньою процедурою кореляційного аналізу. Подібним чином, сила виявлених кореляційних зв'язків не перевищує значення 0,3. Відповідно до кількості віднайдених статистично значущих зв'язків можемо припускати, що *Я*-концепція особистості у модальності «*Я*-реальне» має більш тісні зв'язки зі стилем життя на рівні загальних взаємовідносин особистості зі світом, проте беручи до уваги силу виявлених зв'язків, такі зв'язки не можуть бути схарактеризовані як визначальні.

З метою вивчення взаємозв'язків між емпіричними показниками стилю життя респондентів 14-24 років на рівні конструювання життєвих стратегій та показників їх *Я*-концепції було здійснено кореляційний аналіз між змінними, сформованими за тестом «Хто *Я*?», та змінними, утвореними на основі контент-аналізу відповідей запитання анкети «Які цілі в житті Ви ставите перед собою?», а також змінних за запитанням анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?» та «Які цілі в житті Ви ставите перед собою?». У результаті було виявлено статистично значущі, однак слабкі ($\leq 0,3$) коефіцієнти кореляції, що свідчить про існування слабого зв'язку між показниками *Я*-концепції респондентів даного віку з показниками стилю життя на рівні конструювання життєвих стратегій. Подібним чином, вивчалися взаємозв'язки між показниками *Я*-концепції та показниками стилю життя респондентів 14-24 років на рівні конструювання життєвих тактик. Аналізу підлягали наступні пари змінних: змінні за тестом «Хто *Я*?» та змінні, сформовані на основі запитання анкети «Чим Ви плануєте займатися найближчі 10 років?», а також змінні до запитань анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?» та «Чим Ви плануєте займатися найближчі 10 років?». У першому випадку подібним чином було визначено ряд статистично значущих, проте слабких зв'язків ($\leq 0,3$), що може свідчити про слабкість та дифузність зв'язку *Я*-концепції у модальності «*Я*-реальне» із життєвими стратегіями 14-24-річних респондентів. У другому випадку встановлено значення, вищі за показник 0,3 для змінних «*Я* через 10 років. Добро» та «Займатися 10 років. Добро» ($r=0,376, p\leq 0,01$), «*Я* через 10 років. Безпека» та «Займатися 10 років. Безпека»

($r=0,345$, $p \leq 0,01$). Спираючись на отримані результати, можемо говорити про наявність сильнішого зв'язку між показниками стилю життя на рівні конструювання життєвих тактик респондентів 14-24 років з показниками Я-концепцією у модальності «Я-бажане», ніж з Я-концепцією у модальності «Я-реальне».

Для вибірки респондентів 14-24 років було встановлено статистично значущі зв'язки між показниками Я-концепції особистості та емпіричними показниками стилю життя на рівні самопрезентації особистості (аксесуарний компонент). Мова йде про існування статистично значущих зв'язків між змінними за тестом «Хто Я?» та змінними, утвореними на основі контент-аналізу запитання анкети «Ваш улюблений стиль одягу», а також змінними до запитань анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?» та «Ваш улюблений стиль одягу». Виявлені статистично значущі зв'язки між змінними за тестом «Хто Я?» та змінними до запитання анкети «Ваш улюблений стиль одягу» для респондентів 14-24 років представлені у Таблиці 5.

Таблиця 5

Результати статистичного аналізу змінних, що представляють Я-концепцію особистості, та змінних, що відображають стиль життя досліджуваних 14-24 років на рівні самопрезентації особистості за критерієм узгодженості χ^2

	Хлоп. Влада	Хлоп. Добро	Хлоп. Універсализм	Хлоп. Самостійність	Хлоп. Безпека	Хлоп. Стимуляція	Я через 10 років. Влада	Я через 10 років. Дослідження	Я через 10 років. Самостійність
Класичний одяг	-	-	-	-	-	χ^2 6,162 $r=0,192$	χ^2 9,431 $r=0,240$	-	-
Кежуал	-	χ^2 4,291 $r=0,160$	-	-	-	-	-	-	-
Брендовий одяг	-	-	χ^2 15,298 $r=0,302$	χ^2 6,756 $r=0,195$	χ^2 5,710 $r=0,177$	-	-	χ^2 5,649 $r=0,186$	-
Комфортний одяг	-	-	-	-	-	-	-	-	χ^2 16,067 $r=0,313$
Під настрій і обставини	χ^2 12,652 $r=0,202$	-	-	-	-	-	-	-	-
Яскравий одяг і свій стиль	χ^2 8,265 $r=0,205$	χ^2 5,353 $r=0,178$	-	-	-	-	-	-	-
Вподобання відсутні	χ^2 6,378 $r=0,177$	-	-	-	-	-	-	-	-

$\#p=0,05$, $**p=0,01$

Подібна процедура дослідження зв'язків між показниками Я-концепції та емпіричними показниками стилю життя особистості була здійснена і для вибірки 25-35-річних респондентів. Статистично значущі коефіцієнти кореляції, вище за показник 0,3, віднайдені для вибірки респондентів 25-35 років

між змінними за тестом «Хто Я?» і запитанням анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?» та змінними за есе «Чим є світ для мене?», а також між змінними за тестом «Хто Я?» і запитанням анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?» та змінними «Ким є Я для світу?» представлені у Таблиці 6. Виявлені коефіцієнти кореляції, переважно, несуть подібне ціннісно-смісловне навантаження, що свідчить про узгодженість та логічність зв'язків між показниками Я-концепції респондентів та показниками їх стилю життя на рівні загальних взаємовідносин зі світом.

Таблиця 6

Результати кореляційного аналізу змінних, що представляють Я-концепцію особистості, та змінних, що представляють стиль життя на рівні загальних взаємовідносин особистості зі світом, для вибірки 25-35-річних респондентів

	Хто я. Добро	Хто я. Гедонізм	Хто я. Влада	Хто я. Традиція	Хто я. Досягнення	Я через 10 років. Досягнення	Я через 10 років. Стимуляція	Я через 10 років. Переїзд	Я через 10 років. Універсализм	Я через 10 років. Здоров'я
Есе 1. Традиція	-	0,308*	-	-	-	-	-	-	-	-
Есе 1. Універсализм	-	-	0,360*	-	-	-	-	-	-	-
Есе 1. Досягнення	-	-	0,496**	0,421	-	-	0,386*	-	-	-
Есе 1. Гедонізм	-	-	-	-	0,323*	-	-	-	-	-
Есе 1. Влада	-	-	-	0,324**	-	-	-	0,681**	-	-
Есе 1. Добро	0,463**	-	-	-	-	-0,306*	-	-	-	-
Есе 2. Безпека	-	-	0,363**	-	-	-	-	-	-	-
Есе 2. Стимуляція	-	-	-	-	-	-	0,415**	-	0,494**	-
Есе 2. Влада	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,474**

* $p=0,05$, ** $p=0,01$

Для вибірки респондентів 25-35 років у результаті кореляційного аналізу змінних, що представляють Я-концепцію особистості (змінні до тесту «Хто Я?» та змінні до запитання анкети «Яким Ви бачите себе через 10 років?»), та змінних, що представляють стиль життя особистості на рівні конструювання життєвих стратегій і тактик (змінні до запитань анкети «Які цілі в житті Ви ставите перед собою?» та «Чим Ви плануєте займатися найближчі 10 років?») було виявлено найбільшу кількість кореляційних зв'язків, сила яких коливається від 0,3 до 0,6. Коефіцієнти кореляції, вищі за значення 0,3 представлені у Таблиці 7. Як видно з таблиці 5, найбільшу кількість

статистично значущих зв'язків між змінними, що представляють Я-концепцію та стиль життя особистості, було віднайдено на рівні конструювання життєвих стратегій і тактик життєдіяльності. При цьому, конструювання життєвих тактик пов'язано з Я-концепцією особистості найтісніше.

Виявлені зв'язки між показниками Я-концепції та показниками стилю життя на вищезазначених рівнях життєдіяльності є логічними, адже виявлені між змінними, що несуть конгруентне ціннісне навантаження..

Таблиця 7

Результати кореляційного аналізу змінних, що представляють Я-концепцію особистості, та змінних, що представляють стиль життя особистості, для вибірки 25-35-річних респондентів

	Я через 10 років Добро	Я через 10 років Саморозвиток	Я через 10 років Здоров'я	Я через 10 років Самостійність	Я через 10 років Ступінь	Я через 10 років Досвід	Я через 10 років Влада	Я через 10 років Гармонія	Я через 10 років Нач. і Кар'єра	Я через 10 років Легкість	Упо я. Тривалість	Упо я. Влада	Упо я. Ступінь	Упо я. Добро	Упо я. Універсальність	Упо я. Конформність	Упо я. Досвід
Цінні в есхемі. Добро	0,475*																
Цінні в есхемі. Досвід	-0,446*																
Цінні в есхемі. Саморозвиток		0,430*															
Цінні в есхемі. Здоров'я			0,327*														
Гармонія											0,327*						
Цінні в есхемі. Здоров'я												0,482**					
Самостійність													0,482**				0,368**
Цінні в есхемі. Влада														-0,355**			
Цінні в есхемі. Добро															0,496**		
Цінні в есхемі. Саморозвиток																0,383	0,348*
Цінні в есхемі. Досвід																0,316	
Досвід							0,338*										0,310*
Саморозвиток								0,436*									0,246
Забитися 10 років.																	
Влада																	
Забитися 10 років.	0,681**		0,309*														
Добро																	
Забитися 10 років.																	
Самостійність																	
Забитися 10 років.																	
Універсальність																	
Забитися 10 років.																	
Нач. і Кар'єра																	
Забитися 10 років.																	
Самостійність																	
Забитися 10 років.																	
Здоров'я																	
Забитися 10 років.																	
Перець																	

* $p=0,05$, ** $p=0,01$

У результаті процедури аналізу змінних, що представляють Я-концепцію особистості, та змінних, що представляють стиль життя на рівні самопрезентації особистості (аксесуарний компонент) для вибірки 25-35-річних респондентів статистично значущих зв'язків виявлено не було. Вцілому, можемо свідчити про існування статистично значущих зв'язків між показниками Я-концепції та емпіричними показниками стилю життя для вибірок респондентів 14-24 та 25-35 років. Однак, зауважуємо

той факт, що для вибірки 25-35-річних респондентів зв'язки є більш сталими та сформованими.

5. *Дослідження взаємозв'язків між показниками фігури значущої особи та емпіричними показниками стилю життя особистості.* Визначення та аналіз зв'язків між показниками стилю життя та показниками ролі значущої особи для вибірок респондентів 14-24 та 25-35 років здійснювалося нами поетапно. Перш за все, нами було проаналізовано зв'язки між змінними, що представляють стиль життя респондентів на таких рівнях життєдіяльності як 1) рівень загальних взаємовідносин особистості зі світом та 2) рівень конструювання життєвих стратегій і тактик. Змінні, що представляють стиль життя на двох вищезазначених рівнях життєдіяльності, є метричними та були утворені у результаті контент-аналізу відповідей респондентів на другу частину запитання анкети «Назвіть декілька особистостей (зі світу знаменитостей або власного кола спілкування), котрих Ви вважаєте авторитетними для себе. За що Ви їх поважаєте? Що Вам хотілося б перейняти у них для себе?» за основними категоріями контент-аналізу (категорії за Ш. Шварцем). Окрім того, для даного запитання анкети було утворено ряд номінальних змінних, що характеризують особистісні якості значущих осіб, щ обули зазначені респондентами. По-друге, було досліджено зв'язки між змінними, що представляють стиль життя на рівні самопрезентації особистості, та змінними, що представляють коло приналежності (змінні: «Значуща особа з найближчого кола спілкування», «Значуща особа – відома особистість», «Значуща особа відсутня / Я – індивідуальність») та особистісні характеристики значущої особи. На даному етапі дослідження нами було використано метод кореляційного аналізу Спірмена та критерій χ^2 Пірсона.

Для вибірки респондентів 14-24 років у результаті кореляційного аналізу змінних обох есе «Чим є світ для мене?», «Ким є Я для світу?» і метричних змінних, що характеризують значущу особу, було визначено низку кореляційних зв'язків, які за силою не перевищують значення 0,3. Єдиний виняток складає коефіцієнт кореляції між змінними змінних «Есе 1. Традиція» та «Значущий інший. Традиція» ($r = 0,497$, $p \leq 0,01$), що перевищує значення 0,3. За результатами кореляційного аналізу змінних

запитання «Які цілі в житті Ви ставите перед собою?», що представляє стиль життя особистості на рівні конструювання життєвих стратегій, та змінних, що представляють якості та характеристики значущої особи, для респондентів 14-24 років, було виявлено ряд слабких статистично значущих коефіцієнтів кореляції, які не перевищують значення 0,3. Для змінних до запитання анкети «Чим Ви плануєте займатися найближчі 10 років?» та змінних, що характеризують значущу особу, визначено існування невеликої кількості статистично значущих кореляційних зв'язків, однак майже усі вони є нижчими за 0,3, окрім: «Значущий інший. Традиція» та «Займатися 10 років. Безпека» ($r=0,342$, $p\leq 0,01$), «Значущий інший. Гедонізм» та «Займатися 10 років. Безпека» ($r=0,347$, $p\leq 0,05$).

Результати статистичного дослідження зв'язків між змінними, що представляють стиль життя на рівні самопрезентації особистості, та змінних, що представляють роль значущої особи для респондентів 14-24 років представлені у таблиці 8.

Для вибірки 25-35-річних респондентів кореляційний аналіз змінних, що представляють стиль життя особистості, та змінних, що характеризують фігуру значущої особи, показав наявність помірних ($\geq 0,3$) за силою статистично значущих зв'язків, що представлені у таблиці 9. Для вибірки 25-35-річних респондентів у результаті статистичного аналізу змінних, що представляють стиль життя на рівні самопрезентації особистості, та змінних, що характеризують значущу особу, виявлено майже не було. Виняток складають два статистично значущі зв'язки між змінними «Значущий інший. Цілеспрямованість» та «Класичний одяг» ($\chi^2:7,700$, $K_{конт}: 0,418$, $p\leq 0,01$); «Значущий інший. Зовнішність» та «Класичний одяг» ($\chi^2:4,243$, $K_{конт}: 0,311$, $p\leq 0,05$).

Відповідно до отриманих результатів ми можемо стверджувати існування статистично значущих зв'язків між показниками стилю життя особистості та показниками ролі значущої особи. Статистично значущі зв'язки були виявлені на прикладі обох вибірок 14-24 та 25-35 років. Помічено, що для вибірки 25-35-річних респондентів сила виявлених зв'язків суттєво переважає силу зв'язків між змінними, сформованими для вибірки 14-24-річних респондентів. Прямі зв'язки були

виявлені між змінними, що несуть конгруентне ціннісно-смісловне навантаження; зворотні зв'язки, відповідно, виявлені між змінними з конфліктуєчим ціннісно-смісловним навантаженням. Дані знахідки підтверджують наше припущення щодо стабілізації та закріплення моделі впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості з віком.

Таблиця 8

Результати статистичного аналізу змінних, що представляють фігуру значущої особи та змінних, що відображають стиль життя досліджуваних 14-24 років на рівні самопрезентації особистості за критерієм узгодженості χ^2

	Значуща особа з найбільшого кола спілкування	Значуща особа. Віддала особистість	Значуща особа. Сила волі та фізичу	Значуща особа. Досвід життя	Значуща особа. Дипломатична особа	Значуща особа. Унікальне спілкування	Значуща особа. Впевненість у собі	Значуща особа. Довільна людина	Значуща особа. Професіоналізм
Класичний одяг	-	-	-	-	-	-	-	$\chi^2: 4,462^*$ $r = 0,171$	-
Кажуат	$\chi^2: 7,183^*$ $r = 0,247$	$\chi^2: 7,620^*$ $r = -0,221$	$\chi^2: 4,749$ $r = 0,179$	-	-	-	-	-	-
Комфортний одяг	-	-	-	-	$\chi^2: 3,925^*$ $r = 0,160$	$\chi^2: 5,797^*$ $r = 0,195$	-	-	-
Брендовий одяг	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Одяг що підкреслює жіночість / мужність	$\chi^2: 4,635^*$ $r = 0,172$	-	-	-	-	-	-	-	-
Під мастрії і обставини	-	-	-	-	-	-	$\chi^2: 6,249^*$ $r = 0,202$	-	-
Яскравий одяг і свій стиль	$\chi^2: 4,490^*$ $r = -0,170$	$\chi^2: 5,159^*$ $r = 0,182$	-	-	-	-	-	-	$\chi^2: 6,363^*$ $r = 0,204$
Конкретні впадобання відсутні, список речей	-	$\chi^2: 10,464^{**}$ $r = 0,259$	-	$\chi^2: 7,875^*$ $r = 0,227$	-	-	-	-	-

* $p=0,05$, ** $p=0,001$

Помічено, що для респондентів старшої вибірки існує менша кількість статистично значущих зв'язків між показниками ціннісних орієнтацій та стилем життя на рівні самопрезентації особистості порівняно з вибіркою 14-24-річних респондентів. Відповідно, можемо стверджувати, що 25-35-річні досліджувані меншою мірою схильні пов'язувати значущу особу з власним вибором стилю одягу. У той самий час, віднайдені зв'язки між показниками ролі значущої особи та стилем життя на рівні самопрезентації особистості для вибірки 14-24-річних респондентів є логічними та добре інтерпретованими, і можуть виступати проявом вікової специфіки респондентів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У результаті емпіричного дослідження нами було продемонстровано існування статистично значущих зв'язків між елементами теоретичної моделі впливу ціннісних орієнтацій на

стиль життя, де Я-концепція особистості та фігура значущої особи виступають опосередковуючими чинниками цього впливу.

Таблиця 9

Результати кореляційного аналізу змінних, що представляють стиль життя особистості, та змінних, що характеризують значущу особу, для вибірки 25-35-річних респондентів

	Значуща особа. Корисність	Значуща особа. Гедонізм	Значуща особа. Стимуляція	Значуща особа. Дослідження	Значуща особа. Гедонізм	Значуща особа. Дослідження	Значуща особа. Стигматизація	Значуща особа. Добро	Значуща особа. Універсалізм	Значуща особа. Влада
Есе 1. Традиція	1**	0,681**	-	-	-	-	-	-	-	-
Есе 1. Стимуляція	-	-	0,317*	0,411**	-	-	-	-	-	-
Есе 1. Гедонізм	-	-	-	-	0,382*	0,351	-	-	-	-
Есе 2. Універсалізм	0,349*	-	-	-	-	-	-0,356	-	-	-
Есе 2. Стимуляція	-	-	0,493*	-	-	-	-	-	-	-
Есе 2. Безпека	-	-	-	-	-	-	-	0,324*	-	-
Есе 2. Гедонізм	-	-	-	-	-	0,351	-	-	-	-
Цілі в житті. Добро	-	-	-	-	-	-	-	0,378*	-	-
Цілі в житті. Здоров'я	0,332*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Цілі в житті. Навч. і кар'єра	0,352*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Цілі в житті. Перейд	-	-	-	-	-	-	-	-	0,375*	-
Цілі в житті. Саморозвиток	-	-	0,403**	-	-	-	-	-	-	-
Цілі в житті. Стимуляція	-	-	-	0,691**	-	-	-	-	-	-
Цілі в житті. Дослідження	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,387**
Займатися 10 років. Дослідження	-	-	-	-	-	-	0,386**	-	-	-
Займатися 10 років. Гедонізм	-	0,350*	-	-	-	-	-	-	-	-
Класичний одяг	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* $p=0,05$, ** $p=0,01$

Наявність та логічність зв'язків між усіма елементами теоретичної моделі дозволяє стверджувати про її функціональність та припускати, що ціннісні орієнтації, Я-концепція особистості, фігура значущої особи взаємно впливають один на одного, що спонукає особистість до вироблення певної системи оцінок себе та оточуючих, здійснення поведінкових виборів на їх основі, що сприяє конструюванню життєвих стратегій взаємодії з оточенням, створенню та реалізації життєвих практик, устаткування культурних преференцій, специфічним поведінковим виявом чого є стиль життя. Проте, базуючись на отриманих результатах емпіричного дослідження, ми стверджуємо неможливість виключення впливу зовнішніх факторів на особливості функціонування моделі, що якісно відображається на стилі життя особистості.

Також, при аналізі зв'язків між елементами теоретичної моделі впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя були виявлені відмінності у функціонуванні моделі між двома вибірками респондентів 14-24 та 25-35 років. З урахуванням того, що, зв'язки між елементами теоретичної моделі впливу

ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості, що були виявлені для респондентів 14-24 років, не характеризуються високою силою, ми можемо стверджувати, що для респондентів 14-24 років зв'язки між елементами теоретичної моделі є менш сталими, ніж для респондентів 25-35 років. Для досліджуваних вибірки 25-35-річних респондентів існуючі зв'язки між усіма елементами теоретичної моделі впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя, є помітно вищими, що свідчить про більшу сталість представлені нами моделі, і дає можливість припускати, що з віком процеси стилізації та запозичення соціальних практик отримують меншу вагу при динамічних процесах впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя. У той самий час, респонденти 14-24 років є більш схильними свідомо, частково свідомо або несвідомо запозичувати життєві практики з найближчого оточення, малої соціальної групи, до якої належать.

За результатами проведеної роботи можемо зробити наступні висновки:

1. Емпірично доведено існування статистично значущих зв'язків між Я-концепцією особистості, ціннісними орієнтаціями та роллю значущої особи на прикладі вибірок респондентів 14-24 та 25-35 років. Виявлено, що змінні, які представляли структурні елементи теоретичної моделі, за своїм змістом майже завжди відповідали одна одній або ж несли конгруентне ціннісне навантаження (на основі ціннісно-мотиваційного континуума Ш. Шварца). Даний факт свідчить про логічність та узгодженість зв'язків між структурними елементами представлені теоретичної моделі.

2. Відтак, підтверджена загальна гіпотеза дослідження, щодо здійснення впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості як напряму, так і за актуалізації опосередковуючих чинників: Я-концепції особистості та фігури значущої особи, що, у свою чергу, доводить правомірність існування теоретичної моделі впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості.

3. Визначено, що зв'язки між елементами теоретичної моделі для респондентів 14-24 років характеризуються меншою силою, порівняно із вибіркою респондентів 25-35 років. Відповідно, можемо стверджувати, що на ряду з процесами самоідентифікації особистості зі значущою особою або референтною групою, стиль життя респондентів старшого

підліткового та юнацького віку перебуває під більшим впливом оточуючого середовища, ніж стиль життя респондентів 25-35 років. Для вибірки 25-35-річних респондентів існуючі зв'язки між усіма елементами моделі впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя, є помітно вищими, що свідчить про більшу сталість представлені нами моделі, і дає можливість припускати, що з віком процеси запозичення соціальних практик отримують меншу вагу при динамічних процесах впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя. Відтак, стійкість та функціональність моделі впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості залежить від вікових особливостей досліджуваних, маючи тенденцію закріплюватися та демонструвати більш сильні зв'язки між її елементами з віком.

Список використаних джерел

- Місенг Д. В. Емпіричне дослідження зв'язків ціннісних орієнтацій та стилю життя особистості. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2019. Т. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 19. С. 288–307.
- Місенг Д. В. Стиль життя особистості: основні наукові підходи і концептуалізація поняття. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2016. Вип. 38. С. 30–39.
- Місенг Д. В. Стиль життя особистості: операціоналізація поняття. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 18. С.165–184.
- Місенг Д.В. Ціннісні орієнтації сучасного українського юнацтва. *Психологічні виміри культури, економіки, управління*. 2018. Вип. XI. С. 198–206.
- Місенг Д. В. Цінності та ціннісні орієнтації особистості: розмежування понять. *Теорія і практика актуальних наукових досліджень: матеріали IV наук.-практ. конф., м. Дніпро, 22-23 лют. 2019 року*. Ч. 2. Дніпро, 2019. С. 12–15 с.

References

- Miseng, D. V. (2019). Empirical study of the connection of the value orientations and person's life-style. *Actual problems of psychology : Collection of the scientific works of G. S. Kostyuk Institute of psychology NAPS of the Ukraine*.

- Psychology of personality. Psychological assistance to personality*], 11(19), 288-307 [in Ukrainian].
- Miseng, D. V. (2016). Styl zhvttia osobvstosti: osnovni naukovi pidhody i kontseptualizatsiia poniattia [Personality's life-style: main scientific approaches and operationalization of the notion]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykhologii* [Scientific studies of social and political psychology], 38, 30-39 [in Ukrainian].
- Miseng, D. V. (2018). Styl zhvttia osobvstosti: operatsionalizatsia poniattia [Personality's life-style: operationalization of the notion]. *Aktualni problem psykhologii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Psykhologhiia osobvstosti. Psykhologichna dopomoha osobvstosti* [Actual problems of psychology : Collection of the scientific works of G. S. Kostiuk Institute of psychology NAPS of the Ukraine. Psychology of personality. Psychological assistance to personality], 11(18), 165-186 [in Ukrainian].
- Miseng, D. V. (2018). Tsinnosti suchasnoho ukrainskoho vumatstva [Contemporary Ukrainian Youth's value orientations]. *Psykhologichni vymiry kultury, ekonomiky upravlinnia* [Psychological dimensions of the culture, economy and management], 11, 198-206 [in Ukrainian].
- Miseng, D. V. (2019). Tsinnosti ta tsinnisni orientatsii osobvstosti: rozmezhuвання poniat [Values and value orientations of the personality: division of the notions]. In *Theory and Practice of actual scientific research: IV Scientific-Practical Conference*, (pp. 12-13). Dnipro [in Ukrainian].

D. Miseng

EMPIRICAL STUDY OF SELF-CONCEPT AND SIGNIFICANT OTHER AS MEDIATING FACTORS OF INFLUENCE OF VALUE ORIENTATIONS ON INDIVIDUAL'S LIFESTYLE

The article represents the theoretical model of influence of value orientations on individual's lifestyle and highlights the results of empirical study of self-concept and significant other as mediating factors of influence of value orientations on individual's lifestyle. The existence of connections between the elements of the presented theoretical model, namely between value orientations, self-concept, role of significant other and individual's lifestyle is empirically proven. The functionality of the presented model is substantiated, the peculiarities of its functioning for respondents aged 14-24 and 25-35 years old is highlighted.

Key words: individual's lifestyle, value orientations, self-concept, significant other, theoretical model of influence of value orientations on individual's lifestyle.

Надійшла до редакції 26.04.2019 р.

УДК 378.147.091.31-057.87

© Т.А. Яновська, 2019

orcid.org/0000-0002-7144-689X

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177350>

ЯНОВСЬКА Тамара Анатоліївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ

Дана стаття присвячена теоретичному аналізу особливостей психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності у закладі вищої освіти різних напрямів підготовки. Аналізується психологічна характеристика юнацького віку. Вивчається поняття адаптації в психолого-педагогічній літературі. Обґрунтовуються психологічні особливості адаптації першокурсників до навчання у закладі вищої освіти. Аналізуються основні методи дослідження психологічної адаптації першокурсників до навчання в закладі вищої освіти, враховуючи при цьому напрям підготовки. Схарактеризовано вибіркв. етапи дослідження та проаналізовано отримані результати вивчення особливостей психологічної адаптації до навчання в закладі вищої освіти студентів перших курсів освітнього рівня бакалавр різних напрямів підготовки.

Ключові слова: юнацький вік, психологічна адаптація, показники адаптації: поведінкова регуляція, комунікативний потенціал, моральна нормативність, особистісний адаптаційний потенціал, аспекти адаптації, комунікативні установки: завульована жорстокість, відкрита жорстокість, обґрунтований негативізм, необґрунтоване узагальнення негативних факторів в області спілкування, негативний досвід спілкування.

Постановка проблеми. У суспільстві все частіше порушуються питання про наступність та безперервність навчання особистості протягом життя. Підґрунтям для таких підходів є постійні динамічні зміни у світі, що зачіпають систему знань, інформації, технологій. Освіта повинна готувати людину органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних. Переконалим є й інший аргумент: успішна адаптація може достатньо мотивувати особистість до бажання

вчитися протягом усього подальшого життя. Проблема пристосування загострюється ще й у зв'язку з тим, що існує значна розбіжність в методах, формах, засобах стимулювання навчально-пізнавальної діяльності між закладами середньої та вищої освіти, зокрема, в мірі наданої самостійності школярам та студентам в ситуаціях вирішення навчально-виховних завдань, характері спілкування між педагогом та вихованцями. Саме тому, особливого наукового й практичного значення набуває питання дослідження психологічної адаптації першокурсників до навчання у закладі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психологічної адаптації вивчалась вченими на різних рівнях – від розкриття змісту поняття (Ю. Александровський, Ф. Березін, В. Казначеев), до виявлення особливостей її прояву в різних видах діяльності (В. Мерлін, В. Рождественський, Я. Стреляу) та чинників, які детермінують цей процес в тих чи інших умовах (О. Мороз, М. Раттер) (Андреєва, 2012). В.А. Семиченко запропонувала концепцію системного розгляду процесу адаптації. В її основі лежить ідея про те, що загальна ефективність процесу адаптації людини суттєво залежить від інтеграційних тенденцій особистості. Таким чином, загальний процес адаптації – це складне явище, яке має певну структуру, складається із багатьох відносно незалежних процесів (Семиченко, 2002).

На думку багатьох авторів, ігнорування проблеми адаптації людини часто призводить до порушень поведінки, психосоматичних захворювань, неврозів. Г. Сельє у зв'язку з цим використовує поняття «загальний синдром адаптації» як комплекс реакцій на тлі стресу, що призводить до поступового виснаження резервів організму, який намагається пристосуватися до нових умов. Як стверджує Л. В. Сохань, людина за умов розумної технології і стратегії власного життя здатна постійно нарощувати рівень адаптованості.

Відомий вітчизняний психолог Л. С. Виготський, аналізуючи процес входження людини у нові соціальні ситуації та процес формування у неї певного ставлення до суспільного оточення, розглядав адаптацію як один із провідних чинників і як необхідну умову соціалізації (Скрипченко, 2009). Вирішення питання адаптації студентів до навчання у закладах вищої освіти хвилює цілу низку вітчизняних науковців. Зокрема, Т. В. Алексеєва, О. П. Венгер, В. Г. Гамов, О. Д. Гречишкіна,

Г. П. Левківська, Є. О. Резнікова, О. Г. Солодухова, Ф. Г. Хайруллін, А. В. Фурман досліджували проблему адаптації студентів до навчання у закладах вищої освіти (Левківська, 2010); Н. М. Дятленко, Л. Гармаш, Н. Коцур, Л. В. Клочек, Л. В. Косарева, В. Любченко, О. В. Прудська, І. М. Шаповал вивчали адаптацію студентів-першокурсників до навчання у закладах вищої освіти (Мороз, 2005); І. Д. Бех займався проблемою соціально-психологічної адаптації учнів до нових умов навчання; педагогічні аспекти адаптації студентів досліджуються в працях В. С. Штифурак, В. С. Сорочинської; труднощі початкового етапу навчання і чинники, що впливають на процес адаптації у своїх роботах виділяють А. Д. Андреева, Ю. О. Бохонкова, С. А. Гапонова, В. Д. Острова (Гапонова, 2009); В. П. Казміренко розробив програму дослідження соціально-психологічних чинників адаптації молоді до навчання у закладах вищої освіти та майбутньої професії (Казміренко, 2011).

Тим не менш, багато проблем соціально-психологічної адаптації молоді, що навчається на першому курсі у закладах вищої освіти, не розкриті в умовах кардинальних соціально-економічних змін. Зокрема, поза увагою науковців залишилися проблеми адаптації першокурсників різних напрямків підготовки, тоді як психодіагностика адаптаційних можливостей студентів першого року навчання дуже важлива, оскільки наявність дезадаптації може виявитися погіршенням роботи пізнавальної сфери, змінами в емоційно-почуттєвій та поведінковій сфері.

Постановка завдань. *Об'єктом* дослідження є психологічна адаптація першокурсників до навчання у закладі вищої освіти. *Предметом* дослідження є сутність, закономірності та механізми психологічної адаптації першокурсників до навчання у закладі вищої освіти різних напрямків підготовки. **Метою** дослідження є здійснення теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особливостей психологічної адаптації студентів першого курсу до навчання у закладі вищої освіти, в залежності від напрямку підготовки.

Відповідно до мети, об'єкту та предмету дослідження визначені наступні **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз джерел про особливості процесу психологічної адаптації першокурсників до навчання у закладі вищої освіти.

2. Емпірично дослідити особливості психологічної адаптації першокурсників до навчання у закладі вищої освіти різних напрямів підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. В ході проведеного емпіричного дослідження вивчалися особливості психологічної адаптації до навчання у закладі вищої освіти студентів-першокурсників різних напрямків підготовки, зокрема гуманітарного і технічного. Вибіркою було охоплено 60 осіб, кожна група досліджуваних містила по 30 респондентів – студентів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (ПНПУ) (спеціальність – психологія) і Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка (ПНТУ) (спеціальність – геологія).

За допомогою методики вивчення багаторівневого особистісного опитувальника (БОП) «Адаптивність» (за А. Г. Маклаковим та С. В. Чермяніним), розглянемо особливості прояву різних показників адаптації особистості (див. табл. 1) (Райгородський, 2011).

Таблиця 1

Розподіл студентів за рівнем адаптації (n=60, %)

показники адаптації	ПНПУ						ПНТУ					
	Рівні						Рівні					
	низький		середній		високий		низький		середній		високий	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Поведінкова регуляція	4	13,3	10	33,3	16	53,4	6	20	13	43,3	11	36,7
Комунікативний потенціал	3	10	10	33,3	17	56,7	8	26,7	12	40	10	33,3
Моральна нормативність	4	13,3	9	30	17	56,7	5	16,7	11	36,7	14	46,6
Особистісний адаптаційний потенціал	4	13,3	11	36,7	15	50	9	30	14	46,6	7	26,4

Згідно табл. 1., 13,3% студентам ПНПУ притаманний низький рівень поведінкової регуляції, 33,3% – середній рівень, 53,4% – високий рівень. У 10% першокурсників наявний низький рівень комунікативного потенціалу, у 33,3% – середній рівень, у 56,7% – високий рівень. У 13,3% моральна нормативність виражена на високому рівні, у 30% – на середньому рівні, у 56,7% – на високому рівні. Особистісний адаптаційний потенціал сформований на низькому рівні у 13,3% студентів, на середньому рівні – у 36,7%, у 50% – на високому рівні. Загалом, у більшості студентів ПНПУ показники адаптації до навчання у закладі вищої освіти перебувають на середньому або високому рівнях, найкраще виражений комунікативний потенціал і моральна нормативність.

У 20% студентів ПНТУ наявний низький рівень поведінкової регуляції, у 43,3% – середній рівень, у 36,7% – високий рівень. 26,7% першокурсників мають низький рівень комунікативного потенціалу, 40% – середній рівень, 33,3% – високий рівень. У 16,7% моральна нормативність виражена на високому рівні, у 36,7% – на середньому рівні, у 46,6% – на високому рівні. Особистісний адаптаційний потенціал сформований на низькому рівні у 30% студентів, на середньому рівні – у 46,6%, у 23,4% – на високому рівні. У більшості студентів ПНТУ показники адаптації до навчання у закладі вищої освіти перебувають на середньому рівні, найкращий показник має моральна нормативність, найменший – особистісний адаптаційний потенціал.

Порівнюючи між собою отримані результати дослідження за вище названою методикою, можна сказати, що показники адаптації до навчання у закладах вищої освіти краще сформовані у студентів гуманітарного профілю (ПНПУ), ніж технічного (ПНТУ).

Студенти з високими рівнями особистісного адаптаційного потенціалу легко адаптуються до нових умов діяльності, швидко входять в новий колектив, легко й адекватно орієнтуються в ситуації, емоційно стійкі. Студенти з середнім рівнем адаптаційного потенціалу володіють невисокою емоційною стійкістю, їм притаманні можливі прояви агресії та конфліктності. У студентів з низьким адаптаційним потенціалом спостерігаються нервові зриви, вони конфліктні та агресивні.

Особи з високим рівнем поведінкової регуляції можуть контролювати власну поведінку, реально сприймають дійсність.

Особи з низьким та середнім її рівнем часто втрачають самоконтроль, іноді не можуть адекватно сприймати дійсність.

Студенти з високим рівнем комунікативного потенціалу товариські, легко встановлюють контакти з оточуючими, прагнуть допомогти іншим, з ними можна поділитися переживаннями, вони постійно намагаються розширити сферу свого спілкування.

Студенти із середнім рівнем комунікативного потенціалу в міру товариські, в незнайомій обстановці відчувають себе цілком упевнено. Нові проблеми їх не лякають, вони допитливі, охоче слухають цікавого співрозмовника, достатньо терплячі у спілкуванні, відстоюють свою точку зору без запальності. У той же час їм властива певна невизначеність у прагненні до підтримання спілкування, сумніви, чи надавати допомогу іншим людям, з ними не завжди можна поділитися переживаннями.

Студенти з низьким рівнем комунікативного потенціалу замкнуті, віддають перевагу самотності, тому мають мало друзів. Нова ситуація і необхідність нових контактів надовго виводять їх з рівноваги. Для них не характерне прагнення підтримання та відновлення позитивних взаємостосунків, у них відсутні переживання при відсутності спілкування, їм не притаманне прагнення допомагати іншим, з ними не можна поділитися переживаннями, у них немає прагнення розширити сферу свого спілкування.

Таблиця 2

Розподіл студентів за наявністю негативних комунікативних установок (n=60, %)

Установка	ПНПУ		ПНТУ	
	n	%	n	%
Завуальована жорстокість	4	13,3	6	20
Відкрита жорстокість	3	10	5	16,7
Обґрунтований негативізм	5	16,7	8	26,7
Необґрунтоване узагальнення негативних факторів в області спілкування	4	13,3	8	26,7
Негативний досвід спілкування	6	20	11	36,7

Студенти з високим рівнем моральної нормативності дотримуються норм поведінки, а студенти з середнім чи низьким рівнем можуть їх ігнорувати і порушувати.

Розглянемо особливості комунікативної установки за методикою В.В. Бойко (див. табл. 2) (Головей, 2001).

Згідно табл. 2, у 13,3% студентів ПНПУ виявлено завуальовану жорстокість, у 10% – відкриту жорстокість, у 16,7% – обґрунтований негативізм, у 13,3% – необґрунтоване узагальнення негативних факторів в області спілкування та у 20% – негативний досвід спілкування. Показники студентів ПНТУ відповідно – 20%, 16,7%, 26,7%, 26,7% і 36,7%. Таким чином, у студентів ПНПУ найбільш виражений негативний досвід спілкування, а найменш – відкрита жорстокість. Студентам ПНТУ найбільш притаманний негативний досвід спілкування, а найменш – відкрита жорстокість. Якщо порівняти показники вираженості негативних комунікативних установок, то вони проявляються на значно вищому рівні у студентів технічного напрямку підготовки. Студенти з наявністю завуальованої жорстокості намагаються спрямувати агресію на людину опосередковано, не зіштовхуючись прямо з нею, або ж вони зовсім не визначають об'єкт свого ставлення.

Студенти, які мають відкриту жорстокість, не приховують, не пом'якшують негативні оцінки і переживання з приводу тих осіб, які їх оточують. Вони можуть у будь-якій ситуації застосувати силу до іншої людини, часто саме з її застосуванням намагаються довести власну думку чи відповісти на дії оточуючих. Причому фізична агресія може бути застосована як до однолітків, так і до дорослих осіб.

Студенти з обґрунтованим негативізмом мають виражені об'єктивно обумовлені негативні висновки щодо деяких типів людей і окремих сторін взаємодії. Вони часто обирають опозиційну форму поведінки стосовно оточуючих, виражаючи її від пасивного опору до активної боротьби. Студенти з негативним особистим досвідом спілкування з оточуючими мають вузьке коло знайомих і партнерів по спільній діяльності, оскільки часто в минулому стикалися з проблемами у спілкуванні.

За допомогою «Шкали ситуативної тривоги» вивчався у студентів першого курсу рівень їх тривожності (див. табл. 3) (Райгородський, 2011).

Як слідує з табл. 3., у 16,7% студентів ПНПУ навчальна тривожність знаходиться на низькому рівні, у 46,7% – на середньому рівні, у 36,6% – на високому рівні. 23,3% студентам

притаманний показник самооцінної тривожності на низькому рівні, 46,7% – на середньому рівні, 30% – на високому рівні. 23,3% студентів мають показник міжособистісної тривожності на низькому рівні, 50% – на середньому рівні, 26,7% – на високому рівні. У 20% студентів спостерігається показник загальної тривожності на низькому рівні, у 50% – на середньому рівні, у 30% – на високому рівні.

Таблиця 3
Розподіл студентів за рівнем тривожності (n=60, %)

Види тривожності	ПНПУ						ПНТУ					
	Рівні						Рівні					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Навчальна	5	16,7	14	46,7	11	36,6	4	13,3	11	36,7	15	50
Самооцінна	7	23,3	14	46,7	9	30	7	23,3	14	46,7	9	30
Міжособистісна	7	23,3	15	50	8	26,7	4	13,3	14	46,7	12	30
Загальна тривожність	6	20	15	50	9	30	4	13,3	11	36,7	15	50

Отримані результати свідчать, що у більшості студентів ПНПУ показник тривожності підвищений, найбільш високий – у навчальної тривожності, найменш виражений – у міжособистісної тривожності.

У 13,3% студентів ПНТУ показник навчальної тривожності знаходиться на низькому рівні, у 36,7% – на середньому рівні, у 50% – на високому рівні. 23,3% студентам притаманна самооцінна тривожність на низькому рівні, 46,7% – на середньому рівні, 30% – на високому рівні. 13,3% студентів мають міжособистісну тривожність на низькому рівні, 46,7% – на середньому рівні, 30% – на високому рівні. У 13,3% студентів спостерігається загальна тривожність на низькому рівні, у 36,7% – на середньому рівні, у 50% – на високому рівні. Тобто, у більшості студентів ПНТУ показник тривожності знаходиться на високому рівні, особливо високим є показник навчальної і загальної тривожності, менш виражені показники самооцінки і міжособистісної тривожності.

У порівнянні зі студентами-психологами, показник тривожності студентів-геологів більш високий, лише показник самооцінної тривожності знаходиться на однаковому рівні. У

той же час серед психологів більша кількість тих, хто зовсім не тривожиться за навчання.

Юнаки з високим рівнем навчальної тривожності схильні переживати тривожність різного ступеня інтенсивності, перебуваючи у закладі вищої освіти в процесі навчання, перевірки та оцінки знань, а так само в процесі спілкування і взаємодії з викладачами та іншими студентами. Студенти з середнім рівнем навчальної тривожності адекватно оцінюють власні можливості, більш спокійно реагують на різні навчальні ситуації, хоча деякі з них можуть викликати у них серйозне занепокоєння. Юнаки з низьким рівнем навчальної тривожності не переживають за навчання та його результати, життєві пріоритети вони вбачають в іншому.

Висока міжособистісна тривожність заважає студентам при встановленні міжособистісних контактів, бо вони бояться спілкування, передбачають від нього лише негативні наслідки. Підвищення самооцінної тривожності може означати, що у юнака з'являється тривожність у ситуаціях оцінювання власної поведінки, він часто може боятися не так проявити себе і викликати осуд з боку оточуючих.

Юнаки з високим рівнем загальної тривожності часто сприймають певні ситуації як загрозливі і неадекватно реагують на них станом тривоги. Юнаки, які мають середній рівень тривожності, у більшості випадків не проявляють тривожності та занепокоєння, але в певних ситуаціях часто не можуть визначитися, на що реагують підвищеним станом тривоги. У студентів з низьким рівнем загальної тривожності вона не виникає у нових та вже відомих ситуаціях, вони спокійно реагують на всі зміни.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Соціальною ситуацією розвитку в ранній юності є початок самостійного життя, провідною діяльністю визнається навчально-професійна діяльність, що вимагає проходження адаптації. Психологічна адаптація студентів до навчального процесу у закладі вищої освіти включає цілий ряд аспектів, за якими стоять різні зони труднощів, з якими доводиться стикатися студентам на початковому етапі навчання: невизначеність мотивації вибору професії; недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідність приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії; невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності; нові умови діяльності студента у закладі вищої

освіти; входження у новий колектив, пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах; налагодження побуту і самообслуговування, особливо для студентів, що мешкають у гуртожитку. Чітко виділяються три головних аспекти адаптації першокурсника: дидактичний; професійний; соціально-психологічний. Вищезазначене свідчить про те, що всі сторони процесу адаптації є дуже важливими для нормальної діяльності студента у закладі вищої освіти.

Емпірично встановлено, що студенти гуманітарного напрямку навчання краще адаптовані до навчання у ЗВО, ніж студенти технічного напрямку навчання. У більшості студентів ПНПУ показники адаптації до навчання перебувають на середньому або високому рівнях, найкраще виражені показники комунікативного потенціалу і моральної нормативності. У більшості студентів ПНПУ показники адаптації до навчання у ЗВО перебувають на середньому рівні, найкраще виражена моральна нормативність, найменше – особистісний адаптаційний потенціал. За методикою В.В. Бойко встановлено, що у студентів ПНПУ негативний досвід спілкування є менш вираженим, ніж у студентів ПНТУ. Також у студентів ПНПУ менш всього проявляється показник відкритої жорстокості. Порівняння показників негативних комунікативних установок у студентів різного напрямку підготовки вказує на те, що вони проявляються на значно вищому рівні у студентів технічного напрямку підготовки. У більшості студентів ПНПУ тривожність підвищена, найбільш високий показник навчальної тривожності, найменш виражений – міжособистісної тривожності. У більшості студентів ПНТУ показник тривожності знаходиться на високому рівні, особливо високим він є у навчальної і загальної тривожності, менш виражений показник самооцінки і міжособистісної тривожності. У порівнянні зі студентами-психологами, тривожність студентів-геологів більш висока, лише самооцінна тривожність знаходиться на однаковому рівні.

Перспективами подальших розвідок може слугувати вивчення питання особливостей психологічної адаптації до навчання у закладі вищої освіти студентів-першокурсників освітніх ступенів бакалавр і магістр, враховуючи при цьому форму навчання студентів.

Список використаних джерел

Андреева Д. А. Проблемы адаптации студентов. *Молодежь и образование*. Москва : Высшая школа, 2012. 204 с.

- Гапонова С. А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения. *Психологический журнал*. 2009. № 3. С. 9–12.
- Головей Л. А. Практикум по возрастной психологии. СПб. : Речь, 2001. 244 с.
- Казміренко В. П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 6. С.76–78.
- Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти. Київ : Ера, 2010. 102 с.
- Мороз О. Г. Психологія вищої школи. Київ : Знання, 2005. 364 с.
- Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Москва : Бахрах-М, 2011. 672 с.
- Семиченко В. А. Психология деятельности. Киев : Издатель Ешке А.Н., 2002. 248 с.
- Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія. Київ : Каравелла, 2009. 400 с.

References

- Andreeva, D. A. (2012). Problemi adaptatsii studentov [Students' adaptation problems]. *Molodezh i obrazovanie [Youth and education]*. Moscow: Visshaia shkola [in Russian].
- Gaponova, S. A. (2009). Osobnosti adaptatsii studentov vuzov v protsesse obucheniia [Features of adaptation of university students in the learning process]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 3, 9-12 [in Russian].
- Golovei, L. A. (2001). *Praktikum po vozrastnoi psikhologii [Workshop on age psychology]*. Sankt-Petersburg: Rech [in Russian].
- Kazmirenko, V. P. (2011). Programa doslidzhenia psikhologo-sotsialnikh chinikov adaptatsii molodoi liudini do navchania u VNZ ta maibutnoi profesii [Program of research of psychological and social factors of adaptation of a young person to study at higher educational institutions and the future profession]. *Praktichna psikhologiiia ta sotsialna robota [Practical Psychology and Social Work]*, 6, 76-78 [in Ukrainian].
- Levkivska, G. P. (2010). *Adaptatsiia pershokursnikiv v umovakh vishchogo zakladu osviti [Adaptation of first-year students in higher education institutions]*. Kyiv: Era [in Ukrainian].
- Moroz, O. G. (2005). *Psikhologiiia vishchoi shcoli [Psychology of higher education]*. Kyiv: Znanai [in Ukrainian].
- Raigorodskii, D. Ya. (2011). *Prakticheskaia psikhodiagnostika. Metodiki i testi. Uchebnoe posobie [Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Tutorial]*. Moscow: Bakhrakh-M [in Russian].
- Semichenko, V. A. (2002). *Psikhologiiia deiatelnosti [Activity psychology]*. Kyiv: Izdatel Eshke A.N. [in Russian].

Skripchenko, O. V., Dolynska L. V., & Ohorodniichuk Z. V. (2009). *Vikova ta pedagogichna psikhologiiia [Age and pedagogical psychology]*. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].

T. Yanovska

PECULIARITIES OF THE FIRST YEAR STUDENTS PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO STUDY IN DIFFERENT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

This article is devoted to theoretical analysis of the peculiarities of the psychological adaptation of the freshmen to the educational activity at the institution of higher education of different directions of preparation. The psychological characteristics of adolescence are analyzed. Society puts young people the task of professional self-determination in terms of a real choice, which becomes the psychological center of the social situation of the development of a young person.

Professional self-determination as the center of the social situation of development forms a kind of inner position of the senior student, which is associated with a change in attitudes toward the future. The concept of adaptation in the psychological and pedagogical literature, which is regarded as the process of adapting the organism to a new environment, is studied.

The psychological peculiarities of adaptation of freshmen to study at a higher education institution are substantiated. The adaptation of the first-year student to the new learning environment is influenced by the academic group, the public opinion in it, and the collective mood. The basic methods of research of psychological adaptation of freshmen to study at a higher education institution, taking into account the direction of preparation, are analyzed.

The urgency of this problem is due to the great social need in studies of adaptation of freshmen students to study at a higher education institution. The research sample was compiled, which included the students of the first years of the Poltava Pedagogical and Technical Universities in the specialties Psychology and Geology, the stages of the study and analyzed the results of the study of the peculiarities of psychological adaptation to study at a higher education institution of students of the first year of education at the Bachelor's degree in different fields of training.

Key words: *youth age, psychological adaptation, adaptation indicators: behavioral regulation, communicative potential, moral normality, personal adaptation potential, aspects of adaptation, communicative settings: veiled cruelty, open cruelty, substantiated negativism, ungrounded generalization of negative factors in the field of communication, negative experience communication.*

Надійшла до редакції 1.06.2019 р.

УДК 159.923.2-057.875

© М. М. Рева, 2019

orcid.org/0000-0002-5478-8855

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177351>

РЕВА Марина Митрофанівна

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

СПЕЦИФІКА ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ З РІЗНИМ ЦІННІСНИМ ПРОФІЛЕМ

У статті проаналізоване поняття життєвої перспективи особистості та виділені основні особливості її розвитку у студентів-психологів. Також подано характеристику результатів емпіричного дослідження життєвої перспективи майбутніх фахівців та здійснено порівняльний аналіз специфіки життєвої перспективи студентів спеціальності «Психологія» з різним ціннісним профілем.

Дослідження показало, що всі студенти мають програму власних дій у довгостроковій перспективі, що впливає на формування їхньої життєвої перспективи є процесі професійного навчання. Молоді хлопці та дівчата надають незмінно важливу роль матеріальному добробуту та процвітання їхнього життя. У майбутньому зростає важливість сімейної сфери. Також майбутні психологи поступово надають більше значення здоров'ю в життєвій перспективі. Значний спад спостерігається у визначенні важливості дозвілля. Незначні коливання спостерігаються у визначенні ролі особистого самоздійснення, праці та кар'єри. Показники ролі суспільної сфери в життєвій перспективі є низькими.

У майбутніх психологів сформована система ціннісних орієнтацій, оскільки всі респонденти без винятку мають виділені значущі блоки цінностей. Аналіз значущих блоків цінностей підтвердив переважання індивідуальних цінностей у студентів.

Побудова життєвих перспектив студентів стосується в основному переконання, що певної кінцевої мети індивідуального існування з особистої та соціальної точки зору варто домагатися. Загалом, визначення перспектив життя майбутніх професіоналів продемонструвало наявність певної програми власних дій у довгостроковій перспективі та наявність динаміки уявлень про майбутнє.

Ключові слова: *життєва перспектива, студентський вік, майбутні психологи, цінності, ціннісні орієнтації, ціннісний профіль.*

Постановка проблеми. Становлення життєвих перспектив можна вважати свідченням особистісної зрілості людини. Необхідність створення і коригування цілісної моделі життєдіяльності виникає при потребі керування усім перебігом життя. Особистісне ставлення до майбутнього є актуальною вимогою сучасності. Воно передбачає здатність брати до уваги нагальні проблеми сьогодення і застосовувати конструктивний підхід до організації власного життя у рамках як конкретної ситуації, так і усього життєвого шляху.

Водночас усвідомлення власних життєвих перспектив та спрямованість у майбутнє є суттєвими передумовами оптимального структурування сьогодення. Різні варіанти майбутнього, представлені у людській свідомості мріями, надіями, планами, очікуваннями чи навіть побоюваннями визначають сучасність та здійснюють активний вплив на актуальні способи самоздійснення особистості. Особливо важливою ця проблема стає у студентському віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Максимально об'єктивне сприймання й осмислення свого життя та адекватне ставлення до майбутнього постають одними з найважливіших критеріїв психологічної, соціальної зрілості особистості та її розвитку (К. Альбуханова-Славська, Г. Балл, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Л. Карамушка, З. Кісарчук, С. Максименко, В. Моляко, В. Москаленко, Г. Олпорт, В. Панок, В. Роменець, С. Рубінштейн, Т. Титаренко та інші).

Вагомий внесок у вивчення проблеми життєвих перспектив особистості здійснили Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, Т. Говорун, Є. Головаха, І. Дубровіна, О. Кронік, Б. Круглов, О. Прихожан, Л. Сохань та інші. Роботи Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, І. Кона, Б. Круглова, К. Левіна, О. Леонтєєва, В. Мерліна, Ж. Піаже, О. Прихожан, Д. Фельдштейна та інших засвідчили, що юнацький вік є періодом розвитку часової перспективи та рефлексії, що дає особистості змогу обмірковувати, структурувати та планувати свій життєвий шлях.

Проте, незважаючи на численні дослідження, досі не стала предметом докладного аналізу специфіка життєвої перспективи студентів, які мають різну ієрархію ціннісних орієнтацій. Сьогодні ця проблема лише частково представлена у дослідженнях означеного феномену, тому питання розвитку

життєвої перспективи та ціннісних орієнтацій у студентському віці є актуальним не лише з теоретичної, а й з практичної точки зору.

Мета дослідження — проаналізувати життєві перспективи студентів-психологів, які мають різний ціннісний профіль.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні дослідження життєвої перспективи особистості сформувалися здебільшого на основі вивчення проблеми психологічного часу та часової перспективи. Психологічна, або ж когнітивна перспектива – це здатність людини свідомо передбачати, прогнозувати майбутнє, структурувати його, формувати життєві плани, уявляти себе в майбутньому. В особистісній (мотиваційній) перспективі спрямованість людини в майбутнє забезпечується мотивацією, готовністю до нього тепер, установкою на майбутнє за відсутності чіткого когнітивного образу майбутнього. Особистісна перспектива є показником її зрілості, потенціалу розвитку, сформованої здатності до організації часу. Життєва перспектива – це реальний потенціал, можливості особистості, що базуються на минулому досвіді, об'єктивно існують в теперішньому і мають проявитися в майбутньому. Це не тільки майбутні цілі, цінності, а й темп життєвого руху, оптимальність розвитку, зростання активності особистості (Абульханова-Славська, 1991; Гитаренко, 2003).

Життєва перспектива – спосіб структурування особистістю свого близького та віддаленого майбутнього за допомогою ціннісних орієнтацій, життєвих цілей, програм, які є її структурними одиницями. Плануючи своє майбутнє, конкретні події – наміри і цілі, людина виходить перш за все з визначеної ієрархії цінностей, яка представлена в її свідомості. Ціннісні орієнтації особистості є тими чинниками, що детермінують її рух життєвим шляхом від події до події. В їх основі лежить система сприйнятих і засвоєних соціальних цінностей, серед широкого спектру яких людина вибирає ті з них, які найбільш тісно пов'язані з її домінуючими потребами. Ціннісні орієнтації визначають порядок надання переваги тим чи іншим сферам діяльності, напрямкам життєвого шляху, на яких людина планує сконцентрувати свої сили та енергію (Підручна, 2011).

На обов'язкову представленість у картині майбутнього життєвих цінностей вказують багато дослідників (П. Герстман,

М. Гінзбург та ін.). При цьому, часто маючи на увазі одне і те ж — присутність в образі майбутнього життєвих цінностей — різні автори використовують свою термінологію: життєві орієнтації, ідеальні життєві цілі, провідна життєва лінія і т.д. Крім цього, існує ще один аспект вивчення картини майбутнього — це емоційне ставлення до свого майбутнього в цілому. Т. Шляхтін вважає, що особистісна перспектива наділена багатомірністю — наявністю в цілях емоційних, когнітивних, регулятивних та інших компонентів. В якості емоційного компонента особистісної перспективи Т. Шляхтін розглядає значимість майбутнього для особистості (Серенкова, 1989). Таким чином, взаємопов'язаність часового і смислового вимірів життєвого світу особистості виступає необхідною умовою становлення узгодженої життєвої перспективи.

Ціннісні орієнтації не мають тієї визначеності, яка притаманна сформованим на належному рівні цілям і планам, завдяки чому вони виконують більш глибоку регулятивну функцію, адже якщо життєві цілі і плани не реалізуються, наявність ціннісних регуляторів забезпечує стійкість особистості в момент «кризи нереалізованості»; якщо ж заплановані цілі досягнуті і втрачають заохочуючу силу, ціннісні орієнтації спонукають до постановки нових намірів. Звісно, так відбувається, коли в людини сформована достатньо чітка ієрархія ціннісних орієнтацій, тобто умовою вищеописаного механізму є стійка структура ціннісної свідомості людини (Підручна, 2011).

Якщо ця ієрархія недостатньо сформована і рівні за значущістю цінності конкурують у свідомості, то людині важко визначити першочергові напрямки самореалізації й вона не може здійснити вибір найбільш значущих сфер життєдіяльності, на яких їй варто сконцентрувати свої зусилля. Конкуренція, суперечливість ціннісних орієнтацій у ситуації життєвого вибору є початковим моментом розбіжності того, що людина хоче досягнути в майбутньому, і того, що вона буде для цього здійснювати. Відповідно, важливою передумовою успішної самореалізації людини в майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно і хронологічно координованих життєвих цілей і планів.

Однак навіть така система ціннісних орієнтацій не гарантує відсутності проблем та труднощів у процесі формування мети та її реалізації, адже за достатньо чіткого уявлення про сфери й напрями діяльності людина може не мати конкретних життєвих намірів. Навіть якщо життєві цілі є, вони можуть не відповідати можливостям та здібностям особистості або умовам тієї ситуації, в якій вона живе. Відповідно, разом із узгодженою та несуперечливою системою ціннісних орієнтацій як проявом достатньої сформованості уявлень людини про своє майбутнє слід розглядати й адекватність життєвих цілей (Підручна, 2011).

У зв'язку з цим інтерес становить проведення емпіричного дослідження особливостей життєвої перспективи студентів з різним ціннісним профілем. Зважаючи на системну природу досліджуваного феномену, ми вважаємо за необхідне застосовувати комплексну програму, до складу якої увійшли методика дослідження життєвих перспектив (Швалб, 2003) та методика «Ціннісні орієнтації» (за М. Рокічем) (Карелін, 2000). Дослідження проводилось на психолого-педагогічному факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка й охоплювало 50 студентів IV курсу, які навчаються за напрямом підготовки «Психологія».

Результати дослідження особливостей життєвих перспектив студентів подані на рис. 1.

Як свідчить аналіз рис. 1, найбільш значущими сферами життя на сьогоднішній день студенти-психологи визначають матеріальну ($X = 6,5$) та сферу дозвілля ($X = 6,2$). Дещо менш значущими виступають сфери роботи та кар'єри ($X = 5,2$), сімейна ($X = 4,8$) та сфера особистісної самореалізації ($X = 4,2$). Найменш значущими виступають здоров'я ($X = 3,5$) та суспільна сфера ($X = 2,6$).

На момент закінчення навчального закладу найбільш значущою сферою життя студенти-психологи визначають матеріальну ($X = 6,9$) і сферу роботи та кар'єри ($X = 6,1$). Дещо менш значущими виступають сфери дозвілля ($X = 5,6$), особистісної самореалізації ($X = 5,6$) та сімейна ($X = 5,1$). Найменш значущими залишаються здоров'я ($X = 3,6$) та суспільна сфера ($X = 2,2$).

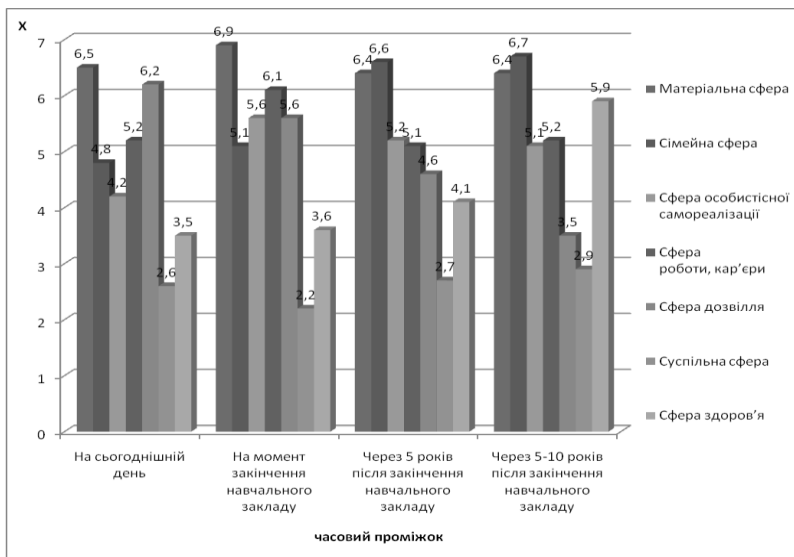


Рис. 1. Особливості життєвої перспективи студентів-психологів ($n=50$, \bar{X})

Через 5 років після закінчення навчального закладу провідною стає сімейна сфера ($\bar{X}=6,6$), хоча матеріальна все ще продовжує грати важливу роль ($\bar{X}=6,4$). Дещо менш важливими в перспективі стають сфера особистісної самореалізації ($\bar{X}=5,2$) та робота, кар'єра ($\bar{X}=5,1$). Дозвілля стає відігравати уже порівняно меншу роль ($\bar{X}=4,6$), у той час як сфера здоров'я починає відігравати більшу ($\bar{X}=4,1$). Найменш значущою в цей період залишається суспільна сфера ($\bar{X}=2,7$).

У перспективі 5-10 років після закінчення навчального закладу провідною залишається сімейна сфера ($\bar{X}=6,7$), продовжує грати важливу роль і матеріальна ($\bar{X}=6,4$). Важливішою ролі набуває сфера здоров'я ($\bar{X}=5,9$). Практично незмінними є показники важливості сфери особистісної самореалізації ($\bar{X}=5,1$) та роботи, кар'єри ($\bar{X}=5,2$). Дозвілля стає відігравати значно меншу роль ($\bar{X}=3,5$), у той час як суспільна сфера починає грати дещо більшу ($\bar{X}=2,9$).

Отже, за результатами аналізу життєвих перспектив студентів-психологів можна зробити узагальнення, що стабільно

важливу роль юнаки та дівчата віддають матеріальному забезпеченню та достатку в житті. У перспективі зростає важливість сімейної сфери. Також у життєвій перспективі студенти-психологи поступово більше значення віддають сфері здоров'я. Значний спад спостерігається у визначенні важливості дозвілля. Швидше за все, це можна співвіднести зі зростанням ролі сімейної сфери та сфери здоров'я. Незначні варіації спостерігаються у визначенні ролі особистісної самореалізації, роботи та кар'єри. Стабільно низькими є показники ролі суспільної сфери у життєвій перспективі. Можемо припустити, що юнаки та дівчата ще цілком не усвідомили для себе поняття та цінності, що співвідносяться із цими сферами життя, тому їм складно визначити їх місце у подальшому житті – набуватимуть вони більшого чи меншого значення протягом певного періоду, наскільки ці сфери вплинуть на всі інші сфери життя тощо.

Наступним етапом роботи було визначення рівня сформованості системи ціннісних орієнтацій студентів. Результати першого етапу дослідження подані на рис. 2.

Проаналізувавши дані діаграми, можемо зробити висновок, що серед термінальних цінностей найбільш значущими для опитаних є ті, які належать до *індивідуальних* (24 %). Сюди відносимо здоров'я, творчість, свободу, активне діяльне життя, розваги, впевненість у собі, матеріально забезпечене життя. На противагу їм *цінності міжособистісних відносин* (наявність друзів, щасливе сімейне життя, щастя інших) займають провідне місце у житті 12 % студентів.

Для 16 % досліджуваних важливу роль грають *цінності особистого життя*, такі як здоров'я, любов тощо. Протилежні їм *цінності професійної самореалізації* (цікава робота, продуктивне життя, творчість, активне діяльне життя) відзначили для себе 14 % студентів. Конкретні *життєві цінності* (здоров'я, робота, друзі, щасливе сімейне життя) є значущими для 12 % опитаних, тоді як *абстрактні цінності* (пізнання, розвиток, свобода, творчість та ін.) – для 8 % опитаних.

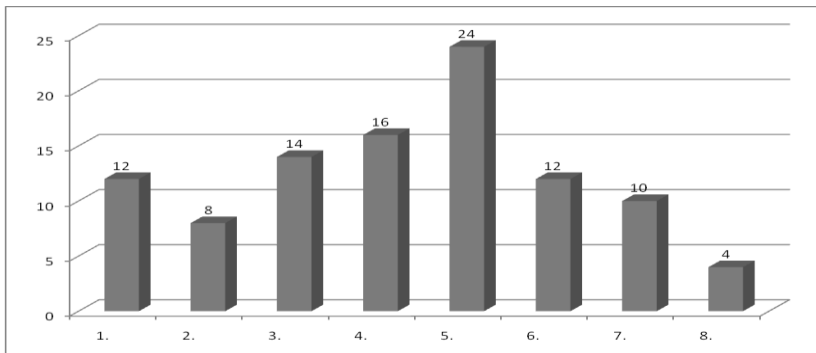


Рис. 2. Рівень сформованості термінальних цінностей студентів-психологів (у %)

(Умовні позначення: 1 – Конкретні життєві цінності; 2 – Абстрактні цінності; 3 – Цінності професійної самореалізації; 4 – Цінності особистого життя; 5 – Індивідуальні цінності; 6 – Цінності міжособистісних відносин; 7 – Активні цінності; 8 – Пасивні цінності)

Розподіл цінностей на *активні* (свобода, активне діяльне життя, продуктивне життя, цікава робота) і *пасивні* (краса природи та мистецтво, впевненість у собі, пізнання, життєва мудрість) показав, що перші вважаються важливими у житті 10 % студентів, а другі — у житті лише 4 % опитаних.

Далі розглянемо результати другого етапу дослідження, подані на рис. 3.

Аналіз даних діаграми дає змогу зробити висновок, що серед інструментальних цінностей опитаними найбільше виділяється група *цінностей самоствердження* (високі потреби, незалежність, непримиримість, хоробрість, тверда воля), яка є орієнтацією для 20 % досліджуваних. Натомість *цінності прийняття інших* (терпимість, чуйність, широта поглядів) виступають важливими у житті 12 % студентів-психологів.

Індивідуальні цінності (високі потреби, незалежність, тверда воля) властиві 14 % опитаних. Як *конформістські* (ретельність, самоконтроль, відповідальність), так і *альтруїстичні* (терпимість, чуйність, вихованість) *цінності* виділяють для себе по 6 % студентів.

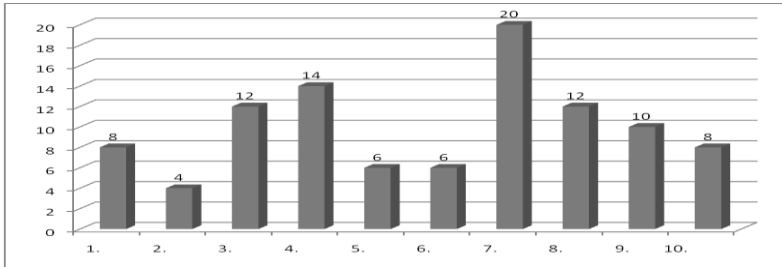


Рис. 3. Рівень сформованості інструментальних цінностей студентів-психологів (у %)

(Умовні позначення: 1 – Етичні цінності; 2 – Цінності міжособистісного спілкування; 3 – Цінності професійної самореалізації; 4 – Індивідуальні цінності; 5 – Конформістські цінності; 6 – Альтруїстичні цінності; 7 – Цінності самоствердження; 8 – Цінності прийняття інших; 9 – Інтелектуальні цінності; 10 – Цінності безпосередньо-емоційного світовідчуття)

Цінності професійної самореалізації (відповідальність, ефективність у справах, тверда воля, ретельність) є важливими у житті 12 % досліджуваних. Етичні цінності (чесність, непримиренність до недоліків) виділяють для себе 8 % опитаних, а цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність) – лише 4 % опитаних.

Інтелектуальні цінності (освіченість, раціоналізм, самоконтроль) і цінності безпосередньо-емоційного світовідчуття (життєрадісність, чесність, чуйність) займають важливе місце у житті відповідно 10 % і 8 % досліджуваних.

Отже, результати дослідження рівня сформованості системи ціннісних орієнтацій студентів-психологів свідчать, що ця система є сформованою у всіх без виключення досліджуваних, оскільки нам вдалося виділити змістовні блоки цінностей у всіх опитаних. З аналізу змістовних блоків ми можемо зробити висновок про переважання у студентів індивідуальних цінностей.

Далі нами було здійснене визначення особливостей життєвої перспективи студентів-психологів з різним ціннісним профілем за допомогою коефіцієнта рангової кореляції r_s Спірмена (Сидоренко, 2002). Детальне обчислення проводилось за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. За результатами обрахунків можемо говорити про наявність кореляції ($p \geq 0,05$)

між орієнтацією на конкретні життєві цінності та сферою здоров'я у життєвій перспективі студентів-психологів ($r_s=0,320$), між орієнтацією на цінності професійної самореалізації та перспективою розвитку сфери роботи і кар'єри ($r_s=0,350$), між ціннісною орієнтацією особистого життя та сферою особистісної самореалізації ($r_s=0,395$), між орієнтацією на індивідуальні цінності та перспективою розвитку матеріальної сфери ($r_s=0,384$), між орієнтацією на цінності міжособистісних відносин та сімейною сферою ($r_s=0,342$), між орієнтацією на активні цінності та сферою дозвілля у життєвій перспективі студентів ($r_s=0,315$).

Щодо інструментальних цінностей, можемо говорити про кореляцію між орієнтацією на цінності міжособистісного спілкування та перспективою розвитку сімейної сфери ($r_s=0,320$), між орієнтацією на цінності професійної самореалізації та сферою роботи і кар'єри ($r_s=0,322$), між орієнтацією на індивідуальні цінності та перспективою зростання ролі матеріальної сфери ($r_s=0,362$), між орієнтацією на цінності самоствердження та сферою особистісної самореалізації у життєвій перспективі ($r_s=0,380$).

Отже, за результатами дослідження можемо стверджувати, що зростання ролі конкретних сфер життєдіяльності у життєвій перспективі студентів-психологів тісно корелює зі сформованістю у них відповідної ієрархії ціннісних орієнтацій. Більшою мірою з побудовою студентами життєвих перспектив співвідносяться термінальні цінності, тобто переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування з особистої і суспільної точок зору варта того, щоб до неї прагнути. Ієрархія інструментальних цінностей, тобто переконання в тому, що якийсь спосіб дій є з особистої і суспільної точок зору кращим у будь-яких ситуаціях, незначною мірою корелює з побудовою студентами-психологами життєвих перспектив.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можемо зробити висновки про те, що при побудові життєвої перспективи студенти-психологи найбільш вагому роль віддають матеріальному забезпеченню та достатку в житті, при цьому досить низькими є оцінки ролі суспільної сфери. Загалом визначення життєвих перспектив майбутніх фахівців продемонструвало присутність у них певної програми власних дій у часовій перспективі та наявність динаміки уявлень про

майбутнє. Система ціннісних орієнтацій є сформованою у всіх без виключення студентів-психологів, зокрема, у них переважає спрямування на індивідуальні цінності. З побудою студентами життєвих перспектив співвідносяться здебільшого переконання в тому, що певна кінцева мета індивідуального існування з особистої і суспільної точок зору варта того, щоб до неї прагнути.

Проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей життєвої перспективи студентів-психологів з різним ціннісним профілем не вичерпує всіх аспектів вивчення цього феномену. Перспективою подальшої роботи за обраним напрямком може стати порівняння особливостей побудови життєвої перспективи студентами різних спеціальностей у процесі професійного навчання.

Список використаних джерел:

- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
- Підручна І. Б. Психологічний аналіз категорії життєвої перспективи особистості. *Психологічні перспективи*. 2011. Вип. 18. С. 204–212.
- Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина. Т. 1. Москва : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2000. С. 25–29.
- Серенкова В. Ф. Личностная организация времени как средство реализации жизненных планов. *Применение концепции С. Л. Рубинштейна в разработке вопросов общей психологии: сб. науч. трудов*. Москва : Наука, 1989. С. 121–130.
- Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2002. 350 с.
- Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності : монографія. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
- Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). Київ : Миллениум, 2003. 152 с.

References

- Abulhanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategiya zhizni [Life strategy]*. Moscow: Mysl [in Russian].
- Karelin, A. A. (Ed.). (2000). *Psikhologicheskie testy [Psychological tests]*. Moscow: Gumanitarnyi izdatelskiy tsentr "Vlados" [in Russian].
- Pidruchna, I. B. (2011). *Psykhologichnyi analiz katehorii zhyttievoi perspektyvy osobystosti [Psychological analysis of the category of life perspective of the personality]*. *Psykhologichni perspektyvy [Psychological Perspectives]*, 18, 204-212 [in Ukrainian].

- Serenkova, V. F. (1989). Lichnostnaya organizatsiya vremeni kak sredstvo realizatsii zhiznennykh planov [Personal organization of time as a means of life plans implementing]. In *Primenenie kontseptsii S.L. Rubinshteina v razrabotke voprosov obschey psihologii* [Application of the concept of S.L. Rubinstein in the development of issues of general psychology] (pp.121-130). Moscow: Nauka [in Russian].
- Shvalb, Yu. M. (2003). *Tselepolagayushee soznanie (psihologicheskie modeli i issledovaniya)* [Targeting consciousness (psychological models and research)]. Kyiv: Millennium [in Russian].
- Sidorenko, E. V. (2002). *Metody matematicheskoi obrabotki v psihologii* [Methods of mathematical processing in psychology]. Saint-Petersburg: Rech [in Russian].
- Tytarenko, T. M. (2003). *Zhyttievyyi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti* [The life world of personality: within and beyond the ordinary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

M. Reva

SPECIFICITY OF LIFE PERSPECTIVE OF PSYCHOLOGY STUDENTS WITH DIFFERENT VALUE PROFILE

The article reveals the concept of the life perspective of personality and emphasizes the main peculiarities of its development. Also a description of the results of empirical research of future psychologists life perspectives is presented. The comparative analysis of life perspective of students with different value profile is conducted.

The research showed that all students have a program of their own actions in the long run, which influences the formation of their life perspective in the process of professional education. The young boys and girls give a steadily important role to material well-being and prosperity in their lives. In the future the importance of the family sphere grows. Also future psychologists gradually give more importance to health in the life perspective. Significant recession is observed in determining the importance of leisure. Insignificant variations are observed in determining the role of personal self-fulfillment, work and career. Indexes of the public sphere role in life perspective are consistently low. It was proved that the future psychologists have formed the system of value orientations, as all the respondents without exceptions have the meaningful value blocks allocated. The analysis of meaningful value blocks proved the predominance of students' individual values.

The construction of the students' life perspectives relates mostly to the conviction that some ultimate goal of individual existence from the personal and social point of view is worth pursuing. In general, the determination of future professionals' life perspectives demonstrated the presence of a certain program of their own actions in the long run and the presence of the dynamics of ideas about the future.

Key words: *life perspective, student's age, future psychologists, values, value orientations, value profile.*

Надійшла до редакції 5.06.2019 р.

УДК 159.9:378

© І. С. Тодорова, 2019

orcid.org/0000-0001-5137-2929

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177352>

ТОДОРОВА Ірина Степанівна

*кандидат психологічних наук, доцент вищого навчального закладу Укоопспілки
«Полтавський університет економіки і торгівлі» (м. Полтава)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО АКАДЕМІЧНОЇ НЕДОБРОЧЕСНОСТІ

Проведено аналіз стану висвітлення проблеми академічної доброчесності в психолого-педагогічній літературі. Узагальнені зовнішні та внутрішні чинники вибору студентами моделі прийнятної етичної поведінки в закладі вищої освіти. Представлено результати емпіричного дослідження ставлення студентів до ключових проявів недоброчесності в навчанні. За авторською анкетною означено три рівні толерантності студентів до академічної недоброчесності. Зроблена спроба емпіричним шляхом виявити зв'язок між рівнем домагань, самооцінкою студентів та рівнем їх толерантності до академічної недоброчесності.

Ключові слова: академічна доброчесність, толерантність до недоброчесності, самооцінка, рівень домагань, списування, плагіат, вища освіта.

Постановка проблеми. Норми академічної порядності орієнтують студента на якісне навчання, адекватну самооцінку щодо рівня отриманих компетенцій та виступають стимулом чесної конкуренції на ринку праці. Здобувачі освіти мають усвідомлювати, що від якості здобутих ними компетенцій залежить їх власне майбутнє – спектр можливостей щодо працевлаштування, кар'єрне зростання, соціальний статус, а також перспективи конкурентоздатного розвитку держави в цілому. Рівень толерантності до академічної недоброчесності обумовлює вибір студентами відповідної моделі навчальної поведінки в процесі здобуття освіти та впливає не лише на якісні результати навчання, а й на формування моральної та правової свідомості майбутніх фахівців. Першочерговим завданням для управління процесом формування якісної моделі

навчальної поведінки є з'ясування чинників, що визначають толерантність студентів до академічної недоброчесності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури показав, що проблема академічної доброчесності досліджувалася науковцями у різній площині: з'ясовувалася розповсюдженість та культурологічні особливості явища; причини різних практик академічної недоброчесності та шляхи боротьби із нею. Вивчення міжнародного досвіду забезпечення академічної чесності та боротьби із порушенням етичних стандартів провели В. В. Ромакін (2002), Т. Лічман (2016), В. Хмарський (2016), К. М. Гнезділова (2016), О. С. Ковальчук та Л. М. Потапюк (2017) та ін. Основні і найбільш поширені форми академічної нечесності у різних напрямках та рівнях освіти і науки проаналізував А. Мельничук (2016). Чесність в контексті загальної академічної культури розглянула Л. М. Півнева (2005). Вона довела наявність зв'язку між політичною та академічною культурами в різних країнах. Академічну чесність в контексті сталого розвитку університету, як національну потребу та соціальний капітал як необхідну передумову ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії представили Т. Добко (2008), Т. В. Фініков (2016), А. Є. Артюхов (2016), В. Турчиновський (2016) та ін. На пряму залежність якості сучасної вищої освіти від академічної чесності та від наявності в закладі освіти корпоративної культури, побудованій на визнанні чесності однією з головних цінностей, вказують К. М. Гнезділова (2016), Д. О. Сопова (2018). Правові аспекти академічної чесності та боротьби із плагіатом, чесність під кутом правового виховання студентської молоді розглянули Ю. Калиновський (2012), Б. Буяк (2016). Процес формування академічної чесності в освітньому процесі в школі досліджували М. В. Григор'єва, О. І. Крикова, С. Г. Певко, О. О. Гужва (2018) та інші. Огляд теоретичних підходів та результатів емпіричних досліджень академічного шахрайства здійснила Є. Д. Шмельова (2015). Психологічні особливості та передумови плагіату, його зв'язок із творчими здібностями, мотивами, ставленням особистості до себе досліджували О. П. Меркулова та А. С. Даніленко (2014), Г. О. Ульянова (2017).

Узагальнення результатів досліджень дозволяє стверджувати, що академічна доброчесність студентів є однією з найбільш актуальних та ключових проблем сьогодення, від розв'язання якої залежить якість та престиж української вищої освіти. Разом з тим, відчутний дефіцит відомостей щодо процесу формування толерантності студентів до академічної недоброчесності, психологічних факторів, що зумовлюють її рівень. Виявлення чинників, що пов'язані із вибором студентами навчальної поведінки прийнятної за етичними міркуваннями, дозволить більш чітко змодельовати та реалізувати психолого-педагогічні умови, потрібні для здобуття студентами якісної вищої освіти на засадах академічної доброчесності.

Метою статті є виявлення ставлення студентів до проблеми доброчесності в процесі навчання, емпіричне дослідження психологічних чинників толерантності студентів до академічної недоброчесності.

Виклад основного матеріалу. Сформовані особистісні чесноти, позитивні якості характеру, воля та прийняття на себе відповідальності за вчинки є вагомими психологічними чинниками доброчесної поведінки. Нерідко для прояву чесності студенту потрібна міцна воля, щоб здійснити правильний моральний вибір в процесі боротьби з бажанням легко та без напруження досягти успіху в навчанні або гарантовано уникнути невдачі на контрольній чи екзамені. Це стає особливо складним психологічним випробуванням, в умовах, коли студентський колектив та викладачі терпляче ставляться до різноманітних проявів недоброчесності у навчанні, водночас, недоброчесна поведінка інших студентів ніяким чином не карається. В таких умовах в якості головного психологічного механізму академічної доброчесності виступає вчинок як ціннісно-осмислений особистісний вибір відповідно до якого студент, маючи потребу в гарній оцінці, поважає принципи доброчесності і готовий будувати свою освітню траєкторію та взаємодію з викладачами та сокурсниками не порушуючи ні моральних, ні правових норм.

Два найбільш широко відомих і часто використовуваних підходів до вивчення академічного шахрайства виокремлено Є. Д. Шмельовою (2015). Перший підхід розглядає академічну

недоброчесність як правопорушення, рішення про вчинення якого приймається в залежності від індивідуального розрахунку витрат (почуття провини, падіння власного морального обличчя, покарання) і вигід (економія часу і зусиль). Таким чином, зниження очікуваної користі від здійснення академічного шахрайства, збільшення суворості покарання та посилення заходів по збільшенню ймовірності виявлення недоброчесності викладачем істотно скорочують вірогідність використання студентом нечесних прийомів у навчанні. Другий підхід являє собою аналіз академічного шахрайства у теорії запланованої, навмисної поведінки, згідно з якою вибір поведінки визначається трьома факторами: ставленням до поведінки, тим як інші люди сприймають таку поведінку та оцінкою вірогідності бути викритим та суворо покараним.

Дослідження Є. В. Сивак виявило, що «на масштаби «шахрайства» впливають як персональні характеристики студентів, так і зовнішні по відношенню до них фактори, наприклад, характеристики викладача. Для боротьби з «шахрайством» студентів необхідний комплекс заходів, який повинен реалізовуватися спільними діями викладачів (зусилля окремого викладача безрезультатні, якщо вони не підтримуються іншими) і включати не тільки строгий контроль і неминуче покарання, а й довгострокові заходи: спроби пробудити інтерес до змісту курсу, нестандартні завдання, теми есе тощо» (Сивак, 2006, с. 27).

Психологічними особливостями, які обумовлюють плагіат, є «недостатній розвиток психологічних пізнавальних процесів та пізнавально-пошукової активності, відсутність вмотивованості, невпевненість у власних силах, неусвідомлення негативних наслідків плагіату тощо» (Ульянова, 2017, с. 91). Емпіричним шляхом Г. О. Ульяною встановлено, що рівень розвитку творчих здібностей є значним психологічним чинником плагіату. Так, здобувачі освіти, які виявили негативне ставлення до плагіату та не схильні до нього, характеризуються більш високим загальним рівнем розвитку особистісної креативності, допитливості, уяви. Також вони мають більш високий рівень дивергентного мислення і візуальної творчості у порівнянні із досліджуваними, які визнавали власний досвід плагіату та виявили готовність до його використання.

Дослідження психологічних передумов студентського плагіату, яке було проведено О. П. Меркуловою та А. С. Даниленко, виявило що, студенти, які більш схильні до використання плагіату, відрізняються більш низьким рівнем самоінтересу, впевненості і комунікативних мотивів. Ними зафіксовано, що студенти, які частіше використовують плагіат в навчанні, мають нижчу успішність і менш позитивне інтегральне ставлення до себе. Крім того, визнання більшої допустимості плагіату пов'язане із меншою силою мотивів престижу, творчої самореалізації, більш низькою самоповагою і менш позитивним очікуванням ставлення інших до себе (Меркулова, Даниленко, 2014).

В умовах дії несприятливих зовнішніх чинників (нажаль, саме так можна схарактеризувати ситуацію, що склалася в більшості вітчизняних закладів вищої освіти), вирішальну роль у добросесному поведженні студентів грають саме внутрішні чинники. Серед яких, крім вже означених, можна виокремити самооцінку та рівень домагань студентів. На нашу думку, рівень самооцінки та домагань студентів має зв'язок із толерантністю до академічної недобросесності. Так, студент, якій має високу самооцінку та рівень домагань з більшою вірогідністю буде прагнути до самостійного та добросесного навчання, та буде мати низьку толерантність до академічної недобросесності. В свою чергу, така установка та добросесна стратегія навчання може допомагати студентові утверджувати високу самооцінку та рівень домагань. Також можна передбачити й наявність зворотного зв'язку – коли низка самооцінка й низький рівень домагань збільшують вірогідність високої толерантності до академічної недобросесності.

З метою перевірки даного припущення та виявлення ставлення студентів до різних проявів академічної добросесності нами було проведено опитування 76 студентів 1-го курсу університету денної форми навчання. Було використано методика Дембо-Рубінштейн (у модифікації А. М. Пріхожан), яка заснована на безпосередньому оцінюванні досліджуваними власних якостей: здоров'я, здібностей, розуму, характеру, авторитету серед однолітків, зовнішньої привабливості та впевненості у собі. Для цього обстежуваним пропонується на вертикальних лініях довжиною 100

ммпозначити рівень розвитку в них цих якостей – *показник самооцінки*, і рівень розвитку тих самих якостей, якій би задовольняв їх та давав відчуття гордості за себе – *показник рівня домагань* (Прихожан, 2007, с. 21-29).

Процедура анонімного обстеження полягала у тому, що кожному зі студентів пропонувалось заповнити бланк вказаної методикисамооцінки та рівня домагань, а також відповісти на питання розробленої нами анкети «Толерантність до академічної недоброчесності». Анкета включає сім питань, в яких відображено найбільш поширені у вітчизняній вищій освіті проблеми академічної доброчесності. За ключові показники толерантності студентів до академічної недоброчесності було обрано: ставлення до плагіату; ставлення до застосування покарання за порушення академічної доброчесності; ставлення до фальсифікації інформації, звітів, результатів дослідів ставлення до студентів, які списують при проведенні контрольних робіт та екзаменів; власний досвід та схильність на екзаменах або контрольних користуватися «шпаргалками»; ставлення до замовних контрольних та кваліфікаційних робіт; ставлення до вимагання хабарів з боку викладачів при проведенні екзаменів та заліків.

Досліджувані мали висловити свою оцінку запропонованих ситуацій за допомогою 3-х бальної шкали. Вибір відповіді, позначеної «0» бали, характеризує низьку толерантність танетерпимість до зазначеного прояву недоброчесності; вибір відповіді позначену «1» бал – амбівалентну толерантність, середню позицію між двома крайніми; вибір відповіді, позначену «2» балів – високу толерантність, поблажливість до зазначеного прояву недоброчесності. Проаналізуємо відповіді студентів на питання анкети, представлені у таблиці 1.

Як бачимо з табл. 1, на питання анкети отримано неоднорідні за балами відповіді. Толерантність досліджуваної вибірки студентів до різних проявів академічної недоброчесності суттєво відрізняється – середні оцінки коливаються в межах від найбільшої толерантності (1,58 бали) до найменшої толерантності 0,58 балів).

Виявлено, що найбільш толерантностуденти ставляться допроблеми списування при проведенні контрольних робіт та

екзаменів – середній бал відповіді на це питання № 4 дорівнює 1.58.

Таблиця 1

**Розподіл досліджуваних за відповідями на анкету
«Толерантність до академічної недоброчесності» (n=76)**

Відпо- відь	Номер питання анкети													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
«0» балів	7	9,21	16	1,05	29	38,16	3	3,95	13	7,11	31	0,79	41	53,95
«1» бал	59	7,63	45	9,21	38	50,00	26	4,21	55	2,37	38	0,00	26	34,21
«2» «бали	10	3,16	15	9,74	9	11,84	47	1,84	8	0,53	7	9,21	9	11,84
Разом	76	100	76	100	76	100	76	100	76	100	76	100	76	100
Серед- ній бал	1,04		0,99		0,74		1,58		0,93		0,68		0,58	
Ранг	II		III		V		I		IV		VI		VII	

Відповідь «Із розумінням ставлюся до списування, зовсім не засуджую» обрали 61,84% опитаних, ще 34,21% займають середню між двома крайніми позицію та лише 3 з 76 студентів, які брали участь у опитуванні (3,95%) дуже засуджують списування.

Другім за проявом терпимості до недоброчесності із середньою оцінкою 1,04 балів виявилось ставлення до плагіату (питання № 1). Більшість респондентів не готова повністю відмовитися від плагіату; так лише 9,21% опитаних вказали на те, що не використовують чужі роботи без посилання на авторів, в той час як 77,63% опитаних частково допускають можливість плагіату, а 13,16% будуть робити це із великою вірогідністю.

Питання № 2 (ставлення до покарання за порушення академічної доброчесності) та питання № 5 (щодо схильності користуватися «шпаргалками») мають відповідно третє та четверте місця за середніми балами. Дуже схвалюють покарання за недоброчесність у навчанні 21,05% опитаних; 59,21% вагаються в оцінці та 19,74% дуже не схвалюють застосування покарань за академічну недоброчесність. Завжди користуватися

«шпаргалками» налаштовано 10,53% студентів; 72,37% опитаних допускають таку вірогідність і лише 17,11% запевняють, що ніколи не користуються ними.

Більше третини опитаних негативно ставиться до фальсифікації інформації, звітів та результатів дослідів задля отримання бажаного результату оцінювання академічної успішності (питання № 3). Так, 38,16% опитаних обрали відповідь «не буду фальсифікувати інформацію»; в той час як 11,84% опитаних, дуже вірогідно будуть це робити, а 50% допускають таку можливість.

Найменшу толерантність студенти виявили до замовних робіт та хабарів (питання № 6 та № 7). Відносно низькій середній бал (0,68) отримано з питання № 6 (щодо ставлення до замовних контрольних та кваліфікаційних робіт). Так, 40,79% студентів впевнені, що не будуть замовляти виконання курсових, дипломних або розрахункових робіт; 50% вагаються з цього приводу і лише 9,21% опитаних налаштовано замовляти іншим виконання навчальних та кваліфікаційних завдань. Беручи до уваги те, що всі респонденти є першокурсниками, такі результати можуть свідчати як про дійсно бажання студентів самостійно виконувати роботи, так й про відсутність власного досвіду.

Питання № 7, в якому йдеться про вимагання хабарів з боку викладачів, має найнижчий середній бал (0,58); саме цей прояв академічної недоброчесності найбільше засуджується студентами. Більше ніж половина опитаних (53,95%) дуже засуджують вимагання хабарів з боку викладачів при проведенні екзаменів та заліків; 34,21% вагається, і тільки 11,84% (9 студентів) цілком терпимо ставиться до цього та не засуджує таку практику.

Узагальнення відповідей шляхом підсумовування балів за відповіді на питання анкети «Толерантність до академічної недоброчесності» дало можливість розподілити досліджуваних на три групи – із високим, середнім та низьким рівнем толерантності до академічної недоброчесності.

Таким чином було встановлено, що досліджувані вибірки *високу толерантність до академічної недоброчесності* (сума балів за анкету в діапазоні від 8 до 14) мають 27 осіб (35,53%). Ці студенти найбільш поблажливо ставляться до

порушення принципів академічної доброчесності: списування, «шпаргалки», плагіат, замовні кваліфікаційні роботи тощо – для них є прийнятним способом розв'язання навальних труднощів; як правило, вони зовсім не засуджують намагання інших студентів дістати бажані оцінки нечесним шляхом, вважають таку поведінку за норму.

Найбільша кількість опитаних – 32 особи (42,11%) *массередній рівень толерантності до академічної недоброчесності* (сума балів за анкетною в діапазоні від 5 до 7). Їх позиція характеризується двоїстістю – з одного боку вони не схвалюють недоброчесність у навчанні, з іншого – намагаються виправдати таку форму поведінки. За відсутністю достатньої мотивації та у ситуаціях, коли їм важко самостійно розв'язати контрольне завдання, скласти екзамен, або виконати кваліфікаційне дослідження, такі студенти схильні до недоброчесних прийомів здобуття потрібного їм результату оцінювання.

Низький рівень толерантності до академічної недоброчесності (сума балів за анкетною в діапазоні від 0 до 4) діагностовано у 17 студентів (22,37%). Саме таку позицію іноді визначають як близьку до нульової терпимість до недоброчесності, корупції, шахрайства, плагіату тощо. Такі студенти намагаються вчитися спираючись на власні інтелектуальні зусилля, практично не користуються «шпаргалками» та замовними роботами, прагнуть уникати плагіату та списування, налаштовані не вдаватися до фальсифікації звітів та результатів дослідів, вонизасуджують хабарництво та інші види академічного шахрайства, позитивно сприймають можливість застосування різного роду покарань до порушників принципів академічної доброчесності.

Щоб простежити зв'язок між емпірично встановленими рівнем толерантності до академічної недоброчесності та самооцінкою і рівнем домагань студентів, усіх досліджуваних було згруповано за цими ознаками (див. табл. 2). Виявлено, що більшість студентів із низькою самооцінкою мають високий (75%), або середній рівні толерантності до академічної недоброчесності (25%), водночас серед досліджуваних із заниженими самооцінкою та рівнем домагань немає жодного студента, якій мав би низький рівень толерантності до

академічної недоброчесності. Зважаючи на те, що осіб із низькою самооцінкою серед вибірки було дуже мало (всього 4 особи), ця тенденція потребує перевірки на більшій кількості досліджуваних.

Таблиця 2

Розподіл студентів за рівнем толерантності до академічної недоброчесності та рівнем самооцінки (n=76)

Рівень самооцінки (середній бал)	Толерантність до академічної недоброчесності (сума балів за анкетною)						Разом	
	Висока (8-14)		Середня (5-7)		Низька (1-4)		n	%
	n	%	n	%	n	%		
Занижена (0-51)	5	62,5	3	37,5	0	0	8	100
Нормальна (52-79)	14	31,11	20	44,44	11	24,44	45	100
Завищена (80-100)	8	34,78	9	39,13	6	26,09	23	100
Разом	27	35,53	32	42,11	17	22,37	76	100

Серед осіб із середнім рівнем самооцінки найменшою є частка тих, хто має низьку толерантність до академічної недоброчесності (8,33%), а найбільшою – тих, хто має середній рівень доброчесності. Особи із високою та дуже високою (завищеною) самооцінкою найчастіше мають середній або низький рівень толерантності до недоброчесності, разом із тим в цієї підгрупі так само багато студентів із високою толерантністю до недоброчесності, що свідчить про вплив на прояви академічної доброчесності та на толерантність до недоброчесності також і других, не досліджуваних нами чинників.

Невипадковим здається той факт, що 16 студентів (94,12%) з 17 досліджуваних, які виявили низьку толерантність до недоброчесності, показали високу (8 осіб) та дуже високу (8 осіб) самооцінку. Лише один студент із низькою толерантністю має середню самооцінку, та жодного, якій би мав занижену. За результатами дослідження наочно простежується зв'язок між толерантністю до академічної недоброчесності та самооцінкою

студентів. Студенти, які налаштовані на порядну навчальну діяльність та мають близьку до нуля толерантність до академічного шахрайства або корупції, мають водночас й високу самооцінку та рівень домагань, вони впевнені у своїх здібностях самостійно та чесно здобути вищу освіту.

В досліджуваній вибірці виявлений достовірний зв'язок між рівнем самооцінки та рівнем домагань (коефіцієнт кореляції Пірсона $r = 0,62$). Тому результати отримані в процесі групування вибірки за рівнем домагань та рівнем толерантності до академічної не доброчесності схожі із результатами групування за самооцінкою. Дані щодо розподілу студентів за рівнем домагань та рівнем толерантності до академічної недоброчесності представлено на рис. 1.

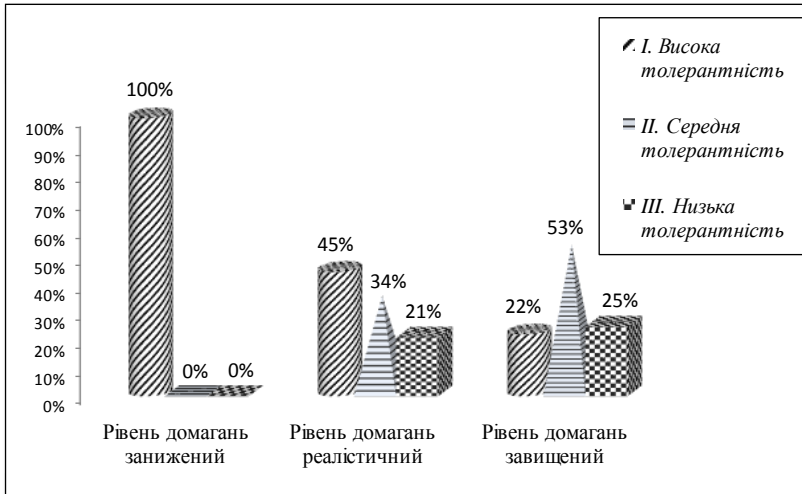


Рис 1. Розподіл студентів із різним рівнем домагань за толерантністю до академічної недоброчесності (у %)

На рис. 1 наочно видно, що відсоток студентів із високою толерантністю до академічної недоброчесності послідовно знижується від 100% у осіб із заниженим рівнем домагань до 45% серед осіб із реалістичним рівнем домагань та до 22% серед осіб із завищеним рівнем домагань. Також, відповідно до зростання рівня домагань, зростає й кількість осіб, що мають середню або низьку толерантність до академічної недоброчесності.

Зважаючи на отримані результати, можна зробити висновок, що наше припущення щодо наявності зв'язку між самооцінкою, рівнем домагань та ставленням студентів до академічної недоброчесності цілком вірним, але потребує перевірки на більшій вибірці та з урахуванням більшого переліку чинників. Надійне доведення виявленої тенденції потребує більш комплексного, розгорнутого та поглибленого емпіричного дослідження чинників толерантності до академічної недоброчесності.

Результаті дослідженні вказують на існування складних та непрямолінійних зв'язків між самооцінкою, рівнем домагань та академічною поведінкою студентів. Так, частина студентів, які мають високу толерантність до недоброчесності, водночас дуже високо оцінюють себе та мають реалістичний або завищений рівень домагань. На нашу думку, це можна пояснити тим, що доброчесність у навчанні для них та їхнього оточення не включена у систему ціннісних критеріїв, за якими варто було би вимірювати власні досягнення, життєві перспективи, або можна було би здобути авторитет серед однокурсників. Зміцнення зв'язку між доброчесністю у навчанні, самооцінкою та рівнем домагань можна очікувати за умов, коли доброчесність буде сприйматися безумовною цінністю як самим студентом, так й університетською спільнотою, коли соціальною та груповою нормою стане нульова толерантність до будь-яких спроб отримати незаслужену оцінку.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

Академічна недоброчесність є досить поширеним явищем у вітчизняній вищій освіті, що підтверджується результатами проведених емпіричних досліджень. Разом, з тим, не зважаючи на те, що студенти знаходяться у схожому соціальному освітньому середовищі, рівень їхньої толерантності до академічної недоброчесності є дуже різним. Встановлений факт неоднорідності студентів за ознакою «рівень толерантності до академічної недоброчесності» дозволяє зробити висновок про суттєвий вплив на прояви академічної доброчесності не лише зовнішніх – соціальних та організаційних факторів, а й внутрішніх психологічних чинників, розуміння яких відкриває шлях до використання, поряд із адміністративними, також й

психолого-педагогічних методів у боротьбі за академічну доброчесність студентів.

Ми припустили, що існує зв'язок між самооцінкою, рівнем домагань студентів та їх толерантністю до академічної недоброчесності. Студенти, які мають занижений рівень домагань та самооцінки, із більшою вірогідністю схильні до високої толерантності по відношенню до академічної недоброчесності. В той же час, більшість осіб із середньою та низькою толерантністю до академічної недоброчесності мають реалістичні або завищені рівні самооцінки та домагань. Проведене емпіричне дослідження самооцінки, рівня домагань та академічної доброчесності в цілому підтвердило дане припущення. Для дослідження було використано методику прямого само оцінювання Дембо-Рубінштейн (у модифікації А. М. Пріхожан) та авторську методику «Толерантність до академічної недоброчесності», яка дозволила оцінити загальний рівень толерантності студентів до академічної недоброчесності та виявити їх ставлення до її окремих ключових показників.

Разом з тим, не встановлено статистично достовірного прямолінійного зв'язку між досліджуваними факторами. З'ясовано, що є суттєвий відсоток студентів, які виявляючи високу толерантність до недоброчесності, водночас мають високий рівень домагань та самооцінки, що вказує на наявність також інших чинників впливу на рівень толерантності студентів до академічної недоброчесності.

Перспективу подальшого дослідження бачимо у таких напрямках: перевірка виявленої тенденції на більшій вибірці; удосконаленні методичного інструментарію емпіричного дослідження; розширенні переліку чинників, що аналізуються.

Список використаних джерел

- Академічна чесність як основа сталого розвитку університету : монографія / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова ; Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики». Київ : Таксон, 2016. 234 с.
- Вища освіта в Україні: громадська думка студентів (2015). Загальнонаціональне опитування студентів / Фонд «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва, фірма «Юкрейніан соціолоджі сервіс». URL: <http://dif.org.ua/article/vishcha-osvita-v-ukraini-gromadska-dumka-studentiv>.

- Гнезділова К. М. Академічна чесність як цінність корпоративної культури університету. *Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки*. Вип. 14. 2016. С. 23–30.
- Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Ковальчук О. С., Потапюк Л. М. Забезпечення академічної чесності у вищих навчальних закладах: міжнародний досвід. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2017. № 1 (13). С. 21–26.
- Меркулова О. П., Даниленко А. С. Психологические предпосылки студенческого плагиата. *Высшее образование в России*. 2014. № 4. С. 114–121.
- Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. Москва : ПЭБ, 2007. 56 с.
- Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва : София, 2006. 368 с.
- Сивак Е. В. Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания). Препринт WP10/2006/06. Серия WP10 (Научные доклады лаборатории институционального анализа). Москва: Изд. дом ВШЭ. 44 с. URL: http://lia.hse.ru/data/076/590/1239/WP10_2006_06.pdf
- Тодорова І. С. Вплив академічної етики на формування особистості майбутнього фахівця. *Якість вищої освіти: сучасні тенденції та перспективи розвитку освітньої діяльності вищого навчального закладу* : матеріали XII Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Полтава, 18–19 лют. 2016 р.). Полтава : ПУЕТ, 2016. С. 282–284.
- Ульянова Г. О. Психологічні особливості плагиату та його зв'язок з творчими здібностями особистості. *Наука і освіта*. 2017. № 9. С. 88–93.
- Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований. *Экономическая социология*. 2015. Т. 16, № 2. С. 55–79. URL: <http://ecsoc.hse.ru/2015-16-2.html>

References

- Finikov, T. V., & Artiukhov, A. E. (Eds.). (2016). *Academichna chesnist yak osnova stalogo rozvytk uuniversitytetu [Academic integrity as the basis of sustainable development of the university]*. Kyiv: Takson [in Ukrainian].
- Hnezdilova, K. M. (2016). *Akademichna chesnist yak tsinnist korporatyvnoi kultury univertytetu [Academic honesty as university corporate culture]*. *Visnyk Cherkaskoho univertytetu: Pedahohichni nauky [Bulletin of Cherkasy University: Pedagogical Sciences]*, 14, 23-30 [in Ukrainian].

- Kovalchuk, O. S., & Potapyuk, L. M. (2017). Zabezpechennya akademichnoyi chesnosti u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh: mizhnarodnyy dosvid [Ensuring Academic Integrity in Higher Educational Establishments: International Experience]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Pedahohika I psykholohiia»*. *Pedahohichni nauky [Alfred Nobel University Bulletin. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical sciences]*, 1(13), 21-26 [in Ukrainian].
- Law of Ukraine "Higher Education Act" (issued 01.07.2014. Number 1556-VII). Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
- Merkulova, O. P., & Danilenko, A. S. (2014). Psikhologicheskie predposylki studencheskogo plagiata [Psychological background of student plagiarism]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii [Higher education in Russia]*, 4, 114-121 [in Russian].
- Prikhozhan, A. M. (2007). *Diagnostika lichnostnogo razvitiia detei podrostkovogo vozrasta [Diagnosis of personal development of adolescent children]*. Moscow: PJeB [in Russian].
- Seligman, Martin E. P. (2006). *Novaya pozitivnaya psikhologiya: Nauchnyy vzglyad na schast'ye i smysl zhizni [New Positive Psychology: A Scientific View on Happiness and the Meaning of Life]*. Moscow: Sofia [in Russian].
- Shmeleva, E. D. (2015). Akademicheskoe moshennichestvo v sovremennykh universitetakh: obzor teoreticheskikh podkhodov i rezul'tatov empiricheskikh issledovaniy [Academic Dishonesty in Modern Universities: A Review of Theoretical Approaches and Empirical Findings]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya [Journal of Economic Sociology]*, 16, 2, 55-79. Retrieved from <http://ecsoc.hse.ru/2015-16-2.html> [in Russian].
- Sivak, E. V. (2006). *Prestuplenie v auditorii. Determinanty nechestnogo povedeniya studentov (plagiata i spisyvaniya) [Crime in the Classroom. Determinants of Dishonest Behavior among Students (Plagiarism and Cheating)]*. HSE Working Paper WP10/2006/06. Seriya WP10 (Nauchnye doklady laboratorii nstitutsional'nogo analiza). Moscow: HSE Publishing House. Retrieved from http://lia.hse.ru/data/076/590/1239/WP10_2006_06.pdf [in Russian].
- Todorova, I. S. (2016). Vplyv akademichnoyi etyky na formuvannya osobystosti maybutn'oho fakhivtsya [Influence of academic ethics on the forming a personality of a future specialist]. *The quality of higher education: current trends and prospects of development of educational activities higher education institution: materials of the XII International scientific-technical conference (Poltava, 18-19 Feb., 2016)*, (pp. 282-284). Poltava [in Ukrainian].
- Ulianova, H. O. (2017). Psykholohichni osoblyvosti plahiatsu ta yoho zv'язok z tvorchymy zdbnostyamy osobystosti [Psychological

peculiarities of plagiarism and its correlation with creative abilities]. *Nauka i osvita [Science and Education]*, 9, 88-93 [in Ukrainian].

Vyshcha osvita v Ukraini: hromadska dumka studentiv [Higher education in Ukraine: public opinion of students] (2015). Zahalnonatsionalne opytuvannia studentiv / Fond "Demokratychni initsiatyvy" imeni Ilka Kucheriva, firma "Ukreinian sotsiolodzhi servis". Retrieved from <http://dif.org.ua/article/vishcha-osvita-v-ukraini-gromadska-dumka-studentiv> [in Ukrainian].

I. Todorova

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF STUDENTS TOLERANCE OF ACADEMIC DISHONESTY

Article deals with the problem of the student's attitudes towards the academic dishonesty and the psychological factors associated with it. The fact of the heterogeneity of students within the university and the academic groups by the indicators "level of tolerance to academic dishonesty" was revealed, this suggests that significant influence on the manifestations of academic integrity has not only external (social and organizational) factors but also psychological individual factors. Understanding these internal factors of tolerance for academic dishonesty opens the way to use not only administrative methods in the struggle for academic integrity of students but also the psychological and pedagogical methods.

The author's questionnaire "Tolerance to Academic Dishonesty" was used for the first time; it allowed determining the tolerance of students towards the separate key indicators of academic dishonesty and as a result, to assess their general level of the tolerance to academic dishonesty as high, middle or low.

Empirically, the hypothesis about the existence of a link between the self-esteem, the aspirations level and the tolerance to academic dishonesty of the students was tested and confirmed. The students with a low level of aspiration and self-esteem are more likely to be more tolerance to dishonesty.

Key words: *academic integrity, tolerance to academic dishonesty, self-esteem, aspirations level, cheating, plagiarism, higher education.*

Надійшла до редакції 30.05.2019 р.

УДК 159.99

© Я. В. Сухенко, 2019

orcid.org/0000-0001-7440-2537

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177353>

СУХЕНКО Яна Валеріївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та особистісного розвитку Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ)

ТИПОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті представлена типологія індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників. Вона розроблена, виходячи з того, що індивідуальна освітня траєкторія характеризується результативно-усвідомленим (сила) та емоційно-оціночним (оцінка, комфорт) компонентами, репрезентативністю (картографічністю), динамічністю, персоналізованістю, інноваційністю. У дослідженні використано спеціалізований семантичний диференціал «Освітня траєкторія», проведено кластерний аналіз на основі інтегральних змінних.

З'ясовано, що власна освітня траєкторія оцінюється педагогічними працівниками як дефіцитарна (13,5%), перехідна (57,6%), профіцитарна (28,9%) та представлена шістьма відповідними типами. Перший тип оцінки та ставлення до ІОТ (13,5%) є дефіцитарним, а педагогічних працівників, які його демонструють, називаємо «освітніми нігілістами». Другий (4,2%) – перехідний, оскільки, з одного боку має місце дефіцит комфорту, інноваційності, динаміки, системного бачення ІОТ, а з іншого – проявляється ресурсність регулятивно-усвідомленого компоненту та персоналізованості; представників даної групи асоціюємо з «незадоволеними виконавцями». Третій (11,3%) – перехідний з позначеною тенденцією до профіцитарності на фоні домінування негативних оцінок за параметрами неперервності та системності, ці люди, так звані, «продуктивні хаотики». Четвертий (17,9%) – перехідний з переважно позитивним ставленням і невикористаним ресурсом у плані активізації інноваційності та персоналізованості, іменуємо їх «втішені рутинери». П'ятий (24,3%) – дефіцитарний в частині цілісного системного бачення ІОТ, відсутності її повної стратегічної «картини» на фоні позитивних оцінок інших структурних компонентів, педагогічні працівники даної групи є «благодолучними тактиками». Шостий (28,9%) – профіцитарний, проявляє задоволення власним освітнім шляхом, його результативністю, емоційним комфортом, зручністю, картографічністю, динамічністю, новизною та персоналізованістю;

ті, хто його демонструють є «абсолютними позитивістами». Цінність типології полягає не лише у виділених типах оцінки та ставлення до індивідуальної освітньої траєкторії, а й в можливостях з'ясування функціональності кожного типу на шляху реалізації особистісного потенціалу педагогічного працівника, дослідження логіки трансформації та проєктування індивідуальних освітніх траєкторій на теоретичному та емпіричному рівнях.

Ключові слова: *індивідуальна освітня траєкторія, типологія, спеціалізований семантичний диференціал, картографія, персоналізованість, динамічність, інноваційність.*

Постановка проблеми. Освіта упродовж життя, її особистісно зорієнтований, гуманістичний характер є трендами сучасного світу. Фокус психологічних розвідок у контексті розроблення відповідної проблематики зосереджується на внутрішніх і зовнішніх чинниках, механізмах, закономірностях проєктування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) суб'єктів освіти та, зокрема, педагогічних працівників – саме вони покликані ініціювати та втілювати освітні інновації. Нормативна база для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій особистості створена і в законі «Про освіту» формалізовано розуміння їх як персонального шляху реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей та досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання (Закон «Про освіту», 2017).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В наукових розвідках проблема реалізації індивідуальних освітніх траєкторій з акцентом на педагогічній складовій в закладах загальної середньої освіти досліджується К. Александровою, П. Антошкіною, С. Вдовіною, Л. Вишневською О. Жерновниковою, М. Кунаш, І. Кунгуровою, В. Кухаренко, С. Литвиною, А. Хуторським; на рівні професійної підготовки у закладах вищої освіти – І. Бережною, С. Березенською, А. Богдановим, Л. Галигіною, Т. Коростіянець, Б. Корольовим, Ф. Мухаметзяновою, М. Соколовою, С. Смірновим, С. Сафоновим; на рівні післядипломної педагогічної освіти – М. Скрипник, К. Колос, В. Сидоренко, О. Дубасенюк, Т. Ломакіною. Психологічні

аспекти проблеми індивідуальної освітньої траєкторії досліджуються в роботах О. Носової, К. Дзюби, Е. Зеєра, Е. Симанюк, А. Столяревської, М. Смульсон, П. Лушина та ін.

Реалізації типологічного підходу в психології присвячені роботи П. Волкова, Р. Кеттела, Г. Олпорта, В. Штерна, К. Леонгарда А. Палія, К. Юнга та ін.

Мета статті полягає у визначенні типів індивідуальної освітньої траєкторії педагогічних працівників і укладанні відповідної типології.

Учасниками експерименту стали 408 педагогічних працівників (керівники, вчителі, практичні психологи, соціальні педагоги) закладів загальної середньої освіти. В емпіричному дослідженні використано спеціалізований семантичний диференціал «Освітня траєкторія» (Сухенко, 2018). Статистична обробка даних виконана на основі кластерного аналізу з використанням пакету SPSS.17.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наведемо окремі визначення та тлумачення понять, які використовуємо в даній роботі. Поняття «тип» в традиційному розумінні визначається як «зразок, модель, форма, яким відповідає певна група предметів, понять, явищ» (Словник української мови, 1979, с. 116). Поняття «типологія» походить з грецької мови (грец. *typos* – форма, зразок і *logos* – слово, поняття, вчення) та згідно з Філософським енциклопедичним словником позначає засіб наукової класифікації за допомогою абстрактних теоретичних моделей (типів), в яких фіксуються найважливіші структурні або функціональні особливості досліджуваних об'єктів (Філософський енциклопедичний словник, 2002).

Реалізація типологічного підходу в психології досить об'ємна та глибока тема та, як зазначає А. Палій, припускає «розуміння особистості як цілісного утворення, що не зводиться до комбінації окремих рис. Узагальнення здійснюються на основі групування досліджуваних. Якщо в групі людей стабільно спостерігається поєднання певних ознак, його розглядають як «типове»... використовуючи поняття «тип», потрібно розрізняти контексти, залежно від яких тип може позначати як певні комплекси властивостей, так і характерний зразок, картину поведінки» (Палій, 2010).

Розроблення типологій в психології пов'язане та зазвичай розглядається у дискурсивному полі номотетичного (грец. *nomos* – закон, *tetos* – встановлений) та ідіографічного (грец. *idio* – особливий, *grapho* – пишу) підходів. В психології номотетичний підхід асоціюють з ім'ям Г. Олпорта, ідіографічний – В. Штерна, розглядають їх як взаємодоповнюючі при цілісному вивченні психічних явищ. Номотетичний – передбачає дослідження загальних закономірностей та нормативних показників, з'ясування в чому людина схожа на всіх або на окремі групи. Завдання ідіографічного – опис своєрідності, виявлення індивідуальних, неповторних, унікальних рис особистості, з'ясування чим вона відрізняється від інших. Тобто, номотетика – стратегія виявлення подібності, ідіографіка – відмінностей, унікальності.

Використовуючи попередні результати дослідження загальних особливостей в оцінці та ставленні педагогічних працівників до освітніх траєкторій, в даній статті ми переходимо до виявлення та опису типології ІОТ в самооцінчному вимірі, інтегруємо номотетичну та ідеографічну стратегію, здійснюємо крок у напрямку диференціації досліджуваного феномену, з'ясування своєрідності та відмінностей в оцінках і ставленнях до власної освітньої траєкторії.

Дослідження, проведене за семантичним диференціалом «Освітня траєкторія» на попередньому етапі роботи, показало, що в свідомості педагогічних працівників феномен ІОТ представлений як система в складі результативно-усвідомленого та емоційно-оцінчного компонентів; внутрішніх і зовнішніх зв'язків; факторів і процесів, які визначають її існування та функціонування. Результативно-усвідомлений компонент є традиційним для аналізу в психології, співвідноситься з раціональним, когнітивним, поведінковим, цільовим компонентами у моделюванні психічних явищ. Емоційно-оцінчний – зазвичай використовують для характеристики емоційної сфери особистості. Системно-репрезентативний компонент не є надто поширеним у дослідженні психологічних феноменів, проте він актуалізує розуміння даної системи як атрибутивно-структурованої та потенційної до представлення в картографічному форматі. Динамічність засвідчує змінюваність системи, характеризує логіку її розвитку. Персоналізованість

репрезентує наявність внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, визначає їх діапазон. Інноваційність маркує формат існування та функціонування системи через форми пізнання та організаційні умови (Сухенко, 2019).

Отримані в результаті факторного аналізу значення факторів використовуємо як нові інтегральні змінні. Так званий аналіз «кластери на факторах», проведений за ними методом К-середніх з використанням статистичного пакету SPSS. Згідно з алгоритм С. Ллойда в якості початкових центрів використовуються перші К елементів набору даних. Виходячи з результатів теоретичного аналізу цікавим для інтерпретації вважаємо 6-кластерне рішення. Оцінку вибірки здійснено виходячи з того, що вона має бути не меншою за 2^k , де k – кількість змінних кластеризації (Friedman, & Rubin, 1967), а також не меншою за $5 \cdot 2^k$ (Dolnicar, & Grun, 2008).

Результати свідчать, що експериментальна вибірка з 408 осіб є достатньою для 6-кластерного статистичного рішення. Воно дозволяє поглибити уявлення про своєрідність оцінок і ставлень педагогічних працівників до власної освітньої траєкторії, а також розглянути їх відповідно до динаміки розвитку особистісного потенціалу на подальших етапах роботи (таблиця 1).

Оскільки компонентами даної моделі є факторно-характеристики освітньої траєкторії, визначені на засадах психосемантики, розглядаємо результати кластеризації як типологію ІОТ педагогічних працівників, або якщо бути точними у формулюваннях – як типологію самооцінок і ставлень педагогічних працівників до власної освітньої траєкторії.

Аналізуючи виділені типи, звертаємо увагу як на оцінку кожного компоненту структури (негативна, нейтральна, позитивна), так і на загальну композицію, що складається з оцінок за кожним структурним компонентом і визначає тональність оцінки всієї структури: негативну, позитивну, або гібридну, що в контексті дослідження проблеми особистісного розвитку та в процесуальній логіці краще позначити як «перехідну» з тими чи іншими тенденціями. Як негативну або дефіцитарну інтерпретуємо загальну оцінку ІОТ, якщо оцінки за всіма компонентами структури негативні та відповідні відстані

до центру кластера позначені від'ємними числами; як позитивну або профіцитарну – оцінки за всіма характеристиками позитивні, їх відстані до центру кластера позначені додатними числами; як перехідну – мають місце як позитивні так і негативні оцінки за різними компонентами структури.

Таблиця 1

Кластери педагогічних працівників, виділені на основі факторної структури освітньої траєкторії (6-кластерне рішення)

Компоненти факторної структури	Кластери						F	Знач.
	I	II	III	IV	V	VI		
Результативно-усвідомлений	-1,85	1,09	0,15	0,19	0,27	0,30	105,10	0,000
Емоційно-оціночний	-0,43	-3,14	0,20	0,43	0,20	0,14	77,31	0,000
Репрезентативний	-0,17	-0,16	0,19	0,20	-1,10	0,83	84,63	0,000
Динамічно-процесуальний	0,02	-0,18	-2,00	0,27	0,29	0,38	91,38	0,000
Персоналізована	-0,01	0,35	-0,11	-0,44	0,17	0,13	4,51	0,001
Інноваційність	-0,06	-0,64	0,14	-1,36	0,35	0,61	76,22	0,000

Із загальної кількості досліджуваних (408 осіб) до першого кластеру увійшли 55 осіб (13,5%), другого – 17 осіб (4,2%), третього – 46 осіб (11,3%), четвертого – 73 особи (17,9%), п'ятого – 99 осіб (24,3%), шостого – 118 осіб (28,9%). Унаочнення типології індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників (6-кластерне рішення) наведено на рисунку 1.

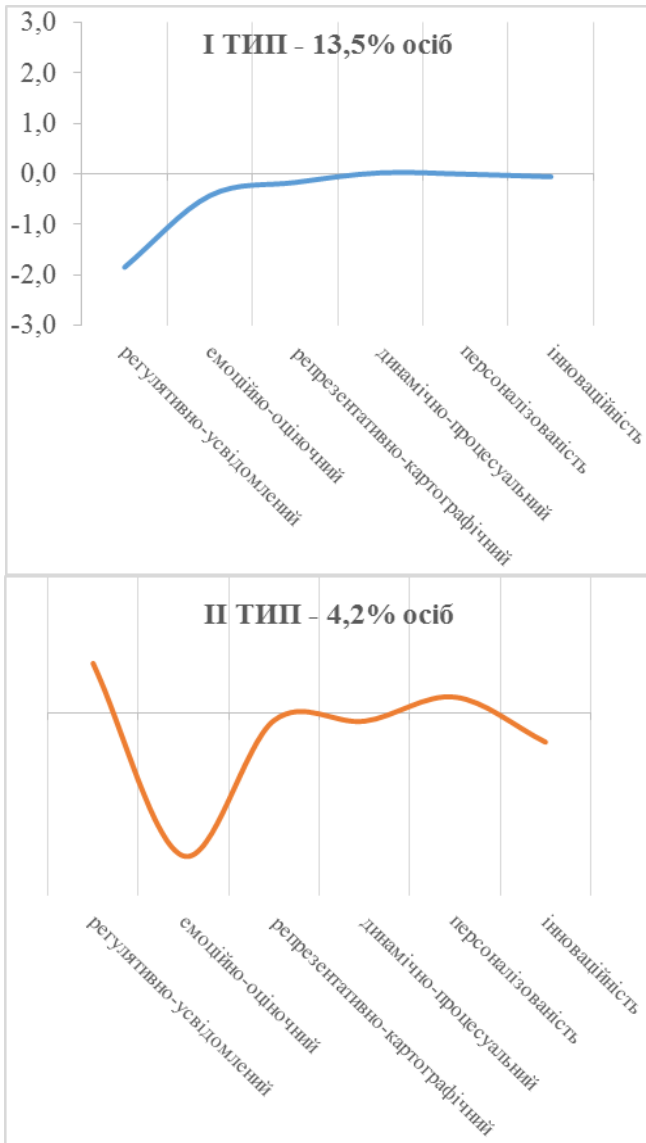


Рис. 1. Типологія індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників

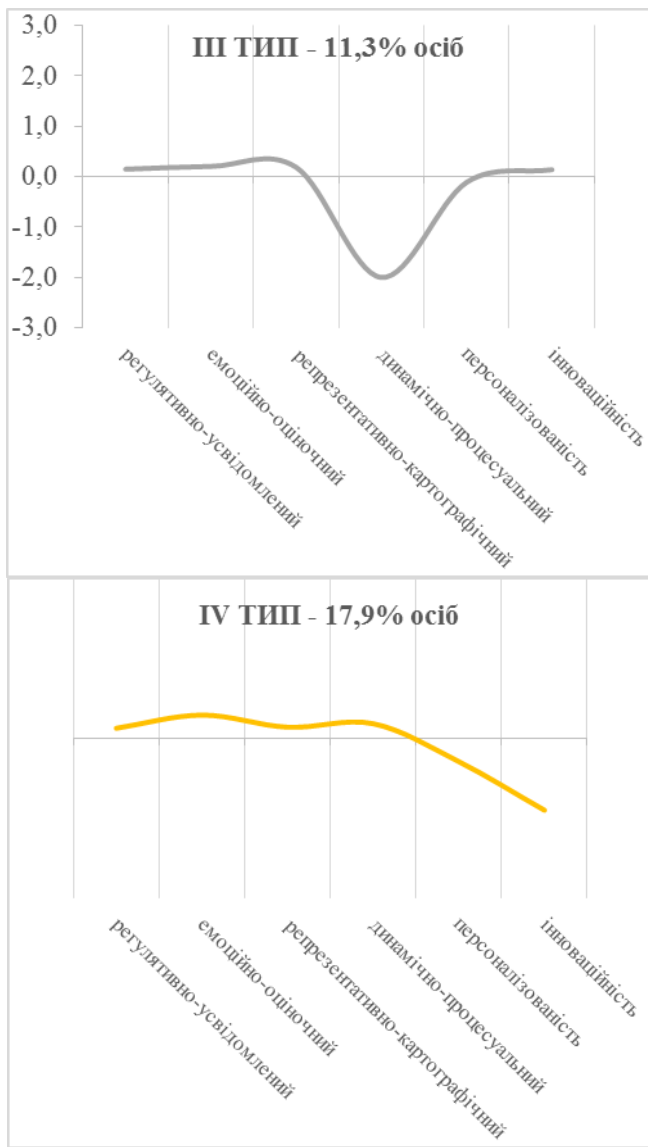


Рис. 1. Типологія індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників (продовження)

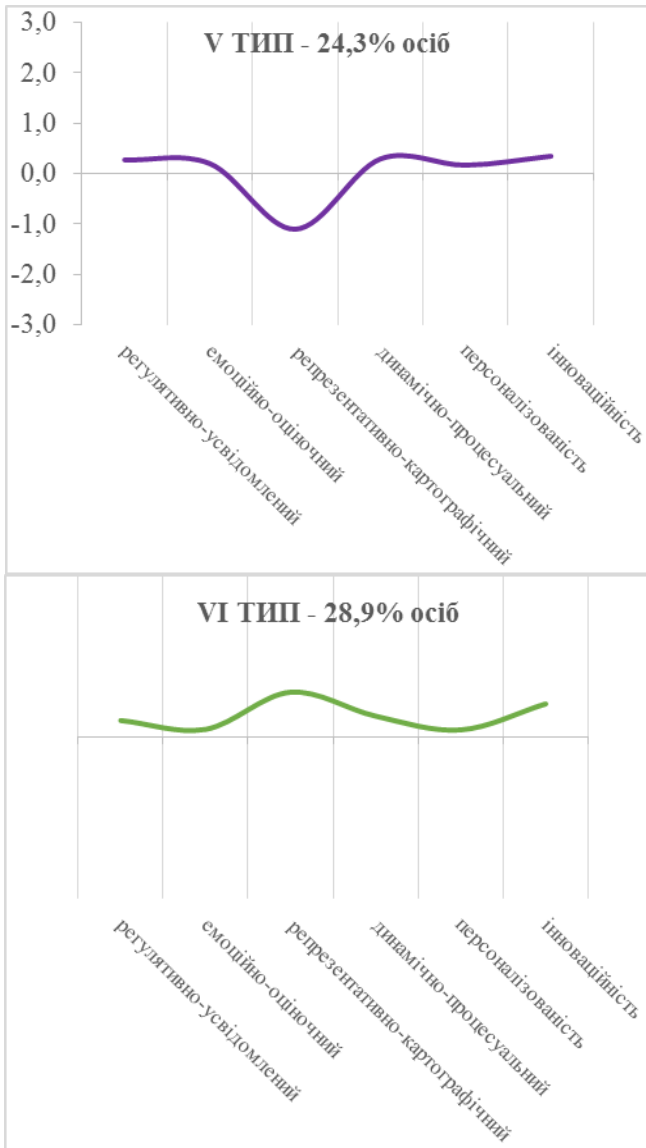


Рис. 1. Типологія індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників (продовження)

Отже, типологія ІОТ включає 6 типів, опис яких і наводимо. По суті, мова йде про типи оцінки та ставлення суб'єктів освіти до власного освітнього шляху, тобто дана типологія відображає суб'єктивний або самооціночний вимір ІОТ.

Перший тип ІОТ позначаємо як дефіцитарну або незадовільну. Представники даного кластеру негативно оцінюють більшість структурних компонентів освітньої траєкторії – результативно-усвідомлений (-1,85), емоційно-оціночний (-0,43), репрезентативно-картографічний (-0,17), інноваційність (-0,06). Ставляться нейтрально, або не усвідомлюють сутність персоналізованості (-0,01) освітнього шляху та його динамічно-процесуальну логіку (0,02). В цілому така картина ілюструє непродуктивне ставлення до власного досвіду освіти, знецінення її історії, про розчарування, втрату сенсу, орієнтирів в освіті. «Освітній транспективний нігілізм» – здається, саме такий вислів промовисто характеризує даний тип, тому назвемо його представників «освітніми нігілістами».

Другий тип ІОТ – перехідна, оскільки поряд з негативними включає позитивну оцінку регулятивно-усвідомленого компоненту та персоналізованості. Дане специфічне ставлення особистості до ІОТ характеризується, з одного боку, помітним емоційно-оціночним дискомфортом (-3,14), визнанням традиційного формату реалізації (-1,36), недостатньої системності, неперервності (-0,18) та картографічності (-0,16), з іншого – поцінуванням результативно-усвідомленого компоненту (1,09) та персоналізованості (0,35). Якщо даний тип розглядати за логікою трансформації ставлення особистості до власної ІОТ – від дефіцитарного до профіцитарного, як один з типів ставлення на відповідному етапі, то умовами його актуалізації виступають активізація/розвиток когнітивно-регуляторного (раціонального) компонента та розширення простору внутрішніх-зовнішніх зв'язків у вимірах «персональна-колективна», «самостійна-групова». З вуст представників даної групи ми чули висловлювання на кшталт: «Мій освітній шлях не є комфортним, інноваційним, системним і неперервним. Але я розумію, що освіта – це важливо, я докладаю багато свідомих зусиль, працюю на результат і почасти отримую його...». Асоціативна назва для даної групи з фокусом на найбільш виражених компонентах (дискомфортна,

традиційна, результативна) – «незадоволені виконавці». Відсутність комфорту, освітня «буденність», не зупиняє їх на шляху до результату, вони докладають зусиль, наполегливо працюють заради досягнення поставленої мети.

Третій тип ІОТ – також «перехідна», але з позначеною тенденцією до профіцитарності та актуальною зоною розвитку динамічно-процесуального компоненту й персоналізованості. Представники даного кластеру позитивно оцінюють емоційний (0,20) та раціональний (0,15) компоненти, орієнтуються на «освітній мапі» (0,19), оцінюють формат реалізації ІОТ як інноваційний (0,14). Проте, динаміку ІОТ в термінах неперервності та системності (-2,00), та персоналізованість (-0,11) оцінюють як недостатню. У такої групи є інтерес як до здобування освіти, так і до «ретрансляції» освітніх здобутків, вони оцінюють власні освітні досягнення скоріше позитивно, розуміють освітню «місцевість», але вважають її недостатньо персоналізованою та організованою. Зважаючи на домінування негативних оцінок за параметрами неперервності та системності називаємо їх «продуктивні хаотики».

Четвертий тип ІОТ – «перехідна» з переважно позитивним ставленням та наявним ресурсом у плані активізації інноваційності та персоналізованості. Можливо інноваційність (-1,36) та персоналізованість (-0,44) освітнього шляху є суб'єктивно недооціненими, а можливо, й адекватно оціненими та насправду не реалізованими достатньою мірою, не використаними ресурсами. Так чи інакше, але важливо розуміти, що ІОТ як система, перебуваючи на даному етапі розвитку має продуктивний трансформаційний потенціал у площині внутрішніх-зовнішніх зв'язків та інноваційності як формату реалізації ІОТ для групи педагогічних працівників, яку позначимо як «втішені рутинери».

П'ятий тип ІОТ визначаємо як потенційно профіцитарний, *шостий тип ІОТ* – як профіцитарний. Різниця між ними позначається лише здатністю/готовністю до цілісного системного бачення та репрезентації власного шляху в освіті. П'ятий тип містить в собі певний потенціал, ресурс розвитку щодо системного бачення освітньої траєкторії (-1,10), а його носії скоріш «благополучні тактики», ніж стратеги. Шостий – виглядає як завершений гештальт, суцільна картина задоволення

власним освітнім шляхом: у плані результативності, емоційного комфорту та зручності, цілісного бачення та репрезентації, неперервності та системності, новизни, персоналізованості, тому поймаємо їх «абсолютні позитивісти». Утім, перспективи такого «вичерпного» типу ставлення цілком прогнозовані – застій, ознаки нового дефіциту, зрештою – вихід у новий цикл розвитку, переходів і трансформації власних ставлень.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати дослідження за спеціалізованим семантичним диференціалом «Освітня траєкторія», отримані на попередніх етапах роботи, показали, що в свідомості педагогічних працівників даний феномен представлений як система, що характеризується силою, комфортом, здатністю до репрезентативності, динамічністю, персоналізованістю, інноваційністю. Вони ж спонукали до вивчення варіативності в оцінках та ставленнях педагогічних працівників до власної освітньої траєкторії. Кластерний аналіз, проведений за інтегральними змінними, дозволив визначити та описати типологічні групи педагогічних працівників за їх суб'єктивними оцінками та ставленням до ІОТ.

З'ясовано, що власна освітня траєкторія може оцінюватись педагогічними працівниками як дефіцитарна (перший тип – 13,5% осіб), якщо оцінки за всіма компонентами структури негативні; як перехідна (другий, третій, четвертий, п'ятий типи, 57,6% осіб) – мають місце як позитивні так і негативні оцінки за різними компонентами структури; як профіцитарна (шостий тип – 28,9% осіб) – оцінки всіх структурних компонентів позитивні. Типологія ІОТ педагогічних працівників представлена шістьма типами. Перший тип оцінки та ставлення до ІОТ (13,5%) позначаємо як дефіцитарний або невдоволений, а педагогічних працівників, які його демонструють називаємо «освітніми нігілістами». Другий тип (4,2%) – перехідний, з одного боку, педагогічні працівники позначають дефіцит комфорту, інноваційності, динаміки, системного бачення ІОТ, а з іншого – ресурсність регулятивно-усвідомленого компоненту та персоналізованості, тому іменуємо їх «незадоволені виконавці». Третій тип (11,3%) – перехідний з позначеною тенденцією до профіцитарності на фоні домінування негативних оцінок за

параметрами неперервності та системності, називаємо їх «продуктивні хаотики». Четвертий тип (17,9%) – перехідний з переважно позитивним ставленням та невикористаним ресурсом у плані активізації інноваційності та персоналізованості, так звані «втішені рутинери». П'ятий (24,3%) – дефіцитарний в частині цілісного системного бачення ІОТ, відсутності її повної стратегічної «картини» на фоні позитивних оцінок інших структурних компонентів, педагогічні працівники даної групи є «благополучними тактиками». Шостий (28,9%) – профіцитарний, проявляє задоволення власним освітнім шляхом, його результативністю, емоційним комфортом, зручністю, картографічністю, динамічністю, новизною та персоналізованістю, а ті, хто його демонструють є «абсолютними позитивістами».

Розроблена типологія представляє інтерес не тільки й не стільки різноманітністю окремих виділених типів оцінки та ставлення, скільки перспективами з'ясування функціональності кожного типу оцінки, ставлення до ІОТ в реалізації особистісного потенціалу педагогічного працівника, можливостями дослідження логіки трансформації та проектування ІОТ на теоретичному та емпіричному рівнях. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з дослідженням логіки переходу від одного типу оцінки ІОТ до іншого, визначенням ролі та змісту психологічного супроводу індивідуальної освітньої траєкторії, з вивченням діапазону можливостей та закономірностей її проектування.

Список використаних джерел

- Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь (Collins). Т. 2 (П-Я) : пер. с англ. Москва : Вече, АСТ, 1999. 528 с.
- Закон «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Лушин П. В. Неопределенность и типы отношения к ней: ситуация психологической помощи. *Психологічне консультування і психотерапія*. 2016. Т. 1, Вип. 5. С. 33–40.
- Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. IV / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. Совет : предс. В. С. Степин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. Москва : Мысль, 2010. 2816 с.

- Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 432 с.
- Словник української мови: в 11 т. / ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін. ; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 10. 1979. 659 с.
- Сухенко Я. В. Індивідуальні освітні траєкторії педагогічних працівників та учнів: системний вимір феномену. *Психологічний часопис* : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. № 5, Вип. 6. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2019. С. 121–129.
- Сухенко Я. В. Семантичний диференціал для оцінки освітньої траєкторії особистості. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика* : зб. наук. праць. Серія : Психологія. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М., 2018. Вип. 24(1). С. 320–342.
- Татарова Г. Г. Основы типологического анализа в социологических исследованиях : учеб. пособ. Москва : Издательский дом «Новый учебник», 2004. 206 с.
- Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін., Л. В. Озатовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори) ; І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ : Абрис, 2002. 742 с.
- Dolnicar S., Grun B. Challenging “factor–cluster segmentation”. *Journal of Travel Research*. 2008. № 47 (1). P. 63–71.
- Friedman, J. H., Rubin, J. On some invariant criteria for grouping data. *Journal of the American Statistical Association*. 1967. № 62. P. 1159–1178.

References

- Bilodid, I. (Ed.) (1979). *Slovník ukrajskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]*. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
- Dolnicar, S., & Grun, B. (2008). Challenging “factor–cluster segmentation”. *Journal of Travel Research*, 47(1), 63-71.
- Friedman, J. H., & Rubin, J. (1967). On some invariant criteria for grouping data. *Journal of the American Statistical Association*, 62, 1159-1178.
- Jary, D., & Jary, J. (1999). *Bolshoi tolkovyi sotciologicheskii slovar (Collins) [Collins dictionary of sociology]*. Moscow: Veche [in Russian].
- Lushin, P. V. (2016). Neopredelennost i tipy otnosheniia k nei: situatsiia psikhologicheskoi pomoshchi [Uncertainty and types of attitude to it: the situation of psychological assistance]. *Psihologichne Konsultuvannya i Psihoterapiya [Psychological counseling and psychotherapy]*, 1(5), 33-40 [in Russian].
- Ogurcov, A., Stepin, V. S., Guseinov, A. A., & Semigin G. Iu. (Eds.) (2010). *Novaja filosofskaja jenkiklopedija [New Philosophical*

- Encyclopedia*]. Moscow: Mysl [in Russian].
- Palij, A. (2010). *Dyferentsialna psykhoholiiia [Differential psychology]*. Kyiv : Akademvidav [in Ukrainian].
- Shinkaruk, V., Ozadovska L. V., & Polishchuk N. P. (Eds.). (2002.) *Filosophykyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary]*. Kyiv: Abris [in Ukrainian].
- Suhenko, Ja. (2018). Semantychnyi dyferentsial dlia otsinky osvitnoi traiektorii osobystosti [Semantic Differential for Evaluation of Educational Pathway of Personality]. *Psycholinguistics [Psycholinguistics]*, 24(1), 320-342 [in Ukrainian].
- Suhenko, Ja. (2019). Indyvidualni osvitni traiektorii pedahohichnykh pratsivnykyv ta uchniv: systemnyi vymir fenomenu [Personal educational pathways of educators and students: systemic measurement of the phenomenon]. *Psvkholohichnyi chasopys : zb. nauk. prats [Psychological Journal: Scientific Review]*, 5(6), 121-129 [in Ukrainian].
- Tatarova, G. (2004). Osnovy tipologicheskogo analiza v sociologicheskikh issledovaniyah. Moskva: Izdatel'skij dom "Novyj uchebnyk" [in Russian].
- Zakon "Pro osvitu" [The Law "On Education"] (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

Ya. Sukhenko

TYPOLOGY OF EDUCATORS' PERSONAL EDUCATIONAL PATHWAYS

Educators perceive the phenomenon of "educational pathway" as a system characterized by strength, comfort, ability to be represented, dynamism, personalization, and innovation. The author presents the results of a study into the variability of educators' assessments of and attitudes towards their own educational pathways, which was carried out using a specialized semantic differential "Educational pathway" and cluster analysis of integral variables.

It was found that the respondents assessed their educational pathways as deficient (13.5%), transitional or hybrid (57.6%), and surplus (28.9%), while the educators' educational pathways were divided into six types. The first type of the assessment of and attitudes towards the educational pathway (13.5%) was described as deficient, while the educators of this type were called "educational nihilists". The second type (4.2%) was called transitional because, on the one hand, it lacked comfort, innovation, dynamics, and systemic vision of the educational pathway, and on the other, it had resources of the regulatory and conscious component and personalization; the representatives of this type were called "dissatisfied performers». The third type (11.3%) was transitional with a marked tendency to surplus along with a domination of negative parameters of continuity and system; the educators of this type were called "productive chaos-makers". The fourth type (17.9%) was transitional with mostly positive attitudes and rich innovation and personalization resources; the educators of this type were called "satisfied routine workers". The fifth type (24.3%) was deficient in terms of the integrated systemic vision of the educational pathway and the absence of a full and strategic "picture" of

the educational pathway along with positive assessments of other structural components; the educators of this type were "successful tacticians" of their educational pathway. The sixth type of the educational pathway assessment (28.9%), which was surplus, was characterized by educators' satisfaction with their educational pathways, their effectiveness, emotional comfort, convenience, simplicity, dynamism, novelty and personalization; the educators of this type were called "absolute positivists."

The presented typology is of interest not only because of the variety of assessments of and attitude towards the personal educational pathway, but also because of the possibilities for finding out the functionality of each type for realizing educators' personal potentials, studying the transformation rationale and designing educators' educational pathways theoretically and empirically.

Key words: *personal educational pathway, typology, specialized semantic differential, cartography, personalization, dynamism, innovation.*

Надійшла до редакції 29.05.2019 р.

УДК 159.923.31 «712»

© Л.Г. Перетяцько, Н. О. Юдіна, 2019

orcid.org/0000-0002-9033-5300

orcid.org/0000-0002-1545-8730

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177354>

ПЕРЕТЯТЬКО Лариса Георгіївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

ЮДИНА Наталія Олександрівна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РІЗНОГО РІВНЯ ОСВІТИ

У статті проаналізовано теоретичні підходи до проблеми мотивації та її структури, представлені результати емпіричного дослідження мотивації навчання студентів у закладах різного рівня освіти.

Ключові слова: *мотив, мотивація, мотивація навчальної діяльності, структура мотивації, заклади різного рівня освіти.*

Постановка проблеми. Дослідження психологічних особливостей мотивації навчання студентів є однією з актуальних проблем сьогодення. В наш час перед вищою освітою постають завдання, пов'язані з розвитком компетентної особистості фахівця, з формуванням таких якостей спеціаліста, як високий професіоналізм, активність, ініціативність, мобільність, відповідальність. Особливістю сучасного професіонала є потреба у постійному оновленні знань і самовдосконаленні, яка формується шляхом розвитку мотивації навчання.

Мотивації та мотивам присвячена велика кількість монографій вітчизняних і зарубіжних авторів (В. Г. Асєєв, В. К. Вілюнас, Є. П. Ільїн, О. М. Леонтьєв, В. С. Мерлін, Д. М. Узнадзе, П. М. Якобсон, Дж. Аткинсон, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Г. Холл).

Проблемі мотивації навчальної діяльності присвячені роботи В. Г. Асєєва, Л. І. Божович, О. С. Гребенюк, Є. П. Ільїна, А. К. Маркової, А. О. Реана, П. М. Якобсона та інших. Серед зарубіжних дослідників питаннями мотивації займалися Дж. Брунер, Є. Даффі, Д. Макклеланд, А. Маслоу, Х. Хекхаузен та інші.

Виробленню умов мотивації у процесі навчання присвячені роботи таких вчених, як У. П. Вакулук, І. Г. Захарова, Ю. В. Карякін, С. О. Крамаров, А. Г. Сукіязов, С. В. Панюкова, Е. М. Фаустова, Є. В. Ширшов та інші.

Окремі питання мотивації навчання висвітлені у працях В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Г. С. Костюка та інших.

Проте, незважаючи на численні дослідження проблем мотивації, деякі питання залишаються вивчені недостатньо. Зокрема, немає досліджень, які б розкривали особливості мотивації навчання студентів закладів вищої освіти I-II рівнів акредитації (училищ, технікумів, коледжів) у порівнянні зі студентами закладів вищої освіти III-IV рівнів акредитації (інститутів, університетів, академій).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В цілому мотивація розуміється як складна, неоднорідна, багаторівнева система стимулів, що спонукають, спрямовують, підтримують діяльність. Проблеми мотивації розглядаються в різних аспектах, в силу чого поняття трактується авторами по-різному. Дослідники визначають мотивацію як один конкретний мотив, як єдину систему мотивів і як особливу сферу, що включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складному переплетенні і взаємодії (Ільїн, 2002).

Трактування «мотиву» співвідносить це поняття або з потребою (Ж. Ньютенн, А. Маслоу), або з переживанням цієї потреби та її задоволенням (С. Л. Рубінштейн), або з предметом потреби (О. М. Леонтьєв).

За Л. І. Божович, в якості мотивів можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, тобто все те, в чому знайшла втілення потреба. Таке визначення мотиву знімає багато суперечностей у його тлумаченні, де об'єднуються енергетична, динамічна і змістовна сторони. При цьому поняття «мотиву» включене до поняття «мотивація», яке виступає тим складним механізмом

співвідношення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, який визначає виникнення, напрямом, способи здійснення конкретних форм діяльності (Божович, 1968).

У загально-психологічному контексті мотивація являє собою складне поєднання, сплав рушійних сил поведінки, що відкривається суб'єкту у вигляді потреб, інтересів, цілей, ідеалів, які безпосередньо детермінують людську діяльність (Семиченко, 2004).

Найбільш широким є поняття мотиваційної сфери, що включає ще й афективну та волюву сферу особистості, переживання задоволення потреби (Л. С. Виготський). Мотиваційна сфера – це складне поєднання рушійних сил поведінки особистості, яке відкривається у вигляді сукупності мотивів, потреб, інтересів, потягів, цілей, ідеалів, які безпосередньо детермінують людську діяльність. Це стрижень особистості, до якого «стягаються» такі її властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, волюві якості та інші соціально-психологічні характеристики. (І. А. Джидар'ян, Є. П. Ільїн) (Занюк, 2002).

Таким чином, мотивація розуміється більшістю авторів як сукупність, система психологічно різнорідних факторів, що детермінують поведінку і діяльність людини. В якості мотиву виступають різні психологічні феномени: уявлення та ідеї, відчуття та переживання (Л.І. Божович); потреби, потяги, схильності (Х. Хекхаузен); бажання, хотіння, звички, думки, відчуття обов'язку (П. А. Рудик); морально–політичні установки та помисли (А. Г. Ковальов), психічні процеси, стани та властивості особистості (К. К. Платонов), предмети зовнішнього світу (О. М. Леонт'єв); установки (А. Маслоу); умови існування (В. К. Вілюнас) (Вілюнас, 1990; Леонт'єв, 1971; Хекхаузен, 1986).

Навчальна мотивація визначається цілим рядом специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчання (загальноосвітні, спеціалізовані, професійно-технічні, вищі навчальні заклади); організацією освітнього процесу (модель навчання); суб'єктними особливостями того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень

домагань, самооцінка, взаємодія з іншими); суб'єктними особливостями викладача і, перш за все, системою його ставлення як до студента, так і до справи; специфікою навчального предмету (Андрух, 2008; Пряжнікова, Пряжников, 2005).

Мотиви навчання, як і будь якого іншого виду провідної діяльності, можуть бути позитивні, негативні зовнішні, внутрішні, провідні, другорядні, усвідомлювані та неусвідомлювані (Іванова, 2012; Яремко, 2014).

При аналізі мотивації навчально-професійної діяльності студента необхідно не лише визначити домінуючий мотив, але й врахувати всю структуру мотиваційної сфери людини, у якій А. К. Маркова виділила такі ієрархічні рівні: потреба у навчанні, смисл навчання, мотиви навчання, мета, емоції, ставлення та інтерес. Тобто, мотиваційна сфера суб'єкта навчальної діяльності не лише багатокomпонентна, а й різнорідна та різнорівнева. Найбільш дієвими мотивами, що спонукають до навчання, є потяг до знань, а також інтерес до процесу їх здобування. Під час навчання учень може знаходитись під впливом цілого комплексу мотивів. Тому А. К. Маркова відзначає, що становлення мотивації – це не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери (Маркова, Отис, Орлов, 1990).

Дослідження Е. Л. Афанасенкової (2011) виявило особливості провідних мотивів навчання студентів, які навчаються в університетах, в залежності від їх спеціалізації. У студентів-філологів на перше місце вийшли соціальні та професійно-пізнавальні мотиви, що пов'язано з високим рівнем вербальних засобів комунікації, спрямованістю на широке соціальне спілкування та широкого світогляду. У студентів-економістів провідними виступають вузько особистісні та професійно-пізнавальні мотиви. Це пояснюється розгляданням своєї майбутньої професії як отримання матеріального благополуччя). У студентів, які вивчали східні мови, на перший план вийшли мотиви престижу, а лише потім професійно-пізнавальні та соціальні мотиви, що зумовлено бажанням мати престижну роботу в іноземних компаніях. У студентів-педагогів та психологів на перше місце вийшли професійно-пізнавальні та

соціальні мотиви. Це пов'язано з усвідомленням важливості досконалого знання предмету, та спрямованістю на широке спілкування). У студентів-математиків провідними мотивами учіння виступили професійно-пізнавальні та вузько особистісні мотиви. Завдяки додатковій спеціалізації «Інформатика», що дає можливість пов'язати майбутню роботу з комп'ютерним бізнесом, розглядають майбутню професію як отримання матеріального благополуччя. У студентів-біологів у групу провідних мотивів виокремилися професійно-пізнавальні мотиви (науково-дослідницькі) та негативні, пов'язані із формуванням у цих студентів науково-дослідницької діяльності. Отримані дані свідчать про загальну професійно-пізнавальну спрямованість більшості студентів у процесі їх навчання, їх особистої зацікавленості у засвоєні майбутньої професії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка та Полтавського кооперативного коледжу. Дослідженням було охоплено 70 студентів віком від 18 до 20 років, серед них 38 студентів університету та 32 студенти коледжу.

Виходячи з системної природи мотиваційної сфери особистості та складності вияву її емпіричних показників, ми вважали за необхідне використання комплексної методики для вивчення цього феномену. З метою дослідження психологічних особливостей мотивації навчання студентів були використані наступні методики: методика «Мотивація навчання у вузі» (за Т. І. Ільїною); методика «Мотивація навчальної діяльності» (за І. С. Домбровською); опитувальник «Потреба в досягненні» (за Ю. М. Орловим); методика вивчення ставлення до навчання і до навчальних предметів (за Г. Н. Казанцевою); методика «Мотивація професійної діяльності» (за К. Замфір у модифікації А. О. Реана).

Обрані методики відповідають вимогам стандартизації, валідності, надійності та співвідносяться з завданнями дослідження.

Проаналізувавши дані домінуючої мотивації навчання у закладі вищої освіти методикою «Мотивація навчання у вузі» (за Т. І. Ільїною), можемо говорити про те, що у більшості досліджуваних студентів обох груп домінують мотиви

оволодіння професією (44 %). Меншою мірою виражені мотиви отримання диплома (33 %), а найменше — мотиви здобуття знань (23 %). Це означає, що переважна частина студентів характеризуються такими рисами: спрямованість на навчально-професійну діяльність, на розвиток самоосвіти й самопізнання. Такі студенти, як правило, ретельно планують своє життя, ставлячи конкретні цілі. Їм властива висока потреба у збереженні власної індивідуальності, прагнення до незалежності від інших і бажання зберегти неповторність, своєрідність власної особистості, своїх поглядів і переконань, свого стилю життя. Вони прагнуть якнайменше піддаватися впливу масових тенденцій. Для них характерне прагнення до досягнення відчутних і конкретних результатів у будь-якому виді діяльності, зокрема у навчальній діяльності. Також третина студентів не виключають, що після закінчення університету будуть працювати за іншою професією, але отримані знання їм стануть завжди у нагоді. При цьому тільки 23% студентів навчаються, щоб отримати знання, уміння і навички, необхідні для оволодіння майбутньою професією, вони виявляють інтерес до самостійного й успішного набуття знань.

Порівняння домінуючих мотивів навчання студентів коледжу та університету виявило, що у студентів коледжу найбільше вираження мають мотиви оволодіння професією (50 %), значно меншою мірою – мотиви отримання диплома (28 %), а найменше – мотиви здобуття знань (22 %). Серед студентів вищого навчального закладу найбільше вираження мають мотиви оволодіння професією (39 %), практично такою ж мірою виражені мотиви отримання диплома (37 %), а найменше – мотиви здобуття знань (24 %). Отже, мотиви оволодіння професією є більш характерними для студентів коледжу у порівнянні зі студентами ЗВО (50 % проти 39 % відповідно), мотиви отримання диплома є більш притаманними для студентів ЗВО, ніж для студентів коледжу (37 % проти 28 % відповідно), а мотиви здобуття знань є більш вираженими у студентів ЗВО порівняно із студентами коледжу (24 % проти 22 % відповідно).

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що як для студентів ЗВО, так і для студентів коледжу більш вагомим у навчальному процесі є оволодіння професією та підготовка до

майбутньої професійної діяльності. Здобуття знань при цьому виступає найменш значною мотивацією при здійсненні професійного навчання.

Проаналізувавши результати дослідження мотивації навчальної діяльності методикою І. С. Домбровської, можемо зробити висновок про те, що широкі пізнавальні мотиви мають переважно високий рівень вираження у групі (46 %), далі – середній (33 %) і низький, що характерний для 21 % студентів. Це свідчить, що майже половина досліджених студентів переважно орієнтується на оволодіння новими знаннями, у них яскраво виражена потреба у нових враженнях. Третина студентів має помірний рівень вираження цієї потреби і ще частина студентів не виявляє орієнтації на оволодіння новими знаннями.

Вузькі пізнавальні мотиви виражаються у групі студентів переважно середнім рівнем (49 %), далі – низьким (27 %) і найменше – високим (24%). Така картина є свідченням наявності у частини студентів інтересу до прийомів самостійного здобування знань, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації праці. Таке прагнення найбільш властиве для 24 % опитаних, тоді як 27 % студентів не виявляють такої тенденції, а решта – виявляють лише частково.

Мотиви саморозвитку, що також належать до групи пізнавальних мотивів, виражаються високими показниками серед студентів: 43 % опитаних демонструють високий рівень, 27 % – середній рівень і ще 30 % – низький рівень розвитку даної тенденції. Такі показники є свідченням високого прояву у студентів мотиву досягнення, який полягає у їх прагненні до успіху. Проте все ж третина студентів недостатньою мірою виявляє прагнення до саморозвитку.

Широкі соціальні мотиви мають високий рівень вираження у 52 % досліджених студентів, у 21 % – середній і у 27 % – низький рівень вираження. Це говорить про важливість для 52 % студентів почуття обов'язку і відповідальності перед суспільством, групою, близькими людьми. У них яскраво виражені мотиви самовдосконалення та самовираження. Також для 27 % досліджуваних студентів такі мотиви не грають жодної ролі, а 21 % студентів виявляє їх помірно.

Вузькі соціальні мотиви виражені середньою мірою у 42 % досліджуваних, високою мірою – у 34 % та низькою мірою – у 24 % студентів. Така картина є свідченням наявності у більшій частині студентів прагнення за допомогою навчання і здобутих знань зайняти певну позицію у суспільстві, зокрема у групі. Таке прагнення найбільш властиве для 34 % опитаних, тоді як 24 % студентів не виявляють такої тенденції, а 42 % – лише частково виявляють прагнення отримати схвалення з боку інших та отримати престижний соціальний статус.

Мотиви співпраці виражені високим рівнем у 34 % досліджуваних, середнім – у 39 %, а також у 27 % – низьким. Це свідчить про яскраво виражене бажання соціального співробітництва для частини опитаних (34 %) та його відсутність для 27 %. Також 39 % студентів виявляють прагнення співпраці лише частково.

Отже, з аналізу всіх мотивів навчальної діяльності студентів можна зробити висновок про перевагу групи соціальних мотивів над групою пізнавальних мотивів.

Порівняння провідних мотивів навчальної діяльності студентів коледжу та університету виявило, що серед студентів університету найбільш яскраво виражені широкі соціальні мотиви (50 %) та мотиви саморозвитку (45 %). У той же час у студентів коледжу найбільш вираженими є широкі пізнавальні мотиви (56 %) та широкі соціальні мотиви (53 %). Деяко меншою мірою виявляються у них вузькі соціальні мотиви (47 %).

Отже, порівняльний аналіз провідних мотивів навчальної діяльності дає змогу говорити про притаманність студентам обох груп широкіх соціальних мотивів, тобто почуття відповідальності та обов'язку перед суспільством та близькими людьми. При цьому студенти вищого навчального закладу переймаються ще й мотивами саморозвитку і самовдосконалення, а студенти коледжу – оволодінням новими знаннями, та враженнями. Крім того, останнім властиве прагнення зайняти певну позицію у суспільстві за допомогою навчання і здобутих знань.

Дослідження міри вираженості потреби у досягненні проводилось нами за допомогою методики Ю. М. Орлова. Узагальнюючи результати дослідження, ми виділили три рівні

вияву потреби студентів у досягненні: низький (показник 0-7 балів); середній (показник 8-16 балів); високий (показник 17-23 бали).

У досліджуваних студентів переважає середній рівень вираження потреби у досягненні (48 %). Для них характерним є отримання задоволення від вирішення цікавих завдань, вони не губляться в ситуації змагання, показують велику завзятість при зіткненні з перешкодами.

Високий рівень потреби в досягненні характерний для 29 % опитаних студентів. Такі студенти володіють високим рівнем самомотивації, шукають ситуації досягнення, упевнені в успішному результаті, шукають інформацію для судження про свої успіхи, готові прийняти на себе відповідальність, рішучі у невизначених ситуаціях, проявляють наполегливість у прагненні до мети.

Низький рівень потреби у досягненні властивий для 23 % досліджуваних студентів. У таких досліджуваних слабо виражена внутрішня мотивація діяльності. При цьому вони більше спонукаються захисною мотивацією (мотивація уникнення невдачі: не отримати погану оцінку, не бути покараним тощо).

Результати порівняльного аналізу потреби у досягненні у студентів коледжу та університету свідчать про те, що для студентів університету більш характерним є середній рівень вияву потреби у досягненні (40 % опитаних), далі – високий (34 %) та найменше – низький (26 % опитаних студентів). Для студентів коледжу характерна така ж картина, але з іншими показниками: перевага середнього рівня прояву потреби у досягненні властива 59 % опитаних студентів коледжу, високим рівнем характеризуються 22 % студентів коледжу і низьким – 19 % досліджуваних. Така картина говорить про те, що як більшість опитаних студентів університету, так і студентів коледжу готові прийняти на себе відповідальність, впевнені в успішному результаті власної діяльності, не губляться в ситуації змагання і можуть продемонструвати завзятість при зіткненні з перешкодами. Проте при цьому певна кількість студентів все ж не прагне до поліпшення результатів своєї діяльності. Всі їхні думки і дії налаштовані на уникнення невдачі, вони невпевнені у своїх силах, не вірять у можливість досягти успіху, не

відчувають задоволення від діяльності, бояться відповідальності, помилок і покарання.

Для вивчення ставлення студентів до навчання і навчальних предметів за методикою Г. Н. Казанцевої, нами аналізувалось виконання другого і третього завдань методики. Як свідчить аналіз, професійні мотиви навчання у студентів виражені на середньому рівні в обох завданнях (39 % і 56 % відповідно). Навчання розглядається такими студентами як основа набуття майбутньої професії, вони вважають їх необхідними для подальшої діяльності.

Широкі соціальні мотиви навчальної діяльності, змістом яких є усвідомлення суспільних потреб, інтересів, високої соціальної значущості освіти та навчання, також виражені у групі студентів на середньому рівні (36 % і 39 % відповідно завдань).

Вузькосоціальні навчальні мотиви виражені середнім рівнем прояву (39 % і 41 % відповідно). Вони виявляються у прагненні студентів отримати схвалення з боку інших людей та високий соціальний статус завдяки навчальним досягненням. Як можемо побачити з результатів, у групі досліджуваних студентів такі мотиви виражені помірно і не є провідними у навчанні.

Пізнавальні мотиви у ставленні до предметів виражені на середньому рівні (43 % у другому завданні і 66 % у третьому завданні). Такі показники можуть бути свідченням важливості змісту та процесу навчання для студентів.

Навчально-пізнавальні мотиви виражені на середньому рівні з тенденцією до високого та на середньому рівні (69 % і 60 % відповідно). Вони пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, що виражає позитивне ставлення до самого процесу навчання, до змісту того, що вивчається студентами.

Навчальні мотиви саморозвитку проявляються у групі студентів на середньому рівні (57 % та 37 % відповідно). Такі показники можуть бути свідченням порівняно важливої ролі для студентів особистісного розвитку завдяки навчальній діяльності.

Утилітарні мотиви виражені середнім і низьким рівнем у аналізованих завданнях (54 % і 29 % відповідно). Основою цієї групи мотивів є отримання особистих вигод після закінчення навчального закладу, а також мотиви власного благополуччя.

Таких студентів можна вважати раціональними і прагматичними, проте їх частина у групі досліджуваних порівняно невисока.

Мотиви досягнення виражені на середньому рівні (43 % і 50 %). Студенти, які прагнуть успіху, активізують свою діяльність і досягають високих результатів у навчанні.

Отже, аналіз усіх груп навчальних мотивів за результатами дослідження говорить про сукупну перевагу групи соціальних мотивів у навчальній діяльності студентів.

Порівняння провідних мотивів навчальної діяльності студентів коледжу та університету виявило переважання у студентів університету мотивів досягнення (50 %), а також пізнавальних та комунікативних мотивів (по 42 %). При цьому у студентів коледжу найбільш вираженими є пізнавальні мотиви (59 %) та мотиви досягнення (53 %).

Отже, можемо говорити про переважання в обох групах студентів мотивів досягнення, тобто переважного прагнення успіху. При цьому серед студентів університету спостерігається високий розвиток пізнавальної мотивації, тобто важливості змісту та процесу навчання для студентів, а також комунікативних мотивів, що виражаються у прагненні спілкуватись та взаємодіяти з товаришами у межах групи. У той же час для студентів коледжу більш важливим виступає позитивне ставлення до самого процесу навчання, до змісту того, що вивчається студентами.

Дослідження домінуючої мотивації навчання студентів проводилось нами за допомогою методики «Дослідження мотивації професійної діяльності» (за К. Замфір у модифікації А. О. Реана). За даними дослідження найбільш вираженою у досліджуваних є зовнішня позитивна мотивація (44 %), менш вираженою є внутрішня мотивація (38 %), а найменше вплинула на вибір місця навчання та спеціальності зовнішня негативна мотивація (18 %). Аналіз змісту самих відповідей свідчить про те, що важливе значення мають ті мотиви, які пов'язані із можливістю заробляти гроші та просунутись по службі.

Таким чином, відношення мотивів за результатами дослідження студентів можна подати у такому вигляді: ЗПМ > ВМ > ЗНМ. Дане відношення не є цілком оптимальним, оскільки демонструє переважання зовнішньої мотивації над

внутрішньою, але все ж зовнішня позитивна мотивація навчальної діяльності переважає зовнішню негативну. Отже, ставлення досліджуваних до навчальної діяльності є загалом позитивним і спонукальна сила мотиваційного комплексу у них є яскраво вираженою.

Порівняльний аналіз структури мотивації студентів університету та коледжу виявив, що внутрішня мотивація більшою мірою розвинена у студентів коледжу (47 % проти 30 % студентів університету). Юнакам з такою мотивацією подобається навчання та обрана професія. Студенти навчаються заради отримання нових знань і бажають в подальшому працювати за спеціальністю. Це ті студенти, яких залучає, насамперед, інтерес до самого процесу навчання, вони схильні вибирати більш складні завдання, що позитивно відбивається на розвитку їхніх пізнавальних процесів. Зовнішня позитивна мотивація, навпаки, є більш притаманною для студентів університету (53 % проти 33 % студентів коледжу). Даний тип мотивації свідчить про те, що студентів цікавить не сама діяльність, а те, як вона буде оцінена оточуючими (позитивна оцінка, заохочення, схвалення й т.д.). Зовнішня негативна мотивація представлена в обох групах найнижчими показниками і становить 20 % у студентів коледжа і 17 % у студентів університету. Навчання студентів із зовнішньо негативним типом мотивації характеризується наступними ознаками: навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без інтересу до викладання предмету; навчання через страх невдач; навчання через примус або під тиском та ін.

Отже, можемо зробити висновок, що для студентів коледжу найбільш характерною є внутрішня мотивація (47 %), а для студентів університету – зовнішня позитивна (53 %) мотивація навчальної діяльності. Відношення мотивів за результатами дослідження студентів університету можна подати у такому вигляді: ЗПМ > ВМ > ЗНМ. Відношення мотивів за результатами дослідження студентів коледжу можна подати у такому вигляді: ВМ > ЗПМ > ЗНМ. Відношення мотивів студентів коледжу є більш оптимальним, ніж у студентів університету, оскільки демонструє переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою. Студенти із зовнішньою мотивацією, як правило,

не одержують задоволення від подолання труднощів при рішенні навчальних завдань. Тому вони вибирають більш прості завдання й виконують тільки те, що необхідно для одержання підкріплення (оцінки). Відсутність внутрішнього стимулу сприяє росту напруженості, зменшенню спонтанності, що погано діє на креативність того, кого навчають, у той час як наявність внутрішніх спонукань сприяє прояву безпосередності, оригінальності, росту креативності й творчості. Отже, за результатами проведення дослідження можемо говорити про те, що структура мотивації навчання студентів коледжу є найбільш професійно спрямованою та сприятливою для майбутньої професійної діяльності за обраним фахом.

Порівняння особливостей мотивації навчання студентів коледжу та університету обчислювалося за U-критерієм Манна-Уїтні. Ми скористались саме цим критерієм, оскільки він призначений для оцінки відмінностей між двома вибірками за рівнем кількісно вимірної ознаки. Статистичними гіпотезами для нашого дослідження виступають: H_0 – студенти університету не мають вищого рівня розвитку пізнавальної мотивації, порівняно зі студентами коледжу; H_1 – студенти університету мають вищий рівень розвитку пізнавальної мотивації, порівняно зі студентами коледжу. Детальне обчислення проводилось за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. В узагальненому вигляді отримані результати можна представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Обчислення U-критерію Манна-Уїтні за показниками мотивації навчання студентів коледжу та університету

Мотиви		Показники $U_{\text{смп}}$
Пізнавальна мотивація	Широкі пізнавальні	497
	Вузькі пізнавальні	487
	Мотиви саморозвитку	502
Соціальна мотивація	Широкі соціальні	492
	Вузькі соціальні	528
	Співпраці	469

За таблицею критичних значень визначено критичні значення U для $n_1 = 38$ і $n_2 = 32$:

$$U_{кр} = \begin{cases} 467(p \leq 0,05) \\ 410(p \leq 0,01) \end{cases}$$

Порівнявши $U_{емп}$ та $U_{кр}$, бачимо, що за усіма показниками критичне значення перевищене. Отже, за результатами дослідження можемо стверджувати, що тип навчального закладу, у якому навчаються студенти, не є визначальним у розвитку навчальної мотивації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз даних емпіричного дослідження дозволяє говорити про те, що для студентів обох груп більш вагомим у навчальному процесі є оволодіння професією та підготовка до майбутньої професійної діяльності. Здобуття знань при цьому виступає найменш значною мотивацією при здійсненні професійного навчання. Студентам обох груп більш притаманні широкі соціальні мотиви, тобто почуття відповідальності та обов'язку перед суспільством та близькими людьми. При цьому студенти вищого навчального закладу демонструють більш розвинені мотиви саморозвитку і самовдосконалення, а студенти коледжу — мотиви оволодінням новими знаннями та враженнями. Крім того, останнім властиве прагнення зайняти певну позицію у суспільстві за допомогою навчання і здобутих знань.

У студентів обох груп переважає мотивів досягнення, прагнення успіху. При цьому серед студентів вищого навчального закладу спостерігається високий розвиток пізнавальної мотивації, тобто важливості змісту та процесу навчання для студентів, а також комунікативних мотивів, що виражаються у прагненні спілкуватись та взаємодіяти з товаришами у межах групи. У студентів коледжу більш важливим виступає позитивне ставлення до самого процесу навчання, до змісту того, що вивчається студентами.

Внутрішня мотивація більшою мірою розвинена у студентів коледжу. Зовнішня позитивна мотивація є більш притаманною для студентів університету. Це свідчить про те, що студентів цікавить не сама діяльність, а те, як вона буде оцінена оточуючими. Зовнішня негативна мотивація представлена в

обох групах найнижчими показниками. Порівняння особливостей мотивації навчання студентів коледжів та університету за допомогою методів математичної статистики продемонструвало, що студенти університету не мають вищого рівня розвитку пізнавальної мотивації, порівняно зі студентами коледжу.

Оскільки за результатами проведення дослідження було виявлено певний відсоток студентів із низьким рівнем мотивації навчальної діяльності, предметом наших подальших досліджень у контексті обраної проблематики є розробка комплексної програми з метою формування у студентів розуміння важливості навчально-професійної діяльності, позитивного ставлення до навчальних занять, вміння знаходити внутрішні ресурси для боротьби із напруженням та стресом у навчальній діяльності та визначення її перспективи.

Список використаних джерел

- Андрух Ю. Роль мотивації у навчанні. *Психолог.* 2008. № 15. С. 6–10.
- Афанасенкова Е. А. Динамика мотивов учения студентов вуза. *Психология обучения.* 2011. № 12. С. 60–75.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психол. исследование. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
- Виллонас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 285 с.
- Занюк С. С. Психологія мотивації. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
- Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.
- Иванова О. Методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів як один із чинників підвищення мотивації навчання. *Вища школа.* 2012. № 11. С. 77–82.
- Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. Москва : Политиздат, 1971. 180 с.
- Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1990. 192 с.
- Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. Москва : Академия, 2005. 469 с.
- Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность»: лекции, практ. занятия, задания для самостоятельной работы. Киев : Миллениум, 2004. 521 с.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.1 / под ред. Б. М. Величковского. Москва : Педагогика, 1986. 408 с.

Яремко Л. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема. *Вища освіта України*. 2014. № 3. С. 69–74.

References

- Afanasenkova, E. A. (2011). *Dinamika motivov ucheniya studentov vuza* [The dynamics of the motives of learning of university students]. *Psihologiya obucheniya* [Psychology of learning], 12, 60-75 [in Russian].
- Andruk, Yu. (2008). *Rol motyvatsii u navchanni* [The role of motivation in learning]. *Psykholoh* [Psychologist], 15, 6-10 [in Ukrainian].
- Bozhovich, L. I. (1968). *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste. Psihologicheskoe issledovanie* [Personality and its formation in childhood. Psychological research]. Moscow: Prosvetschenie [in Russian].
- Hekhauzen, H. (1986). *Motivatsiya i deyatelnost* [Motivation and activity]. Vol. 1. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Ilin, E. P. (2002). *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. Saint-Petersburg: Piter [in Russian].
- Ivanova, O. (2012). *Metody ta pryomyi aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv yak odyn iz chynnykiv pidvyshchennia motyvatsii navchannia* [Methods and techniques of students' cognitive activity activating as one of the factors of the learning motivation increasing]. *Vyshcha shkola* [Higher school], 11, 77-82 [in Ukrainian].
- Leontev, A.N. (1971). *Potrebnosti, motivy i emotsii. Konspekt lektsiy* [Needs, motives and emotions. Lecture notes]. Moscow: Politizdat [in Russian].
- Markova, A. K. (1990). *Formirovanie motivatsii ucheniya : kniga dlya uchitelya* [Formation of learning motivation: a resource book for teacher]. Moscow: Prosvetschenie [in Russian].
- Pryazhnikova, E. Yu. (2005). *Proforientatsiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshyyh uchebnyh zavedeniy* [Career guidance: training guide for students of higher educational institutions]. Moscow: Akademiya [in Russian].
- Semichenko, V. A. (2004). *Problemy motivatsii povedeniya i deyatelnosti cheloveka. Modulnyi kurs psihologii. Modul "Napravlennost": lektsii, prakticheskie zanyatiya, zadaniya dlya samostoyatelnoy raboty* [Problems of motivation of behavior and human activity. Modular course of psychology. Module "Orientation": lectures, practical classes, tasks for independent work]. Kyiv: Millenium [in Russian].
- Vilyunas, V. K. (1990). *Psihologicheskie mehanizmy motivatsii cheloveka* [Psychological mechanisms of human motivation]. Moscow: Izdatelstvo MGU [in Russian].

- Yaremko, L. (2014). Motyvatsiia navchalnoho protsesu yak pedahohichna problema [Motivation of the educational process as a pedagogical problem]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education of Ukraine]*, 3, 69-74 [in Ukrainian].
- Zaniuk, S. S. (2002). *Psykhologhiia motyvatsii [Psychology of motivation]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

L. Peretiatko, N. Yudina

COMPARATIVE RESEARCH OF THE MOTIVATION OF STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF DIFFERENT LEVEL

The article discusses the main theoretical approaches to the interpretation of the concepts of motive, motivation, motivational sphere. The structure of the given phenomena is analyzed. Particular attention is paid to the problem of educational activity motivation and the main motives that have a significant impact on the success of training. The attention is focused on the research of the educational activity motivation of students of different specialties of higher educational institutions.

A comprehensive program of studying the separate components of the motivation of students' learning is considered. Its individual methods mutually complement and mutually refine the obtained data. The characteristic of a sample of an empirical research of the motivation of students of educational institutions of different levels is presented.

The results of the conducted research are analyzed. The dominant motivation of learning in the form of motives for mastering a profession, obtaining a diploma, acquiring knowledge, focus on self-improvement and educational and professional activity as leading in a given age period, are considered. The manifestation of students' narrow and broad social and cognitive motives for mastering new knowledge, as well as motives for self-development and cooperation, are studied. Attention is focused on the degree of expression of students' motivation to achieve and avoid failures in learning activity. The peculiarities of students' attitudes towards study in the form of professional, educational and utilitarian motives are revealed. The ratio of external and internal, positive and negative motivation is analyzed. The possibility of further developing a program to increase the learning motivation is considered and its goals are highlighted.

Keywords: *motive, motivation, motivation of educational activity, structure of motivation, educational institutions of different level.*

Надійшла до редакції 17.05.2019 р.

УДК 159.92.9.07

© О. В. Давидова, 2019

orcid.org/0000-0003-3553-7118

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177355>

ДАВИДОВА Оксана Володимирівна

кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПЕДАГОГІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ І УСТАНОВОК: ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ

У статті проаналізовано результати дослідження педагогічних стереотипів та професійних установок вчителя в рамках його професійної діяльності. Відзначено про співвідношення й форми вираження відповідних феноменів. Розглянуто структуру педагогічних стереотипів і установок та виявлено їх трьохкомпонентну структуру на когнітивному, поведінковому та емоційному рівнях, що перебувають у нерозривній єдності. Охарактеризовано особливості взаємозв'язку та функціонування педагогічних стереотипів і установок у професійній діяльності вчителя на когнітивному, поведінковому та емоційному рівнях.

Включено до аналізу особливості функціонування й форми прояву педагогічних стереотипів у пізнавальній діяльності вчителя, зокрема, через призму оціночних суджень учнів учителем. Відображено специфіку педагогічного спілкування в системі «учитель – учень» по відношенню до особистості учнів із різною успішністю за параметром «когнітивної складності»/когнітивний рівень.

Запропоновано, з метою аналізу поведінкового компоненту педагогічних стереотипів, прийняти до уваги зміст установок як поведінкових стереотипів. Висвітлено практично-сміслові поле ключових установок сприйняття педагогами учнів в процесі навчальної взаємодії на поведінковому та емоційному рівнях в розрізі емпіричного дослідження. З'ясовано, що в стосунках учителів з учнями домінує ситуативний тип установки.

Проаналізовано взаємозв'язок результатів діагностики педагогічних стереотипів учителів і типів педагогічних установок окремо по областях педагогічної реальності: стосовно професії, стосовно дітей, стосовно батьків, стосовно методів і форм роботи в групах учителів з високим та низьким рівнем педагогічних стереотипів. Виявлено взаємозв'язки педагогічних стереотипів і установок у різноспрямованих моделях професійної діяльності

вчителя та встановлено статистично значущі відмінності. Проведено порівняльний аналіз відмінностей в мотиваційний індексах педагогічних установок за середнім значенням в різноспрямованих групах педагогів.

Ключові слова: педагогічні стереотипи, установки, професійна діяльність учителя, типи професійних установок, функціонування професійних установок учителя

Постановка проблеми. Останнім часом в освіті на перший план висувуються нові реформи, які розширюють ідеї впровадження особистісно-орієнтованого навчання. Зміни у суспільстві та освіті безпосередньо торкаються особистості вчителя, коли доводиться працювати в умовах нестабільності, невизначеності. У зв'язку з цим змінюються професійні орієнтири та руйнуються складені стереотипи попередньої педагогічної ідентичності а прояви та функціонування цих феноменів на всіх рівнях установочної регуляції особистості вчителя вирішують співвідношення між застарілими стереотипами й ситуативно-зумовленими їх формами, що не виключає їх перехідний характер та є джерельним витокком зародження нових відносин в системі «учитель-учень», включаючи механізми саморозвитку, процеси організації та самоорганізації соціальних систем. З цієї точки зору необхідно підкреслити важливість педагогічних стереотипів/установок у процесах перетворення на шляху до розвитку професійної педагогічної діяльності учителя, оскільки особистісна перебудова на рівні педагогічного змінювання, переоцінка своїх життєвих та професійних можливостей та відновлення внутрішнього світу вчителя є індикатором змін в освіті на системному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою професійних стереотипів та механізмів стереотипізації займалися вчені (Б. Ананьев, О. Асмолов, О. Бодальов, Н. Бордовська, І. Бучилова, Р. Грановська, А. Деркач, А. Вираземська, Е. Зеєр, М. Зюзько, В. Кан-Калик, Ю. Крижанська, Я. Коломінський, Н. Кокорева, В. Крутецький, Н. Кузьміна, В. Куніцина, В. Маралов, А. Маркова, О. Мішагіна, Н. Посталюк, В. Прудникова, О. Прутченков, А. Реан, О. Рогуліна, Ю. Чаплигіна, А. Чекаліна, В. Юркевич).

Розвідки українських учених здебільшого присвячені дослідженням гендерних стереотипів (О. Бондарчук, Т. Говорун, Л. Карамушка, О.Літвінова, Л. Огородник, К.Радченко, Н. Рудницька, В. Сич, П.Скляр, М. Ткалич, Н. Тарнавська, Л. Хоружа, Е. Унтілова та ін) та іншим аспектам соціальних стереотипів (О. Блінова, М. Волянська та ін.).

Чимало дослідників (І. Бучилова, Е. Зеєр, Є. Рогов, Е. Роголіна та ін.) відзначають той факт, що стереотипи можуть виступати як в ролі дестабілізуючих так і в ролі стабілізуючих факторів професійної педагогічної діяльності. Проте у вітчизняній психології вкрай мало досліджень, у яких надано ґрунтовний аналіз психологічних засад функціонування стереотипів та особливостей їх впливу на професійну діяльність учителя.

На основі викладеного можна сформулювати *завдання* дослідження, в ході якого необхідно схарактеризувати особливості взаємозв'язку та функціонування педагогічних стереотипів і установок у професійній діяльності вчителя на когнітивному, поведінковому та емоційному рівнях; висвітлити практично-сміслову поле ключових установок сприйняття педагогами учнів в процесі навчальної взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Доцільно відмітити, що у науковій літературі співвідносяться та аналізуються взаємозв'язки понять: «стереотип», «установка», «соціальна установка», «аттитюд», «прототип», «ставлення», «позиція», «диспозиція», їх когнітивні (С. Аш, Ф. Хайдер, Л. Фестингер) родові та поведінкові співвідношення та форми вираження (Г. Андреева, В. Артемов, О. Асмолов, І. Бучилова, Р. Грановська й Ю. Крижанська, І. Кон, О. Мішагіна, І. Молочкова, Г. Олпорт, Н. Речкін, М. Рокич, І. Сергеев, П. Шихирев, В. Ядов та ін.).

І. Кон у своїй праці «Психологія предрасудка» вважає стереотипи невід'ємними елементами буденної свідомості, їх суть полягає у висловленні ставлення, установки «певної соціальної групи до певного явища» (Кон, 1966, с. 188).

На думку дослідників (Андреева, 2002), стереотип розглядався в якості когнітивного елементу установки. Так, О. Тихомиров визначив, що установку можна вважати новоутворенням діяльності (Тихомиров, 1984). У контексті

теорії психологічних систем (Клочко, 1997; Шептенко, 1998), доведено системну детермінацію установок та зв'язок установок з емоційно-оціночними структурами та ціннісно-змістовними характеристиками ситуацій (Шептенко, 1998). Так, О. Шептенко (Шептенко, 1998, с. 119) в реальній життєдіяльності вважає формою прояву професійних установок самі різні феномени: «від стійкості професійної орієнтації до гіперстійкості й нездатності до трансформації; від готовності до перманентного професійного саморозвитку й самореалізації до неохочі, нестійкої самооцінки та ілюзорного самосприйняття». В. Артемов (Артемов, 1977, с. 78) установку і стереотип співвідносить як родові і видові поняття, коли стереотип, як узагальнений образ певної категорії, виду об'єктів передає загальне, а установка, як реакція індивіда на одиничний предмет – приватне. Н. Речкін установку і стереотип описує як один процес, а зв'язки установки й стереотипу вважає зв'язками «одного і того ж змісту і функції на різних рівнях, які відрізняються ступенем стійкості... ступенем стереотипізованості» (Речкін, 2006, с. 49).

Розкрито зміст установки, як психологічної основи стереотипу (Бучилова, 2002; Мищагіна, 2006; Ядов, 1960), форму вираження соціальної установки (Шихирев, 1986). Дотичними до відповідного контексту є наукова позиція щодо розуміння установки як поведінкових стереотипів (Молочкова, 2005). Варто також зазначити, що підходи до вивчення феномену установки та їх роль в психічній регуляції інтенсивно розвивалися в школі грузинських психологів (Надірашвілі, 1978; Узнадзе, 1961; Чхартишвили, 1971).

Далі розглянемо один із важливих аспектів досліджуваної проблеми через структуру педагогічних стереотипів/установок. Теоретично відомо, що педагогічні стереотипи мають складну структуру й поєднують три елементи або компоненти (когнітивний, емоційний та поведінковий, які перебувають в нерозривній єдності між собою (Бучилова, 2004; Предвечний, Шерковін, 1975; та інші). За умови такої трьохкомпонентної структури відмічається, що: 1) когнітивний компонент, представлений та може бути розгорнутий, актуалізований у вигляді ряду оціночних суджень; 2) образний компонент – існує у свідомості у вигляді наочного уявлення у тій чи іншій мірі

узагальненості; 3) емоційний – актуалізується в формі певного почуття і проявляється в тих чи інших установках і відносинах до об'єкта. У такій композиційній сукупності, коли стереотип, як знання, поряд із сильним емоційним ставленням поєднується «приписом поведінки» (Бучилова, 2004) підкреслює роль поведінкового компоненту. В нашому дослідженні будемо притримуватись відповідної структури та, з метою аналізу поведінкового компоненту педагогічних стереотипів, приймемо до уваги зміст установок як поведінкових стереотипів.

Таким чином, виходячи з попередніх теоретичних розвідок стосовно наукового розуміння понять «установки» й «стереотипи», а також переплетеного континууму наукових поглядів щодо функціонування й проявів педагогічних стереотипів, складності та нерозривності їх 3-х компонентної структури на рівнях (когнітивний, емоційний та поведінковий) включимо до аналізу когнітивний рівень їх функціонування й проявів у пізнавальній діяльності вчителя через призму оціночних суджень, що є характерними для міжособистісного пізнання учнів учителем, зокрема за параметром «когнітивної складності» (Ананьєв, 2001; Андреева, 2007; Бодальов, 1971; Даукша, 2007; Кузьміна, 2002; Медведська, 2007; Петренко, 1986; Реан, 2000 та ін.).

Так, згідно поглядів (Даукша, Чекель, 2007), стереотипізація як механізм педагогічної соціальної перцепції, полягає у віднесенні особистості учня, на основі процесу сприймання його вчителем, до одного з відомих педагогу типів учнів (сильний, слабкий, активний, недисциплінований), а найсуттєвішою психологічною характеристикою цього процесу – є тенденція максимізувати відмінність що сприймається між групами (наприклад, сильний і слабкі учні) й мінімізувати відмінності між членами однієї й тієї ж групи. Згідно цих поглядів, в учителів домінують позитивні характеристики до сильних за навчальними досягненнями учнів і, навпаки, до слабких – негативні, а в оцінках середніх переважають позитивні якості над негативними. При цьому, в характеристиках сильних та слабких учнів педагоги називають суб'єктні якості, в характеристиках середніх – особистісні. Відповідна тенденція пояснює тим, що «розуміння вчителем суб'єктних якостей сильних учнів начебто затуляє розуміння їх особистісних

властивостей. Позитивна оцінка суб'єктних якостей цієї групи учнів переноситься на оцінку їх особистісних якостей. Суперечлива та менш стереотипна природа розуміння середніх за успіхами учнів пояснюється більшістю рефлексивних дій по відношенню до них, порівняно з учнями слабкими та сильними у навчанні, а вчителі не намагаються виділити сутність особистості та не відчувають потреби пробитися через бар'єри їх успіхів чи не успіхів (Даукша, Чекель, 2007).

Аналізуючи когнітивний компонент педагогічного спілкування в системі «учитель – учень» по відношенню до особистості учнів із різною успішністю виявлено специфіку: при розумінні вчителем учнів з високим рівнем успішності ведучою є категорія «комфортність у спілкуванні»; середніх – «раціональний самоконтроль»; учнів з низьким рівнем успішності – категорія «зарозумілість». Такий підхід свідчить не про результат узагальнення педагогом індивідуального досвіду взаємодії з учнем, а про конвенціональний (безособистісний) характер спілкування, засоби пізнання особистості учнів, які являються «життєвими за походженням, застарілими за змістом, стереотипними по формі, простими по внутрішній організації, антигуманістичними по ціннісно-мотиваційній направленості» (Медведська, 2007).

Не менш цікава є точка зору щодо діагностики «стереотипу успішного учня» авторів (Фетискін, Козлов, Мануйлов, 2002). За словами Н. Фетискіна та інших його колег, можна досліджувати стереотипи учнів за наступними педагогічними оцінками: суб'єктивно-творчий; загальнодіяльнісний; що володіє навчальними вміннями; що володіє хорошими пізнавальними здібностями; мотиваційно-вольовий; пристосувальний; комбінований, що вбирає в себе різнотипні якості. Такий діапазон стереотипів «успішного учня» запропоновано для діагностичного вимірювання у підручнику (Фетискін, Козлов, Мануйлов, 2002) На думку цих вчених виявлений педагогічний стереотип учня «дозволяє проникнути в індивідуальне уявлення школяра про сутність навчальної діяльності, про технологію успіху: його ціннісне ставлення до творчого стилю діяльності, розуміння значущості базових навчальних умінь, схильності до формально-пристосувальної тактики навчальної поведінки, детально визначити віднесення успіху на рахунок або

вроджених якостей розуму, або вольової напористості» (Фетискін, 2002, с. 178). Проте зауважимо, що даний опитувальник складено лише на основі позитивних якостей особистості та включає технологічну сторону успіху навчальної діяльності, й отже, шаблонізує педагогічну погоджувальну суб'єктивну оцінку вчителем учня.

У гуманістичному ключі К. Роджерса (Роджерс, 1994, с. 21), в рамках установки педагога-фасилітатора: 1) «Істинність», «Відкритість», «Справжність», «Конгруентне самовираження в спілкуванні»; 2) «Безумовне позитивне прийняття», «Довіра»; 3) «Емпатійне розуміння».

Виходячи з попереднього, у подальшому необхідним було розглянути особливості функціонування професійних установок учителів на сприйняття педагогами учнів в навчальному процесі, що дало змогу глибше проаналізувати поведінковий та емоційний компонент відповідних феноменів в розрізі емпіричного дослідження.

Загальна кількість учасників дослідження склала 205 осіб вчителів: жінок до 5 років (9,3%), 5 – 15 років (26,3%), більше 15 років (54,1%); чоловіків до 5 років (2,0%), чоловіків 5 – 15 років (2,9%), чоловіків більше 15 років (5,4%).

Для досягнення поставленої мети нами використано експрес-діагностику професійних установок Ф. Фідлера, (в модифікації І. П. Волкова, Н. Ю. Хрящової, А. Ю. Шалито) (Шептенко, 1998). Показники LPS та ASO дозволяють виділити 5 типів установок: активно-позитивний, функціональний, ситуативний, нейтральний (або байдужий) та приховано-негативний. Індекс ЛПС вказує на оціночні характеристики найбільш небажаних учнів, а індекс АСО відображає схильність до авторитарного стилю керівництва вчителя. Узагальнені дані розподілу типів установок в учителів представлено в таблиці 1.

Таблиця 1
Кількісно-якісний розподіл типів педагогічних установок (у %)

Позитивні	Ситуативні	Функціо- нальні	Нейтраль- ні	Приховано- негативні
29,8	41	18,0	6,3	4,9

Отже, дослідження складової поведінкового компоненту стереотипів через установки показало, що в учителів домінує ситуативний тип установки 41%. Цей тип установки є характерним для реальних педагогічних ситуацій. Активно-позитивний тип – у 29,8% вчителів, функціональний тип – 18%, нейтральні – 6,3%, приховано-негативний тип – 4,9% педагогів. Тобто, кількість досліджуваних учителів із позицією замаскованості та жорсткого розподілу ролей (учитель – учень) не значна.

Відповідаючи на запитання про домінування в навчальній взаємодії установок ситуативного типу у реальних ситуаціях педагогічної взаємодії висловимо деякі міркування з приводу механізмів їх зміни. Характер взаємодії між установками різних рівнів та характеристики ситуативних установок у своїх працях підкреслював (Асмолов, 1978). Автор звертав увагу стосовно порівневевої їх ієрархії (операційна, цільова і змістовна), доказовості реальності й дієвості поведінки, гнучкості та пристосування до мінливих умов середовища, а також рухливість рівнів установочної регуляції. Дотичними до цієї наукової позиції є наукові погляди стосовно системної детермінації установок, а саме питання особистісного сенсу як диспозиції В. Ядова (Ядов, 1960), точка зору на конфлікт між особистісно-установочною і особистісно-регулятивною складовими (Шептенко, 1998), причини якого виступають основним протиріччям кризи професійного розвитку вчителя та можливістю змінювання його професійних установок. У цьому зв'язку, притримаємось думки щодо динамічної зміни всього «професійного образу» вчителя. Відповідну логіку можуть підтверджувати й результати попередніх наукових досліджень, які здійснювались в умовах різних освітніх парадигм, де було визначено відсоток активно-позитивного типу установок учителів, що складає 87% випадків (Молочкова, 2005). Це може означати, що в різні педагогічні парадигми на перший план в професійній діяльності вчителя виходили інші типи їх установок.

Далі з'ясуємо психологічні особливості професійних стереотипів і установок вчителя в різних за рівнем дидактичної комунікації моделях взаємодії вчителів з учнями. Нажаль, в межах цієї статті, упустимо процедуру розподілу учасників

емпіричного дослідження на групи з низьким і високим рівнем педагогічних стереотипів в різних областях професійної педагогічної діяльності (відповідні дослідження були проведені нами раніше) та обмежимось лише їх уточненням: педагогічні стереотипи стосовно професії, стосовно дітей, стосовно батьків, стосовно методів і форм роботи (Давидова, 2017). Натомість, детальніше проаналізуємо взаємозв'язок результатів діагностики педагогічних стереотипів учителів і типів педагогічних установок окремо по названих областях педагогічної реальності та групах учителів з різним педагогічних стереотипів. Отримані дані відображено на рис. 1.

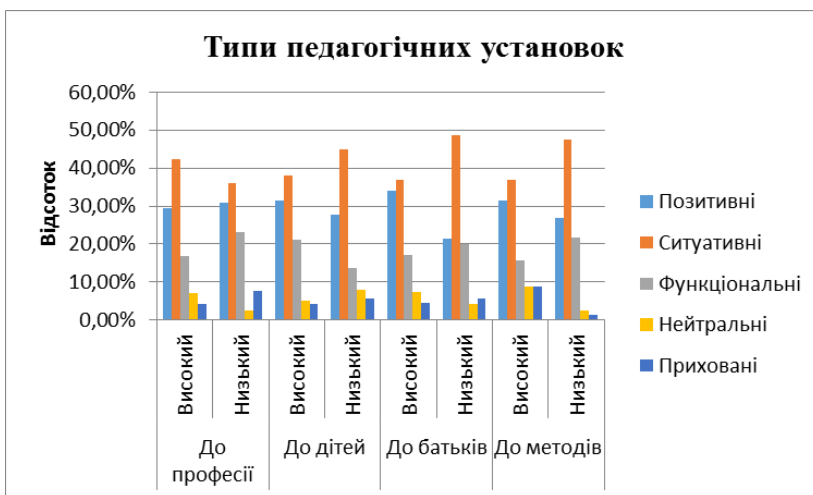


Рис. 1. Особливості прояву типів установок в групах педагогів з різними рівнями стереотипності по областях педагогічної реальності

Як бачимо на рисунку 1, в області стосовно професії у групі педагогів з високим рівнем педагогічних стереотипів частіше спрацьовують установки ситуативного типу, порівняно з вчителями з нижчим рівнем педагогічних стереотипів (42,2% проти 35,9%). Для учителів з високим рівнем педагогічних стереотипів характерні ситуативні коливання настрою та спрямованість лише на ділові контакти, а також «маска» зовнішньої ввічливості (нейтральні установки в них спрацьовують частіше (7,2% проти 2,6%). Учителям з низьким

та помірним рівнем стереотипності стосовно професії більш притаманні позитивні за типом установки (30,8% проти 29,5%), що і цілому позначається на доброзичливо-вимогливих стосунках при взаємодії з учнями. Також, у цій групі є виразнішим приховано-негативний фон, який резонує педагогічну вимогливість та захист щодо необхідності навчальних інтересів для учнів (7,7% проти 4,2%) та активніше спрацьовують функціональні установки (23,1% проти 16,9%), що залежить від профілю «успішності учня».

По-іншому розподіляються установки в області педагогічних стереотипів стосовно дітей. В учителів з високим рівнем стереотипів у цій області домінують позитивні установки (31,4% проти 27,6%). Педагогічні стосунки складаються в доброзичливо-вимогливій манері щодо успіхів учнів та їх навчальної дисципліни, а за рахунок збільшення відсотку функціонального типу установок/залежність їх від успішності учнів (17% проти 13,8% у тих вчителів, які мають низький та помірний їх рівень).

Більшою ситуативністю характеризуються педагоги з низьким та помірними рівнем стереотипності (44,8% проти 38% у тих, що мають високий рівень педагогічних стереотипів). У педагогів з низьким рівнем стереотипів у відповідній області фоновими є приховано-негативні установки (5,7% проти 4,2%), як наслідок, вони більш замасковані зовнішньою привітністю, витримкою у спілкуванні з учнями (8% проти 5,1%).

Цікавим є той факт, що в різнорівневих за стереотипами групах учителів стосовно батьків різниця у активно-позитивному ставленню до дітей в навчальній діяльності складає 10% на користь педагогів з високим рівнем стереотипів. Можна припустити, що така педагогічна лінія переплітається з розумінням особливостей методики батьківського виховання та емпатійним, гіперсоціалізованим ставленням педагогів до дітей, які зростають в умовах дефіциту батьківської любові чи уваги. Про подібну тенденцію схильності авторитарних педагогів (у яких високі стереотипи) до гіперопіки та прояву у них відповідних інтимно-особистісних установок відмічається в дослідженнях (Бучилова, 2004). Підтверджує цю логіку й те, що вчителі цієї підгрупи менше вступають в неофіційне спілкування а, здебільшого, проявляють замасковану зовнішню

ввічливість за рахунок домінантності нейтральних установок (7,4 % проти 4,3% у протилежній підгрупі). Очевидним є факт у групі вчителів з високим рівнем стереотипності збільшення відсотку позитивних та функціональних типів установок (31,4% проти 21,2%), ніж у педагогів з низьким та помірними рівнем педагогічних стереотипів (21,4% і 20%). У групі педагогів з низьким та помірним рівнем педагогічних стереотипів в даній області ситуативні установки спрацьовують майже на 10% частіше, ніж у тих, хто має високий рівень стереотипів (48,6% порівняно з 38,1%). Фіксуємо й вищий приховано-негативний фон у педагогів з низьким рівнем педагогічних стереотипів (5,7% проти 4,2%).

Розподіл типів установок стосовно методів навчання й виховання у групі педагогів з високим рівнем педагогічних стереотипів вказує на перевагу типів позитивних установок в роботі з учнями (31,5% проти 26,9%). Однак, у цій групі простежується найбільший відсоток педагогів з нейтральними та приховано-негативними установками, порівняно з усіма іншими областями, та складає в загальному 17,4%, що відбивається через високу педагогічну вимогливість, упереджене ставлення до учнів. Ситуативні та функціональні типи установок притаманні здебільшого групі педагогів з низьким та помірним рівнем педагогічних стереотипів.

Отже, результати діагностики взаємозв'язку педагогічних стереотипів і типів педагогічних установок по областях вказують на те, що *стосовно професії* вчителі з високим рівнем педагогічних стереотипів характеризуються діапазоном гнучкості при взаємодії з учнями. Краще спрацьовують позитивні та функціональні установки в учителів з низьким рівнем педагогічних стереотипів.

Виявлено протилежну тенденцію в сфері *педагогічних стереотипів стосовно дітей*, порівняно з областю стереотипів стосовно професії: ситуативні установки краще спрацьовують в учителів з низьким рівнем педагогічних стереотипів. Проте, вчителі з високим рівнем стереотипів стосовно дітей також проявляють себе в доброзичливо-вимогливій атмосфері за рахунок розвиненості позитивних установок щодо успіхів учнів та їх навчальної дисципліни.

Важливими є отримані дані щодо *педагогічних стереотипів стосовно батьків*. Так, учителі з високим рівнем педагогічних стереотипів у цій області проявляють гіперсоціалізованість у ставленні до дітей які зростають в умовах дефіциту батьківської любові чи уваги, хоч із самими батьками таких учнів проявляють замасковану зовнішню ввічливість. Можне припустити, що така поведінка вчителя компенсується за рахунок високої розвиненості позитивно-активних професійних установок.

Область *педагогічних стереотипів стосовно методів навчання й виховання* відзначається наступними особливостями. Вчителі з високим рівнем педагогічних стереотипів, за рахунок домінантності нейтральних та приховано-негативних установок, проявляють найбільшу вимогливість та упереджене ставлення до учнів на відміну від педагогів з менш виразним рівнем педагогічних стереотипів. Більшою мірою групі педагогів з низьким рівнем педагогічних стереотипів притаманні ситуативні та функціональні типи установок, що впливають на діапазон поведінки та емоційний стан самого вчителя.

Далі проаналізуємо взаємозв'язки педагогічних стереотипів і установок у різноспрямованих моделях професійної діяльності вчителя. Тому, надалі дослідницька тактика передбачає: 1) вивчення особливостей дидактичної комунікації учителів які в професійній діяльності орієнтовані на розвиток/ результат за опитувальником «Шкала ефективності педагогічного стилю» М. Амінова, Н. Шеліхова (Амінов, 1997); 2) проведення порівняльного аналізу в різноспрямованих групах учителів (фасилітативній, диференційно-орієнтованій та контролюючій) та визначення установочних відмінностей в індексах Асо, ЛПС за методикою Ф. Фідлера (в модифікації І. Волкова, Н. Хрящової, А. Шалито) (Шептенко, 1998).

Виходячи з попереднього, по-перше: застосовуючи нормальний закон розподілу для шкали відповідної методики (Амінов, 1997) (АС - рівень педагогічної майстерності вчителя), було встановлено різнорівневі групи, що відповідають рівням педагогічної майстерності: – низький (-2,83) – (- 0,23); середній - (- 0,22) – 0,78; високий - (0,79 – 2,25). Відповідні характеристики та профілі груп представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Психологічні профілі різнорівневих груп учителів за шкалою АС/рівнем педагогічної майстерності методики «Шкала ефективності педагогічного стилю» М. Амінова та Н. Шеліхова

Назва групи	Кількість досліджуваних		Характеристика педагогів
	(осіб)	(%)	
Фасилітати вна (високий рівень)	44	21,5	У структурі психологічних професійних здібностей домінують інструментальні здібності, виражений «підтримуючий стиль дидактичної комунікації», орієнтована на розвиток
Диференці йно- орієнтована (середній рівень)	124	60,5	У структурі психологічних професійних здібностей домінують загальні й спеціальні (або термінальні й інструментальні) здібності, ситуативно- орієнтована
Контролю юча (низький рівень)	37	18	У структурі психологічних професійних здібностей домінують термінальні здібності, виражений «контролюючий стиль дидактичної комунікації», орієнтована на результат

По-друге: Результати проведеного порівняльного аналізу відмінностей в індексах Асо, ЛПС (мотиваційні індекси) педагогічних установок за середнім значенням в різноспрямованих групах педагогів представлено на рис. 2.

Встановлено статистично значущі відмінності за допомогою *T*-критерію ($p < 0,01$). Отже, в учителів *контролюючого типу* дидактичної комунікації індекс ЛПС (середнє значення – 4,31) є нижчим, порівняно з *фасилітаторами* (середнє значення – 4,57) та може свідчити про меншу точність сприйняття і сильнішу негативну емоційну реакцію на учнів з поганими характеристиками. Індекс АСО в учителів *контролюючого типу* (середнє значення (19,65) відображає їх схильність до авторитарного стилю керівництва, порівняно із середнім значенням (18,46) при фасилітативній взаємодії, яка

відзначається при взаємодії в системі «вчитель – учень» демократичністю стосунків. Найвищий індекс АСО в диференційній моделі (19,83), проте педагоги даної підгрупи мають лояльнішу (вищу) (4,33) точність сприйняття учнів, порівняно з педагогами контролюючого стилю комунікації (4,31). Саме така тенденція характерна для установок ситуативного типу. Очевидно, що в підгрупі учителів диференційної групи здебільшого спрацьовують установки ситуативного реагування.

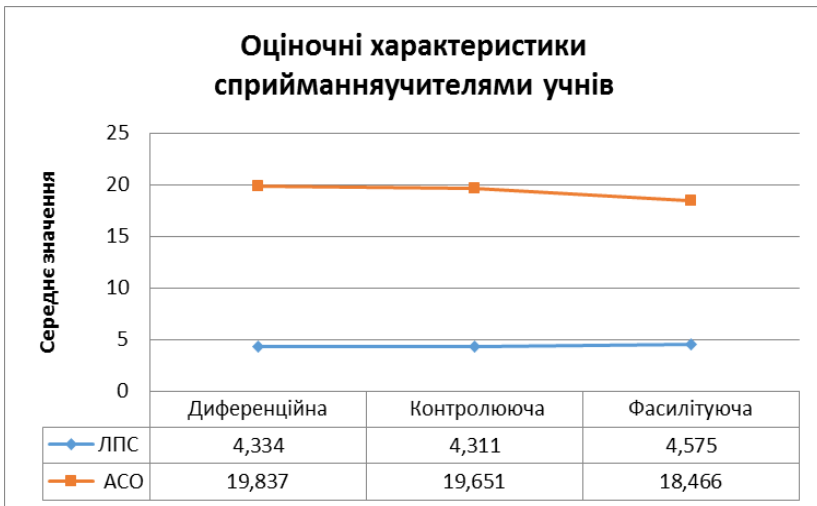


Рис. 2. Індеси педагогічних установок (оціночних характеристик) педагогами учнів

Отже, у результаті дослідження констатовано, що поведінкові стереотипи/установки) в учителів залежать від їх рівня встановлення дидактичної комунікації з учнями. А саме, чим менш розвинений *рівень дидактичної комунікації* /когнітивний компонент, тим сильніша негативна емоційна реакція та менша точність сприйняття учнів, що й зачіпає емоційний компонент професійної установки вчителя.

Висновки з проведеного дослідження: проведений теоретичний та емпіричний аналіз даних стосовно особливостей взаємозв'язку педагогічних стереотипів і установок в професійній діяльності учителя показав:

- у стосунках вчителів з учнями домінує ситуативний тип установки, а факт нової детермінації установок/їх ситуаційна обумовленість ймовірно пов'язана з динамічною трансформаційною зміною всього «професійного образу» професіонала, готовністю до переосмислення власної професійної концепції, перебудовою в напрямку ситуативних начальних освітніх потреб з «безликої передачі знань» на установки посередника, фасилітатора;

- ситуативні професійні установки у взаєминах «вчитель – учень» частіше спрацьовують у вчителів із низьким рівнем педагогічних стереотипів. У вчителів з високим рівнем педагогічних стереотипів більш розвинені позитивно-активні установки у ставленні до дітей, які зростають в умовах дефіциту батьківської любові чи уваги. Проте, наявний арсенал методів навчання й виховання вчителів з високим рівнем педагогічних стереотипів вказує на домінантність професійних установок, які традиційно пов'язують з функціональним типом безкомпромісні в рамках соціальних ролей «вчитель» – «учень»;

- у ході аналізу взаємозв'язків педагогічних стереотипів і установок у різноспрямованих моделях професійної діяльності вчителя зафіксовано, що в підгрупі учителів диференційного типу, здебільшого спрацьовують установки ситуативного реагування; така установочна ситуаційність може пояснюватись не з точки зору дефіциту поведінки, а розцінюватись в якості адекватної програми конструювання нових можливостей відкритих динамічних педагогічних систем.

- констатовано, що поведінкові стереотипи/установки в учителів залежать від їх рівня встановлення дидактичної комунікації з учнями. А саме, чим менш розвинений *рівень дидактичної комунікації* вчителів/когнітивний компонент, тим сильніша негативна емоційна реакція та менша точність сприйняття учнів, що й зачіпає емоційний компонент професійної установки вчителя;

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні та дослідженні педагогічних стереотипів у контексті професійної саморегуляції вчителя, що буде підставою для вдосконалення програми психологічного супроводу вчителів в руслі екофасилітації та підтримки індивідуальної траєкторії розвитку вчителя на шляху до особистісного змінювання.

Список використаних джерел

- Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей / под общ. ред. М. Р. Гинзбурга. Москва : Ин-т практ. психологи ; Воронеж : МОДЭК, 1997. 80 с.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб. : Питер, 2001. 288 с. (Серия «Мастера психологии»).
- Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. Москва : Аспект Пресс, 2000. 288 с.
- Артемов В. Л. Стереотип и установка в процессе пропагандистского воздействия. *Вопросы теории и методов идеологической работы*. Москва, 1977. Вып. 7. С. 70–88.
- Асмолов А. Г. Диспозиционная структура регуляции социального поведения личности: от гипотезы к концепции. *Вопросы психологии*. 1980. № 3. С. 178–180.
- Асмолов А. Г. Об иерархической структуре установки как механизма регуляции деятельности. *Бессознательное, его природа, функции и методы исследования*. Тбилиси : Мецниереба, 1978. Т. 1. С. 147–157.
- Блинова О. Е. Роль соціальних стереотипів у регуляції поведінки особистості. *Навковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського* / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокімової. 2013. Т. 2, Вип. 10(91). С. 37–42. (Серія «Психологічні науки»).
- Бодалев А. А., Куницына В. Н., Панферова В. Н. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности. *Человек и общество*. 1971. Вып. 9. С. 151–160.
- Бучилова И. А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Череповец, 2002. 204 с.
- Давидова О. В. Психологічні особливості впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07/ НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2017. 167 с.
- Даукша Л. М. Стереотипность педагогической социальной перцепции. *Ананьевские чтения – 2007: материалы науч.-практ. конф.* / под ред. Л. А. Цветковой. СПб. : Изд-во С-Петербург. ун-та, 2007. 690 с.
- Кон И. И. Психология предрассудка: о социально-психологических корнях этнических предубеждений. *Новый мир*. 1966. № 9. С. 187–205.
- Медведская Е. И. Семантическое пространство личности учеников с разными уровнями успеваемости у педагогов средней школы.

Психологический журнал. 2007. № 2. URL: <http://elibrary.miu.by/journals!/item.pj/issue.14/article.7.html>

- Мишагина О. М. Акмеологические технологии преодоления негативных стереотипов у студентов младших курсов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Шуя, 2006. 288 с.
- Молочкова И. В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога : учеб. пособ. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. 130 с.
- Петренко В. Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов. *Вопросы психологии*. 1986. № 3. С. 133–143.
- Речкин Н. С. Стереотипы и процессы стереотипизации в социальных системах: на примере систем школьного образования : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.08. Ростов н/Д, 2006. 334 с.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, 1994. 480 с.
- Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пособие. Москва : Изд-во Москов. ун-та, 1984. 272 с.
- Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. 490 с.
- Шептенко О. Б. Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности (на материале педагогического труда) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Барнаул, 1998. 150 с.
- Ядов В. А. К вопросу о теории «стереотипизации» в социологии. *Философские науки*. 1960. № 2. С. 48.

References

- Aminov, N. A. (1997). *Diagnostika pedagogicheskikh sposobnostej [Diagnostics of general abilities]*. Moscow: In-t prakt. Psihologii; Voronezh: MODEK [in Russian].
- Anan'ev, B. G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniia [Human as a object of cognition]*. Sankt-Petersburg: Piter [in Russian].
- Andreeva, G. M. (2000). *Psihologiya sotsialnogo poznaniia [Psychology of social cognition: Handbook]*. Moscow: Aspekt Press [in Russian].
- Artemov, V. L. (1977). Stereotip i ustanovka v processe propagandistskogo vozdejstviya [Stereotype and attitude in the process of propagandistic influence]. *Voprosy teorii i metodov ideologicheskoy raboty [Questions of the theory and methods of ideological work]*, 7, 70-88 [in Russian].
- Asmolov, A. G. (1980). Dispozitsionnaya struktura regulatsii sotsialnogo povedeniia lichnosti: ot gipotezy k kontseptcii. [Dispositional structure of the regulation of social behavior of personality: from

- hypothesis to conception]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 3, 178-180 [in Russian].
- Asmolv, A. G. (1978). Ob ierarkhicheskoi strukture ustanovki kak mekhanizma reguliatsii deiatelnosti [About ierarchic structure of the set as a mechanism of activity regulation]. In *Bessoznatelnoe, ego priroda, funktsii i metody issledovaniia [Unconscious, it's nature, functions and research methods]*, vol. 1. (pp. 147-157). Tbilisi: Mecniereba [in Russian].
- Blynova, O. E. (2013). Rol sotsialnykh stereotypiv u rehuliatsii povedinky osobystosti [Role of social stereotypes in the regulation of personality's behavior]. In S. D. Maksimenko, & N. O. Yevdokimova (Eds.). *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho [Scientific bulletin of V. O. Sukhomlynsky Mykolayiv State University]*, 2, 10(91), 37-42 [in Russian].
- Bodalev, A. A., Kunicyna, V. N. & Panferova, V. N. (1971). O sotcialnykh etalonakh i stereotipakh i ikh roli v otcenke lichnosti [About social standards and stereotypes and their role in personality assessment]. *Chelovek i obshchestvo [Human and society]*, 9, 151-160 [in Russian].
- Buchilova, I. A. (2002). *Psikhologicheskie osobennosti preodolenii pedagogicheskikh stereotipov u studentov i vospitatelei doskolnykh uchrezhdenii [Psychological peculiarities of the overcoming of pedagogic stereotypes in students and educators in pre-school establishments]*. (PhD dissertation). Cherepovec [in Russian].
- Davydova, O. V. (2017). *Psikhologichni osoblyvosti vplyvu pedahohichnykh stereotypiv na profesiinu diialnist uchytelia [Psychological peculiarities of the influence of pedagogic stereotypes on teacher's professional activities]*. (PhD dissertation). Kyiv [in Ukrainian].
- Dauksha, L. M. (2007). Stereotipnost pedagogicheskoi sotcialnoi pertceptcii [Stereotypity of the pedagogic social perception]. In L. A. Tsvetkovoi (Ed.). *Ananevskie chteniia: materialy nauch.-prakt. konf. [Ananyev readings: materials of scientific-applied conference]*. Sankt-Petersburg: Izd-vo S-Peterburg. un-ta [in Russian].
- Kon, I. I. (1966). Psikhologiiia predrassudka: o sotcialno-psikhologicheskikh korniakh etnicheskikh predubezhdenii [Psychology of prejudice: about social-psychological roots of ethnical prejudices]. *Novyj mir [The New world]*, 9, 187-205 [in Russian].
- Medvedskaia, E. I. (2007). Semanticheskoe prostranstvo lichnosti uchenikov s raznymi urovnjami uspevaemosti u pedagogov srednej shkoly [Semantic space of pupils personalities with different levels of proceeding in secondary school]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2. Retrieved from

- <http://elibrary.miu.by/journals!/item.pj/issue.14/article.7.html> [in Russian].
- Mishagina, O. M. (2006). *Akmeologicheskie tehnologii preodolenija negativnyh stereotipov u studentov mladshih kursov v processe professional'noj podgotovki* [Acmeological technologies of the overcoming of the negative stereotypes in students in the process of professional training]. (PhD dissertation). Shuja [in Russian].
- Molochkova, I. V. (2005). *Psihologicheskoe soprovozhdenie professional'nogo razvitija pedagoga: Uchebnoe posobie* [Professional assistance of pedagogue professional development]. Cheljabinsk: Izd-vo JuUrGU [In Russian].
- Petrenko, V. F. (1986). Semanticheskii analiz professionalnykh stereotipov [Semantic analysis of the professional stereotypes]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 3, 133-143 [in Russian].
- Rechkin, N. S. (2006). *Stereotipy i protsessy stereotipizatsii v sotcialnykh sistemakh: na primere sistem shkolnogo obrazovaniia* [Stereotypes and processes of stereotypization in the social systems: by example of school education]. (PhD dissertation). Rostov on Don [in Russian].
- Rodzhers, K. (1994). *Vzglyad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka* [View at the psychotherapy. The human becoming]. Moscow: Progress [in Russian].
- Tihomirov, O. K. (1984). *Psihologija myshlenija: ucheb. posobie* [Psychology of thinking: Handbook]. Moscow: Izd-vo Moskov. un-ta [in Russian].
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov G. M. (2002). *Sotcialno-psikhologicheskaja diagnostika razvitiia lichnosti i malykh grupp* [Social-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow [in Russian].
- Sheptenko, O. B. (1998). *Sistemnaia determinatsiia professionalnykh ustanovok v realnoi zhiznediatel'nosti (na materiale pedagogicheskogo truda)* [System determination of the professional sets in real life activities (on the material of pedagogic labor)]. (PhD dissertation). Barnaul [in Russian].
- Jadov, V. A. (1960). K voprosu o teorii "stereotipizatsii" v sociologii [To the question of "stereotypization" in sociology]. *Filosofskie nauki* [Philosophical sciences], 2, 48 [in Russian].

O. Davydova

**PECULIARITIES OF INTERACTION BETWEEN EDUCATIONAL
STEREOTYPES AND MINDSETS: THEORETICAL AND PRACTICAL
ASPECTS**

The article analyzes the results of research of educational stereotypes and professional mindsets of a teacher within the framework of his professional activity.

Correlation and form of expression of the corresponding phenomena are noted. The structure of educational stereotypes and mindsets is considered, and their three-component structure is revealed on cognitive, behavioral and emotional levels which are in inseparable cohesion. The peculiarities of the relationship and functioning of educational stereotypes and mindsets in teacher's professional activity on the cognitive, behavioral and emotional levels are characterized.

Peculiarities of functioning and forms of educational stereotypes display in teacher's cognitive activity are included in the analysis, in particular, through the prism of students' estimates by a teacher. The peculiarity of educational communication in the "teacher - student" system is depicted concerning personality of students with different success level by the "cognitive complexity" / cognitive level parameter.

In order to analyze the behavioral component of educational stereotypes, it is suggested to take into account the mindset content as behavioral stereotypes. The practical and semantic field of key mindsets of perception of students by their teachers in the process of educational interaction on the behavioral and emotional levels in the context of empirical research is highlighted. It is found out that relationship between a teacher and a student is dominated by situational mindset type.

The interrelation of the results of the diagnostics of teachers' educational stereotypes and types of educational mindsets separately in the fields of educational reality is analyzed: regarding profession, children, parents, methods and forms of work in groups of teachers with high and low levels of educational stereotypes. The interrelations between educational stereotypes and mindsets in multidirectional models of teacher's professional activity are revealed and statistically significant differences are established. Comparative analysis of the differences in the motivational indices of educational mindsets on expected value in multidirectional groups of teachers was conducted.

Key words: *educational stereotypes, mindsets, teacher's professional activity, types of professional mindsets, functioning of teacher's professional mindsets.*

Надійшла до редакції 27.03.2019 р.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9.072.43:316.62(477)

© О.О. Фільц, К.В. Седих, Н.І. Турецька, 2019

<http://orcid.org/0000-0002-5350-8305>

<http://orcid.org/0000-0003-3528-7569>

<http://orcid.org/0000-0002-8686-8753>

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177356>

ФІЛЬЦ Олександр Орестович

психотерапевт, доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри психіатрії та психотерапії факультету післядипломної освіти Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

СЕДИХ Кіра Валеріївна

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ТУРЕЦЬКА Наталя Іванівна

лікар-психотерапевт, психоаналітик, директор Тернопільського обласного центру комплексної реабілітації осіб з інвалідністю

ВЕЛИКА ПСИХОАНАЛІТИЧНА ГРУПА ЯК ІНСТРУМЕНТ АНАЛІЗУ ПСИХОСОЦІАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ В УКРАЇНІ

У статті пропонується перший скорочений схематичний опис великої психодинамічної групи у травні 2019 року (150 учасників), яка проводиться традиційно двічі на рік (у квітні і серпні) в рамках психотерапевтичного освітнього проекту в місті Трускавець (початок проектів – 1994 р.). Особливістю цієї групи є те, що її тематика безпосередньо пов'язана з результатами виборів президента України 2019 р. Всі п'ять сесій по півтори години цієї групи записані у вигляді детального протоколу. Також запропоновано обговорення динаміки цієї групи на Спеціальних Стафах, у яких беруть участь всі тренери, ко-тренери, а також спостерігачі, задіяні в проекті. У статті подано короткі передумови проведення цієї групи, згадано основні моменти проведення попередніх груп, наведено деякі психологічні передумови функціонування подібних груп, а також проілюстровано найважливіші моменти обговорення групи та ілюстрації динаміки у вигляді окремих висловлювань учасників. Нами запропоновано попередню версію психодинамічної інтерпретації

великої групи, в якій простежується виразний паралелізм між загальними соціо-культуральними процесами в Україні та динамічним процесом у великій групі. Підкреслено, що соціальні процеси в Україні, зі зміненням від загальної соціальної недовіри до влади і зовнішніх впливів (так звана, шизоїдно-параноїдна позиція «боротьби та втечі») до максимальної довіри до влади та її месіанських спроможностей подолати всі види соціально-політичної кризи (так звана, депресивна позиція «надії на месію») відобразились в динаміці великої групи. Детальніше аналіз протоколів великої групи та її обговорення будемо пропонувати у наступних статтях.

Ключові слова: *репрезентація, суспільна свідомість, велика група, дискурс, психоаналіз, система, порядок, хаос, автономність, зв'язки, шизоїдно-параноїдна позиція «боротьби та втечі», депресивна позиція «надії на месію», системні фактори та ефекти 1-го і 2-го порядку.*

Постановка проблеми. Аналіз дискурсу Великої групи дозволяє описати та оцінити психосоціальні процеси в умовах надзвичайної ситуації, в якій вже 5 років живе Україна. В першу чергу важливо оцінити потреби і ресурси учасників групи як осіб у дистресі, здатних до нормальної життєдіяльності. Оцінювання психічного здоров'я та психосоціальної ситуації через збір якісних даних і аналіз ключової інформації дозволяє оцінити рівень та механізми взаємної підтримки, соціальної солідарності та їх порушення; безпеки; захисту; лідерства; процесів ухвалення рішень; сприйняття влади; довіри до керівництва; об'єднання громади; сприйняття майбутнього (спад чи підйом цих показників). Індикаторами процесу подолання кризи здоровим способом ООН та ВОЗ вважають культурну доречність та етичні принципи.

Як зазначає А. Малер-Бунгерс (2001), «психоаналітичний сетинг створює відкритий простір для діалогу, вільного від істини в наслідок інстанцій. Концепція Віннікотта про проміжний простір може розумітися як опис діалектичних відносин різних світів. Віннікотт працює із зовнішніми і внутрішніми реальностями, які створюють креативний контакт. Він також з'єднує аналітичний простір з потенціальним (перехідним) простором».

В нашому аналізі ми спираємось на психоаналітичну теорію та теорію систем, про комплементарність яких, як нову можливість, зазначав зокрема Luc Chiompi (1981).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дві частини України належали до двох різних імперій, які межували між собою і воювали під час першої світової війни, тобто українці під різними прапорами воювали один з одним. Історичний контекст вже втрачено, але залишилися певні міфологеми («Старший брат», «Возз'єднання братських народів», тощо) – це фактори, що впливають на суспільне позасвідоме, поки вони свідомо не опрацьовані (Седих, 2017).

У 2000 році було опубліковане дослідження процесів Трускавецької Великої групи *Annegrete Mahler-Bungers*. Велика група проводилася протягом 1994-1999 років, (двічі на рік, кожна сесія тривала протягом 5-6 днів). Авторка зазначає, що «на останньому етапі роботи, завдяки взаємному розумінню, спільним тривогам і амбівалентності у стосунках між учасниками і західними тренерами, а також завдяки розумінню розбіжності у поглядах і усвідомленню зв'язку і відповідальності між нами, група змогла катектувати процес замість ілюзії. Для українців це означає, що правила сетингу більше не розглядаються як суворі закони, які існують для того, щоб їх порушувати або обходити, як було в епоху Сталіна, але є правилами, які приймаються, оскільки мають здоровий глузд. Вони не обмежують свободу, а розширюють її кордони, захищаючи, а не пригнічуючи особистість. Групою відбулася інтерналізація правил. Вони більше не сприймалися як нав'язувані зовнішньою/іноземною окупацією. Отже, удаваний дуже простим, результат нашої роботи має під собою глибоке символічне значення відносно демократичного розвитку України. Творчий розвиток особистості, як і суспільства у цілому, можливий тільки в умовах поваги до діалектичного обміну між надійними правилами та вільною грою. Не розуміння значення свободи призводить до певної анархії і, в кінці кінців, підриває свободу у цілому. Це як раз те, що ми спостерігали на початку як у групах, так і в загальній політичній та економічній ситуації» (Мелер-Бунгерс, 2001).

У здійсненому нами (Седих, Сердюк, 2015; Седих, 2017) протягом 2014-2015 рр. дослідженні репрезентації соціально-політичної кризи в суспільній свідомості жителів України методом просторової соціограми було виявлено особливості етнічної ідентичності жителів різних регіонів України. Зокрема,

визначено декілька типів етнічної ідентичності: 1) моноідентичність – українська (або російська, або єврейська тощо); 2) біідентичність (приналежність одночасно до двох етносів); 3) поліідентичність; 4) недиференційована етнічна ідентичність.

У представників всіх регіонів України спостерігалася недовіра до влади і збільшення довіри одне одному, що мало наслідком формування громадянського суспільства. Протягом перших місяців війни найтривожніше почувалися жителі півдня; представники Донбасу проявляли страх і недовіру до всіх інших регіонів та поводитися пасивно. Всім учасникам була важлива реакція Америки і Європи. З моменту пошуку власних ресурсів учасники дослідження відчували більше сили і впевненості, менше звертали увагу на реакцію Європи і Америки. Росія викликала найбільше амбівалентних – і позитивних, і негативних почуттів. Конструкт «Війна» викликав загальний протест, почуття тривоги, страху і ненависті (Седих, 2017).

Учасниками обиралися такі *ресурси* для подолання суспільно-політичної кризи: «життя як найбільша цінність», «ідентичність – розбудова нації», «діалог», «спільне майбутнє», «підтримка одне одного», «підтримка міжнародної спільноти», «сміливість», «громадянське суспільство», «волонтерство», «солідарність», «досвід народів, які пережили подібне», «інформаційна підтримка».

У дискурсі досліджуваних були присутні ідеї про об'єднання і роз'єднання України (при цьому бажання кожної «від'єднаної» частини долучитися до більш сильної та стабільної держави, ніж Україна), що пояснюється як страхом і невпевненістю в майбутньому, так і звичними культурними ідеями та міфами на кшталт «патерналізм гарантує стабільність і безпеку».

Люди того ж самого етнічного походження поділяють міф посвяти, свого роду грандіозну історію про походження їх групи, яка включає поняття спадкової біогенетичної безперервності і надає групі деякі особливі і унікальні характеристики, які роблять її відмінною від усіх інших.

Як психоаналітична теорія, так і системно-конструктивістська теорії характеризуються структурою дуалізму (Л. Чомпі, Н. Луман, І. Пригожин, Дж. Келлі, Т. Парсонс) (Конспект Вікторії Слюсаренко..., 2017; Луман,

1999; Парсонс, 2002; Пригожин, Стенгерс, 1986; Kelly, 1955). Біполярність – це найпростіша можлива форма «системи», взаємодія кількох біполярностей творить складніші системи (Конспект Вікторії Слюсаренко..., 2017).

Порівняймо динаміку репрезентації кризи через біполярні континууми: активність – пасивність; сила – слабкість; добре – погано; автономність – зв'язки; порядок – хаос) у результатах 2014-15 рр. (перше дослідження) з 2019 (друге дослідження).

Опис результатів 1-го дослідження.

Активність – Пасивність. Найбільша активність спостерігалася у представників Західної України і Півдня України; найбільша пасивність – у жителів Криму і Донбасу, що свідчить про їхню пасивно-агресивну позицію.

Сила – Слабкість. Спостерігалися коливання від сили до слабкості, і від слабкості до сили в усіх регіонах. У Донбасу домінувала слабкість.

Добре – Погано. Уявлення про «погане» спільне – це війна; уявлення про «добре» – різне, в залежності від домінуючої ідеї та домінуючого міфу.

Автономність – Зв'язки. Виявлено одночасно представлені різноспрямовані тенденції: до автономності від будь-якої влади; автономності регіонів від центру; автономності від Росії; до тісніших зв'язків між різними частинами України; амбівалентне ставлення до країн Заходу – і до більшої автономності, і до тісніших зв'язків.

Порядок – Хаос. Найбільше хаосу спостерігалася на початку листопада 2014 і, відповідно, був зафіксований рівень найбільшої тривоги.

На нашу думку, протягом часів незалежності України, Донбас сприймав себе як окрему групу (спільноту) в Україні і атакою на свою гордість вважає знецінення особливостей свого регіону іншими частинами України. Так, наприклад, В. Янукович значною частиною жителів Донбасу вважався брендом, символом цього регіону, тому насмішки над Януковичем сприймалися як насмішки над собою, його втеча з України – як приниження і програш «свого», і внаслідок цього виникло бажання захистити гордість своєї групи (Седих, 2017).

Об'єкт дослідження – репрезентація психосоціальних процесів в суспільній свідомості.

Предмет дослідження – велика психоаналітична група як інструмент дискурс-аналізу психосоціальних процесів в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Велика група працювала в рамках Трускавецького міжнародного психотерапевтичного навчального проекту протягом 5 днів, з 3.05 по 8.05.2019 року. Кількість учасників Великої Групи (ВГ) – 150 осіб – представників різних регіонів України, що надає підстави вважати цю групу репрезентативною. Ведучий групи – австрійський груповий психоаналітик Вольфганг Мартин Рот (Roth), ко-ведуча – Людмила Самсонова. До складу групи входять: ведучі; навчаючі терапевти (тренери) різних психотерапевтичних напрямків (українці та іноземці), спостерігачі, «студенти»-психотерапевти. Представлені у групі напрямки: психоаналіз; гештальт; клієнт-центрована; терапія залежностей; учасники різних семестрів – з 1-го по 8-й. Метод – велика психодинамічна група у вигляді вільноплаваючої дискусії; висловлювання учасників здійснюються через вільні асоціації, метафори, емоції, прямі звертання, анекдоти, власні історії. Учасники групи говорять українською, російською та німецькою (є перекладач) мовами. Тривалість однієї ВГ – 1,5 години. Група проходить у великому приміщенні, де стоять тільки стільці концентрованими колами. На попередніх сесіях ВГ проходила в іншому приміщенні (так званій «Шайбі»), на цій сесії приміщення інше. Після груп кожного вечора відбувається тренерський Стаф на якому детально обговорюють процеси у ВГ та малих групах (МГ). Відмітимо, що робота проекту відбувалась через 10 днів після виборів президента України. Фіксація дискурсу ВГ здійснювалася спостерігачем проекту Н. Турецькою, в обробці результатів брала участь С. Михайлів.

Обговорення групового дискурсу на Стафах. Цитати із Протоколу.

1 день. Н.: Майдану не буде, почуття м'які. Тут (на ВГ) не коло, спіраль.

2 день. К.: «Група обговорює тему: «Привілеї-дискримінація»; ця тема зайняла і час, і місце. Битва за владу. Протест. Опір. Агресія. Ресентимент (суміш образи + притлумлення + безсилля). Заздрість. Мораль рабів, знецінення».

Roth: «1 група – булла туга за хаосом; а 2-га – мають свого олігарха, щоб хаос не був надто великим. Один із представників групи уособлює субгрупу обмежених громадян, без привілеїв (в соціумі є новий клас – прекріат). Цей учасник створює для групи той канал,

яким агресія на тренерів виходить легітимно і нелегітимно. МГ вирішила, що ВГ – це заготовка штаффа, але все, як під час виборів – все невизначено».

3 день. Roth: «це – національний діалог. Почуття вини у чоловіків за неучасть у війні. Пряме звернення учасника до учасника – «як тебе звати?», це відкрило все».

S.: Інститут пам'яті – Вятрович.

Roth: «Група вибрала власний шлях. ВГ вибрала теми непрості, важливі. Голоси звучали. Це болюче. Позитивне – бо увійшли у процес і впорались. Я хочу вам подякувати, бо дали шанс бути в цьому всьому».

D.: Запустив обмін між чоловіками і жінками щодо війни. Втрутився, бо складних тем було забагато. Така група була у 2014 році.

Roth: Сцена: є стела пам'яті, але ми всі живемо в ресторанах: смерть, народження одночасно. В житті – все, як є: одночасно

J.: Ми стали свідками важливої події.

S.: Знайти відповідь на наші питання, які відбуваються: 1) які тенденції є ВГ → куди б нам треба було рухатись → українському суспільству?

4 день. Roth. Діалог. Боляче, але чули одне одного. Багатство України і біль України – національний діалог. ВГ – прогресує. Достатньо зріла. Лінія фронту проходить крізь мене.

5-й день. Roth: Дуже важливо, коли чоловіки говорять, коли в них є цей конфлікт – і реальність, яка над ними висить, – вони відчують цей тиск – «ти мусиш захищати країну», але вони знають, які ризики. А те, що жінки кажуть, що мусять захищати своїх чоловіків. Це мені звучить, як українська симфонія. Ця – балакуча, але є різні українські симфонії.

S.: Відбувається щось справжнє, для чого це все і треба робити. І патетична гіпотеза, що люди пойдуть і повезуть ідею діалогу.

Roth: Сьогодні вперше на проекті ВГ рефлегувала соціальні реалії, які є в Україні. № 1. Приміщення. № 2. Дискримінація і привілеї. № 3. Зміна парадигми: як то є виступити індивідуальність, особистісні почуття.

▪ Екран пам'яті. ▪ Що то є війна? ▪ Що для жінок мати синів?

▪ Провина у чоловіків, які не воюють.

M.: Є війна, але при цьому вирує життя. На Великій Групі – почуття, а поруч – запахи кухні + посуд.

P.: Думає, що група зрегресує назад в емоції, щоб перепочити.

Roth: Український національний діалог. Болісні теми: Луганськ, Одеса, багатоголосся = відмінності = симфонія болюча – для мене це щось особливе.

O.: Я застала ВГ 13-14 років – відбувся переломний момент. Ніби зараз сформувалась дистанція і можемо озирнутись, щоб позначити словами, що ми пережили → є простір для надії. Вчора я була «контужена» – я не чула, а нині я ніби вибралась з окопу і побачила поле бою. І побачила багато вбитих.

Е.: Наша МГ є протагоністом процесів у ВГ – обговорюють основне для учасників, доторкнутись до того, що ти можеш бути різний і тебе можуть почути – є шанс – не можемо поки-що.

М.: Зміна агресор-жертва. Всі проходили ці дві постаті.

Roth: Я не пророк. Але той діалог, то досить демократичний діалог. Це – подія.

М.: Якцо вчора в тих гострих діалогах домінували старші, то нині – наймолодші. І між молодшими більше порозуміння, ніж між старшими вчора.

Р.: Вчора гостро завершилось. Несподіванка – суперечливі думки, але всі мали місце. Група не розпалась, не розчепилась. Приємна цілісність.

Аналіз дискурсу. Отже, вільно плаваюча дискусія відобразала хвилюючі питання, які можна описати через біполярні континууми. Є важливі теми для будь-якої групи, і вони періодично-постійно циркулюють в полі спільного дискурсу, відображаючи центральні пункти групового процесу, зокрема, Ідентичність; Час; Місце; Сила-слабкість; Батьки-діти; Конкуренція між напрямками психотерапії; Центр-периферія; Близькість-дистанція.

Однак в нашому дослідженні нас особливо цікавили **специфічні** процеси, що репрезентують у груповій свідомості психосоціальну ситуацію в Україні. Тому увагу сфокусуємо саме на них. Методом контент-аналізу були виділені наступні теми: Традиції – Нове (зміни); Автономність – Зв'язки; Хаос – Порядок; Схвильованість (тривога) – Безпека; Невизначеність; Впевненість; Війна; Довіра – Недовіра; Справедливість.

Додамо ілюстрації з протоколів групи (мовами оригіналу).

Справедливість-несправедливість (через розмову про привілеї і дискримінацію) «Заздрість. Мораль рабів, знецінення. В нас у місті встановили стелу-екран загиблих на передовій, а поруч – кав'ярні. А я мама 15-річного сина – чи готова, щоб син пішов на передову. І тут ресторан. Полярні відчуття». Україна живе за двома стандартами. ви хочете щоб вас побачила група. Ви відчуваєте що вас відсунули назад – людину, метод. Інсайт. Пісня про жінку в Лексусе і Газелі. Брешуть, корупційна схема. Привілеї, несправедливість в стосунках. Напад. Побачили. Сказати. Мене мучить несправедливість – війна, мамі 63 роки, тато в Афгані загинув, коли мені було 2,5 років».

Порядок – Хаос. (Розмови про Час і місце, це структурує свідомість, створює відчуття впорядкованості) *«Це вже третє приміщення. Я сиділа в кінці кола, розмова була ПА-на. Час змінився: з маленької кімнати → в замок, де все видно і чути шуми, нас було не чути і не видно. Хотіла запитати тих, що живуть на інших просторах – що ви відчуваєте?»* Комфорт, звично. Зміни. Хочу назад. Інша Пт. Країна (не шайба). Голод. Адреналін. Внутрішнє/зовнішнє. Хаос. Бунт. Воронка урагану. Ризик. Контроль тренера. Їжа. Місце. Стільці. Нападати/бігти/завмерти. Гора Голгофа. Фундамент хитається. Травма. Туга за хаосом. Час для створення чогось нового. Хотіти, робити. Імперії валяться, утворюються нові.

Сила – Слабкість *«Війна – це дуже сумно і люди гинуть, то ми програли. Якщо будемо уникати фактів, теж програли». «Можливо, я говорю за ностальгію за своєю мужністю, коли гнию, не завойовуючи, чи не гнию, не вбиваючи. Моє ім'я буде забуто, як інші – це нестерпно. Чоловік – потентний, сильний, а бути емоційним? Слабкість мужчин – тренер зізнався. Роль мужчины, роль жінки; рівноправ'я».*

Автономія – Зв'язки. *«Об'єднання. Спільність. Діалог. Нас об'єднує Трускавецька школа психотерапії». «ВГ говорить про те, як нам є на групі: про відчуття, підтримку, «віддукування» почуттів. Співчуття. Допомога. Війна не тільки в АТО, війна і тут. Львів, Луганськ, Дніпро, Одеса. Єдність. Група як сім'я, як опора. Бажання встановити контакти».*

Тривога – Безпека. *«Вигнання з Едему. Кого готують, кого з'їдять в ритуалі. Невідоме в центрі. Очікуємо. Гра на чужому полі. Безпечна кімнатка всередині тебе. Дівчина в'яже сірий светр – падає дощ. І камін, і кіт поруч». «Безпорадність. Піти воювати – багато фобій».*

Близкість (довіра) – Дистанція. (Група з певними коливаннями рухається у бік більшої близькості.) *«Ми знецінюємо»; «мої частини болять». «Віра. Прийняття частин себе». Ми міряємо глибину довіри одне до одного. ВГ говорить про те, як нам є на групі: про відчуття, підтримку, «віддукування» почуттів. Я бачу кожного окремо – знов хочу познайомитись. Мене Олексій звати. Моя війна – внутрішня. Я хочу навчитися обходитися з неоднозначністю».*

Конкуренція – Співпраця (Влада). Конкуренція. Прошу голосніше від імені периферії. *«Торнадо» – в центрі*

найбезпечніше. А минулого разу на Центр напали. Це – децентралізація. Мене аналізують: слухають, пишуть. Колізей. Гладіатори. Президент. Мову захопили варвари. Підміна понять. Захищати мову». Україну об'єднує біль: продають, спалюють, виселяють. Ми в тому болю застрягаємо. Може нам треба вийти з того, бо плачемо, плачемо, але там, де нема в тому потреби. Добре, що є цей діалог. Може нам треба атрибутів.

Коло (як статика) – Спіраль (заданий рух розвитку). «Дуель? Ринг? Не коло – спіраль, щось загальне. Дайте рух. Екстрим, потужність – хочу. Напад. Гладіатори – це раби для втіхи інших. Хочемо задовольнити тренерів. Не хочу в центр. Бій. Коли в центрі – там непросто... я відчуваюсь інколи невидимкою. Коли нема того кого очікуєш, то інших не бачимо. Кожен грає свою роль – це суть децентралізації. Всі рівні – стільці однакові. На периферії нічого не чути».

Війна – Мир. «Чи ви чуєте війну? Війну, вину, майдани – 1-й, 2-й. важливі теми – у мене мурашки. Хтось не може витримувати. Хочемо зупинити ту війну. Боліти серцем гіпертрофовано... В українській літературі багато туги. Я сильно плакала. Я з Криму. То не моя війна. Я проти Росії». «Війна скінчиться, коли вона торкнеться кожного особисто. Я не звинувачую тих, хто не пішов. Страх жінок за синів, чоловіків. Чоловіки: що я роблю для війни, чи достатньо включаюсь, чи мушу чутись винним, бо не йду на війну. Не хочу, щоб було видно. Нелегко про важливе говорити на ВГ, тому питають «Чого змінив тему?» – це так, як на тих фото – не все є відвага. Але нам вдалось якось».

Отже, через «битву за владу», протест, опір, агресію, задрість, «мораль рабів», знецінення та ресентимент (суміш образи+ притлумлення + безсилля), група вийшла на інший рівень обговорення болючих, травмуючих подій та переживань **і створила траурний Ритуал.**

У групи двоє ведучих, але група через висловлювання здебільшого проектує свої сподівання на Вольфганга Рота (чоловіка і іноземця); наділяючи його месіанськими надіями і повноваженнями, що посилює його роль у групі.

Порівняймо динаміку групових уявлень про кризу (через біполярні континууми активність – пасивність; сила – слабкість; добре – погано; автономність – зв'язки; порядок – хаос) у

результатах 2014 (перше дослідження) з 2019 (друге дослідження).

Активність – Пасивність. Активність розподілилася більш рівномірно в різних регіонах.

Сила – Слабкість. Зміни в уявленнях про силу і слабкість
Автономність – Зв'язки. *Менше конкуренції, більше Взаємодії.* Тісніші зв'язки між різними частинами України; менше орієнтація на допомогу від інших країн. Більша незалежність від будь-якої влади, більше поваги одне до одного.

Добре – Погано. На полюсі «Добре»: прийняття; сміливість; близькість; довіра. На полюсі «Погано»: війна, привілеї, дискримінація, несправедливість в стосунках; нестабільність; невизначеність.

Порядок – Хаос. Відчуття, що зміни відбуваються і створюється новий порядок (це свідчить що група обрала свій шлях і вже рухається в певному напрямку, але без усвідомлення цього шляху).

Психоаналітична група, як і суспільство в цілому, може бути у параноїдно-шизоїдній (Пш)-позиції, депресивній (залежній) позиції (Д), позиції «parrying»; ці терміни ми розглядаємо як метафори запозичені із психіатричного лексикону і традиційно вживаються у Британському психоаналізі. W. Віон використовує ці назви для опису групових процесів Наубl, 1997). Параноїдно-шизоїдна позиція іще має назву «боротьба і втеча»; захистом цієї позиції є боротьба зі страхом втрати ідентичності. Депресивна позиція – розгубленість і відчай змінюються «надіями на месію» (Фільц, 2004).

Як зазначає P. Fonda, під час війни суспільство невідворотно регресує від депресивної позиції Д і закріплюється в Пш позиції. Так одночасно вона захищається від більш глибокої регресії. Страх переслідування – це також захист від катастрофічної тривоги (Фонда, 2001).

У групі де переважає Пш немає місця терпимості відмінностей. Параноїдне правило «Все або нічого», у групі перетворюється на правило «З нами або проти нас», створює постійну загрозу відлучення у тих осіб, хто не схожий на інших, бо в них легко побачити ворогів (Фільц, 2004). Коли переважає позиція Пш, тоді границі між групою та індивідом стають тонші і проективні ідентифікації масово проникають у середину

індивідів і нав'язують їм психічний матеріал групи (Фонда, 2001). Коли Д позиція в цілому залишена, зникає потенційний простір, як його розуміє D. Winnicott (1971). У Пш позиції конкретне мислення суттєво переважає над символічним: поштовх до дії підсилюється замість розсудливості. Люди втрачають вміння почувати провину і переживати скорботу (Фільц, 2004).

Як зазначають психоаналітики, депресивна позиція зберігає границю між собою та індивідами, напівпроникненими мембранами (Фільц, 2004). Трускавецька Велика Група 2019 року *вже* знаходиться у депресивній позиції.

Тільки Д позиція дозволяє усвідомлювати існування психічного життя у інших і ототожнювати себе з ним як з подібними до себе людьми; з ними можна встановлювати емпатичні стосунки і до них можна відчувати співчуття. Тільки в Д позиції можна витримати пустку і відірваність, інакшість інших, не проектує занадто багато на неї і не відчуває її як небезпеку переслідування (Фільц, 2004).

Досліджувана нами ВГ поступово відкриває і поступово приймає те, що може бути прийнятим.

В той же час група (суспільство) повинні зберігати простір – хай навіть окремих або розчеплених де люди будуть зберігати той матеріал сорому і болі з якими вони ще не здатні зіткнутися обличчям до обличчя. Частина його треба залишити на пропрацювання наступним поколінням. Як зазначає Р. Фонда: «У кожної нації і у всього людства повинні бути спеціальні місця у пам'яті аби жахіття війни і здійсненні злочини і час від часу повертатися до них аби їх пропрацювати – з часом це стає посилюючим – і коли віддамо необхідну скорботу, включити їх у свій образ» (Фонда, 2001). На ВГ прозвучало, що: «Зараз формується Міністерство Пам'яті, де є все – Львів, Луганськ».

Корисно те, що цю ВГ вів іноземець, не задіяний в наш суспільний конфлікт, адже, як зазначає Р. Фонда, «стосункам між пацієнтом і аналітиком, які належать до однієї групи, може заважати «змова», через яку вони виключають із обговорення і пропрацювання травматичні зони, які є для них обох спільними» (Фонда, 2001).

Хочемо додати іще аналіз групових процесів із системно-синергетичної точки зору. Так, властивості систем, які впливають на поведінку людини, означені як системні фактори

1-го порядку і до них належать *норми, вимоги і конфігурації взаємодії в системі*. Під ефектами 1-го порядку ми розуміємо те, як саме людина реалізує ці інтеріоризовані фактори, коли потрапляє в іншу систему. У взаємодії підсистем «групада» і «влада» з'являються системні фактори та ефекти 2-го порядку – це оціночні взаємостосунки та їх відтворення у поведінці людини. Фактори та ефекти 1-го порядку є предметними. Фактори 2-го порядку – це оціночні стосунки і ефекти 2-го порядку – це перенос стосунків, а не предметності, тобто виникає оціночна психологічна складова, а не просто предметна (Парсонс, 2002; Пригожин, Стенгерс, 1986; Седих, 2017).

Сетинг ВГ створює простір для вільної гри – хаотично-спонтанного спілкування і це спонукає до змін у взаємодії; наступний крок – у ВГ змінюються Фактори та Ефекти 2-го порядку, тобто змінюється оціночна психологічна складова. Саме оцінні судження учасників дають нам підставу інтерпретувати динаміку групи.

З точки зору теорії систем, ефектами 2-го порядку системи є наявність у суспільстві попередніх колективних травм і їх вплив на сучасні події (Ефекти 2-го порядку – це впливи на колективну свідомість) (Седих, 2017). Вважається, що єдність групи досягається через таку оцінну психологічну складову, як «загальна велич групи»; групи завжди показуватимуть регресивні, нарцисичні трансформації, коли цю велич атаковано (Kohut, 1988). Ці регресивні трансформації групового нарцисизму включають в себе нарцисичну агресію, гнів, лють, і помсту. Отже, збережений у пам'яті минулий інцидент атаки на «гордість групи» впливає на сучасні події (Седих, 2017).

Проблема полягає в тому, що у великих групах і спільнотах не розроблені ритуали опрацювання групової жалоби, причому це доходить до такого ступеня, що може відбуватися «провал у часі», як це явище називає Волкан, через що травма, отримана століття назад, здається супутньою недавнім подіям. Тоді як обидві події розділені інтелектуально, емоційно вони знаходяться поруч. Втрати, пережиті культурою в цілому, що закінчуються великою кількістю жертв, підпорядкування, позбавлення волі, приниження однієї групи іншою тощо, також вимагають оплакування жалоби, і невдала спроба досягти цього може стати причиною того, що вони триватимуть вічно (Седих,

2017). Досліджувана нами ВГ знайшла свій Ритуал опрацювання групової скорботи і вини.

Період хаосу характеризується збільшенням ентропії як міри невизначеності отримання досвіду (випробування), який може мати різні результати й як міра невизначеності стану, й поведження системи в даних умовах (Шліппе, Швайцер, 2004). На рівні індивідуальної та колективної свідомості стан невизначеності викликає невротичну тривогу і актуалізуються міфологічні способи обробки інформації. Соціальні системи є частково непередбачуваними як у перебігу хаосу, так і у змісті новоутворення, що буде породжене (Луман, 1999). Це відбувається тому, що взаємовпливи різних підсистем – політичної, етнічної, регіональної, міфологічної, і на її розвиток впливають як сучасні події, так і травми та перемоги спільного минулого. Ці взаємовпливи призводять до синергетичного ефекту. Новоутворення, отримані в результаті пережитої кризи, можуть стати довготривалими і добре структурованими, а можуть мати ситуативний характер як наслідок поштовху, що змінює систему. Етап хаосу породжує синергетичний ефект системи і внаслідок цього соціальним новоутворенням стає нова форма взаємодії між підсистемами «грумада», «влада». Схоже, що ми прожили етап хаосу та вийшли на новий рівень Порядку, що потребує від нас подальшого усвідомлення правил взаємодії на цьому рівні.

Оскільки непропрацьовані колективні травми містять в собі весь масив трагічного вибухонебезпечного параноїдного навантаження, можна думати, що Україна взагалі, і зокрема, після початку війни перебувала у параноїдно-шизоїдній (Пш)-позиції. Останні президентські вибори показали, що країна розвернулася в бік депресивної позиції, головними ознаками якої є полярні поляризовані розчарування і надії на появу месіанського порятунку. При цьому, найближчий розвиток України може піти шляхом наступних змін базових позицій у бік розбудови структурованого суспільства – позиції «raiging», коли утворюються підгрупи і кожна пропонує свого лідера. Або ж суспільство може знову повернутися до Пш позиції. Саме це ми хочемо перевірити на наступній ВГ.

Іншими словами, у динаміці великої групи відобразились соціально-психологічні процеси в Україні, зі зміщенням від загальної соціальної недовіри до влади і зовнішніх впливів (так

звана шизоїдно-параноїдна позиція «боротьби та втечі») до максимальної довіри до влади та її месіанських спроможностей подолати всі види соціально-політичної кризи (так звана депресивна позиція «надії на месію»). Схоже, що вже Україна пережила етап хаосу та вийшла на новий рівень Порядку, це потребує від нас подальшого усвідомлення правил суспільної взаємодії на цьому рівні. Підкреслимо ще раз, дослідження відбулося через тиждень після 2-гу туру виборів президента України.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Дослідження репрезентації у суспільній свідомості психосоціальних процесів в умовах надзвичайної ситуації в якій знаходиться наша країна 5 років показало здатність обговорювати у Великій групі власні болючі, травмуючі події та переживання. Це обговорення є Траурним ритуалом втрат і травм. Ритуал сигналізує про перехід групи на інший рівень. Група змогла катектувати процес замість ілюзій і відбувся демократичний діалог. Відкрився мисленнєвий простір, де починається пропрацювання, включається скорбота і з'являється місце для пам'яті про колективні травми і втрати. Результатом цього став перехід ВГ у депресивну позицію, у якій учасники намагалися опрацювати очікування і розчарування через наділення ведучого рятівними здатностями.

Перспектива подальших досліджень. Продовжувати аналізувати дискурс Великої групи на наступних сесіях Трускавецького проекту аби чіткіше побачити паралелізми процесів у великій групі та соціо-культурною ситуацією в Україні.

Список використаних джерел

- Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высших учебных заведений. Москва : Аспект Пресс, 2004. 365 с.
- Жадан І. В. Регіональні особливості структурування ціннісної складової політичної картини світу студентської молоді. *Проблеми політичної психології : збірник наукових праць* / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ : Міленіум, 2014. Вип. 1 (15). С. 333–342.
- Конспект Вікторії Слюсаренко з німецькомовного видання. (Люк Чомпі «Логіка афекту»). *Форум психіатрії та психотерапії. Науково-практичний журнал*. Т.10. Львів, 2017. С. 98–120.
- Луман Н. Теория общества. *Теория общества. Фундаментальные проблемы* : сб. пер. / под ред. А. Ф. Филиппова. Москва : КАНОН-пресс-Ц, 1999. С. 196–325.

- Малер-Бунгерс А. Групповой Психоанализ в Украине. *Психоаналитический журнал Харьковского психоаналитического общества. Тематический выпуск Групповой анализ*. 2001. № 2. С.129–145.
- Парсонс Т. О социальных системах. Москва : Академ. проект, 2002. 832 с.
- Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. Москва : Прогресс, 1986. 432 с.
- Седих К. Системно-синергетичний підхід у дослідженні. Відображення у суспільній свідомості сучасної соціальної кризи. *Форум психіатрії та психотерапії. Науково-практичний журнал*. Т.10. Львів, 2017. С.7–18.
- Седих К.В., Сердюк В. Особливості національної та етнічної ідентичності українців. *Формування сучасного освітнього середовища. Теорія і практика* : зб. наук. праць. Полтава : ПНПУ, 2015. Ч. 2. С.197–200.
- Фільц О. О. Основы группового анализа (Спеціальний видрук). Львів : Львівський державний медичний університет, 2000. 24 с.
- Фільц О. Групповий аналіз як метод. *Груповий аналіз* : навч. посіб. / за ред. О. Фільца, Р. Гаубля, Ф. Лямот. Львів : ВНТЛ-Класика, 2004. С. 41–60.
- Фонда П. Обсуждения доклада Александера Вучо: «По ту сторону бомб и санкций». *Психоаналитический журнал Харьковского аналитического общества. Тематический выпуск Групповой анализ*. 2001. № 2. С.146–160.
- Шліппе А. фон., Швайцер Й. Системна психотерапія та консультування. Львів, 2004. 360 с.
- Haubl R. Gruppenleitung und der Gruppe. *Jahrbch fur Gruppenanalyse*. Mattes Vlg, 1997. P. 130–140.
- Kelly G. A. The psychology of personal constructs: A theory of personality. Vol.1. New York : W. W. Morton & Company, 1955. 556 p.
- Winnicott D. W. Therapeutic consultation in child psychiatry. N.-Y., Basic Books Inc., 1971.

References

- Andreeva, G. M. (2004). *Sotcialnaia psikhologiiia : ucheb. dlia vysshikh uchebnykh zavedenii [Social psychology. Handbook for the higher educational establishments]*. Moskva: Aspekt Press [in Russian].
- Fonda, P. (2001). Obsuzhdeniya doklada Aleksandra Vucho: "Po tu storonu bomb y sanktsyi" [Discussion on Alexander Vuchо's report "Beyond bombs and sanctions"]. *Psykhoanalytycheskyi zhurnal Kharkovsoho analytycheskoho obshchestva. Tematycheskyi vypusk Hruppovoi analiz [Psychoanalytical journal of Kharkiv analytical society. Thematic issue "Group analysis"]*, 2, 146-160 [in Ukrainian].

- Filts, O. (2004). Hrupovyi analiz yak metod [Group analysis as a method]. In O. Filts, R. Gaublja & F. Ljamot (Eds.) *Hrupovyi analiz [Group analysis]*, (pp. 41-60). Lviv: VNTL-Klasika [in Ukrainian].
- Filts, O. O. (2000). *Osnovy hrupovoho analizu (Spetsialnyi vydruk) [Bases of the group analysis. Special edition]*. Lviv: Lvivskiy derzhavnyi medychniy universytet [in Ukrainian].
- Haubl, R. (1997). Gruppenleitung und der Gruppe. *Jahrbuch für Gruppenanalyse* (pp. 130-140). Mattes Vlg.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs: A theory of personality*. Vol.1. N-Y.: W. W. Morton & Company.
- Konspekt Viktorii Sljusarenko z nimetskomovnoho vydannia (Ljuk Chompi "Logika afektu") [Viktorija Sljusarenko's Conspect of Luc Chompi "Logic of the Affect" German edition]. (2010). *Forum psykiatrii ta psykoterapii. Naukovo-praktychnyi zhurnal [Forum of psychiatry and psychotherapy. Scientific-applied journal]*, 10, 98-120 [in Ukrainian].
- Luman, N. (1999). Teoriia obshchestva [The theory of society]. In Filippova A. F. (Ed.) *Teoriia obshchestva. Fundamentalnye problemy [The theory of society. The fundamental problems]*, (pp. 196-325), Moskva: KANON-press-C [in Russian].
- Maler-Bungers, A. (2001). Gruppovoi Psichoanaliz v Ukraine [Group psychoanalysis in Ukraine]. *Psichoanaliticheskii zhurnal Kharkovskogo psichoanaliticheskogo obshchestva. Tematicheskii vipusk Gruppovoi analiz [Psychoanalytical journal of Kharkiv analytical society. Thematic issue "Group analysis"]*, 2, 129-145 [in Ukrainian].
- Parsons, T. (2002). *O sotcialnykh sistemakh [About social systems]*. Moskva: Akadem. Proekt [in Russian].
- Prigozhin, I., & Stengers, I. (1986). *Poriadok iz khaosa. Novyi dialog cheloveka s prirodoi [Order from chaos. New dialog of a man with the nature]*. Moskva: Progress [in Russian].
- Sedykh, K. (2017). Systemno-synerhetychnyi pidkhid u doslidzhenniakh. Vidobrazhennia u suspilnii svidomosti suchasnoi sotsialnoi kryzy [System-synergetic approach in researches. The reflection of contemporary social crisis in a social consciousness]. *Forum psykiatrii ta psykoterapii. Naukovo-praktychnyi zhurnal [Forum of psychiatry and psychotherapy. Scientific-applied journal]*, 10, 7-18 [in Ukrainian].
- Sedykh, K. V., & Serdjuk, V. (2015). Osoblyvosti natsionalnoi ta etnichnoi identychnosti ukrainsiv [Peculiarities of national and ethnical identity of the Ukrainians]. *Formuvannia suchasnoho osvithoho seredovyshcha. Teoriia i praktyka : zb. nauk. prats [Forming of the contemporary educational environment. Theory and practice. Collection of the scientific works]*, (pp. 197-200). Poltava: PNPU [in Ukrainian].

- Shlippe, A. Fon, & Shvajcer, J. (2004). *Systemna psykhoterapiia ta konsultuvannia [System psychotherapy and counselling]*. Lviv [in Ukrainian].
- Winnicott, D. W. (1971). *Therapeutic consultation in child psychiatry*. N.-Y.: Basic Books Inc.
- Zhadan, I. V. (2014). Rehionalni osoblyvosti strukturuvannia tsinnisnoi skladovoi politychnoi kartyny svitu studentskoi molodi [Regional peculiarities of value structure of students' political world-picture]. *Problemy politychnoi psykholohii : zbirnyk naukovykh prats / Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN [Problems of political psychology: Collection of scientific works / Institute for social and political psychology NAES of Ukraine]*, 1(15), 333-342 [in Ukrainian].

O. Filts, K. Sedykh, N. Turetska

BIG PSYCHANALYTICAL GROUP AS AN INSTRUMENT OF ANALYSIS OF PSYCHOSOCIAL PROCESSES IN UKRAINE

Article represents first abbreviated description of a big psychodynamic group (May 2019, 150 participants) that take place traditionally biannually in the framework of psychotherapeutic educational project in Truskavets (1994 is the beginning of the project). The main peculiarity of this group is that its theme closely connected to the results of the president elections in Ukraine in 2019. All 5 sessions were recorded in detailed protocols. In addition, the discussion of the dynamic of this group in Special Stuffs in which all coaches, co-coaches and supervisors involved in the project took part was recorded too. Article deals with the brief preconditions of such group, descriptions of the main moments of the previous groups, psychological aspects of the functioning of such groups. The core moments of the discussion in the group are represented and the group dynamic is illustrated by means of participants' statements. We proposed preliminary version of the psychodynamic interpretation of the big group, in which strong parallelism between general socio-cultural process in Ukraine and dynamic process in big group could be traced. It has been emphasized that social processes in Ukraine transform from general social mistrust to the power (so called schizoid-paranoiac position of "fight and flight") to maximal trust to it and its messiah possibilities to overcome all types of social-political crisis (so called depressive position of "hoping for messiah") and this transformation embedded in the dynamics of big group.

Key words: representation, social consciousness, big group, discourse, psychoanalysis, system, order, chaos, autonomy, relations, schizoid-paranoiac position of "fight and flight", depressive position of "hoping for messiah", system factors and effects of the first and second order.

Надійшла до редакції 16.05.2019 р.

УДК 159.923:[376.011.3-051:615.851-053]

© Г. В. Католик, З. Р. Кісіль, 2019

orcid.org/0000-0002-2169-0018

orcid.org/0000-0003-1405-4547

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177357>

КАТОЛИК Галина Вікторівна

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та психотерапії ВНЗ «Український католицький університет» (м. Львів)

КІСІЛЬ Зоряна Романівна

доктор юридичних наук, професор, декан факультету №7 Львівського державного університету внутрішніх справ

**ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І НАЦІЯ:
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОГЛЯД
НА Я-КОНЦЕПЦІЮ СУЧАСНИКА (НА ОСНОВІ
АНАЛІЗУ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ КЕЙСІВ)**

*Відносини між людьми і неврози в США
багато в чому відрізняються від тих,
що я спостерігала в європейських країнах.
і пояснити це може лише відмінність у цивілізаціях.
Карен Горні*

У статті йдеться про те, що аналіз кейсів психодинамічно орієнтованої групової психотерапії для підлітків та молоді, яка ведеться нами на протязі більш як 20 років, дав можливість відслідкувати інтерперсональні групові та проективного суспільні тенденції. Ці тенденції динамічно розгортаються в просторі та часі, формуючи «хибні» стратегічні індивідуальні та суспільні кола (що розвиваються за моделлю спіралі, зберігаючи сталі патерни) та у свою чергу впливають на структуру сучасної системи виховання дитини, підлітка або ж молодої людини. Вони й провадять моду на формування та посилення декомпенсованого нарцисичного радикалу, який компенсаторно скеровується на пошук фіктивного успіху. Це призводить до формування викривленого образу Я у численних представників сучасного молодого покоління, який у подальшому формує систему нарцисичних стратегій захисту, що спонукають розгортання синдрому емоційного вигорання, депресивних станів, суїцидальних спроб та інших розладів. Проведений нами аналіз дозволив також провести багатовимірний науковий лонгitudний аналіз інтрапсихічних невротичних реакцій сучасних підлітків та молоді й відповідних їм інтерперсональних суспільних інтерацій. Це свого роду аналіз змістів цінностей сучасної постмодерної цивілізації

(засобом аналізу кейсів підлітково-юнацьких психотерапевтичних груп), яка характеризується проявом індивідуалізму та суперництва, та сфокусована на ролі індивідуальних та колективних інтроєкцій у ситуаціях домінування проєкцій.

Ключові слова: внутрішньо особистісні конфлікти, захисні механізми, захисні стратегії, ідентифікаційне розщеплення, Я-концепція, базова тривога, цивілізація конкуренції та індивідуалізму.

Постановка проблеми. Протягом понад як 20-ти років, починаючи з 1996 року, нами ведуться спостереження та описи клієнтів підліткового та юнацького віку, що перебувають у процесі групової психотерапії за напрямком психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії. Кожного року детально проводиться аналіз кейсів, і вектори рефлексій знаходяться здебільшого у наступних площинах:

- порівняльний аналіз змістів проблем, з якими приходять клієнти;
- аналіз групової динаміки як окремої групи так і групових тенденцій у змістах лонгітюдів;
- порівняльний аналіз групових процесів по роках та за суспільними та груповими тенденціями;:
- аналіз тенденцій щодо наративів клієнтів (починаючи від середини 90-хх років до цього часу) та відповідних особистісних дефіцитів;
- аналіз індивідуальних та групових тенденцій щодо екзистенцій перспективи;
- тимологічний, або орієнтований на ціль підхід до проблеми мотивації підлітка чи юнака тощо.

Метою дослідження було дослідження особистісних станів сучасних підлітків та представників юнацького віку, аналіз групових процесів, порівняльний аналіз віддзеркалення груповими процесами суспільних трансформацій та відстеження долі впливу на групові процеси станів самих психотерапевтів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проведений нами аналіз дозволив також провести багатовимірний науковий лонгітюдний аналіз інтрапсихічних невротичних реакцій сучасних підлітків та молоді й відповідних їм інтерперсональних суспільних інтеракцій. Це свого роду аналіз змістів цінностей сучасної постмодерної цивілізації (засобом аналізу кейсів підлітково-юнацьких психотерапевтичних груп),

яка характеризується проявом індивідуалізму та суперництва, та сфокусована на ролі індивідуальних та колективних інтроекцій у ситуаціях домінування проєкцій (Католик, Михальчишин, 2009; Католик, 2012; Католик, 2014; Пантелеева, 2006; Пріц, Викукаль, 2006; Раджабова, 2007; Франкл, 1990; Хьелл, Зиглер, 1997; Хорни, 1997; Еріксон, 1996; Crowell, Owens, 1998).

Ці тривалі в часі тенденції, що надалі динамічно розгортаються та набирають обертів, впливають на структуру моделей виховання сучасної дитини та молодшої людини й провадять моду на формування потужного нарцисичного радикалу, який скеровується на пошук успіху, що призводить до формування обманного викривленого образу *Я*, який у подальшому впливає на формування системи нарцисичних стратегій захисту, СЕВ, депресивних розладів та суїцидальних проявів, що мають позитивну динаміку серед осіб підліткового та юнацького віку.

Переосмислюючи на основі рефлексій професійного психотерапевтичного досвіду у контексті роботи дитячо-юнацького психотерапевта та перефразовуючи думки та рефлексії неофрейдистів В. Рейха, К. Горні, Е. Фромма, Г. Маркузе, що лише свідчать про істинність їхнього розуміння тенденцій сучасної культури, зазначимо, що однією з основних причин виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, а також первинним підґрунтям всієї мотиваційної сфери молодого сучасника є глобальна, ранньосформована стурбованість щодо безпеки, яка породжена відчуттям всезростаючої безпомічності, тим, як він живе у ситуації перманентної нестабільності, страждань, ворожості (Католик, Михальчишин, 2009; Католик, 2009; Франкл, 1990; Хьелл, Зиглер, 1997; Хорни, 1997; Grawe, 1992; Lacan, 2005; Pritz, 2007).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для можливого виживання у цих умовах психічна констеляція ще незрілої особистості формує захисні механізми та стратегії, які дають змогу захистити себе від загрози знищення та самознищення і які являють собою, на нашу думку, захисне нарцисичне коло, або коло нарцисичних захистів. Ймовірно, це відбувається наступним чином: особистість зростає та формується, почуваючи, що світ навколо є небезпечним та ворожим, а самотність є звичним явищем. І це не лише її відчуття, це також

імпліковані відчуття трансгенераційної системи, адже батьки все частіше й триваліше занурені у віртуальний простір та власні фантазії самодосконалі та досконалості власної дитини, а також у тривоги щодо відсутності суспільної стабільності та миру. Емоційно та комунікативно вони часто залишають дитину на самоті та у стані особистісного мотиваційного розщеплення, що постійно імплікується (наприклад, коли тілесно дорослий є присутнім, однак емоційно та когнітивно спрямований на віртуальний стосунок з реальністю). З однієї сторони, дитина (підліток, юнак) прагне захисту, піклування та спілкування, очікує, що хтось візьме відповідальність за неї, а з іншої – її недовіра, породжена емоційною та комунікативною фрустрацією, робить довіру до найближчих оточуючих неможливою. На ґрунті таких переживань розщеплення та деінтеграції дитина виробляє захисні механізми та поведінкові захисні стратегії як засіб самозбереження та адаптації.

Спіраючись на теоретичні та практичні досвіди А. Айхгорна, Г. Альгеляндера, В. М. Аксляйн, М. Баллінта, С. Вернфульда, М. Донерса, М. Ердгайма, Е. Еріксона О. Певницького, А. Прица, Е. Фромма К. Горні, В. Цімпріх, Б. Якель та конструюючи їх з огляду сучасних тенденцій розвитку суспільства з усіма його постмодерністськими проявами, розглянемо дефіцитарні захисні механізми та стратегії, які формуються у дитини в процесі розвитку в сучасних стосункових взаємодіях з інтерперсональним простором (Католик, Михальчишин, 2009; Франкл, 1990; Хьелл, Зиглер, 1997; Grawe, 1992; Jakel, 2001; Katolyk, Shtepa, 2010).

Вдаючись до психотерапевтичної фантазії, спробуємо змоделювати наступний сценарій: сучасна дитяча особистість формується у полоні комунікативного емоційного дефіциту, інформаційного перевантаження та поведінкової депривації, відчуваючи, що простір є небезпечним, а самотність є суспільною екзистенцією. В такому випадку, з однієї сторони, дитина інстинктивно прагне піклування та захисту, очікує, що хтось візьме відповідальність за неї у стосунку з соціальними загрозами, а з іншої – її підозрілість у зв'язку з фрустрацією почуття безпеки робить довіру до оточуючих неможливою. Нами така ситуація бачиться наступним чином (рис.1).



Рис.1. Модель особистісного розщеплення дитини

Намагаючись позбутись тривожності щодо «знищення або самознищення», ідентифікаційного розщеплення, особистісної деінтеграції, що виникає внаслідок відчуття загрози існування, дитина в процесі особистісного формування розвиває у собі невротичні захисти від неї (тобто систему блокування тривожності, так званий «захисний стратегічний кордон»). Найчастіше у зв'язку з цим явищем психоаналітики згадували про існування 10 нарцисичних захистів, які називали також невротичними потребами. Ці захисти сьогодні активно актуалізуються на всіх щаблях виховної сімейної, садкової, шкільної, ВНЗ та максимально затребувані у просторі дорослої взаємодії. Семантично вони відображаються у потребах у любові та схваленні, у керуючому партнерові, у чітких обмеженнях, у владі, в експлуатації, у суспільному визнанні, у захопленні собою, у честолюбстві, у самодоскональності та незалежності, у бездоганності та незаперечності. Ці потреби наявні у всіх людей без винятку (Франкл, 1990; Хьелл, Зиглер, 1997; Хорни, 1997; Lacan, 2005; Olds, 2006; Pritz, 2007), однак здорова людина на відміну від людини з нарцисичними дефіцитами використовує ці стратегії гнучко. У психотерапевтичному альянсі з клієнтами ми завжди зустрічаємось із патологічними змістами цих потреб. З огляду на необхідність відновлення інтрапсихічної та інтерперсональної рівноваги ми прагнемо допомогти клієнтам не лише вербалізувати, але й візуалізувати, опредметнити, унаочнити, поведінково відреагувати суть дефіцитів цих потреб.

У роботі з підлітками та молоддю це має неймовірно велике значення з огляду на осмислення вікових особливостей їх суб'єктно-об'єктної взаємодії.

Для розуміння та візуалізації змістів цих дефіцитів нами була побудована модель механізму нарцисичного захисту з позиції компенсації структури ідентифікаційного розщеплення, використовуючи психодинамічний підхід у дитячо-юнацькій психотерапії. Вона виглядає наступним чином (рис. 2) і у психотерапевтичній реальності може креативно та асоціативно відтворитись методами психоаналізу, символдрами, психодрами, піскової психотерапії, ігрової психотерапії, арттерапії тощо.

Як бачимо з рисунка, «кільце захисту» дає можливість особистості втриматись у межах власної психічної інтеграції, не зважаючи на викривлення сприйняття власних меж та інших взаємодій.



Рис. 2. Нарцисичний психологічний захист як компенсація

Це явище можна зрозуміти теж через призму аналізу структури особистості представниками різних сучасних психологічних шкіл, які подібно ж описують ці феномени. Наприклад, як зазначають сучасні австрійські психотерапевти, що тривало працюють з підлітками та молоддю (А. Пріц, Е. Цімпріх, Е. Фрошмаєр, Е. Унтервегер, Б. Якель, а також американський психотерапевт А. Блатнер), сучасна дитина (підліток-молода людина) – це своєрідна інтеграція рис та психічних явищ, провокованих та сформованих постмодерними

цінностями наявної культури, що позбавлені структури і безпечних меж.

Невід'ємною частиною такої особистісної структури є невротичні захисти та похідні від них захисні стратегії в констеляції з есенційними та інтерналізованими специфічними інтерперсональними змістами. Загалом така форма буття особистісного розвитку формує об'ємну нарцисичну структуру, що динамічно розвивається у просторі та часі, та, підкріплюючись сучасною утопічною формулою успіху, орієнтована на його здобуття як екзистенції життя (таке собі прокрустове ложе сучасної цивілізації) (Дитяча та юнацька психотерапія, 2009; Католик, Михальчишин, 2009; Католик, 2012; Католик, 2013; Католик, 2013а; Католик, 2014; Grawe, 1992; Katolyk, Shtepa, 2010; Katolyk, 2014; Zimprich, 2000; Zimprich, 2004)

У кінцевому результаті описані вище механізми ідентифікаційного розщеплення і компенсуючі їх невротичні захисти незмінно розглядаються з позиції розкриття міжособистісних відносин, залежно від яких розрізняють життєві стратегії, що мають стабільні стійкі патерни, які методично повторюються та важко піддаються корекції. До таких стратегій належать наступні: стратегічна екзистенційна та поведінкова модель, що спрямована на стосунок з іншими та деяку залежність від них; стратегічна екзистенційна та поведінкова модель, що виявляється у постійній конфронтації з людьми, боротьбою аж до психологічного або ж фізичного їх знищення; стратегічна екзистенційна та поведінкова модель втечі від людей, що в кінцевому результаті призводить до усамітнення, віртуалізації, інфантилізації, повної соціальної дезадаптації.

У випадку, якщо ці захисні стратегії стимулюють наростання патогенних змістів, вони приречені на неуспіх, оскільки створюють, життєві сценарії, які можна означити як «порочні кола» (рис. 3). Самі стратегії у своєму змісті – це патерни, якими людина хоче позбавитись тривоги, але тим самим накопичує та нагромаджує її. (Наприклад, особи, які не були бажаними або ж емоційно прийнятими своїми батьками та не зазнали достатньої любові первинно від них та, ймовірно, з боку однолітків з часом почувають себе все більш нелюбимими

та можуть акцентувати увагу саме на подібних подіях та думках про них, а також фантазіях щодо їх неприйняття іншими й часто не помічають протилежних ситуацій).

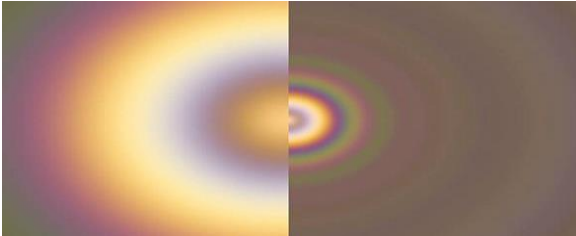
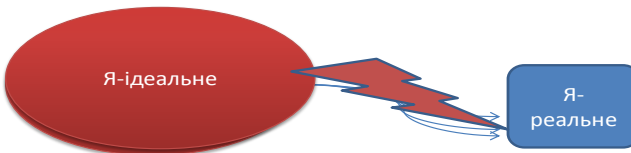


Рис. 3 Хибні кола життєвих стратегій

Як видно з рисунку, імпліцитні змісти (первинні моделі стосунку) проєктуються на зовні в вигляді комунікацій та подій й наростають з накопиченням відповідного життєвого досвіду. Кінцевим продуктом ригідних нарцисичних захисних стратегій, кожна з яких посилює відчуття неадекватності та неуспіху – є відчуття ненависті до себе, яке може бути зображене наступним чином (рис. 4).

ВІДЧУТТЯ НЕНАВИСТІ ДО СЕБЕ (self-hate).

Воно являє собою гнів,
який **Я-ідеальне** відчуває до **Я-реального**
(за те, що в реальності людина не є самою собою).



Це найбільша трагедія людської душі. У прагненні до нескінченності та абсолюту людина починає руйнувати себе.

Рис. 4. Модель self-hate.

Ідеальний компенсаторний образ себе починає знецінювати реальне Я, руйнуючи наявні можливості, ресурси, конструктивні

частки, все більш спотворюючи та віддаляючи себе від власних конструктивних досвідів та відчуттів.

Відтак хочемо запропонувати ще одну авторську модель розвитку концепції *Я* в онтогенезі, де кожна попередня сходинка розвитку людини є підґрунтям розвитку наступної сходинки. Якщо припустити, що патологічні захисні стратегії своїм корінням сягають пренатального розвитку, та сформовані при перших комунікативних взаємодіях з материнським простором та архетипною екзистенцією або як її ще називають есенсією (де вже закладена певна комунікативна дихотомія), то згідно моделі концепції *Я* сила self-hate буде наростати у певній прогресії на кожній наступній стадії. На основі цієї моделі побудована система психотерапевтичних інтервенцій, що протягом двох десятиліть довела свою психотерапевтичну придатність. У випадку формування раннього ідентифікаційного нарцисичного розщеплення та формування відповідних йому патологічних нарцисичних захисних потреб та захисних поведінкових стратегій, які описувались вище, є можливість шляхом регресивних психотехнік у психотерапевтичному просторі компенсувати ідентифікаційні дефіцити та сформувати гнучкі механізми психологічного захисту та поведінкові стратегії, що дають можливість зрівноважити *Я*-ідеальне та *Я*-реальне, компенсувати self-hate та подолати саморуйнівні тенденції у пошуку ефемерного успіху (Католик, Михальчишин, 2009; Католик, 2009; Католик, 2010; Дитяча та юнацька психотерапія, 2012; Католик, 2012; Католик, 2012а; Католик, 2012б; Католик, 2012в; Католик, 2013; Католик, 2013а; Католик, 2014; Католик, 2016; Католик, 2016а; Католик, 2016б; Католик, 2016в; Католик, 2016г; Katolyk, 2014; Kierein, Pritz, Sonneck, 1991; Lacan, 2005).

Описуючи пропоновану модель зазначимо, що первинна матрична структура концепції *Я* формується у пренатальній фазі в формі рівноцінної компетентності комунікації плода з матір'ю та есенційним простором, переходить у постнатальну фазу, де окрім діадної комунікації активізується інтерперсональний простір. На основі цього досвіду формується ідентифікаційна структура, яка є підґрунтям первинної концепції *Я*, що формується вже до 5-го року життя. Далі ми бачимо площини, які динамічно трансформують концепцію *Я* відповідно до стилів та модельних тенденцій суспільства з його ресурсними та

дефіцитарними зонами. Зона перетину вертикального досвіду та горизонтального простору і є концепцією *Я* «тут і тепер» (рис. 5).

Покладаючись на досвід групових психоаналітиків А. Айхгорна, Т. Барроу, В. Біона, А. Гайгль-Еверс, Г. Ецріеля, К. Левіна, А. Пріца, Ф. Редлза, С. Р. Славсона, З. Г. Фукса, О. Фільца, Й. Шакеда, В. Шіндлера та інших, спробуємо також спроектувати динаміку розвитку (в контексті лонгітюдного 20-річного дослідження) особливості перебігу підлітково-юнацької психотерапевтичної групи на модель вітчизняного суспільства. Проектуючи отримані результати на специфіку формування концепції *Я* «сучасного українця» як системного явища (в широкому розумінні цього слова), зазначимо, що в ній ментально формування неправдивої, викривленої самості підкріплюється протягом багатьох поколінь. У цьому контексті зрозумілими є тенденції революцій 1992-93 рр., 2004-2005 рр. та 2013-2014 рр. як елементу *self-hate*, і як наслідок, бомбардування *Я*-ідеальним *Я*-реального.

Усі ці суспільні явища – це спроба побудови знову ж таки ідеальну модель суспільства як колективного *Я*-ідеального. Підтвердженням цього може бути хартія майдану, яка «має утверджувати і встановлювати нові фундаментальні та універсальні цінності і похідні від них правила, за якими зобов'язується далі жити і діяти Майдан... а відтак – в силу того, що Майдан став лабораторією майбутньої української етики – усе українське суспільство. Бо тільки на основі нових цінностей може бути сформульована ідеальна картина майбутнього суспільного устрою України. Майдан до цього давно дозрів, більше того – він інтуїтивно і постійно виробляє в собі ці нові правила і живе за цими правилами» (Н. Д. Стецьків).

Маємо стосунок знову ж таки з *Я*-ідеальним, яке є ригідним та утопічним у своєму контексті та далеким від *Я*-реального, що показали подальші події в Україні. Однак встановлення нових фундаментальних правил співжиття між людьми дало спільноті в цілому, як частині світової системи не просто мегаідею, це дало великий сенс. І тому варто у контексті цих подій як суспільного зразка психотерапевтичної моделі звернутись також до феномена фіктивного фіналізму А. Адлера та Г. Вайінгера та

представити перебіг подій з позицій цього підходу (Адлер, 2001; Маслоу, 1998; Мей, 1994; Пріц, Викукаль, 2006; Grawe, 1992; Jakel, 2001; Kierein, Pritz, Sonneck, 1991).



Рис. 5. Модель динаміки формування концепції Я в онтогенезі, яка зображає площини для регресивних психотерапевтичних інтервенцій

Психологічні феномени молоді людини неможливо зрозуміти, ґрунтуючись лише на механізмах психологічного захисту та self-hate, оминаючи принцип фіктивного фіналізму. Кінцеві цілі, можуть пояснити деяку частину мотиваційної структури концепції Я (на відміну від мотиву дії як компенсації первинної тривоги К. Горні). Кінцева мета може бути фікцією, тобто недосяжним ідеалом, але є й реальною стимул-реакцією і дає остаточне пояснення поведінки. К. Г. Юнг, Г. Вайінгер А. Адлер розвинули ідею про те, що на людей у великій мірі сильніше впливають їхні очікування щодо майбутнього, ніж реальні минулі переживання. На їхню думку, люди протягом усього життя діють так, нібито ідеї, якими вони керуються, були

об'єктивно вірними. Їх спонукає до певної поведінки не тільки те, що правдиве, але й те, що є таким на їхню думку. Стратегічні цілі (ті, які визначають напрямок нашого життя і його призначення) представляють собою фіктивні «міражі», співвіднесеність яких з реальністю неможливо ні перевірити, ні підтвердити.

Таким чином *Я*-ідеальне сучасної молоді людини, яке завжди прагне до відчуття переваги над іншими, керується обраною нею же фіктивною метою. Перевага як фіктивна нарцисична мета є результатом нібито самостійно прийнятого рішення, однак завжди має імпліцитну складову, яка своїми частками лежить, з одного боку, в пережитих досвідах та вибраних компенсаторних життєвих стратегіях, і відповідних їм нарцисичних стратегіях психологічних захистів, з іншого – у площині self-hate, яке завжди буде намагатись перебороти *Я*-реальне. Однак ця мета сформована власною креативною складовою особистості, і тому є індивідуально-унікальною.

Хоча уявні цілі є лише фантазією та не мають аналогів в реальності, вони часто є носіями ефективного вирішення життєвих ситуацій. Якщо ж ці цілі не виконують функції «життєвого поводиря» тобто не є ефективними, їх варто або змінити, або відкинути – і це ще один аспект, на якому ґрунтується пропонуванний нами психотерапевтичний підхід. Він, до прикладу, працює не тільки для юних клієнтів, він є ефективним і для самих психотерапевтів: їхнє бажання досягти більш високого професійного рівня порівняно зі своїми колегами сприяє здобуттю все нових фахових знань та навичок. У кінцевому результаті всі учасники професійної взаємодії, і клієнти, і колеги професійної спільноти, і сам психотерапевт отримують позитивну вигоду з цього прагнення.

Психотерапевтична робота з підлітково-юнацькою категорією клієнтів має два основних різноспрямованих вектори інтервенцій:

- робота з імпліцитним матеріалом, первинним почуттям безпеки, формування зрілих комунікативних структур, віднаходження в минулому досвіді конструктивних поведінкових стратегій;
- формування площини фіктивних цілей, враховуючи реальні потенції молоді людини.

Однак, зазначимо, небезпека є у тому, що фіктивні цілі можуть також бути небезпечними й шкідливими. Сучасний світовий політичний олімп є цьому чудовим прикладом.

Резюмуючи зазначимо, що прагнення до переваги як до фіктивної мети, будучи суб'єктивно зрозумілим ідеалом, має величезне значення як для кожного підлітка та юнака, так і для суспільства в цілому. Коли фіктивна мета вимальовується у підлітка в уяві, всі наступні вчинки та поведінка наповнюються змістом й самоорганізують його особистість. Майбутній і одночасно минулий наративи набувають додаткового пояснення та віднаходять сенс.

Те саме стосується і нації. Перспектива існує не в майбутньому, а у її колективному несвідомому розумінні та актуальному суб'єктивному сприйнятті майбутнього. Хоча колективних як й індивідуальних фіктивних цілей об'єктивно не існує (це є лише симулякр), вони, тим не менш, чинять вплив на наше прагнення до переваги, досконалості і цілісності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином й А. Адлер із орієнтованим на ціль підходом до проблеми мотивації, й К. Горні, Е. Фромм, П. Тілліх, У. Мак-Дауголл, Ч. Спілбергер, І. А. Мейжис, В. М. Мельничук із розумінням значення базальної тривоги та формуванням викривленого інтерналізованого та екстерналізованого Я-простору і відповідних компенсованих Я-стратегій дали відповідь на ряд питань, що стосуються формування як особистісного, так і колективного просторів сучасного постмодерного часу. Продовжуючи асоціативний ряд, зазначимо, що на часі нова фікція з минулими дефіцитами та новим уявним фіналом. Вона об'єднує ментальний суспільний вітчизняний простір та ідеалізується згідно ментально сформованих захисних стратегій, має всі можливості у подальшому прийти до нового витка ненависті Я-ідеального до Я-реального та стати новим проявом самознецінення у структурі концепції Я, якщо ми не підійдемо до нашого суспільного та культурного наративу більш відповідально, приймаючи та не ідеалізуючи.

Список використаних джерел

Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. URL: https://royallib.com/.../adler.../individualnaya_psihologiya

- Бернс Р. Я-концепция и Я-образы. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. С. 133–211.
- Гуменюк О. Є. Я-концепція у пліні соціального довкілля. *Психологія і суспільство*. 2004. № 2. С. 125–143.
- Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навч. посіб. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 310 с.
- Гуменюк О. Є. Структурно-функціональне взаємодоповнення складових Я-концепції людини. *Соціальна психологія*. 2005. № 5. С. 66–75.
- Джемс У. Личность. *Психология самосознания. Хрестоматия*. Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. С. 672.
- Дитяча та юнацька психотерапія: теорія та практика / за заг. ред. Г. В. Католик. Львів : Видавництво Астролябія. 2009. С. 7–41.
- Католик Г. В., Михальчишин Г. Є. Практикум з психології: психологія агресії, конфлікту і любові. Львів, 2009. 185 с.
- Католик Г. В. Пренатально-орієнтована психотерапія: перспективи розвитку. *Тези звітної наукової конференції філософського факультету*. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. С. 145–150.
- Католик Г. В. Психотерапія в контексті світоглядної, мистецької та наукової ідентифікації. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. Київ, 2010. С. 167–174.
- Дитяча та юнацька психотерапія: теорія та практика в сучасних наукових дослідженнях / за заг. ред. Г. Католик. Львів : Астролябія, 2012. 311 с.
- Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 405 с.
- Католик Г. В. Модерні онтогенетичні підходи до розуміння динамічних аспектів розвитку «Я-концепції» практичного психолога. *Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю «Соціальна адаптація дорослих осіб з порушенням розвитку»*. Львів, 2012а. С. 92–101.
- Католик Г. В. Модерні онтогенетичні підходи до розуміння динамічних аспектів розвитку «Я-концепції». *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2012б. Вип. 23, т. X. С. 191–205.
- Католик Г. В. Психотерапія: світогляд, мистецтво, наука!? *Людина в сучасному світі*: в трьох книгах. Кн. 2. Психолого-антропологічний контекст : колективна монографія / за заг. ред. В. П. Мельника. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012в. С. 326–353.
- Католик Г. В. Особливості «Я-концепції» практичних психологів у контексті динаміки формування в освітньому професійному

просторі. *Тези звітної конференції кафедри психології філософського факультету, ЛНУ ім. Івана Франка*. Львів, 2013 С. 235–242.

- Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога : монографія докт. дисертації. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013а. 405 с.
- Католик Г. В. Ціннісні орієнтації сучасної «золотої молоді». *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2014. Вип. 37, т. VII. С. 85–96.
- Католик Г. В. Інноваційні підходи до формування професійної Я-концепції психолога-практика в умовах безперервної професійної освіти (за напрямком психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія). *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. статей. Серія: «Педагогічні науки». Київ, 2016. № 129. С. 70–80.
- Католик Г. В. Інноваційний онтогенетичний підхід до розуміння розвитку Я-концепції практичного психолога. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2016а. Вип. 3. С. 94–108.
- Католик Г. В. Психотерапевтична діагностика в структурі освітніх проєктів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. Київ, 2016б. С.183–196.
- Католик Г. В. Я-концепція практичного психолога: онтогенетичний підхід в контексті дитячо-юнацької психотерапії. *Вінницький державний педагогічний університет. Наукові записки. Серія «Педагогіка і психологія»*. Вінниця, 2016в. Вип. 46. С. 148–153.
- Католик Г. В. Психодіагностична модель професійного відбору в структурі первинного психотерапевтичного інтерв'ю. *Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія *Філософія. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2016г. С.137–148.
- Максименко С. Д. Генезис существования личности. Київ : КММ, 2006. 240 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность. Москва : Смысл, 1998. 543 с.
- Мей Р. Искусство психологического консультирования. Москва : Класс, 1994. 144 с.
- Мольц М. Я – это Я, или Как стать счастливым. СПб. : Лениздат, 1992. 194 с.
- Пантелеева И. И. О роли интроекции в ситуациях доминирования проекции и/или проективной идентификации. *Психоаналитический вестник*. 2006. № 15. С. 130–145.
- Пріц А., Викуваль Е. Груповий психоаналіз: Теорія. Техніка. Застосування. Львів : Астролябія, 2006. 312 с.

- Ризенберг Р. Творчество Мелани Кляйн. *Энциклопедия глубинной психологии*. Т. 3 / под ред. А. М. Боровикова. Москва : MGM-Interna, 2002. С. 84–124.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва, 1994. 368 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. : Питер, 1997. 606 с.
- Хорни К. Собрание сочинений в 3-х т. Москва : Смысл, 1997.
- Шибутани Т. Я – концепція. *Психология самосознания. Хрестоматия*. Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. 672 с.
- Шишак О. І. Патології ідентичності та застосування техніки портретування у підлітковій психотерапії. *Матеріали обласної наук.-практ. конф. «Деадаптована дитина: напрямки психотерапевтичної та психокорекційної допомоги»*. Львів, 2004. С. 34–37.
- Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. Москва, 1996. 345 с.
- Энциклопедия глубинной психологии. Москва : Gogito-MGM, 2004. С. 3–41.
- Crowell J., Owens G. Manual For The Current Relationship Interview And Scoring System. Version 41. *State University of New York at Stony Brook*. 1998. URL: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/c_ri_manual.pdf
- Grawe K. Psychotherapieforschung zu Beginn der neunziger Jahre. *Psychologische Rundschau*. 1992. № 43. P. 44–56.
- Jakel B. Bipolar Self: body psychotherapy, spirituality and bonding – searching for identity. *International Journal of Psychotherapy*. 2001. Vol. 6, № 2. P. 115–132.
- Katolyk H., Shtepa O. The Motional Strategies of a Person. *International Journal for Psychotherapy*. 2010. Vol. 14, № 2. P. 32–38.
- Katolyk H. Globalizacja i naród: psychoterapevatychnny widok własnej koncepcji współczesnej. Europejczyk tworca cywilizacji rozwoju I postępu. Warszawa : Wydawnictwo Polskeigo Towarzystwa Uniwersalizmu, 2014.
- Kierein M., Pritz A., Sonneck G. Psychologengesetz, Psychotherapie-Gesetz, Kurzkomentar. Orac, Wien, 1991. 342 p.
- Lacan J. The Poetics of Psychoanalysis: In the Wake of Klein. Oxford, 2005. 250 p.
- Olds D. Identification: Psychoanalytic and Biological Perspectives. *JAPA*. 2006. Vol. 54(1). P.17–46.
- Pritz A. Einhundert Meisterwerke der Psychotperapie: Ein Literaturfuerung. Wien, NewYork : Springer, 2007. 216 s.
- Zimprich V. Integration von intrapsychisher und interpersoneller Arbeit in der Kinder und Jugendlichenpsychotherapie. Wien, 2000. 432 p.

- Zimprich V. Die heutige lebenswelt der kinder und jugenlichen. *Kinder und jugendlichen – psychotherapie*. Wien, 2004. P. 3–12.
- Zimprich V. Aspekte der Entwicklung von Kindertherapien. *Kinder und jugendlichen – psychotherapie*. Wien, 2004. P. 27–29.

References

- Adler, A. (2001). *Individualnaya psihologiya kak put k poznaniyu i samopoznaniyu cheloveka* [Individual psychology as a way to cognition and self-cognition of a man]. Retrieved from https://royallib.com/.../adler.../individualnaya_psihologiya [in Russian].
- Berns, R.(2006). Ya-koncepciya I ya-obrazy [Self-concept and self-image] In *Samosoznaniye i zachitnyje mehanizmy lichnosti. Hrestomatia [Self-consciousness and defensive mechanisms of personality. Chrestomathy]* (pp.133-211). Samara: Izdatelskiy dom “BAHRAH-M” [in Russian].
- Crowell, J. (1998). *Manual For The Current Relationship Interview And Scoring System*. Version 41. Retrieved from http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/c_ri_manual.pdf
- Djems, U. (2003). Lichnost [Personality]. In *Psihologia samosoznaniya. Hrestomatiya [Self-consciousness and defensive mechanisms of personality. Chrestomathy]* (p. 672). Samara : Izdatelskiy dom “BAHRAH-M” [in Russian].
- Encyklopedia hlubinnoy psyhologii* [Encyclopedia of profound psychology] (2004). (pp. 3-41). Moskva: Gogito-MGM [in Russian].
- Ericson, E. (1996). *Identichnost: Yumost i krysy [Identity: adolescence and crisis]*. Moskva [in Russian].
- Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskah smysla [Man in search of meaning]*. Moskva: Progress [in Russian].
- Grawe, K. (1992). Psychotherapieforschung zu Beginn der neunziger Jahre. *Psychologische Rundschau*, 43, 44-56.
- Horni, K. (1997). *Sobranie sochineniy v 3-h t. [Collective works in 3 vol.]*. Moskva: Smysl [in Russian].
- Humeniuk, O. Ye. (2005). Structurno-funkcionalne vsayemodopovnennya skladovyh ya-koncepcii ludyny [Structural-functional complementary of the human self-concept components]. *Socialna psihologia [Social Psychology]*, 5, 66-75 [in Ukrainian].
- Humeniuk, O. Ye. (2004). *Psihologia ya-koncepcii: navchalnyy posibnyk [Psychlogy of the Self-concept: Handbook]*. Ternopil: Economichna Dumka [in Ukrainian].
- Humeniuk, O.Ye. (2004). Ya-koncepcia u plyni socialnoho dovkillya [Self-concept in the social environment]. *Psihologiya isuspilstvo [Psychology and society]*, 2, 125-143 [in Ukrainian].
- Hyll, L., & Zigler, D. (1997). *Teorii lichnosti [Theories of personality]*. Sankt-Petersburg: Piter [in Russian].

- Jakel, B. (2001). Bipolar Self: body psychotherapy, spirituality and bonding – searching for identity. *International Journal of Psychotherapy*, 2(6).
- Katolyk, H. V., & Myhalchyshyn, H. Ye. (2009). *Praktikum z psychologii: psychologia agresii, konfliktu i lyubovi [Handbook on psychology : psychology of aggression, conflict and love]*. Lviv [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2009). Prenatalno-orientovana psihoterapiya: perspektyvy rosvytku [Prenatal-oriented psychotherapy: the perspectives of development]. In *Tezy zvitnoi naukovoï konferencii filosofskoho fakultetu [Theses of the scholarly conference of the department of philosophy]* (pp.145-150). Lviv: Vydavnychy centr LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2010). Psihoterapiya v konteksti svitohlyadnoi, mysteckoï, ta naukovoï identyfikacii [Psychotherapy in the context of worldview, art and scientific identification]. In *Problemy empirychnyh doslidjen u psychologii [Problems of empirical investigation in psychology]* (pp.167-174). Kyiv [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2012). Moderni ontohenetycni pidhody do rosuminnia dynamichnyh aspektiv rosvytku “Ya-koncepcii” praktynoho psyholoha [Contemporary ontogenetic approaches to understanding of dynamic aspects of the forming of applied psychologist’s professional self-concept]. In *Materialy naukovopraktychnoi konferencii z miznarodnoyu uchastyu “Socialna adaptaciya doroslyh osib z porushenniam rosvytku” [Materials of the scientific-applied conference with the international participation “Social adaptation of the adult persons with the violation of development]* (pp. 92-101). Lviv [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2012). Moderni ontohenetycni pidhody do rosuminnia dynamichnyh aspektiv rosvytku “Ya-koncepcii” [Contemporary ontogenetic approaches to understanding of dynamic aspects of the forming of the self-concept]. In S. D. Maksymenko (Ed.) *Actualni problem psychologii: sb. nauk. prac In-tu psychologii imeni G. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [Actual problems of psychology: collected scientific works of G. S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]* (pp.191-205), 23, vol. VII [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2012). *Psychologia formuvannia profesynnoi Ya-koncepcii praktynoho psyholoha [Psychology of the forming of applied psychologist’s professional self-concept]*. Lviv: LNU [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2012). Psihoterapiya: svitohlyad, mystectvo, nauka!?! [Psychotherapy: worldview, art, science!?!]. In V. P. Melnyk (Ed.) *Lyudyna v susasnomu sviti: v troh knybach. Kniga 2. Psychologo-antropologichnyy kontekst: kolektyvna monografiya [Human in contemporary world. Vol.2. Psychological-anthropological context : collective monography]* (pp. 326-353). Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

- Katolyk, H. V. (2013). Osoblyvosti “Ya-koncepcii” praktynyh psihologiv u konteksti dynamiky formuvannya v osvithomu profesijnomu prostori [The peculiarities of applied psychologists’ self-concept in the context of dynamical forming within the educational space]. In *Tezy zvitnoi konferencii kafedry psihologii filosofskoho fakultetu LNU im. Ivana Franka [Theses of the conference of the department of philosophy of Ivan Franko Lviv National University]* (pp. 235-242). Lviv: Vydavnychyy centr LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2013). *Psychologia formuvannya profesijnoi Ya-koncepcii praktynoho psihologa: monografiya doct. dysertacii [Psychology of the forming of applied psychologist’ professional self-concept : monography]*. Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2014). Cinnisni orientacii sucasnoi “zolotoi molodi” [Value orientations of the modern “golden youth”]. In S. D. Maksymenko (Ed.) *Actualni problem psihologii: sb. nauk. prac In-tu psihologii imeni G. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [Actual problems of psychology : collected scientific works of G. S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]* (pp. 85-96), 37, vol. VII [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2016). Innovacijni pidhody do formuvannya profesijnoi Ya-koncepcii psihologa – praktyka v umovah bezpererвної profesijnoi osvity (za napriamkom psihodynamicna intehratyvna dytjacho-yunacka psihoterapiya) [Innovative approaches to the forming of applied psychologist’ professional self-concept – practice under the conditions of constant professional education (according to specialization psychodynamic integrative child-adolescent psychotherapy)]. In *Naukovi zapysky Nacionalnoho pedagogicnoho univensytetu imeni M. P. Drahomanova: zb. nauk. Statey. Seria: “Pedagogicni nauky” [Scientific notations of M. P. Drahomanov National Pedagogic University. Serial “Pedagogical sciences”]*, 129, 70-80 [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2016). Innovacijnyy ontogenetycnyy pidhid do rosuminnia rosvytku Ya-koncepcii praktynoho psihologa [Innovational ontogenetic approach to the understanding of forming of applied psychologist’ self-concept]. In *Naukovi zapysky Nacionalnoho Univensytetu “Ostrozka akademiya”. Seria “Psychologia” [Scientific notations National University “Ostrog Academy”. Serial “Psychology”]*, 3, 94-108 [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2016). Psihodiagnostyčna model profesijnoho vidboru v strukturi pervynnoho psihoterapevtycnoho intervju [Psychological model of the professional choice in the structure of the prime psychotherapeutic interview]. In *Visnyk nacionalnoho tehnicnoho univensytetu Ukrainy “Kyivskyy polytechnicny instytut”. Seria: Filozofia. Psihologhia. Pedagogika [Bulletin of National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”. Serial:*

- Philosophy, Psychology, Pedagogics*] (pp.137-148). Kyiv [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2016). Psyhoterapevtycna diahnostyka v structuri osvithnih proektiv [Psychotherapeutic diagnostics in the structure of educational projects]. In *Visnyk Nacionalnoho aviacyinoho universytetu. Seria: Pedagogika. Psychologia [Bulletin of Vinnitsa State Pedagogic University. Scientific notations: Serial: "Pedagogics and Psychology"]* (pp.183-196) [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2016). Ya-koncepciya praktycnoho psykologa: ontohenetycny pidhid v konteksti dytyaco-yunackoi psykoterapii [Applied psychologist' self-concept: ontogenetic approach within the context of child-adolescent psychotherapy]. In *Visnyk Nacionalnoho aviacyinoho universytetu. Seria: Pedagogika. Psychologia [Bulletin of Vinnitsa State Pedagogic University. Scientific notations: Serial: "Pedagogics and Psychology"]*, 46, 148-153 [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (Ed.) (2012). *Dytjacha ta junacka psykoterapiya: teoriya ta praktyka v sucasnyh naukovykh doslidjenniah [Child and adolescent psychotherapy: theory and practice in the contemporary scientific investigations]*. Lviv: Astrolyabia [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (Ed.). (2009). *Dytijacha ta junacka psykoteraniya: teoriya i praktyka [Child and adolescent psychotherapy: theory and practice]* (pp.7-41). Lviv: Astrolyabia [in Ukrainian].
- Katolyk, H., & Shtepa, O. (2010). The Motional Strategies of a Person. *International Journal for Psychotherapy*, 2(14), 32-38.
- Kierein, M., Pritz, A., & Sonneck, G. (1991). *Psychologengesetz, Psychotherapie-Gesetz, Kurzkomentar*. Orac, Wien.
- Lacan, J. (2005). *The Poetics of Psychoanalysis: In the Wake of Klein*. Oxford.
- Maksymenko, S. D. (2006). Henrsys suchestvovaniya licnosti [Genesis of personality's existence]. Kyiv: KMM [in Russian].
- Maslov, A. (1998). *Motivaciya i lichnost [Motivation and Personality]*. Moscow: Smysl [in Russian].
- Mey, R. (1994). *Iskustvo psykologicheskoho konsultirovaniya [The Art of Psychological Counselling]*. Moscow: Klass [in Russian].
- Molc, M. (1992). *Ya – eto ya, ili kak stat scaslivym. [Me it's Me, or How to Become Happy]*. Sankt-Petersburg: Lenizdat [in Russian].
- Olds, D. (2006). Identification: Psychoanalytic and Biological Perspectives. *JAPA*, 54(1), 17-46.
- Panteleva, I. I. (2006). O roli introekcii v situacyah dominirovaniya proecii i/ili proectivnoy identyfikacii [About a role of introjection in the situations of dominating of projection and/or projective identification]. *Psyhoanaliticeskiy vestnik [Psychoanalytical Bulletin]*, 15, 130-145 [in Russian].
- Pritz, A. (2007). *Einhundert Meisterwerke der Psychotperapie/Ein Literaturfuerung*. Wien, New York: Springer.

- Priz, A., & Vilkuhal, E. (2006). *Grupovoi psyhoanalys [Group Psychoanalysis]*. Lviv: Astrolyabia [in Ukrainian].
- Radzabova, S. Sh. (2007). Katehoriia identyfikatsii ta jii zvyasok z inshymy ponyattamy [The category of identification and its connection with other notions]. S. D. Maksymenko (Ed.) *Actualni problem psykhologii: sb. nauk. prac In-tu psykhologii imeni G. S. Kostiuks NAPN Ukrainy [Actual problems of psychology: collected scientific works of G. S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]*, 12, vol. VII, 209-214 [in Ukrainian].
- Risenberg, R. (2002). Tvorchestvo Melani Klein [Melani Klein's creativity]. In A. M. Borovikova (Ed.). *Encyklopedia hlubynnoy psykhologii; T. 3 [Encyclopedia of profound psychology]* (pp. 84-124). Moskva: MGM – Interna [in Russian].
- Rodjers, K. (1994). *Vsglad na psykhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka [View at psychotherapy. The human becoming]*. Moskva [in Russian].
- Shybutani, T. (2003). Ya-koncepciya [Self-concept]. In *In Samosoznaniye i zachitnyje mehanizmy lichnosti. Hrestomatia [Self-consciousness and defensive mechanisms of personality. Chrestomathy]* (p. 672). Samara: Izdatelskiy dom "BAHRAH-M" [in Russian].
- Shyshak, O. I. (2004). Patologii identychnosti ta zastosuvannya tehnik portretuvannya u pidlitkoviy psykhoterapii [The pathologies of identity and using of portrait techniques in psychotherapy of teenagers]. In *Materialy oblasnoi naukovy-praktychnoi konferentsii "Desadaptovana dytna: napryamky psykhoterapevtychnoi ta psykholokorektsiynoi dopomogy" [Materials of the regional scientific-applied conference "Maladapted child: trends of psychotherapeutic and psychocorrectional work]* (pp. 34-37). Lviv [in Ukrainian].
- Zimprich, V. (2000). *Integration von intrapsychischer und interpersoneller Arbeit in der Kinder und Jugendlichenpsychotherapie*. Wien.
- Zimprich, V. (2004). Aspekte der Entwicklung von Kindertherapien. *Kinder und jugendlichen – psychotherapie*, 27-29.
- Zimprich, V. (2004). Die heutige lebenswelt der kinder und jugendlichen. *Kinder und jugendlichen – psychotherapie*, 3-12.
- Katolyk, H. (2014). *Globalizacja i naród: psykhoterapevatychnyy widok własnej koncepcji współczesnej. Europejczyk tworca cywilizacji rozwoju i postępu*. Warszawa: Wydawnictwo Polskeigo Towarzystwa Uniwersalizmu.

H. Katolyk, Z. Kisil

GLOBALIZATION AND NATION: PSYCHOTHERAPEUTIC VIEW AT THE CONTEMPORARY'S SELF-CONCEPT (BASED ON ANALYSIS OF PSYCHOTHERAPEUTIC CASES)

The article states that the analysis of cases of psychodynamically oriented group psychotherapy for adolescents and young people, which we have been

conducting for more than 20 years, made it possible to trace interpersonal group and projective social tendencies. These tendencies are dynamically unfolding in space and time, forming "false" strategic individual and social circles (developing on a spiral model while retaining patterns) and in turn affect the structure of a modern system for the upbringing of a child, a teenager or a young person. They make a fashion for the formation and strengthening of a decompensated narcissistic radical, which is compensatory for the search for fictitious success. This leads to the formation of a distorted image of the numerous representatives of the modern young generation, which in the future forms the system of narcissistic defense strategies that encourage the deployment of a syndrome of emotional burnout, depression, suicidal attempts and other disorders. Our analysis made it possible to conduct a multidimensional scientific longitudinal analysis of intrapsychic neurotic reactions of modern adolescents and youth and their interpersonal social interactions. It is a kind of analysis of the content of the values of modern postmodern civilization (a means of analyzing the cases of adolescent psychotherapeutic groups) characterized by the manifestation of individualism and rivalry, and focuses on the role of individual and collective introjections in situations of domination of projections.

Key words: *intrapersonal conflicts, protective mechanisms, defense strategies, identification splitting, self-concept, basic anxiety, civilization of competition and individualism.*

Надійшла до редакції 24.01.2019 р.

УДК 159.9

©С.Г. Уварова, 2019

orcid.org/0000-0002-5620-5609

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177358>

УВАРОВА Світлана Геннадіївна

кандидат педагогічних наук, ректор

Міжнародного інституту глибинної психології (м. Київ)

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ КРИЗИ

Статтю присвячено актуальній проблемі концептуалізації психологічної допомоги особистості в умовах суспільної кризи. Проаналізовано існуючі психотерапевтичні підходи до роботи з особистістю, що переживає екстремальні та кризові ситуації: психодинамічний, когнітивно-біхевіоральний, гуманістичний, екзистенційно-феноменологічний, мультимодальний. Запропоновано концептуальну модель системи психологічної допомоги особистості в умовах суспільної кризи, яка поєднує переваги різних підходів, передусім когнітивно-біхевіорального (для екстреної допомоги в актуальному стресовому стані) та психодинамічного (для пролонгованої допомоги в кризі).

Ключові слова: *психологічна допомога особистості, суспільна криза, психодинамічний підхід, когнітивно-біхевіоральний підхід, стрес, психічна травма, екстрена допомога, пролонгована допомога*

Постановка проблеми. Сучасний етап становлення українського суспільства висуває нові вимоги до теоретико-методологічного обґрунтування і організації системи психологічної допомоги. На сьогодні в цій сфері ми маємо визнати поєднання двох кризових ситуацій із властивими їм особливими логіками: методологічної кризи в світовій психологічній науці та суспільної кризи як джерела запиту до психологічної допомоги в Україні. Причому вказані логіки ні в якому разі не є ізольованими одна від одної ані на рівнях реально-практичного вияву, ані на глибинних, сутнісних, екзистенційних рівнях, яких вони сягають з огляду на філософську тезу про те, що кризовість належить до базових характеристик людського буття.

Варто зважити й на такий особливий аспект психологічної допомоги в умовах суспільних криз: суспільні інституції та спеціалісти, які мають її надавати, теж не лишаються осторонь суспільних кризових явищ, адже становлять підсистеми в рамках суспільства, що дійшло кризового стану. Зростає ризик втрати ефективності психологічної допомоги, перш за все за рахунок недодержання її надавачами вимог терапевтичної нейтральності, яке стає тим більш вірогідним, чим менший досвід отримано фахівцем – тоді як в умовах масового попиту на *психологічну* допомогу можливості досвідчених спеціалістів мають межу, в процес допомоги на волонтерських засадах масово включаються менш кваліфіковані кадри, які без належного керівництва можуть зашкодити собі та іншим навіть за «найкращих намірів». Певна річ, вірогідність збереження адекватності надавачем допомоги може бути підвищена за рахунок спеціалізованих тренінгових програм, які, в свою чергу, повинні спиратись на надійну методологію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В актуально діючих умовах суспільної кризи особливої важливості набуває рефлексія над перевагами, недоліками та можливостями модифікації сучасних методологічних підходів до психологічної допомоги особистості в умовах суспільних криз. Отже, розглянемо за сучасними літературними даними (З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, 2014), (А. А. Осипова, 2005), (В. Г. Панок, Н. В. Чепелєва, Т. М. Титаренко, 2006), (Н. Ю. Федуніна, О. В. Бурмістрова, 2005), (Н. С. Хрустальова, 2018) основні переваги та слабкі місця існуючих підходів, звертаючись також до першоджерел (Г. Кристал, 2002), (Н. Krystal, 1968), (М. Лаад, 2018), (Е. Фoa, Т. Кін, М. Фрідман, 2005), (E.V. Foa, L. Cashman, L. Jaycox, K. Perry, 1997), (S. Folkman, R.S. Lazarus, C. Dunkel-Schetter, A. DeLongis, R.J. Gruen, 1986), (S.C. Hayes, W.C. Follette, V.M. Follette, 1996), (І. Ялом 1999).

Психодинамічний підхід є найдавнішим з існуючих. Його можливості в процесі психологічної допомоги особистості в умовах суспільних криз вельми яскраво виявились ще у першій світовій війні, але тоді ж виявились і обмеження, головне з яких стосується неможливості охопити оперативною аналітичною допомогою великих верств травмованого населення. Це

обмеження певним чином було зняте під час другої світової війни, коли був започаткований групаналіз.

Розвиток психодинамічних уявлень про травму відбувається і в наш час. Г. Кристалу належить відокремлення «двох парадигм» психічної травми в роботах З. Фрейда, між якими засновник психоаналізу довгий час вагався: 1) модель нестерпної ситуації з акцентом на афективних станах; 2) модель динаміки неприйнятних імпульсів (справжній травматичний момент – той, коли Я приймає рішення про відмову від неприйнятної думки). Взагалі, за Г. Кристалом, те, що на сьогоднішній день вивчають і лікують як травму, насправді є лише фрагментом більш складного явища: «Визнання існування неминучої небезпеки і капітуляція перед нею знаменують початок травматичного стану, а з ним і початок травматичного процесу, який, якщо він не буде перерваний, закінчується психогенною смертю» (Кристал, 2002).

До переваг психодинамічного підходу у порівнянні з когнітивно-біхевіоральним належить, безумовно, увага до внутрішніх передумов травматичних переживань, адже, якщо в певній відповідності з першою психодинамічною моделлю травми та роботи з нею за Г. Кристалом знаходяться відомі біхевіористичні моделі розвитку ПТСР, то ні з чим відповідним до другої моделі за Г. Кристалом когнітивно-біхевіоральні терапевти взагалі не працюють. Важливою перевагою психодинамічної терапії є центрація не на самому лише симптомі, а на пошуку причини, яка його визиває. Значною перевагою психодинамічного підходу є також увага до позасвідомих чинників досвіду особистості (навіть за першою моделлю), адже в ньому справа йде не стільки про особливості впливу стресогенного стимулу, скільки про внутрішній конфлікт з його приводу. Безсумнівною перевагою психодинамічної терапії є також індивідуальний підхід, робота з унікальним історичним (життєвим) контекстом травмованої людини. До основних недоліків психодинамічного підходу порівняно з когнітивно-біхевіоральним у справі подолання психотравматичних наслідків кризи належить повільність роботи психодинамічного терапевта, яка стає певною перешкодою в процесі надання експрес-допомоги, а надто – за умови масових звернень по психологічну допомогу. Із цим

недоліком пов'язаний інший – адже первинна психодинамічна допомога довгий час існувала лише в індивідуальному підході й тільки на певному рівні пророблення індивідуальної проблематики – в груповому (групаналіз), не передбачає масової експрес-допомоги взагалі. Також у якості вад психодинамічного підходу конкуренти з когнітивно-біхевіорального табору називають неможливість експериментальної перевірки ходу допомоги, неможливість бездоганного статистичного підтвердження досягнутих покращень стану пацієнтів, відсутність порівняльної статистики позитивного або негативного ефекту від психодинамічного лікування тощо.

Когнітивно-біхевіоральний підхід у процесі психологічної допомоги особистості в умовах суспільних криз орієнтується на поняття «стресу» як неспецифічної реакції організму в умовах утруднення адаптації до зовнішніх умов. Ключове слово «реакція» в цьому визначенні натякає на базову «стимул-реактивну схему» класичного біхевіоризму Дж. Уотсона, тобто вчення, що заявило про єдину можливість вивчення психічного світу людини через її поведінку (і, власне, з поведінкою цей світ і ототожнило). Уведення у необіхевіоризмі «проміжних змінних» підготувало становлення когнітивно-біхевіоральних напрямів у психотерапії (Х. Еліс, А. Бек), у межах якої ідея Г. Сельє про стрес як «загальний адаптаційний синдром» набула психологічного значення, адже поняття «психологічного стресу» визначається вже через «сприймання та оцінку людиною певного впливу за ступенем його небезпеки щодо гомеостазу та оцінювання відповідних власних ресурсів (внутрішніх або зовнішніх) подолання цього впливу. В результаті такої багатомірної оцінки формуються пов'язані з нею відповідні реакції: поведінкові, когнітивні, емоційні, фізіологічні. За оцінки ситуації як загрозливої виникають адаптивні реакції (копінги) – стратегії поведінки, спрямовані на подолання стресового стану... Стресори систематизують за розміром негативної валентності (властивій стресору стресогенності) і до часу, якого вимагає їх подолання. Відповідно до цього визначають мікростресори (повсякденні труднощі), макростресори (критичні життєві події) та хронічні стресори й хронічні субтравматичні стресори (тривалі, затяжні життєві ситуації)» (Хрустальова, 2018, с.27). Отже, легко

побачити, що в цьому підході геть усе, що стосується патогенної дії суспільної кризи, визначається за допомогою поняття «стрес» та похідних від нього. Таким чином, кризові обставини виступають у цьому підході не у власній логіці (або логіці життя травмованої людини), а саме як стресори, тобто в зовнішній логіці симптоматичного реагування. Когнітивно-біхевіоральна терапія як підхід до зцілення посттравматичних стресових розладів охоплює безліч різноманітних технік. З позицій біхевіористичного підходу симптоми повторного переживання травми та фізіологічні прояви збудження розглядаються як умовні емоційні реакції, які виникають у відповідь на стимул зовнішнього середовища. Згідно з теорією біхевіоризму, симптоми, які первісно викликані травмою, на наступних етапах є наслідком спроб людини подолати цю травму. Поступово ці спроби подолання починають проявлятися в обставинах, які не пов'язані з травмою і згодом стають функціонально автономними та зумовлюють появу неадаптивної поведінки. Таким чином, фокус біхевіоральної терапії зосереджується не на самій травмі, а на неадаптивній поведінці, яка є її наслідком. При цьому відсутність негативних поведінкових проявів людини у соціумі розглядається як погашена умовна емоційна реакція і, в такому випадку, використовуються техніки актуалізації травматичного досвіду з метою створення можливості психологічної роботи з симптомами повторного переживання травми (Hayes, Follette, Follette, 1996). Травматичні переживання внаслідок дії стресорів у межах когнітивно-біхевіорального підходу трактуються як хвороблива неефективна поведінка. Отже, й терапія повинна відбуватися шляхами, що відповідні поведінковим формам та їх когнітивному забезпеченню.

Метою психологічної допомоги в біхевіоральних різновидах даного підходу стає научення новим формам поведінки, більш ефективним, адаптивним та реалістично обґрунтованим. Механізмом навчання зазвичай виступає умовний рефлекс в режимі оперантного підкріплення (на відміну від класичної схеми умовного рефлексу за І. П. Павловим, підкріплюється не стимул, а вірна реакція). Метою психологічної допомоги в когнітивних різновидах даного підходу зазвичай стає гармонізація порушеної екстремальною подією картини світу

людини (відновлення цілісності світової моделі та базових переконань про безпечність світу). Відповідно до соціально-когнітивних теорій терапія посттравматичних стресових розладів зосереджена на впливі травми на систему переконань людини, а також на процесі когнітивного узгодження травматичної події з попередніми переконаннями та очікуваннями людини. Згідно з когнітивними теоріями, нова інформація, яка відповідає наявним у людини уявленням про світ та про себе, асимілюється швидко та без зусиль, оскільки вона відповідає існуючим когнітивним схемам людини. Однак, інформація щодо травматичної події є такою, що не вписується в існуючі когнітивні схеми, що викликає труднощі когнітивного узгодження суперечливих уявлень. Тому, процес когнітивної терапії посттравматичних стресових розладів спрямовано на корекцію когнітивних схем людини з можливістю вироблення нових уявлень про себе та світ. Але цей процес стикається зі значними труднощами через болісність афективних переживань та виникненням опору (Фоа, Кін, Фрідман, 2005). Оскільки терапія в когнітивно-біхевіоральному підході здійснюється переважно на симптоматичному рівні, для неї характерна очевидна ефективність в експрес-режимі, доступність результатів терапії безпосередньому зовнішньому контролю, а також експериментальному підтвердженню із статистичною верифікацією.

Гуманістичний підхід до психологічної допомоги особистості в умовах суспільних криз інтерпретує екстремальні та кризові стани в тому сенсі, що вони є переломними моментами самореалізації людини. «Екстремальний стан, пов'язаний з інтенсивним зовнішнім викликом, що містить загрозу її життю і здоров'ю, ставить перед людиною завдання переживання нового, незвичного для неї досвіду» (Хрустальова, 2018, с.22). Цей виклик блокує можливості самореалізації, адже стосуються нижчих щаблів «піраміди потреб» А. Маслоу, але, з іншого боку, дає людині шанс до більш повного саморозкриття в ситуації подолання кризи. Отже, метою психологічної допомоги в даному розході є поновлення цілісності людини та її зв'язків із світом, інтеграція кризового досвіду й використання його потенціалу для самоактуалізації. Ми вважаємо цей підхід дещо занадто оптимістичним і малопродуктивним у роботі з

людьми в тяжких травматичних станах, але на певних рівнях психологічної допомоги (зазвичай більш пізніх) він може плідно доповнити власне психодинамічну терапевтичну модель.

Екзистенційно-феноменологічний підхід приділяє увагу людському буттю-в-світі в аспекті його справжнього / несправжнього прояву в актуальній життєдіяльності людини. У кризових (межових, екстремальних) ситуаціях, на думку екзистенціалістів, цей справжній характер людського буття й може бути виявленим. За М. Хайдеггером, саме буття-до-смерті (предстояння смерті, Ніщо) дозволяє людині існувати в модусі «проекту», а не звичних «покинутості» й «падіння» у фізичному й суспільному світах відповідно. За І. Яломом, екстремальні, межові ситуації є шансом, який дозволяє людині вибратися за межі повсякденних турбот і перед лицем смерті досягнути власну екзистенцію, а отже, здобути екзистенційну свободу в екзистенційно-значущих межових переживаннях та боротьбі за життя. Криза дає шанс досягнути чотири «кінцеві даності» – смерть, свободу, ізоляцію та безсмысленість (І. Ялом 1999). Оскільки від усвідомлення цих наданостей людина захищається за допомогою тих самих захисних механізмів, що досліджені в психодинамічному підході, то й працювати з ними можна в тій самій психодинамічній моделі (але позбавитися певних натуралістичних забобонів щодо природи людини).

Мультимодальний підхід до психологічної допомоги особистості в кризових умовах прагне до синтезу надбань інших підходів. Його використання як основи кризових інтервенцій в процесі надання психологічної допомоги засвідчило свою високу дієвість у моделі «BASIC-Ph» (Лаад, 2018). Варто підкреслити, що дієвість застосування цього підходу зумовлена, передусім, врахуванням індивідуальних особливостей ресурсів подолання, які використовує кожна людина під час опанування себе у кризовому стані. Спостереження за симптомами, які виникають у людини внаслідок психотравматичних подій, допомагає у визначенні пріоритетних для неї способів подолання кризового стану (емоційний, когнітивний, соціальний чи інші сфери, які можуть виступати ресурсними для подолання наслідків травматизації). Зауважимо, що мультимодальний підхід «BASIC-Ph» є досить доступним для використання, навіть тих, хто не має спеціальної психологічної підготовки з

кризової психології. До нього можуть бути залучені вчителі, соціальні працівники, волонтери, а також усі, хто бажає надати психологічну підтримку людині, яка переживає складну життєву ситуацію. Отже, цей підхід, як і когнітивно-біхевіоральний, тяжіє до симптоматичного лікування, хоча й урахує особливості індивідуального досвіду людини в кризі.

Формулювання завдань. Обґрунтувати теоретичні та практичні засади побудови системи психологічної допомоги в умовах суспільних криз та побудувати її концептуальну модель.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція дослідження ґрунтується на ідеї методологічного синтезу «золота та міді аналізу» (З. Фрейд), яка реалізована передусім як доповнення психодинамічної методологічної бази елементами когнітивно-біхевіорального підходу. Таке поєднання є доцільним, оскільки ситуація суспільної кризи зазвичай актуалізує в особистості конфлікти позасвідомих сил, захисні механізми, інтроєктовані ідеали, «образ ворога» у перенесенні тощо – тобто реалії, в роботі з якими психоаналізом накопичено цінний досвід. У той же час така глибинна робота може бути розпочата лише за умов первинної стабілізації психічного стану клієнта, з якою здатна більш ефективно впоратися короткострокова когнітивно-біхевіоральна терапія.

Призначення системи психологічної допомоги особистості, що переживає суспільну кризу, не можна трактувати ані як індивідуалізовану глибинну роботу з небагатьма («золото аналізу» за З. Фрейдом), ані як масову «поверхневу» симптоматичну роботу з широкими верствами населення (позааналітичну «мідь прямої сугестії», за З. Фрейдом): справді ефективна відповідь системи психологічної допомоги на суспільні виклики сьогодення має поєднувати ці рівні. Отже, методологічні засади системи психологічної допомоги особистості в умовах суспільної кризи мають бути плюралістичними, а це передбачає, по-перше, подолання «схізісу» між академічною наукою та практикою психологічної допомоги на діалогічній основі, у рамках раціогуманістичного підходу (Г. Балл), по-друге, подолання методологічної самозамкненості психоаналізу, визнання власних меж як подолання нарцисичного розширення *Я* на основі дотримання «принципу реальності» (З. Фрейд).

Визнаючи уразливість психодинамічного підходу в плані меншої ефективності в роботі з гострими станами, ми все ж таки не вважаємо за можливість такий синтез підходів у рамках єдиної теорії. Більш доцільною нам видається модель розподілу сфер уваги між психодинамічним та когнітивно-біхевіоральним способами допомоги – в тому сенсі, що гострими травматичними станами особистості в суспільній кризі має займатися когнітивно-біхевіоральна терапія, а для більш стабільних станів показана терапія психодинамічна, яка дозволяє працювати з власне кризовою проблематикою травмованої особистості. Власне, саме така модель найбільш відповідає метафорі З. Фрейда про поєднання «золота» аналізу із «міддю» прямої сугестії як більш швидкої допомоги, до якої засновник психоаналізу вдався якраз у суспільно-кризовий період Першої світової війни. Це поєднання, зазначимо ми, передбачало саме розподіл, а не утворення мідно-золотого сплаву, в якому собівартість є значно вищою, ніж у міді, а цінність – значно нижчою, ніж в золоті. Уточнимо, якого сенсу наведена метафора набуває в сучасній історичній ситуації. Слід зазначити, що висвітлення питання методологічних аспектів психологічної допомоги в умовах суспільної кризи потребує, в першу чергу, окреслення основних психологічних труднощів, які пов'язані із суспільними кризами. Будь-яка суспільна криза для людини супроводжується переживанням стресів різних ступенів важкості. Одним з можливих психологічних наслідків травматичних стресів є розвиток посттравматичного стресового розладу, який визначається як психічний стан, який відображає розвиток характерних симптомів, що виникли після переживання сильних стресів (Фоа, Кін, Фрідман, 2005, с.28).

На жаль, не існує загальнодержавних досліджень щодо чисельності та важкості психологічних станів травмованого населення під час тих чи інших суспільних криз. Це ускладнює процес оцінки та осмислення реальних масштабів руйнівного впливу, який чинить суспільна криза у психологічному плані. Відповідно, ускладнюється, а, інколи, унеможливується процес надання необхідної психологічної допомоги у межах програм державного подолання наслідків кризи. Проте, результати багаточисельних зарубіжних досліджень свідчать про те, що ПТСР виникає у 1/5 населення, що опинилося в

ситуації травматичного стресу (при відсутності фізичного травмування) (Эффективная психотерапия..., 2005). В усякому разі, при висвітленні поставлених питань ми не можемо оминати реалії кризового сьогодення нашої держави, коли соціальні процеси досягають кульмінації трагедії і неминуче зростає травматизація великих груп людей і цілих народів. Сьогоднішня трагедія України призводить до появи величезної кількості людей, що потребують психологічної допомоги.

Така ситуація, на перший погляд, примушує переглядати клінічні підходи, іноді ставлячи нас перед необхідністю віддати перевагу «золоту чистого нетенденційного аналізу», ніж «міді» інших, на перший погляд, більш «ефективних» методів психотерапії, спрямованих на якнайшвидшу можливість подолати наслідки травматичних подій. Це ті можливі перспективи, які були окреслені З. Фрейдом у роботі «Шляхи психоаналітичної терапії».

В цей час З. Фрейд був натхненний інтересом до психоаналізу урядів держав, що вийшли з війни, і у зв'язку з цим шукав можливості розширення допомоги постраждалому населенню. Це призводило до пошуків нових підходів і комбінування психоаналізу з іншими психотерапевтичними техніками. Проте, незважаючи на численні терапевтичні спроби впоратися з травмами і симптомами, пов'язаними з Першою світовою війною, а також на значний інтелектуальний внесок видатних діячів різних напрямів думки того часу, Друга світова війна з неминучістю симптому охопила Європу. Наслідки Другої світової зробили свій внесок у розвиток психоаналітичних підходів в роботі з наслідками соціальних катастроф: з'явився груповий психоаналіз, розвивалися психодинамічні підтримуючі методи лікування «військової втоми» (Федуніна, Бурмистрова, 2005). Ще однією спадщиною Другої світової війни була необхідність піддати розгляду вплив масової психологічної травми на тих, хто не брав участь у бойових діях. Дослідження тих, хто пережив Холокост (Krystal, 1968) і Хіросіму, показали, що руйнівні події можуть паралізувати основні людські здатності й призвести до того, що називається «смерть за життя». Трагічні події та їх нищівні наслідки можуть вивести з ладу здатність психіки до використання тривоги як сигналу до мобілізації захистів. Коли

ця система зруйнована, тривога та інші афекти не можуть обслуговувати психічні потреби. Афекти стають або приглушеними, або нестримними і неадекватними тій ситуації, в якій вони відбуваються. Сьогодні перед нами тягнеться неозоре поле роботи з постраждалими від соціальних конфліктів і військових дій. І, на наш погляд, дуже важливо витримувати баланс і не нехтувати «золотом аналізу» на користь більш швидких і кількісних видів допомоги.

Також в контексті розгляду метафори «золота й міді» слід звернути особливу увагу на необхідність дбайливого ставлення до теоретичної спадщини психоаналізу, зокрема, до розгляду концепцій травми і конфлікту від самих витоків розвитку психоаналітичної думки з урахуванням усього періоду часу, вміщуючи ці теорії в історичний контекст. На наше переконання, такий підхід дозволить використати теорії в їх прикладному значенні, тобто у практиці.

Слід зазначити, що психоаналітична теорія має надзвичайно важливе значення, як концептуальна основа психологічної допомоги у подоланні травматичних переживань. Теорія психоаналізу дала початок широкому спектру методів, які відомі під назвою психодинамічної психотерапії. Всі ці методи спираються на психоаналітичні поняття травми, конфлікту, симптому, захисту, свідомого та позасвідомого рівнів психічної активності, перенесення та ін. (Фоа, Кін, Фрідман, 2005, с.219).

Помічено, що деякі тенденції можуть заважати пацієнтам з посттравматичними стресовими розладами проходити психодинамічну психотерапію, а саме: тенденції до уникнення травматичного матеріалу; страхи бути захопленими почуттями, думками, образами; тенденції до зниження фрустраційної толерантності; порушена здатність починати та зберігати стосунки; ослаблений контроль імпульсів (Фоа, Кін, Фрідман, 2005, с.230). Як свідчить ґрунтовний аналіз цієї проблеми, здійснений С. А. Куртуа, та наш власний досвід, прихильники психодинамічної психотерапії можуть досить ефективно долати ці труднощі, пов'язані з високою вразливістю пацієнта, якщо організують свою роботу в форматі розподіленого на фази лікування, яке охоплює різноманітні техніки та зосереджується на поетапній роботі з потребами та можливостями пацієнта.

Слід зазначити, що при визначенні теоретичних та практичних засад попередження і подолання негативних психічних наслідків суспільної кризи для особистості, слід розрізняти загальні засади функціонування кризових служб, особливу проблематику екстреної психологічної допомоги особистості; проблематику пролонгованої психологічної допомоги; питання психологічної безпеки спеціаліста, який надає допомогу.

Отже, на основі світового досвіду концептуалізації феномену суспільної кризи та її патогенних наслідків, а також здійснення психологічної допомоги особистості, що потерпає від кризи, в екстреному та пролонгованому режимах, ми підходимо до побудови власної концептуальної моделі цієї діяльності.

Наша концептуальна модель психологічної допомоги в умовах суспільної кризи (див. рис. 1) поєднує розгляд характеру патогенних впливів суспільної кризи на особистість та процесуальну (етапну) логіку психологічної допомоги.

Коментуючи цю модель, зауважимо, що нами виокремлено три типи впливів суспільної кризи на особистість, які можуть спричинити патогенні (травматичні) або складні в переживанні (життєво-кризові) наслідки:

1) травмувальний внаслідок переживання екстремальних ситуацій – дійсних, або уявних (адже суспільну кризу супроводжують бойові дії, зростання злочинності, актуалізація загрозливої для життя тематики в телевізійному та Інтернет-просторі);

2) соціально-стресовий (адже й фонові переживання особистості в пролонгований період суспільної кризи призводять до кумуляції напруження, тривожних станів, не дозволяють розслабитися, виснажують, провокують психічні розлади);

3) внутрішні конфліктні процеси, що актуалізуються під впливом суспільної кризи. Це ті самі процеси, що в моделі життєвої кризи за Ф. Ю. Василюком утворювали «внутрішню складність» життєвого світу особистості (тоді як «зовнішню трудність» вельми легко може обумовити криза суспільна).

Простір суспільної кризи

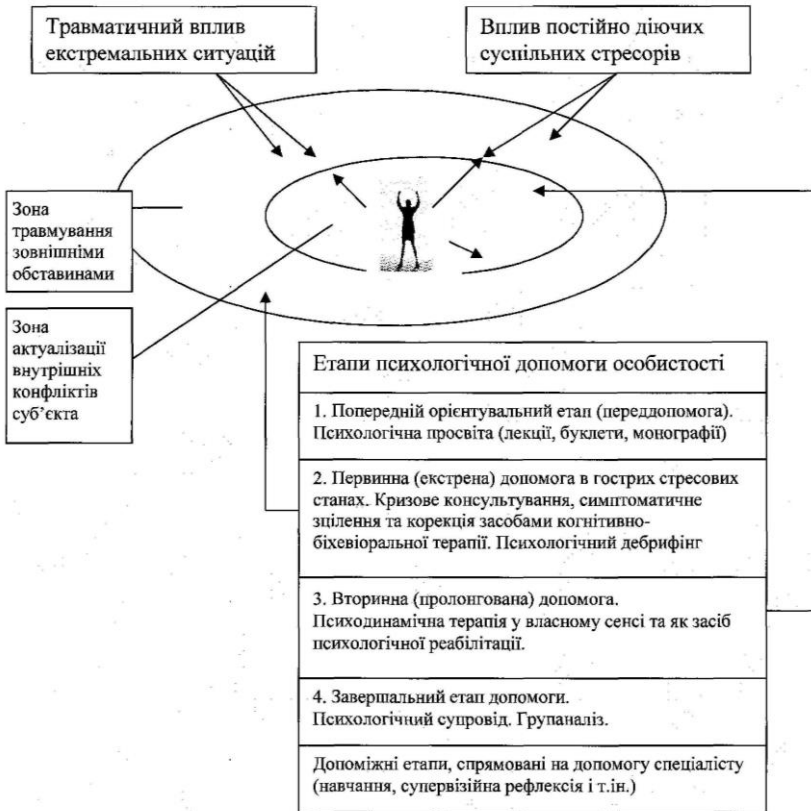


Рис. 1. Концептуальна модель психологічної допомоги особистості в умовах суспільної кризи

Отже, причини ускладнень у третьому типі наслідків суспільної кризи лежать у психічній реальності самої особистості, а тому не можуть бути вловлені біхевіоральними стимул-реакторними моделями суспільно кризових впливів як стресових. Якщо вони в момент актуалізації й становлять певну «відповідь» на зовнішній тиск, то все ж таки внутрішній змістовий контекст у них слід визнати вирішальним. Суб'єкт певним чином відповів на суспільну кризу, оскільки мав попереднє настановлення саме так відповісти, виходячи з попередньої своєї історії (життєвого шляху).

Відповідно до трьох типів впливів суспільної кризи на особистість у особистості розрізняються дві зони впливу. Перша зона становить типові стресові симптоми, які легко діагностувати, а отже, саме з нею зазвичай працює когнітивно-біхевіоральна терапія в режимі екстреної допомоги. Друга зона вимагає поглибленого вивчення засобами психодинамічної, або екзистенціально-феноменологічної й гуманістичної терапії.

Нарешті, в нашій моделі присутні етапи діяльності системи психологічної допомоги, сфокусовані на тих або інших аспектах впливу суспільної кризи на людину:

1. *Попередній орієнтувальний етап* (переддопомога) спрямований на подолання дезорієнтації, яка зазвичай є найпершою (поверхневою) ознакою кризи. Ця зовнішня проблема може бути вирішена чисто когнітивним шляхом, без заглиблення во внутрішній світ людини та проблематизації емоційних та вольових аспектів кризових переживань та дій. Психологічна просвіта (лекції, «круглі столи», буклети, монографії), власне, й задовольняє цю потребу здебільшого в груповому та масовому режимі.

2. *Первинна (екстрена) допомога в гострих стресових станах* становить, власне, найперший етап індивідуалізованої роботи з постраждалими від загострення тих або інших психотравматичних факторів. Кризове консультування, яке є найбільш доцільною формою допомоги на цьому етапі, на відміну від психологічного консультування з менш емоційно заряджених питань, містить у собі елементи психокорекції та психотерапії, проте не заглиблюється в найбільш загальні сутнісні проблеми особистості, чітко фокусується на ситуації, прагне її раціоналізувати, знайти ресурси протидії патогенному впливу. Загалом йдеться про симптоматичне зцілення та корекцію засобами когнітивно-біхевіоральної терапії. Психологічний дебрифінг становить технологію групової роботи, яка теж може бути ефективно використана на цьому етапі.

3. *Вторинна (продовжена) допомога* дозволяє пропрацювати ті наслідки суспільної кризи, які можна інтерпретувати і як феномени кризи життєвої. На цьому етапі доцільним є застосування психодинамічної терапії – як у власному сенсі окремого виду психологічної допомоги, так і як

засіб психологічної реабілітації. Психодинамічний підхід акцентує глибинні позасвідомі смисли наочних симптомів, він акцентує конфлікт сил, які в зовнішньому досвіді не дані, а отже, проходять осторонь досліджень і психологічної допомоги в біхевіоральних моделях. Отже, цей етап стосується роботи не із стресом (і навіть не із травмою), а із кризовими тенденціями в психічній реальності суб'єкта. Тією мірою, якою його переживання несуть екзистенційний досвід (переживання екзистенціалів) до цього досвіду доцільно застосовувати методи з екзистенціально-феноменологічної терапевтичної моделі; тією мірою, якою особистість наближається до стану метамотивованості й самореалізації, доцільно застосовувати методи терапії гуманістичної.

4. Завершальний етап допомоги особистості передбачає застосування заходів соціально-психологічної реабілітації. З реабілітаційною метою доцільно звернення до методів групової психотерапії та психокорекції, провідним із яких у психодинамічному підході виступає групаналіз. Також на цьому етапі здійснюється психологічний супровід людей, що отримали психологічну допомогу.

Останній пункт у переліку етапів психологічної допомоги в нашій моделі не нумеровано, оскільки він стосується не безпосередньо особистості, яка отримує допомогу, а фахівця, який із нею працює. Допоміжні етапи, про які йдеться, а) передують основній роботі (навчання фахівця ефективним технікам); б) супроводжують її (супервізійна рефлексія); в) спрямовані на допомогу спеціалісту в тих небажаних наслідках, які може спричинити післядія роботи з кризовим контингентом (подолання професійного стресу, емоційного вигорання тощо).

Висновки та подальші перспективи дослідження.

1. Запропонована нами концептуальна модель психологічної допомоги в умовах суспільної кризи поєднує розгляд характеру патогенних впливів суспільної кризи на особистість та процесуальну (етапну) логіку психологічної допомоги. Виокремлено три типи впливів суспільної кризи на особистість: 1) травмувальний внаслідок переживання екстремальних ситуацій; 2) соціально-стресовий; 3) пов'язаний з актуалізацією внутрішніх конфліктних процесів під впливом суспільної кризи.

Причини ускладнень у третьому типі наслідків суспільної кризи лежать у психічній реальності самої особистості, а тому не можуть бути вловлені біхевіоральними стимул-реакторними моделями суспільно кризових впливів як стресових.

2. Відповідно до трьох типів впливів суспільної кризи на особистість у особистості розрізняються дві зони впливу: 1) стресові симптоми (з нею найбільш ефективно працює когнітивно-біхевіоральна терапія в режимі екстреної допомоги); 2) зона актуалізації внутрішніх кризових тенденцій (потребує засобів психодинамічної, екзистенціально-феноменологічної й гуманістичної терапії).

3. Виокремлено етапи діяльності системи психологічної допомоги, сфокусовані на певних аспектах впливу суспільної кризи на людину: 1) *попередній орієнтувальний* (переддопомога) спрямований на подолання дезорієнтації засобами психологічної просвіти; 2) *первинна (екстрена) допомога в гострих стресових станах* шляхом кризового консультування, яке містить у собі елементи психокорекції та симптоматично-орієнтованої психотерапії (переважно когнітивно-біхевіоральними засобами); 3) *вторинна (продовжена) допомога* дозволяє пропрацювати ті наслідки суспільної кризи, які можна інтерпретувати і як феномени життєвої кризи особистості – засобами психодинамічної терапії, екзистенціально-феноменологічної, гуманістичної; 4) *завершальний етап* допомоги особистості передбачає застосування заходів соціально-психологічної реабілітації – засобами групової психотерапії та психокорекції, групуаналізу тощо. Допоміжні етапи спрямовані на допомогу фахівцю, вони, а) передують основній роботі (навчання ефективним технікам); б) супроводжують її (супервізійна рефлексія); в) спрямовані на допомогу в тих небажаних наслідках, які може спричинити післядія роботи з кризовим контингентом (подолання професійного стресу, емоційного вигорання тощо).

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з емпіричною верифікацією запропонованої моделі та аналітичним глумаченням отриманого досвіду реалізації системи психологічної допомоги особистості в умовах суспільної кризи.

Список використаних джерел

- Кристал Г. Травма и аффекты. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2002. № 3. URL: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1723>.
- Лаад М., Хадоми Э. Как справиться с кризисом или бедствием (Шаг за шагом): Теория, практика и способы вмешательства. Израиль: Центр предупреждения стресса (CSPC), 2018. URL: <http://www.silk-highway.org/ru/>
- Осипова А. А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. 315 с.
- Основи практичної психології: підручник для студентів ВЗО / кер. кол. авт. В. Панок, Н. Чепелева, Т. Титаренко [та ін.]. Київ : Либідь, 2006. 536 с.
- Психология экстремальных и кризисных ситуаций : учебник / под ред. Н. С. Хрусталёвой. СПб. : Изд. Санкт-Петерб. ун-та, 2018. 748 с.
- Теорія і технології застосування сучасних підходів до психотерапії у вітчизняних соціокультурних умовах: монографія / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Б. В. Плєскач ; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ, Кіровоград : Імек-ЛТД. 2014. 248 с.
- Федунина Н. Ю., Бурмистрова Е. В. Психическая травма. К истории вопроса. *Московский психотерапевтический журнал*. 2005. № 2. С.164–190.
- Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / под ред. Э. Фoa, Т. М. Кина, М. Фридмана. Москва : Когито – Центр, 2005. 467 с.
- Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Москва : Независимая фирма «Класс», 1999. 576 с.
- Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes / S. Folkman, R. S. Lazarus, C. Dunkel-Schetter, A. DeLongis, R. J. Gruen. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. № 50. P. 992–1003.
- Foa E. B., Cashman L., Jaycox L., Perry K. The validation of a self-report measure of posttraumatic stress disorder: The Posttraumatic Diagnostic Scale. *Psychological Assessment*. 1997. № 9. P. 445–451.
- Hayes S. C., Follette W. C., Follette V. M. Behavior therapy: A contextual approach. *Essential psychotherapies: Theory and practice* / A.S. Gurman, S.B. Messer (Eds.). New York : Guilford Press, 1996. P. 128–181.
- Krystal H. Massive psychic trauma. New York : International Universities Press, 1968. P. 327–348.

References

- Fedunina, N. Yu., & Burmistrova, E. V. (2005). Psikhicheskaya travma. K istorii voprosa [Psychic trauma. To the history of the question]. *Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal [Moscow psychotherapeutic journal]*, 2, 164-190 [in Russian].
- Foa, E. B., Cashman, L., Jaycox, L., & Perry, K. (1997). The validation of a self-report measure of posttraumatic stress disorder: The Posttraumatic Diagnostic Scale. *Psychological Assessment*, 9, 445-451.
- Foa, E., Kin, T. M., & Fridman, M. (Eds.). (2005). *Effektivnaya terapiya posttravmaticheskogo stressovogo rasstrojstva [Effective therapy of posttraumatic stressful frustration]*. Moscow: Kogito – Czentr [in Russian].
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Hayes, S. C., Follette, W. C., & Follette, V. M. (1996). Behavior therapy: A contextual approach. In A. S. Gurman, & S. B. Messer (Eds.). *Essential psychotherapies: Theory and practice*. (pp. 128-181). New York: Guilford Press.
- Khrustalyova, N. S. (Ed.). (2018). *Psikhologiya ekstremal'nykh i krizisnykh situacij : uchebnik [Psychology of extreme and crisis situations: the textbook]*. Sankt-Petersburg: Izd. Sankt-Peterb un-ta [in Russian].
- Kisarchuk, Z. G. (Ed.). (2014). *Teoriya i tekhnologiyi zastosuvannya suchasnikh pidkhodiv do psikhoterapiyi u vitchiznyanikh socziokul' turnikh umovakh: monografiya [Theory and technologies of applying modern approaches to psychotherapy in domestic social and cultural conditions: monography]*. Kyiv, Kirovograd: Imek-LTD [in Ukrainian].
- Kristal, G. (2002). Travma i affekty [Trauma and affects]. *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza [Journal of applied psychology and psychoanalysis]*, 3. Retrieved from <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1723> [in Russian].
- Krystal, H. (1968). *Massive psychic trauma*. New York: International Universities Press.
- Laad, M., & Khadomi E. (2018) *Kak spravitsya s krizisom ili bedstviem (Shag za shagom): Teoriya, praktika i sposoby vmeshatel'stva [How to cope with crisis or disaster (Step by step): the Theory, practice and ways of intervention]*. Izrael: Czentr preduprezhdeniya stressa (SSPC). Retrieved from <http://www.silk-highway.org/ru/> [in Russian].

- Osipova, A. A. (2005). *Spravochnik psikhologa po rabote v krizisnykh situatsiyakh* [Manual for the psychologist on the work in crisis situations]. Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian].
- Panok V., Chepelieva N., & Tytarenko T. (2006). *Osnovy praktychnoi psykholohii: pidruchnyk dlia studentiv VZO* [Basics of practical psychology: the textbook for students of higher educational establishments]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Yalom, I. (1999). *Ekzistenczial'naya psikhoterapiya* [Existential psychotherapy]. Moscow: Nezavisimaya firma "Klass" [in Russian].

S. Uvarova

THE CONCEPTUAL MODEL OF PSYCHOLOGICAL HELP TO PERSONALITY IN CONDITIONS OF A PUBLIC CRISIS

The article deals with the urgent problem of conceptualization of psychological help to personality in conditions of a public crisis. The author analyzes the existing psychotherapeutic approaches to work with personality experiencing extreme and critical situations. These approaches are the following: psychodynamic, cognitive-behavioral, humanistic, existential-phenomenological, multimodal. The conceptual model of the system of psychological help to personality in conditions of a public crisis, which integrates the advantages of different approaches, is offered.

The following types of impact of public crisis on personality are defined: 1) traumatic owing to extreme situations experience; 2) socially-stressing; 3) connected with actualization of internal conflict processes under influence of public crisis. Two zones of impact of the crisis are distinguished: 1) stressful symptoms (most effectively tackled by cognitive-behavioral therapy in a mode of the emergency help); 2) a zone of actualization of internal crisis tendencies (demands methods of psychodynamic, existential-phenomenological and humanistic therapy). Stages of the work of the system of psychological help focused on certain aspects of the impact of the crisis on personality have been defined and are the following: 1) orientation; 2) the primary (emergency) help in acute stressful conditions; 3) the secondary (prolonged) help; 4) the closing stage. Supporting stages are aimed at the aid to a therapist/consultant.

Keywords: *psychological help to personality, public crisis, psychodynamic approach, cognitive-behavioral approach, stress, mental trauma, the emergency help, the prolonged help.*

Надійшла до редакції 14.05.2019 р.

КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

УДК 159.922-027.233.2

© В.М. Помогайбо, О.І. Березан, А.В. Петрушов, 2019

orcid.org/0000-0002-9828-2565

orcid.org/0000-0002-4959-3594

orcid.org/0000-0002-1269-2978

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177359>

ПОМОГАЙБО Валентин Михайлович

кандидат біологічних наук, професор-консультант кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

БЕРЕЗАН Олексій Іванович

кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ПЕТРУШОВ Андрій Васильович

кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

МЕНТАЛЬНІ ТА ГЕНЕТИЧНІ ЧИННИКИ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ ОСОБИСТОСТІ

Одні особи і навіть цілі людські спільноти, попри зовсім не перспективне соціальне походження, піднімаються у житті на значну суспільну висоту, а інші, такі самі, взагалі нічого не досягають. Дослідження продемонстрували, що найбільш успішнішими спільнотами США, попри незначну частку їх у населенні країни, є євреї, індійці, китайці, нігерійці, кубинці, іранці, ліванці та мормони. Виявлено, що ці спільноти характеризуються цілісною сукупністю трьох психологічних ознак – відчуття вищості, загроженості та самоконтролю. Відчуття вищості базується на глибокій внутрішній упевненості у винятковості своєї спільноти порівняно з іншими. Під загроженістю розуміється тривожна невпевненість у своїй суспільній значимості, стурбованість недостатністю результатів своєї діяльності. Самоконтроль означає здатність протистояти різним спокусам, особливо спокусі відмовитися від труднощів та кинути

важке завдання замість того, щоб його виконати. Ключовою запорукою успішного життя окремої людини та процвітання суспільства є освіта. Здатність до навчання, як і всі інші складні мінливі ознаки людини, формується під дією певної комбінації генетичних чинників та умов навколишнього середовища, про що свідчить рівень її успадкованості, який становить близько 60%. Протягом останніх років у геномі людини виявлено понад 1300 генетичних маркерів здатності до навчання у вигляді одонуклеотидних поліморфізмів, які розкидані переважно по некодуючим ділянкам ДНК. Ми пропонуємо використати виявлені засади досягнення освітнього та життєвого успіху у процесі реформування української освіти.

Ключові слова: *життєвий успіх, відчуття вищості, загроженість, самоконтроль, здатність до навчання, успадкованість, навколишнє середовище, генетичні маркери, одонуклеотидні поліморфізми.*

Постановка проблеми. У житті одні особи і навіть цілі людські спільноти, попри зовсім не перспективне соціальне походження, піднімаються на значну суспільну висоту, а інші, такі самі, взагалі нічого не досягають. Цю проблему давно вивчають з позицій психології, а останнім часом визначився також потужний генетичний напрямок її дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі даних сучасних психологічних і генетичних досліджень життєвого успіху особистості.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Вивчення генетики життєвого успіху особистості здійснювалось шляхом мета-аналізу публікацій сучасних психологічних та генетичних досліджень.

Психологічні засади життєвого успіху. Менталітет життєвого успіху на цей час вивчений досить добре, про що свідчать численні публікації (Kaufmann, 2004; Dweck, 2006; Rumbaut, 2006; Duckworth et al., 2012; McGonigal, 2012; Chua and Rubenfeld, 2015 та інші).

Серед них найбільшу увагу привертає книга американських професорів права Е. Чуа та Дж. Рубенфельда (Chua and Rubenfeld, 2015), в якій представлено комплексне і всебічне дослідження проблеми. Існує також видання цієї книги українською мовою 2017 р. під назвою «Три сили: Як виховують в успішних спільнотах». На цей час найбільш успішнішими спільнотами Америки є євреї, індійці, китайці,

нігерійці, кубинці, іранці та ліванці. Особливо вражає успіх нігерійців та кубинців на тлі порівняно незначних досягнень темношкірих та латиноамериканських мешканців США. Варто також назвати релігійну християнську секту мормонів, які всього за кілька десятиліть пройшли шлях від середнього і навіть убогого рівня життя до вершин корпоративного успіху. Попри незначну частку (всього кілька процентів) цих меншин у населенні США, вони досягли виняткового суспільного успіху не лише за стандартними показниками – престижна робота, доходи родин, капітали тощо. Серед них – відомі державні діячі різних рівнів, науковці, керівники та викладачі університетів, правники, лікарі, письменники, музиканти, актори тощо. (Chua and Rubenfeld, 2015, p. 28-50). Автори виявили, що для всіх найуспішніших спільнот у США визначальною є сукупність трьох ключових чинників – відчуття вищості, загроженості та здатності контролювати імпульси, які були названі Трьома силами (triple package). Ці Три сили притаманні іммігрантам переважно у першому поколінні (Chua and Rubenfeld, 2015, p. 12-14).

Відчуття вищості полягає у глибокій внутрішній упевненості в особливості, винятковості або перевагах своєї спільноти порівняно з іншими. Ця упевненість може мати різні джерела. Таким джерелом може бути релігія, як у мормонів. У китайців та персів відчуття вищості коріниться у величній історії та культурі цих народів. Частина індійців пишається своїм походженням із священницької касты брахманів, а численні нігерійські іммігранти – приналежністю до відомого своєю практичністю та діловитістю племені іґбо. Відчуття вищості у євреїв базується на кількох засадах – обраності, моральності, інтелекту, поважання законів та здатності виживати всупереч презирству, ворожості, погромів і навіть геноциду. (Chua and Rubenfeld, 2015, p. 12-13).

Звичайно, ця одіозна властивість людської природи суперечить основній ліберальній ідеї про рівність усіх людей незалежно від кольору шкіри, способу життя чи переконань. Окремі особи з відчуттям вищості у суспільстві сприймаються негативно, а групова демонстрація вищості осуджується як джерело нацизму, расизму, колоніалізму або імперіалізму. Відчуття вищості можна виправдати лише як засіб захисту малих етнічних спільнот від ворожості та упереджень більшості

населення. Адже лише за таких умов малі етнічні групи мають найбільше можливостей вижити, дотримуючись своїх уявлень про себе, своїх цінностей і переконань. (Chua and Rubenfeld, 2015, p. 126-129).

Загроженість в даному контексті – це тривожна невпевненість у своїй значимості та ролі в суспільстві, стурбованість стосовно недостатності результатів своєї діяльності. Загроженість може набувати різних форм: відчуття пригніченості, небезпеки чи власної недосконалості, страх втратити те, що маєш. Іммігрантські етнічні спільноти, як і окремі пересічні особи, в різній мірі відчувають загроженість. Одні схильні до цього менше, інші – більше. Становище іммігранта само по собі небезпечне, бо він загрожений вже тим, як вижити в чужій, неприязній країні та дати своїм дітям гідне життя. Разом з тим, приниження, кепкування та підозріле ставлення можуть викликати потужну мотивацію для соціального зростання. Ключовими джерелами загроженості є презирство з боку інших спільнот, страх та тиск батьків. (Chua and Rubenfeld, 2015, p. 13, 72).

Презирство з боку населення чужої країни і власне обурення з цього приводу може бути найпотужнішим спонуканням для зростання. Це добре продемонструвала перша хвиля кубинських емігрантів (60-ті роки ХХ ст.), третина яких була професійною та управлінською елітою на Кубі, але у США вимушена була задовольнятися будь-якою роботою, переважно як промислові робітники і домашні слуги. Ці матеріально добре забезпечені люди, яких Ф. Кастро назвав «піною Землі та непотрібними черв'яками», не могли дозволити собі бути пасивними. Вони свідомо взяли на себе місію довести, що переконання кубинського комуністичного диктатора помилкові. Подібне пережили в Америці також іранські іммігранти після ісламської революції 1979 р. в Ірані. (Chua and Rubenfeld, 2015, p. 72-79).

Другим джерелом загроженості є страх бути нездатним вижити у чужій країні. Небезпеки, реальні чи уявні, страх, раціональний чи ірраціональний, поєднуються у іммігрантів з матеріальними турботами та загальною глибокою стривоженістю. Переслідування може викликати різні психологічні реакції – відчай, параліч волі, капітуляцію, навіть сором. Але воно також може спричинити зовсім іншу реакцію –

спонукання піднятися, заробити гроші, досягти влади, щоб або стати успішним тут, або мати засоби для втечі. Численні кубинці та африканці, які втікали від репресивних режимів у своїх країнах, втратили все, перш ніж вони прибули до США. (Chua and Rubenfeld, 2015, p. 87-88).

Третім і найбільш поширеним джерелом загроженості в успішних іммігрантських спільнотах є тиск батьків на дітей, спрямований на досягнення успіху. Батьки виховують у дітей переконання, що успіх, передусім у навчанні, є обов'язком честі родини, а також захистом від непевного та ворожого світу. Крім того, діти іммігрантів постійно відчують провини за жертви, приниження та поневіряння своїх батьків у чужій країні. Це явище надзвичайно поширене в азійських родинах, насамперед у китайських. Раніше таке переконання було одним із ключових засад єврейської традиції. Однак більшість сучасних євреїв Америки уже не зазнає загроженості і заперечує ці ще нещодавно традиційні зобов'язання своїх дітей. Звичайно, така тенденція викликає зниження єврейської успішності (Chua and Rubenfeld, 2015, p. 88-93).

Контроль імпульсів, або самоконтроль означає здатність протистояти різним спокусам, особливо спокусі відмовитися від труднощів та кинути важке завдання замість того, щоб його виконати. Жодне людське суспільство не може існувати без контролю імпульсів. Рівень контролю імпульсів різний у різних спільнотах, як і рівень двох попередніх компонентів запоруки життєвого успіху. Звичайно, контроль імпульсів суперечить поширеному серед американської молоді переконанню про сенс існування людини, яке базується на ідеї максимального смакування життя тут і зараз. До того ж, на жаль, сучасне цивілізоване суспільство надто романтизує дитинство, уявляючи його періодом необмеженого задоволення. Воно боїться обмежити це дитяче відчуття навіть помірними труднощами і вимогами дисципліни. Але всупереч цьому кожна із найбільш успішних спільнот Америки з раннього дитинства виховує своїх дітей на засадах дисципліни і контролю імпульсів. У всякому разі, вони це робили на підйомі (Chua and Rubenfeld, 2015, p. 14).

Доцільність таких принципів життя підтверджуються результатами численних наукових досліджень, які свідчать, що життєвий успіх людини більшою мірою залежить від волі та

витривалості, ніж від коефіцієнта інтелекту чи тесту на здатність до навчання в університеті (Duckworth et al., 2007; Vaumeister and Tierney, 2011, p. 1-17; Duckworth, 2011; Duckworth et al., 2012; McGonigal, 2012, p.12; Sullivan and Thompson, 2013, p. 57-74). Показано також, що силу волі та наполегливість можна примножувати. (Muraven et al., 1999; Dweck, 2006, p. 71-74; Oaten and Cheng, 2006a; Oaten and Cheng, 2006b; Vaumeister and Tierney, 2011, p. 11, 124-141; Halvorson, 2011, p. xvii–xxi).

Гарну здатність витримувати труднощі мають китайські іммігранти в Америці. Дисципліна, самоконтроль, спротив спокусі скаржитися та припинити зусилля до цього часу залишаються ключовими засадами китайської традиції виховання і навчання дітей (Chua and Rubenfeld, 2015, p. 98, 103-107). Однак треба пам'ятати, що окремо взятий контроль імпульсів – це просто марний аскетизм. Успіх можливий лише внаслідок поєднання усіх трьох засад – відчуття вищості, загроженості та контролю імпульсів. (Chua and Rubenfeld, 2015, p. 97).

Психологічні чинники успішного життя є надзвичайно ефективним засобом досягнення високого суспільного статусу, якщо він для вас важливий. Однак ними варто користатися тільки для того, щоб досягти успіху. Після цього необхідно відмовитися від них, бо надалі вони можуть призвести до крайнощів, які, в свою чергу, можуть спонукати до збагачення лише заради самого збагачення на основі амбіцій або жадібності, що часто виводить на дорогу злочину (Raghavan, 2013, p. 381, 415).

Генетика освітніх досягнень. Як показано вище, хід життя людини визначається її менталітетом, який формується під дією спадкових чинників. Ключовою запорукою успішного життя окремої людини та процвітання суспільства є освіта. Недаремно кредо найбільш успішних іммігрантських родин у США має такий зміст «У тебе можуть забрати твій дім, твій бізнес і навіть твою батьківщину, але не твою освіту, – тому навчайся ще старанніше» (Chua and Rubenfeld, 2015, p. 88). Як і всі складні мінливі ознаки людини, здатність до навчання визначається певними комбінаціями генетичних чинників. Майже протягом усього ХХ ст. генетика здатності до навчання базувалася практично лише на результатах фенотипічного обстеження

близнят і прийомних дітей. Було визначено, що доля успадкованих індивідуальних відмінностей у здатності до навчання складає близько 60% (Krapohl et al., 2014). Решта 40% припадає на чинники навколишнього середовища і означає, що розвиток здатності до навчання залежить від умов середовища та зусиль індивіда.

Лише на початку XXI ст., завдяки розробці молекулярної технології дослідження загальногеномних асоціацій (ДЗГА; genome-wide association studies, GWAS), вдалося вийти на якісно новий рівень вивчення генетичних аспектів проблеми. Ця технологія полягає у пошуку в геномі людини певних ДНК-маркерів, які пов'язані з ознакою. Ці маркери є порушеннями будови молекули ДНК і можуть перебувати як в екзонах, так і в інтронах генів та у фрагментах геному, які не транскрибуються. Найчастіше це одонуклеотидні поліморфізми (ОНПи; single nucleotide polymorphisms, SNPs), які полягають у заміні одного нуклеотиду в молекулі ДНК на інший.

Упродовж останніх років на основі нових даних ДЗГА, одержаних на вибірці у 6000 пар близнят протягом усього періоду обов'язкової шкільної освіти, проведені уточнюючі дослідження успадкованості здатності до навчання (Rimfeld et al., 2018). Було підтверджено попередній рівень успадкованості за близнятами та визначено успадкованість за ОНПами у неспоріднених осіб, яка варіює в межах 20-30%. ОНП-успадкованість значно менша за близнюкову, частково тому, що залежить від адитивних ефектів різних індивідуальних комбінацій великої кількості звичайних (поширених) ОНПів.

У 2013 р., на основі результатів довготривалого дослідження вибірки у понад 126 тис. осіб, були одержані перші достовірні дані про зв'язок загальногеномних асоціацій (ЗГА) із досягненнями у навчанні та успіхами у подальшому житті (Rietveld et al., 2013). Як і очікувалося, було виявлено не один так званий ген освіти, а цілий набір алелів, який обумовлює здатність до навчання. Окремі такі алелі мають непомітний ефект, а виявляється лише їхній комплекс достатнього наповнення. У людській популяції частина осіб має дуже мало алелів, пов'язаних із здатністю до навчання, основна частина має певну достатню кількість таких алелів, а деякі особи мають їх багато. Результати численних досліджень свідчать, що ця полігенна сукупність дозволяє прогнозувати освітні досягнення,

незалежно від етнічної приналежності, і навіть відмінності у навчанні між братами та сестрами в одній родині (Rietveld et al., 2014; Ward et al., 2014; Zeeuw, de et al., 2014; Conley et al., 2015; Domingue et al., 2015). Для прогнозування освітніх досягнень, як і будь-якої полігенної ознаки, користуються полігенним показником, який також називається показником генетичного ризику, або загальногеномним показником і розраховується на основі кількості причетних до ознаки генетичних локусів та величини їхнього впливу на неї (Dudbridge, 2013). Було виявлено, що полігенний показник здатності до навчання чітко прогнозує поведінку особи впродовж усього життя, починаючи з раннього дитинства, і пов'язаний із її ментальністю, включно з інтелектом, самоконтролем та здатністю до міжособистісного спілкування (Belsky et al., 2016). За результатами цього дослідження полігенний показник здатності до навчання достовірно варіював у межах приблизно від -30 до 74.

На цей час відомо принаймні три публікації результатів мета-аналізів великих збірних вибірок з метою пошуку ОНПів, причетних до навчальних успіхів. У першій з них (Rietveld et al., 2013), яка уже згадана вище, у вибірці понад 126 тис. осіб ідентифіковано 10 таких ОНПів. Автори другої публікації на підставі аналізу вибірки до 300 тис. осіб запропонували 74 ОНПа, значимо пов'язаних із успіхами в освіті (Okbay et al., 2016). Третя публікація, присвячена вивченню загальногеномних асоціацій, які зумовлюють навчальні успіхи, з'явилася у 2018 р. Численна міжнародна група дослідників на чолі з американським професором психології Дж. Лі в результаті мета-аналізу збірної вибірки розміром понад 1131 тис. осіб ідентифікувала 1271 ОНП, провідний в освітніх досягненнях (Lee et al., 2018). Більшість із ідентифікованих ОНПів вказують на гени, які беруть участь у розвитку головного мозку і особливо у формуванні міжнейронних комунікацій. Це не було несподіванкою, бо відомо, що до його розвитку та функціонування причетні понад 80% геному людини, тобто значно більше, ніж потребує формування будь-якого іншого органу її тіла (Kang et al., 2011). Характеристика деяких найбільш значних ОНПів, пов'язаних із навчальними досягненнями, наведена у таблиці 1.

У останньому дослідженні було також виділено три фенотипи з високими навчальними показниками та

ідентифіковано характерні для них провідні ЗГА: когнітивний – 225 ОНПів, математичний – 618 ОНПів та високий математичний – 365 ОНПів (Lee et al., 2018).

Наявні результати ДЗГА освітніх досягнень свідчать про те, що збільшення розмірів експериментальних вибірок суттєво підвищує можливість виявити якомога більше провідних ОНПів та прогностичну спроможність полігенних показників. Оскільки такі полігенні ознаки, як здатність до навчання, залежать також від чинників навколишнього середовища, то певні наявні відмінності між вибірками різних досліджень є нормою.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Нині в Україні здійснюється реформування національної освіти, яка не відповідає рівню якості освіти розвинених країн. Але навіть найдосконаліша освіта – лише засіб, інструмент досягнення успіху в житті як кожного громадянина, так і країни загалом. Для досягнення продуктивних результатів освіти необхідно також володіти ефективною технологією користування цим інструментом. Адже всі громадяни США, незалежно від расової та соціальної приналежності, користуються однією й тією ж освітою, яка, до того ж, не вважається вельми досконалою на світовому рівні (Best Countries for Education, 2019).

Однак, як свідчать факти, наведені у першій частині цієї статті, успішними в освіті та житті в Америці є не громадяни європейського походження, а іммігрантські спільноти із Південно-Східної Азії, Близького Сходу і навіть Африки завдяки традиційним особливостям виховання дітей у своїх родин. Ключові засади такого виховання можуть також бути корисними для побудови такої української освіти, яка забезпечить життєвий успіх українців, а отже і процвітання України у повному розумінні цього слова.

Крім того, освітні успіхи будуть досягнуті під впливом умов навколишнього середовища лише тоді, коли буде наявна спадкова схильність до навчання. На цьому базується одне із ключових засад успішної освіти, яке полягає у необхідності найбільш раннього виявлення природних здібностей дитини з метою їхнього найбільш повного розвитку.

Таблиця 1

Характеристика ОНПів, причетних до успіхів у навчанні

ОНП	Регіон хромосоми	Пріоритетний ген	Тип ОНП	Продукт gena	Причетність gena до інших ментальних ознак
rs9320913	6q16.1	LOC100129158	Варіант некодуючої послідовності	Псевдоген білкового компонента рибосомної субодиниці, подібний до gena <i>SHUJUN-2</i>	Не визначено
rs11584700	1q32.1	LRRN2	Варіант некодуючої послідовності	Протеїн, який бере участь у адгезії клітин і репліції трансдукції сигналу	Інтелектуальна здатність, шизофренія
rs4851266	2q11.2	LOC150577	Варіант некодуючої послідовності	Протеїн, функції якого поки-що невідомі	Не визначено
rs61734410	16p13.3	SACNA1H	Доброякісний місенс-варіант кодуючої послідовності	Протеїн, який входить до складу кальцієвого каналу клітинної мембрани, через яку іони кальцію транспортуються в клітину	Аутизм, декілька форм дитячої епілепсії
rs62422687	6q16.1	POU3F2	Варіант некодуючої послідовності	Протеїн, який бере участь у диференціації нейронів та утворенні кортикотропну	Інтелектуальна здатність, біполярний розлад, шизофренія
rs10189857	2p16.1	BCL11A	Варіант некодуючої послідовності	Протеїн, який бере участь у транскрипції та альтернативному сплайсінгу	Інтелектуальна здатність, аутизм
rs11678980	2q24.2	TBR1	Міжгенний варіант	Протеїн, який є одним із факторів транскрипції, що беруть участь у регуляції процесів розвитку	Розумова діяльність, аутизм
rs5975438	Xq26.2	GPC3	Дані відсутні	Протеїн, який бере участь у альтернативному сплайсінгу	Розумова діяльність
rs12384986	Xp11.22	HUWE1	Дані відсутні	Протеїн, який бере участь у репарації ЖНК	Розумова та ментальна діяльність

Примітки: 1. Перші три ОНП визначені (Rietveld et al., 2013), решта – (Lee et al., 2018); 2. Для характеристик ОНПів використані бази даних Інтернету: GWAS Catalog, 2019; Human Gene Database, 2019.

Список використаних джерел

- Baumeister, R. F., & Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the greatest human strength*. NY: Penguin Press.
- Belsky, D. W., Moffitt, T. E., Corcoran, D. L., Domingue, B., Harrington, H.-L. Hogan, S... Caspi, A. (2016). The genetics of success: How single-nucleotide polymorphisms associated with educational attainment relate to life-course development. *Psychol. Sci.*, 27(7), 957-997.
- Best Countries for Education* (2019). USNews. Retrieved from <https://www.usnews.com/news/best-countries/best-education>
- Chua, A., & Rubinfeld, J. (2015). *The triple package: How three unlikely traits explain the rise and fall of cultural groups in America*. NY: The Penguin Press.
- Conley, D., Domingue, B. W., Cesarini, D., Dawes, Ch., Rietveld, C. A., & Boardman, J. D. (2015). Is the effect of parental education on offspring biased or moderated by genotype. *Sociological Science*, 2, 82-105.
- Domingue, B. W., Belsky, D. W., Conley, D., Harris, K. M., & Boardman, J. D. (2015). Polygenic influence on educational attainment. *AERA Open*, 1(3), 1-13.
- Duckworth, A. L., Peterson, Ch., Matthews, M. D., & Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 92(6), 1087-1110.
- Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *PNAS*, 108(7), 2639-2640.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2012). What no child left behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *J Educ Psychol.*, 104(2), 439-451.
- Dudbridge, F. (2013). Power and predictive accuracy of polygenic risk scores. *PLoS Genetics*, 9(3), art. e1003348.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. NY: Random House.
- GWAS Catalog. (2019). *The NHGRI-EBI Catalog of published genome-wide association studies*. Retrieved from <https://www.ebi.ac.uk/gwas/search?query=>.
- Halvorson, H. G. (2011). *Succeed: How we can reach our goals*. NY: Hudson Street Press.
- Human Gene Database*. (2019). Retrieved from: <http://www.genecards.org/>
- Kang H. J., Kawasawa Y. I., Cheng F., Zhu Y., Xu X., Li M... Sestan N. (2011). Spatio-temporal transcriptome of the human brain. *Nature*, 478(7370), 483-489.
- Kaufmann, E. P. (Ed.). (2004). *Rethinking Ethnicity: Majority groups and dominant minorities*. London: Routledge.

- Krapohl, E., Rimfeld, K., Shakeshaft, N. G., Trzaskowski, M., McMillan, A., Pingault, J. B... Plomin, R. (2014). The high heritability of educational achievement reflects many genetically influenced traits, not just intelligence. *Proc. Natl Acad. Sci. USA*, 111(42), 15273-15278.
- Lee, J. J., Wedow, R., Okbay, A., Kong, E., Maghziyan, O., Zacher M... Cesarini, D. (2018). Gene discovery and polygenic prediction from a genome-wide association study of educational attainment in 1.1 million individuals. *Nature Genetics*, 50(8), 1112-1121.
- McGonigal, K. (2012). *The willpower instinct: How self-control works, why it matters, and what you can do to get more of it*. N.Y.: Avery.
- Muraven, M., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1999). Longitudinal improvement of self-regulation through practice: building self-control through repeated exercise. *J. Soc. Psychol.*, 139(4), 446-457.
- Oaten, M., & Cheng, K. (2006a). Improved self-control: The benefits of a regular program of academic study. *Basic App. Soc. Psych.*, 28(1), 1-16.
- Oaten, M., & Cheng, K. (2006b). Longitudinal gains in self-regulation from regular physical exercise. *Br. J. Health Psychol.*, 11(4), 717-733.
- Okbay, A., Beauchamp, J. P., Fontana, M. A., Lee, J. J., Pers, T. H., Rietveld, C. A... Benjamin D. J. (2016). Genome-wide association study identifies 74 loci associated with educational attainment. *Nature*, 533(7604), 539-542.
- Raghavan, A. (2013). *The billionaire's apprentice: The rise of the Indian-American elite and the fall of the Galleon Hedge Fund*. NY, Boston: Business Plus.
- Rietveld, C. A., Esko, T., Davies, G., Pers, T. H., Turley, P., Benjamin, B... Koellinger, P.D. (2014). Common genetic variants associated with cognitive performance identified using the proxy-phenotype method. *PNAS, USA*, 111(38), 13790-13794.
- Rietveld, C.A., Medland, S.E., Derringer, J., Yang, J., Esko, T. Martin N.W... Koellinger P.D. (2013). GWAS of 126,559 individuals identifies genetic variants associated with educational attainment. *Science*, 340(6139), 1467-1471.
- Rimfeld, K., Malanchini, M., Krapohl, E., Hannigan, L. J., Dale Ph.S., & Plomin, R. (2018). The stability of educational achievement across school years is largely explained by genetic factors. *NPJ Science of Learning*, 3, 16.
- Rumbaut, R. G. (2006). Children of immigrants and their achievement: The roles of family, acculturation, social class, gender, ethnicity, and school contexts. In R.D. Taylor (Ed.). *Addressing the achievement gap: Findings and applications* (pp. 23-59). Greenwich, Connecticut: IAP.

- Sullivan, B., & Thompson, H. (2013). *The plateau effect: getting from stuck to success*. NY: Dutton.
- Ward, M.E., McMahon, G., St Pourcain, B., Evans, D.M., Rietveld, C.A., Benjamin, D.J... Timpson, N.J. (2014). Genetic variation associated with differential educational attainment in adults has anticipated associations with school performance in children. *PLoS ONE*, 9(7), art. e100248.
- Zeeuw, de, E.L., Beijsterveldt, van, C.E.M., Glasner, T.J., Bartels, M., & Ehli, E.A. (2014). Polygenic scores associated with educational attainment in adults predict educational achievement and ADHD symptoms in children. *Am. J. Med. Genet. Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 165B(6), 510-520.

V. Pomohaibo, O. Berezan, A. Petrushov

MENTAL AND GENETIC FACTORS OF PERSONAL LIFE SUCCESS

Some individuals and even human communities in spite of not promising social origin, gain a significant social height in life, while others, the same, do not achieve anything at all. Studies have shown that the most successful communities in the United States, despite their insignificant share of the population, are Jews, Indians, Chinese, Nigerians, Cubans, Iranians, Lebanese and Mormons. It has been found out that these communities are characterized by an integrated set of three psychological features – a superiority complex, insecurity and self-control. The superiority complex is based on deep inner confidence in the uniqueness of your community compared to others. Insecurity is an anxious uncertainty in social significance, concern about insufficient results of personal activities. Self-control means the ability to withstand various temptations, especially the temptation to refuse of difficulties and put away hard task rather than execute it. Education is the key to successful life of an individual and the prosperity of society. Learning ability as well as all other human complex variable traits, is formed under the influence of a certain combination of genetic factors and environmental conditions, as it can be seen with the level of its heritability – about 60%. Recently over 1300 genetic markers of learning ability have been identified in the human genome as single-nucleotide polymorphisms, which are scattered predominantly in non-coding DNA regions. We propose to use the revealed principles of educational and life success achievements in the process of Ukrainian education reformation.

Keywords: *life success, superiority complex, insecurity, self-control, learning ability, heritability, environment, genetic markers, single-nucleotide polymorphisms.*

Надійшла до редакції 10.06.2019 р.

УДК 316.62+575.167

© В. М. Помогайбо, Н. Д. Карапузова, 2019

orcid.org/0000-0002-9828-2565

orcid.org/0000-0003-1430-0648

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177360>

ПОМОГАЙБО Валентин Михайлович

кандидат біологічних наук, професор-консультант кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

КАРАПУЗОВА Наталія Дмитрівна

кандидат педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

ГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Девіантною поведінкою є дії людини, які порушують офіційно встановлені в суспільстві або неофіційно визнані в певній соціальній групі моральні та правові норми. До основних видів девіантної поведінки відносять злочинність, наркоманійну залежність (алкоголізм, наркоманія та тютюнокуріння), самогубство та сексуальні збочення. Показник успадкованості девіантної поведінки варіює від 30% у самогубства до 80% у тютюнокуріння. Таким чином, до розвитку розладів поведінки причетні також чинники середовища, що дає можливість здійснювати успішне їх лікування та профілактику засобами психотерапії та виховання. Певних достовірних генів, мутації яких могли б спричинити злочинну поведінку, поки-що не виявлено. Виявлено понад 50 генів ризику розвитку алкоголізму. Одні з них контролюють утилізацію алкоголю в організмі, а інші – функції центральної нервової системи. Кожен із цих генів окремо чинить незначний вплив, але несприятлива їх сукупність може проявитися при наявності провокуючих чинників навколишнього середовища. Ідентифіковано принаймні до 1500 генів, мутації яких можуть спричинити схильність до наркоманії. Ці гени визначають функції рецепторів, транспортерів або метаболічних ферментів нейротрансмітерних систем. Найпоширенішим видом наркоманійної залежності є тютюнокуріння. Виявлено до півтора десятка генів, причетних до розвитку нікотинової залежності, які кодують ферменти метаболізму різних нейротрансмітерів та ферменти, які беруть участь у нейтралізації отруйних речовин. Виявлено понад 20 генів, мутації яких порушують функціонування нейротрансмітерів серотоніну та норадреналіну, що може провокувати самогубство. Генів сексуальної орієнтації у людини поки-що не виявлено.

Ключові слова: *девіантна поведінка, злочинність, наркоманійна залежність, алкоголізм, наркоманія, тютюнокуріння, самогубство, гомосексуалізм, успадковуваність, гени, чинники, навколишнє середовище.*

Постановка проблеми. Поведінкою називається активність живих організмів, яка забезпечує їх пристосування до навколишнього середовища і задоволення життєвих потреб. Поведінка людини, на відміну від тварин, завжди соціально обумовлена і має свідомий, цілеспрямований характер. Людина спрямовує свої дії не тільки на задоволення потреб, а й на організацію взаємин з іншими людьми відповідно до суспільно прийнятих норм моралі і права.

Девіантною поведінкою є дії людини, які порушують офіційно встановлені в суспільстві або неофіційно визнані в певній соціальній групі моральні та правові норми. До основних видів девіантної поведінки відносять злочинність, наркоманійну залежність, самогубство та сексуальні збочення.

Явища розладів поведінки супроводжували людство впродовж усієї історії його існування, але нині важко визначити, коли саме наука почала вивчати цю проблему. У наш час девіантна поведінка інтенсивно досліджується широким колом різних галузей науки – соціологією, кримінологією, медициною, генетикою, педагогікою. Активізація таких досліджень припадає на другу половину минулого століття. Тоді ж у США був заснований академічний журнал «Девіантна поведінка» (*Deviant Behavior*, 2019).

Розвиток досліджень із генетики девіантної поведінки припадає на 90-ті роки минулого століття. Особливо активізувалися вони з початком ХХІ ст., коли для широкого кола генетиків стали доступними сучасні технології молекулярної біології – визначення послідовностей ДНК (секвенування) та виявлення загальногеномних асоціацій. Ця публікація продовжує серію оглядів із генетики ментальних розладів людини (Pomahaibo et al., 2017; 2018a; 2018b; 2018c; 2019).

Мета статті полягає в теоретичному аналізі сучасних уявлень про генетичні механізми найбільш поширених видів девіантної поведінки та вплив на їхній прояв чинників навколишнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення генетичних аспектів девіантної поведінки людини проведено шляхом мета-аналізу опублікованих результатів сучасних досліджень цієї проблеми.

Злочинність. Однією з найгостріших проблем людства є злочинність. Це – надзвичайно складне і багатогранне явище. Злочином вважаються і порушення фінансових законів, і крадіжка, і вбивство – навмисне чи в стані афекту. Крім того, існують проблеми обліку злочинних фактів. Якщо, наприклад, у разі хвороби пацієнти самі шукають лікарів, які ведуть ретельний облік медичних даних, то відносно злочинності картина прямо протилежна – достатньо велика кількість злочинів залишається нерозкритою, бо вся спритність злочинців спрямована на це. Отже, реальна картина злочинності залишається для дослідників невідомою. Наближене уявлення про поширеність злочинності дає офіційна статистика зафіксованих злочинів на 100 000 населення. За даними ООН, цей показник за останні 20 років XX ст. мав тенденцію до зростання від 2 562 до 3 334, а в XXI ст. варіює з незначними відхиленнями (State of crime ..., 2015).

Генетичні дослідження злочинності зосереджені на виявленні механізмів впливу на це складне соціальне явище чинників спадковості та навколишнього середовища. За результатами численних досліджень виявилось, що 50-70 % випадків злочинної поведінки визначаються генетичними чинниками. Стосовно пропорції чоловіків та жінок серед злочинців дані суперечливі (Boisvert et al., 2012).

Характерно, що з віком роль дії середовища знижується. У тривалих дослідженнях було показано, що коефіцієнт успадкованості антисоціальної поведінки у підлітків складає 7 %, а вплив навколишнього середовища – 31 %. При повторних обстеженнях цих осіб у дорослому стані успадкованість зростає до 43 %, тоді як дія середовища падає до 5 % (Lyons et al., 1995).

Причиною злочинності може бути аномальний розвиток особи, пов'язаний як зі спадковою схильністю, так і такий, що виник у результаті дії середовища (хвороби, травми тощо). Серед злочинців узагалі трапляється значна кількість осіб із психопатіями та різними патологіями, одним із симптомів яких є агресивність. Однак більшість осіб із ментальними та

розумовими розладами не виявляє злочинної поведінки, хоча вірогідність скоєння ними насилля більша, ніж у здорових людей (Silver et al., 2008).

Генетичні експерименти на лабораторних тваринах, у результаті яких були створені лінії щурів із підвищеною або зниженою агресивністю, указують на можливий зв'язок певного генотипу із цією властивістю поведінки (Heune et al., 2014). У деяких випадках достатньо мутації одного гена, щоб викликати підвищену агресивність. У літературі описано випадок характерного порушення нормальної поведінки чоловіків, яке полягало в несподіваних спалахах агресивності та імпульсивній сексуальній поведінці. Причиною такої поведінки виявилися мутації гена MAOA, який кодує мітохондріальний фермент моноаміноксидазу А і знаходиться в Х-хромосомі (Xp11.2) (Rehan et al., 2015). Тут і далі локалізація генів подається за базою даних про гени людини (Gene Cards: Human gene database, 2019).

Таким чином, розглядаючи питання про успадкування злочинності, слід пам'ятати, що всі дослідження, проведені в цьому напрямі, ще дуже далекі від досконалості. Фенотип злочинця все ще не визначений. Сучасні вчені вивчають не власне злочинність, а типи поведінки, характеристики осіб, які супроводжують злочинність, біологічні показники схильності до агресії тощо. Усе це лише перші кроки на шляху до пізнання справжніх причин злочинності.

Було б найгрубішою помилкою вважати, що схильність до кримінальної поведінки закладено в генах. Є велика кількість свідчень того, що сприятливе оточення здатне компенсувати небажані особливості темпераменту людини, які можуть спричинити розвиток аномальної поведінки. І навпаки, несприятливе середовище може поглибити наслідки навіть невеликих розладів розвитку особистості, якими, наприклад, є неспецифічні порушення навчання, і призвести до відхилень у поведінці та глибокого конфлікту із соціальним середовищем (Beaver and Nedelec, 2014).

Наркоманійна залежність. Наркоманійна залежність означає залежність стану хворого від наявності у його організмі наркотичної речовини.

Розрізняють психічну і фізичну наркоманійну залежність, швидкість формування яких визначається не тільки видом

наркотичних речовин, частотою та дозами їх вживання, а й індивідуальними особливостями, віком, статтю, тривалістю наркоманії, наявністю супутніх захворювань (зокрема психічних), соціальними умовами та іншими чинниками (Hanson et al., 2009, с.32). Психічна залежність полягає в тому, що вживання наркотичної речовини набуває центрального значення в житті, на якому зосереджені всі думки хворого. Заради цього нехтуються робота, навчання, розваги, уподобання, соціальні контакти (окрім пов'язаних із наркоманією). На наркотики витрачаються всі гроші, а для добування наркотичних речовин хворі не зупиняються навіть перед протизаконними діями. Думки про наркотики набувають понадціннісного характеру. В основі фізичної наркоманійної залежності лежать, ймовірно, стійкі біохімічні зміни в організмі, що розвиваються в результаті регулярного і достатньо тривалого вживання наркотичної речовини. Регулярне надходження наркотику в організм стає необхідною умовою збереження гомеостазу та відчуття фізичного комфорту, а його брак викликає хворобливий стан – абстинентний синдром, який найбільш яскраво характеризує фізичну залежність.

Найпоширенішим видом наркоманійної залежності є хронічний алкоголізм. Крім того, виділяють власне наркоманію та тютюнокуріння.

Алкоголізм. Унаслідок систематичного зловживання спиртними напоями розвивається захворювання на алкоголізм. За даними ВООЗ станом на 2010 р. алкогольні напої вживає 38,3 % населення світу віком понад 15 років, із яких близько 16 % здійснює тяжкі регулярні запої (Global status report on alcohol ..., 2014, с.33, 35, 245).

За характером вживання спиртного та його дії на організм розрізняють побутове пияцтво (ситуативне, без ознак звикання), хронічний алкоголізм (постійний, з ознаками звикання) і алкогольні неврози (біла гарячка, алкогольні галюцинації тощо). Чоловіки вживають алкоголь частіше і в більших кількостях, ніж жінки. Серед тих, хто регулярно вживає алкоголь, співвідношення між жінками та чоловіками варіює від 1:1,3 до 1:4,3 (Global status report on alcohol ..., 2014, с.38).

Зловживання алкоголем є причиною понад 200 хвороб і хворобливих станів (цироз печінки, рак, ішемічна хвороба серця, цукровий діабет, депресія, епілепсія, завчасні пологи

тощо), 30 із яких містять у своїй назві чи визначенні слово «алкогольний» (алкогольний психоз, алкогольний синдром плоду тощо). На ці хвороби нездужає 5,1 % населення Землі. Із усіх смертельних випадків у світі 5,9 % спричинені вживанням алкоголю, що значно перевищує кількість смертей від СНІДу (2,8 %), туберкульозу (1,7 %), вбивства (0,9 %) та інших поширених причин. При цьому смертні випадки серед чоловіків становлять 7,6 %, а серед жінок – 4,0 %. (Global status report on alcohol ..., с.12, 13, 46, 53).

Зловживання алкоголем згубно діє на спадковість: серед нащадків алкоголіків епілепсія, олігофренія, різні вади розвитку трапляються набагато частіше, ніж серед нащадків тверезих (Foltran et al., 2011; Testa et al., 2003). Ефективність лікування залежить від стадії хвороби, особливостей її перебігу, дії соціальних та інших чинників.

Алкоголізм – це захворювання, причини якого багатогранні. Для визначення природи спадкової схильності до алкоголю здійснюються дослідження родоходів, близнюкових пар, прийомних дітей тощо. Порівняння залежності від алкоголю між близнятами показало, що рівень успадкованості тут значний і може досягати 60 % (Prescott and Kendler, 1999). Усиновлені діти по схильності до розвитку алкоголізму більше схожі на своїх біологічних батьків, ніж на прийомних (McGue, 1999). Це свідчить, що схильність до алкоголізму значною мірою визначається спадковістю.

При вживанні алкоголю в мозку активується система позитивного підкріплення, у яку входять структури лімбічної системи мозку та префронтальної кори. Активація цих структур спричинює відчуття задоволення, що веде до бажання повторити їх. Структури мозку, що входять у систему позитивного підкріплення, активуються і при вживанні наркотиків, наприклад, кокаїну, амфетамінів, марихуани, але алкоголь діє більш широко, залучаючи й інші зони мозку, зокрема мозочок, що відповідає за збереження рівноваги й координацію рухів.

Звичайно, не існує якогось одного гена, який визначав би залежність від алкоголю. На цей час виявлено понад 50 генів ризику розвитку алкоголізму, прояв яких різною мірою залежить від чинників навколишнього середовища – ситуації в сім'ї, колі товаришів та суспільстві (Iyer-Eimerbrink and

Nurnberger, 2014). Дослідники виявили дві групи таких генів: гени, які контролюють утилізацію алкоголю в організмі, та гени, які визначають нейропсихічні функції (Samochowiec et al., 2014). В утилізації алкоголю в організмі беруть участь ферменти алкоголь-дегідрогеназа та альдегід-дегідрогеназа. Перший із них кодується групою генів ADH, локалізованою в 4-й хромосомі (4q21-q25), а другий – геном ALDH2, локалізованим у 12-й хромосомі (12q24.12). Серед генів, які визначають нейропсихічні функції та пов'язані з ризиком алкоголізму, найкраще вивчені гени рецепторів нейротрансмітерів – гормонів, які беруть участь у передачі нервових імпульсів між нервовими клітинами, – DRD2 (11q23.2), CHRM2 (7q33), OPRM1 (6q24-q25), NPY2R (4q32.1), NPY5R (4q32.2) тощо. Певні мутації цих генів можуть спровокувати розвиток алкоголізму.

Генів, які причетні до розвитку алкоголізму, багато, але кожен із них окремо чинить незначний вплив (Iyer-Eimerbrink and Nurnberger, 2014; Samochowiec et al., 2014). Повною мірою несприятлива сукупність таких генів може проявитися при наявності провокуючих чинників навколишнього середовища, одним із яких є неблагополучна родина. Там же, де дитина оточена любов'ю та розумінням і з вихованням усе гаразд, вплив аномальних генів зменшується, і їх носії виявляють асоціальну поведінку не частіше, ніж носії нормальних генів.

Наркоманія. Під наркоманією розуміється сукупність хронічних патологій, які викликані зловживанням наркотичних або лікувальних речовин і характеризуються фізичною та психічною залежністю від них. Фізіологічний механізм дії наркотичних речовин подібний до дії алкоголю, про що вже йшлося вище. Через широку доступність наркотичних засобів наркоманія в наш час стала серйозною соціальною проблемою. Так, за даними ООН на 2016 р. наркотичні речовини вживали 275 млн. осіб віком 15-64 роки, що становить 5,6 % населення Землі, тобто кожна 18-а доросла людина (World drug report, 2018). Наркоманія спричинює глибокі зміни особистості, розлади психіки та порушення функцій внутрішніх органів (Molecular biology of drug addiction, 2003, с.3-245).

Дослідження близнюків та прийомних дітей показали, що успадкованість наркоманії варіює в межах 40 %-70 %. Пристрасть до різних наркотиків має неоднакову генетичну

компоненту. Так, успадковуваність схильності до опіатової та героїнової залежності становить у середньому 50 %, а до психостимулювальних речовин – майже 60 %. (Ho et al., 2010). Таким чином, до розвитку наркоманії причетні як середовищні, так і генетичні чинники. Факторами навколишнього середовища можуть бути несумісність із соціальним довкіллям, стреси з подальшою депресією тощо. Показано також, що одним із важливих чинників схильності до наркоманії є така психологічна властивість людини, як пошук новизни (Kreek et al., 2005).

Серед генетичних чинників наркоманії виявлено зниження експресії генів певних нейротрансмітерів (Duncan, 2012). Одні із цих гормонів (ендорфіни, енкефаліни), блокуючи відповідні рецептори, викликають нормальний настрій, інші (серотонін) – забезпечують нормальну увагу, наявність у свідомості необхідних цінностей, радісних подій у житті і взагалі сенсу життя. Якщо таких гормонів виробляється недостатньо внаслідок мутацій або зниження експресії відповідних генів, це викликає психічний та фізичний дискомфорт, пошук засобів та речовин, які б могли його усунути.

На цей час ідентифіковано принаймні до 1500 генів, мутації яких можуть спричинити схильність до наркоманії [Li et al., 2008]. Це гени, які визначають функції рецепторів, транспортерів або метаболічних ферментів нейротрансмітерних систем (Ho et al., 2010). Наприклад, мутація гена DRD2 (11q23.2), який згадано вище, може спричинити залежність від кокаїну, героїну та зловживання психостимулярами; мутація гена DAT1 (SLC6A3) (5p15.3) здатна викликати залежність від кокаїну; гена COMT (22q11.21) – залежність від метамфетаміну, кокаїну та героїну; OPRM1 (6q24-q25) – залежність від опіатів та героїну.

Лікування хворих на наркоманію здійснюється в умовах психіатричного стаціонару. Воно передбачає протидію абстиненції, загальноозміцнювальне, дезінтоксикаційне та підтримувальне лікування. Оскільки лише фармакологічне втручання не вирішує психосоціальних проблем хворого, лікування має бути комплексним і включати реабілітаційні заходи – психотерапію, трудотерапію та культуротерапію. Існують також програми профілактики вживання психотропних

речовин, у основі яких лежить формування в підлітків та молоді відповідального ставлення до власного здоров'я.

Тютюнокуріння. Найпоширенішим видом наркоманійної залежності є вдихання диму тютюну, що тліє. До причин популярності цієї шкідливої звички належать також тимчасова тонізуюча дія нікотину, адаптація до нього організму та сила звички. У наш час тютюнокуріння практикує понад 1,1 млрд осіб, що становить близько третини дорослого населення світу (Prevalence of tobacco smoking, 2019).

За добре відомими статистичними даними, тютюнокуріння скорочує тривалість життя і підвищує смертність населення, спричиняє розвиток захворювань дихальної, травної та кровоносної систем, підвищує ступінь ризику розвитку раку легень. Для громадського здоров'я небезпечно також пасивне куріння – вимушене вдихання некурцями накопичених у приміщенні продуктів тютюнокуріння. У дітей, які часто перебувають у накурених приміщеннях, частіше розвиваються хвороби дихальних шляхів (аденоїди, тонзиліти, пневмонії тощо) (Children and secondhand smoke exposure, 2007).

Генетичний вплив на пристрасть до тютюнокуріння варіює в широких межах, про що свідчить значна мінливість коефіцієнта успадкованості цієї небезпечної звички – 40-80 % (Ho et al., 2010). Чоловіки більшою мірою схильні до розвитку залежності від тютюнокуріння порівняно із жінками. Крім того, виявлено чіткі генетичні відмінності між затягненими курцями та тими, хто легко позбувається шкідливої пристрасті. (Tindle, 2008).

Останнім часом у затятих курців виявлено групу генів, локалізованих у хромосомі 15 (15q24). Ці гени (CHRNA5, CHRNA3, CHRNB4), а також ген CHRNA4, локалізований у хромосомі 20 (20q13.33), кодують протеїни, що входять до складу рецепторів нейротрансмітера ацетилхоліну (Ho et al., 2010). Нікотин як складова тютюнового диму здатен імітувати дію ацетилхоліну, тому ацетилхолінові рецептори називаються також нікотиновими. Зв'язуючи молекули нікотину з рецепторами нервових клітин, ці протеїни викликають нікотинову залежність. Крім того, до розвитку нікотинової залежності причетні гени, які кодують ферменти метаболізму інших нейротрансмітерів – DRD2 (11q23.2), DAT1(SLC6A3) (5p15.3), COMT (22q11.21), MAOA (Xp11.2) тощо, а також ген

ферменту CYP2A6 (19q13.2), який бере участь у нейтралізації отруйних речовин.

Для лікування залежності від тютюнокуріння використовують різноманітні терапевтичні методики (навіювання, формування відрази, фармакологічні засоби тощо), але жодна з них не має переваги над іншими. Успіху лікування сприяє підтримка рідних та близьких, а також психотерапія (Samrablo and Angrill, 2004).

Самогубство. Самогубством, або суїцидом, вважаються не всі дії людини, які мають наслідком її смерть. Встановити відмінність власне самогубства від автоагресивних форм поведінки дає змогу аналіз мотивації вчинків індивіда. Замах людини на власне життя кваліфікується як самогубство за умови, коли вона усвідомлює значення своїх дій і керує ними. Скоєння людиною суїцидальних дій під впливом ускладнень психічних захворювань (переважно маніакально-депресивних психозів та шизофренії) слід кваліфікувати як нещасний випадок.

Самогубство є однією із найбільш гострих медико-соціальних проблем сучасного людства. Щорічно у наш час у світі трапляється близько 800 тис. самогубств, що становить 1,4 % загальної смертності та 15 % смертності від ран. Звичайно ще більше людей здійснює спробу самогубства. Загальносвітова популяційна частота суїциду (кількість самогубств на 100 тис. населення за рік) у першій декаді XXI ст. сягає 11,6 і виявляє географічну та етнічну мінливість. Так, наприклад, у США вона становила 11,0, у Великобританії – 6,9, а в Україні – 21,2. Практично немає випадків самогубства в таких невеликих острівних країнах Карибського моря, як Гренада, Гаїті, Антигуа і Барбуда та інші. (Värnik, 2012).

Чоловіки скоюють самогубство майже у 2 рази частіше, ніж жінки. Частота самогубств з віком неухильно зростає: у віці 15-29 років вона становить 13,2, а у віці за 80 років – 44,0. (Värnik, 2012). За останні півстоліття частота суїциду серед дівчат практично не змінилася, зате серед юнаків зросла на 25 % (Wasserman et al., 2005). Цей факт можна пояснити зростанням частоти психічних розладів, поширенням наркоманії та доступністю вогнепальної зброї.

Суїцидальна поведінка формується в результаті взаємодії факторів схильності до нього та чинників оточення (Mann and

Currier, 2010). Така взаємодія спричиняє відчуття безнадійності на тлі імпульсивного стану, що і може привести до самогубства. Про визначальну роль у цих процесах генетичних чинників свідчать дослідження сімей та близнюкових пар за умови виключення впливу інших спадкових хвороб, що можуть провокувати суїцид. На підставі результатів цих досліджень виявлено механізми успадкування суїцидальності. Так, у першому поколінні нащадків самогубців частота самогубств приблизно в 4 рази вище, ніж у контрольних групах (Brent and Mann, 2005). Також з'ясовано, що діти, у сім'ях яких був скоєний суїцид і які з раннього дитинства виховувалися в інших сім'ях, де його не було, пробують або скоюють самогубство приблизно в 6 разів частіше, ніж усиновлені діти, біологічні батьки яких не належать до суїцидальних родин (Brent and Mann, 2005). Про визначальний вплив на суїцидальну поведінку генетичних чинників свідчить і те, що вірогідність скоєння суїциду обома монозиготними близнюками майже у 9 разів вища, ніж обома дизиготними, а показник успадкованості може сягати 55% (Voracek and Loibl, 2007).

Дослідження протягом останніх 20–30 років виявили, що суїцидальна поведінка пов'язана з порушеннями функціонування нейротрансмітерів (перш за все, серотоніну та норадреналіну), регуляції активності нервової системи, зі змінами у функціонуванні гіпоталамуса, гіпофіза, надниркових залоз тощо (Mann and Currier, 2010). Виявлено понад 20 кандидатних генів, мутації яких можуть провокувати суїцидальну поведінку: TPH2 (12q21), SLC6A4 (17q11.1-q12), HTR2A (13q14-q21), MAOA (Xp11) (Lin and Tsai, 2016). Таким чином, генетично зумовлені патогенні зміни в обміні речовин, а отже, і у функціонуванні нервової системи людини зумовлюють агресивність, імпульсивність, зниження опору стресогенним чинникам, втрату здатності одержувати насолоду від життя, депресію тощо. Усе це доповнюється зовнішніми стресогенними впливами та гормональними зрушеннями, що може призвести до самогубства.

Профілактика суїциду має вирішальне значення у його попередженні. (Calati, 2016). До її засобів належить, перш за все, всебічна психологічна підтримка сім'ї та знайомих. Помічено також значну ефективність духовності та релігії, які стверджують сенс і цінність життя та осуджують самогубство. У

випадку пацієнтів, далеких від релігії, показана дієвість різноманітних психотерапевтичних методик. Але для успіху профілактичних заходів надзвичайно важливим є найбільш раннє виявлення ознак суїцидальної поведінки.

Гомосексуалізм. Одним із видів девіантної поведінки є гомосексуалізм – статеве ваблення до людей своєї статі. Загальна світова частота гомосексуальності та порівняльні дані щодо поширеності її серед чоловіків та жінок варіюють у межах 1%-10% і надто суперечливі (Sprigg and Dailey, 2004, p.35-53).

Значний вплив на формування гомосексуальної поведінки мають чинники навколишнього середовища, особливо у жінок, про що свідчить середній коефіцієнт успадкованості девіантної сексуальності (51 % для чоловіків та 26 % для жінок), розрахований нами на основі даних низки близнюкових досліджень (Dawood et al., 2009). Наукові дебати з приводу природи гомосексуальності не стихають і дотепер, але ставлення до цього явища стало більш терпимим.

Генів сексуальної орієнтації у людини поки що не виявлено. Загальногеномні секвенування останніх років показали зв'язок чоловічої гомосексуальності з локусами в хромосомах 7 (7q36), 8 (8p12), 10 (10q26) та X (Xq28) за умови, якщо 10-та хромосома, як і X, одержана від матері (Ngun and Vilain, 2014). Таким чином, виявилося, що хоча б один тип чоловічої гомосексуальності чітко успадковується.

У наш час лікування гомосексуалізму не практикується, окрім випадків, коли пацієнт сам бажає змінити свою статеву орієнтацію. При цьому застосовують групову та поведінкову психотерапію.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Переважна частина випадків девіантної поведінки визначається спадковою схильністю, за якої у розвитку розладу беруть участь як мутантні варіації генома, так і чинники навколишнього середовища. Це передбачає успішну реабілітацію девіантів засобами психотерапії та педагогіки. Генетичні механізми різних типів девіантної поведінки вивчені мало. Необхідні подальші ретельні дослідження генетичних механізмів цих ментальних розладів за допомогою сучасних методів вивчення загальногеномних асоціацій з метою виявлення ДНК-маркерів, специфічних для кожного виду девіантної поведінки.

Список використаних джерел

- Beaver, K. M., & Nedelec, J. L. Genetic basis to self-control. (2014). In G. Bruinsma, & D. Weisburd (Eds.). *Encyclopedia of criminology and criminal justice*. NY: Springer, 1915-1923.
- Boisvert, D., Vaske, J., Wright, J. P., & Knopik, V. (2012). Sex differences in criminal behavior: A genetic analysis. *J. Contemp. Crim. Justice*, 28(3), 293-313.
- Brent, D. A., & Mann, J. J. (2005). Family genetic studies, suicide, and suicidal behavior. *Am. J. Med. Genet. C, Semin. Med. Genet.*, 133C(1), 13-24.
- Calati, R. (2016). Psychological interventions in suicide. In: *Understanding suicide: From diagnosis to personalized treatment*. Ed. Ph. Courtet (pp. 329-348). Switzerland: Springer.
- Children and secondhand smoke exposure. (2007). In *The health consequences of involuntary exposure to tobacco smoke. A report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services. Retrieved from <http://www.surgeongeneral.gov/library>.
- Dawood, Kh., Bailey, J. M., & Martin, N. G. (2009). Genetic and environmental influences on sexual orientation. In Y.-K. Kim (Ed.). *Handbook of behavior genetics* (pp. 269-279). NY: Springer.
- Deviant Behavior*. (2019). Journal. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/toc/udbh20/current>.
- Duncan, J. R. (2012). Current perspectives on the neurobiology of drug addiction: A focus on genetics and factors regulating gene expression. *ISRN Neurol.*, 2012 (ID 972607).
- Foltran, F., Gregori, D., Franchin, L., Verduci E., & Giovannini M. (2011). Effect of alcohol consumption in prenatal life, childhood, and adolescence on child development. *Nutr Rev.*, 69(11), 642-659.
- Gene Cards*: Human gene database. (2019). Retrieved from <http://www.genecards.org/cgi-bin/carddisp.pl?gene>.
- Global status report on alcohol and health*. (2014). Geneva: World Health Organization. Retrieved from https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112736/9789240692763_eng.pdf;jsessionid=7A2958E3BAE81191EB39A35C00821AA?sequence=1
- Hanson, G. R., Venturelli, P. J., & Fleckenstein, A. E. (2009). *Drugs and society*. 10th ed. USA: Jones and Bartlett Publishers.
- Heyne, H. O., Lautenschläger, S., Nelson, R., Besnier, F., Rotival, M., Cagan, A. ... Albert, F. W. (2014). Genetic influences on brain gene expression in rats selected for tameness and aggression. *Genetics*, 198(3), 1277-1290.
- Ho, M. K., Goldman, D., Heinz, A., Kaprio, J., Kreek, M. J., Li, M. D., ... Tyndale, R. F. (2010). Breaking barriers in the genomics and

- pharmacogenetics of drug addiction. *Clin. Pharmacol. Ther.*, 88(6), 779-791.
- Iyer-Eimerbrink, P. A., & Nurnberger Jr., J. I. (2014). Genetics of alcoholism. *Curr. Psychiatry Rep.*, 16(12), art. 518.
- Kreek, M. J., Nielsen, D. A., Butelman, E. R., & LaForge, K. S. (2005). Genetic influences on impulsivity, risk taking, stress responsivity and vulnerability to drug abuse and addiction. *Nat. Neurosci.*, 8(11), 1450-1457.
- Li, C.Y., Mao, X., & Wei, L. (2008). Genes and (common) pathways underlying drug addiction. *PLoS Comp. Biol.*, 4(1), art. e2.
- Lin, E., & Tsai, S-J. (2016). Genetics and suicide. In *Understanding suicide: From diagnosis to personalized treatment*. Ed. Ph. Courtet (pp. 85-95). Switzerland: Springer.
- Lyons, M.J., True, W., Eisen, S., Golodberg, J., Meyer, J. M., Faraone, S. V., ... Tsuang, M. T. (1995). Differential heritability of adult and juvenile antisocial traits. *Arch. Gen. Psychiatr.*, 52(11), 906-915.
- Mann, J. J., & Currier, D. M. (2010). Stress, genetics and epigenetic effects on the neurobiology of suicidal behavior and depression. *European Psychiatry*, 25(5), 268-271.
- McGue, M. (1999). The behavioral genetics of alcoholism. *Curr. Dir. Psychol. Sci.*, 8(4), 109-115.
- Maldonado, R. (Ed.). *Molecular biology of drug addiction*. (2003). Totowa, NJ: Humana Press.
- Ngun, T.C., & Vilain, E. (2014). The biological basis of human sexual orientation: is there a role for epigenetics? *Adv. Genet.*, 86, 167-184.
- Pomohaibo V. M., Berezan O. I., & Petrushov A. V. (2017). Genetics of autism spectrum disorders. *World of medicine and biology*, 1(59), 208-212. [In Ukrainian: Помогайбо В.М., Березан О.І., Петрушов А.В. (2017). Генетика розладів аутистичного спектру. Світ медицини та біології, №1(59), 208-212].
- Pomohaibo V. M., Berezan O. I., & Petrushov A. V. (2018a). Genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology and personality*, 1(13), 171-182. [In Ukrainian: Помогайбо В.М., Березан О.І., Петрушов А.В. (2018a). Генетика синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю. Психологія і особистість, № 1(13), 171-182].
- Pomohaibo V. M., Berezan O. I., & Petrushov A. V. (2018b). Genetics of specific learning disorder. *Psychology and personality*, 2(14), 197-207. [In Ukrainian: Помогайбо В.М., Березан О.І., Петрушов А.В. (2018b). Генетика специфічного розладу навчання. Психологія і особистість, № 2(14), 197-207].
- Pomohaibo V. M., Berezan O. I., & Petrushov A. V. (2018c). Genetics of bipolar disorder. *Bulletin of problems biology and medicine*, 4(2 (147)), 62-65. [In Ukrainian: Помогайбо В.М., Березан О.І.,

- Петрушов А.В. (2018с). Генетика біполярного розладу. Вісник проблем біології і медицини, вип. 4, том 2 (147), 62-65].
- Pomohaibo V. M., Berezan O. I., & Petrushov A.V. (2019). Schizophrenia: The search for genetic risk factors. *Psychology and personality*, 1(15), 241-252. [In Ukrainian: Помогайбо В.М., Березан О.І., Петрушов А.В. (2019). Шизофренія: пошуки генетичних факторів ризику. Психологія і особистість, № 1(15), 241-252].
- Prescott, C. A., & Kendler, K. S. (1999). Genetic and environmental contributions to alcohol abuse and dependence in a population-based sample of male twins. *Am. J. Psychiatry*, 156(1), 34-40.
- Prevalence of tobacco smoking*. (2019). World Health Organization. Retrieved from <https://www.who.int/gho/tobacco/use/en/>.
- Rehan, W., Sandnabba, N. K., Johansson, A., Westberg L., & Santtila P. (2015). Effects of MAOA genotype and childhood experiences of physical and emotional abuse on aggressive behavior in adulthood. *Nordic Psychology*, 67(4), 301-312.
- Samochowicz, J., Samochowicz, A., Puls, I., & Bienkowski P. (2014). Genetics of alcohol dependence: A review of clinical studies. *Neuropsychobiology*, 70(2), 77-94.
- Sampablo Lauro, I., & Angrill Paxeras, J. (2004). Update on the treatment of smoking dependence. *Arch. Bronconeumol.*, 40(3), 123-132.
- Silver, E., Felson, R.B., & Vaneseltine, M. (2008). The relationship between mental health problems and violence among criminal offenders. *Criminal Justi. Beh.*, 35(4), 405-426.
- Sprigg, P., & Dailey, T. (Eds.). (2004). *Getting it straight: What the research shows about homosexuality*. Washington: Family Research Council.
- State of crime and criminal justice worldwide* (2015). Report of the Secretary-General. From: 13th United Nations Congress on Crime Prevention and Criminal Justice (Doha, 12-19 April 2015). Retrieved from https://www.unodc.org/documents/congress/Documentation/Report/ACONF222_17e_V1502929.pdf.
- Testa, M., Quigley, B. M., & Eiden, R. D. (2003). The effects of prenatal alcohol exposure on infant mental development: a meta-analytical review. *Alcohol & Alcoholism*. 38(4), 295-304.
- Tindle, H. (2008). Genetics of smoking behavior. *Curr. Cardiovasc. Risk Rep.*, 2(6), 434-438.
- Värnik, P. (2012). Suicide in the World. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 9, 760-771.
- Voracek, V., & Loibl, L.M. (2007). Genetics of suicide: a systematic review of twin studies. *Wien. Klin. Wochenschr.*, 119(15-16), 463-475.

- Wasserman, D., Cheng, Q., & Jiang, G.-X. (2005). Global suicide rates among young people aged 15-19. *World Psychiatry*, 4(2), 114-120.
- World drug report. (2018). *United Nations publication*, Sales No. E.18.XI.9. Retrieved from https://www.unodc.org/wdr2018/prelaunch/WDR18_Booklet_1_E_XSUM.pdf

V. Pomohaibo, N. Karapuzova

GENETIC ASPECTS OF DEVIANT BEHAVIOR

Deviant behavior is the person's actions, which violates the moral and legal regulations that officially established in a society or unofficially recognized in a certain social group. Main types of deviant behavior include crime, drug addiction (alcoholism, narcotism and tobacco smoking), suicide and sexual deviations. Heritability estimates of deviant behavior vary from 30% for suicide to 80% for smoking. Thus, the environmental factors are also involved in the development of behavioral disorders. This makes possible to successfully treat and prevent these disorders by means of psychotherapy and education. For the present there aren't identified any valid genes whose mutations could have led to criminal behavior. Too there are identified over 50 genes of the developmental risk for alcoholism. Some control alcohol utilization in a body, while others control functions of central nervous system. Each such gene separately has a slight effect, but their unfavorable combination may be manifested by environmental provocative factors. For the present there are identified about 1500 genes, whose mutations may be provoke drug addiction. These genes determine functions of receptors, transporters, or metabolic enzymes of neurotransmitter systems. The most common type of drug addiction is tobacco smoking. There are identified about 15 genes, which are involved in the development of nicotine dependence. These genes encode metabolic enzymes of various neurotransmitters and enzymes that are involved in the neutralization of poisonous substances. Too there are identified over 20 genes, whose mutations disorder the functioning of serotonin and noradrenalin that can provoke suicide. There aren't identified any genes of human sexual orientation.

Keywords: *deviant behavior, crime, drug addiction, alcoholism, narcotism, tobacco smoking, suicide, homosexuality, heritability, genes, environmental factors.*

Надійшла до редакції 11.05.2019 р.

ДИСКУСІЇ ТА ОБГОВОРЕННЯ

УДК 159.942.2:159.923.38

© О. О. Баср, Н. І. Мороз, 2019.

orcid.org/0000-0002-0651-1472

orcid.org/0000-0002-4867-398X

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177362>

БАЙЄР Оксана Олександрівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

МОРОЗ Наніта Ігорівна

магістр психології

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ТА КРЕАТИВНОСТІ

Розглянуто проблему зв'язку емоційної стійкості та креативності. Проаналізовано результати відповідних вітчизняних та зарубіжних емпіричних досліджень. Визначено наявність розбіжностей у поглядах науковців на існування зв'язку емоційної стійкості та креативності, а також емоційної стійкості та креативного мислення як окремого компонента креативності. Наведено теоретичне обґрунтування цих розбіжностей, висвітлено групи підходів до розуміння зв'язку емоційної стійкості та креативності, а також обговорено вірогідність нелінійного характеру цього зв'язку.

Ключові слова: емоційна стійкість, нейротизм, особистість, індивідуально-психологічні характеристики, креативне мислення, творчість.

Постановка проблеми. Сучасне життя в Україні характеризується стрімкістю: постійні соціальні та політичні зрушення, економічні кризи та конфлікти – усе це лягає на плечі громадян як важкий тягар, провокуючи складні та конфліктні ситуації в повсякденному житті. Однією з найважливіших індивідуально-психологічних характеристик, що обумовлює здатність особи протистояти стресогенним факторам, вважається емоційна стійкість (Аболин, 1987; Китаєв-Смык, 1983). Саме вона не тільки допомагає адаптуватися до тяжких

емоційно напружених ситуацій, а й успішно протистояти негативному впливу стресових обставин, що виникають на шляху людини в особистому чи професійному житті.

Креативність, у свою чергу, є здатністю людини до пошуку нових шляхів вирішення життєвих та професійних проблем. У мінливому сьогоденні ця здатність до створювання принципово нового є життєво-важливою, якщо людина бажає досягти професійних успіхів. У цій статті ми розглядаємо не тільки креативність як рису особистості, а й креативне мислення – як процес, що можливий, на нашу думку, тільки за наявності в особистості креативності як риси характеру.

Можливо припустити, що існує певний зв'язок між креативністю та її компонентами з емоційною стійкістю, адже пошук нових напрямів у вирішенні будь-яких задач потребує здатності до протистояння емоційній напрузі та стресовим факторам, що виникають у процесі досягнення результату.

Зв'язок креативного мислення з різними індивідуально-психологічними характеристиками з кожним роком стає темою все більшої дискусії, тому й кількість досліджень за цією тематикою неминуче зростає. Науковий інтерес, більшою мірою, зосереджений на зв'язку креативності та емоційного інтелекту (Kaufman & McKay, 2014; Parke, Seo, & Sherf, 2015), креативності та відкритості новому досвіду (Guastello, 2009; Werner, 2014; Karwowski & Lebeda, 2016), екстраверсії та креативності (Roy, 1996; Schuldberg, 2005). Висновки досліджень із даних тематик дають змогу стверджувати, що індивідуально-психологічні характеристики особистості мають певний зв'язок з креативністю.

Метою даної статті є теоретичний аналіз сучасних зарубіжних та вітчизняних досліджень питання зв'язку емоційної стійкості та креативності, а також емоційної стійкості та креативного мислення як компонента креативності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Креативність як здатність відмовитись від стереотипних засобів мислення вперше розглядається Д. Сімпсоном у 1922 р. (Ильин, 2009). З того часу ця тема більш-менш активно вивчається науковцями на різних етапах історичного розвитку психології. Через активне опрацювання цієї тематики сьогодні в науковому середовищі не існує спільного погляду на визначення креативності, як немає й

однозначного розуміння співвідношення різних компонентів творчого процесу – мисленнєвого та художнього, логічного та інтуїтивного, конвергентного та дивергентного. Проте ми можемо відокремити кілька найпоширених підходів до розуміння креативності, а саме:

- креативність як *загальна здатність* до творчості (Л. Виготський, W. Limont, J. Kaufman), де креативність розглядається як здатність до творчого перетворення, що проявляється в різноманітних галузях активності та характеризує особистість загалом;

- креативність як *властивість* особистості (Дж. Гілфорд, Е. Торренс), що являє собою інтегровану якість психіки, яка містить у собі ряд властивостей, що формуються під впливом оточуючого середовища;

- креативність як *здатність до створення нових, оригінальних шляхів рішення* (Ф. Баррон, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Е. Фромм, К. Szmidt).

З моменту публікації теорії «Великої п'ятірки» велика кількість досліджень була направлена на пошук зв'язку між креативністю та особистісними рисами, які вона виокремлює. Перш за все, було виявлено позитивну кореляцію між відкритістю новому досвіду та креативною поведінкою, а також між відкритістю новому досвіду та впевненістю у власній креативності. Другий важливий висновок стосується зв'язку креативності та сумлінності – наявна негативна кореляція, особливо у художників (Tang, Werner, 2017).

Щодо інших рис «Великої п'ятірки», серед учених немає спільної думки; так, наприклад, певні дослідження вказують на наявність позитивного зв'язку між екстраверсією та креативністю (Schuldberg, 2005), інші – демонструють протилежні результати (McStae, 1987). Цікавим є той факт, що окремі дослідники навіть стверджують про наявність зв'язку між інтроверсією та креативністю у представників як творчих професій (художники, письменники), так і наукових (Ильин, 2009).

У свою чергу, емоційна стійкість як предмет для досліджень зустрічається напрочуд часто. Вивчаються усі можливі напрямки кореляції – від зв'язку емоційної стійкості з віком (Scheibe & Carstensen, 2010) до залежності емоційної стійкості

від біологічної статі (Aleem, 2005). Великої популярності в науковому світі набуває тема зв'язку емоційної стійкості та професійного спрямування особистості (Г. Дзвоник, 2016; О. Шевчишина, 2014; І. Аршава, 2007).

Виклад основного матеріалу дослідження. Питанням зв'язку емоційної стійкості з креативністю ширше за все займаються зарубіжні вчені. Аналіз індивідуально-психологічних характеристик професійних письменників та художників продемонстрував, що професіонали в таких галузях мають більшу вірогідність схильності до психічних хвороб, аніж їхні колеги з інших професійних галузей (Creativity..., 2014).

Характеризуючись невисоким рівнем емоційної стабільності, людина, професійна діяльність якої пов'язана зі світом художніх або словесних образів, ризикує отримати негативні наслідки. Постійне зіткнення з емоційною стороною буденності, яку митці трансформують у свої праці, наче «розгойдує» і без того нестабільні емоції креативної особи. Це, в свою чергу, не може не позначатись на настрої людини і легко може стати причиною до вживання психоактивних речовин.

Як зазначає Б. Лаї, нейротизм сильно впливає на здоров'я населення (Lahey, 2009). Людина, якій не притаманна достатня емоційна стійкість, схильна до негативних реакцій, демонструє зміну настроїв, гнів, тривогу та депресії (Widiger, Leary, Hoyle, 2009). Нейротизм робить людину вразливою до широкого спектру різних форм психопатології, у тому числі тривожних розладів, розладів настрою, харчової поведінки та соматичних симптомів (хвороб серця, екземи, астми та іншого) (Widiger, Oltmanns, 2017).

Нейротизм, як показано в низці досліджень, є спадковою рисою особистості (Smith, 2016). Враховуючи зв'язок психічних розладів і спадковості, можна припустити, що між низьким рівнем емоційної стабільності та психічними хворобами існує спадково обумовлений зв'язок.

А. Флаєрти знаходить неврологічне пояснення існуванню кореляції між професійною діяльністю митців та психічними хворобами (Flaherty, 2005). Мова йде про гіперактивність у лобній долі, пов'язану зі спрямуванням художньої думки; активність цієї ж ділянки мозку відповідає таким психічним розладам як шизофренія та депресія.

Розглядаючи нейротизм, неможливо не згадати основні дослідження з цієї тематики. Так, було доведено, що низькі показники за рівнем нейротизму корелюють із низькими показниками за рівнем креативності (Matthews, 1989). В іншому дослідженні, де була залучена дитяча вибірка, було доведено, що діти, які демонструють високу екстраверсію та низький нейротизм, виявляються більш креативними за інших (Leith, 1972). Мета-аналіз Дж. Файста, проведений у 1998 р., також показав, що митці, які мали низький рівень нейротизму, були менш креативними, аніж їхні високо нейротичні колеги (Abdullah, Omar, Panatik, 2016).

Проте існування негативної кореляції між емоційною стабільністю та креативністю можна поставити під сумнів. Як демонструють дослідження, проведені в США та Китаї, де вивчалися не професійні митці, а пересічні дорослі люди та молодь, жодної значущої кореляції між емоційною стабільністю та креативністю в будь-якій творчій сфері не було знайдено (Tang, Werner, 2017). Це можна пояснити все-таки різними досліджуваними групами – в першому випадку це були професійні митці, в іншому – пересічні громадяни. Навіть маючи високі показники за креативністю, не кожен стає професійним письменником – тут ми стикаємось із філософськими питаннями з приводу творчого таланту. Х. Муракамі каже: «Письменник пише тому, що не може не писати». Можливо, в гру вступають інші індивідуально-психологічні характеристики, що начебто «відокремлюють» серед загально-креативних осіб тих, хто зробить цей креатив своєю професією. Це може бути, наприклад, потреба виплеснути продукт занадто багатой уяви, бажання навчити чомусь інших або навіть акцентуація характеру за демонстративним типом.

З давніх часів тема зв'язку творчої обдарованості та психічних проблем була основою для спекуляцій. Можливо, саме схильність до більш тонкого світовідчуття, притаманна психічно хворим, і є основою для професійного пошуку себе в творчості, коли всі інші задовольняються креативністю на буденному рівні. Проте ця тема потребує подальшого ретельного вивчення, адже наразі дуже важко надати їй пояснення через нестачу емпіричних даних.

Однак інші дослідники дійшли майже протилежних результатів. Так, проводячи дослідження на особах, непов'язаних з творчими професіями, науковці виявили позитивний зв'язок між емоційною стійкістю та креативністю в математиці та інших сферах прикладних наук (Tang, Werner, 2017).

Цікавих висновків дійшли вчені з університету Нінбо (Китай) в 2017 р. Оскільки в науці досі не існує спільної думки щодо зв'язку емоційної стійкості та креативного мислення, вчені зосередили увагу на цьому зв'язку, при чому досліджували його також з позиції гендерної різниці. Досліджувані були розподілені на дві групи за показником емоційної стійкості і продемонстрували відсутність значущої різниці за показником дивергентного мислення. При цьому існував незначний зв'язок із конвергентним мисленням. Дослідники також дійшли висновку, що жінки значно випереджали чоловіків за показником креативного мислення, проте значущих зв'язків з емоційною стійкістю знайдено не було (Dong, Li, Guo, 2017).

Можливо, результати китайських учених зумовлені культурними особливостями, адже інше дослідження гендерної різниці креативного мислення, проведене на Канарських островах, не демонструє такого зв'язку (Matud, Grande & Rodriguez, 2007). При цьому важливо зазначити, що емпіричних даних наразі недостатньо, аби робити висновки, що саме культурно обумовлені розбіжності індивідуально-психологічних характеристик впливають на рівень креативності.

Досліджуючи креативність як складову особистості керівника, Т. Порошина (2007) робить висновок, що креативність пов'язана, поміж іншим, з емоційною стабільністю, що разом із сміливістю та впевненістю у собі авторкою визначаються як риси, професійно-значущі для управлінця.

Розглядаючи особистість олімпійських спортсменів, Л. Серова (2017) акцентує увагу на тому, що у так званому «спорті високих досягнень» особливо цінується креативність. При цьому дослідниця наводить дані, що при вивченні особистості спортсменів серед 62 особистісних рис були відокремлені 7 найбільш характерних, серед яких: емоційна стійкість, самоконтроль, схильність до ризику.

Аналізуючи результати досліджень особистості керівників та олімпійських спортсменів, ми бачимо, що обидва типи професійного спрямування мають певні подібності. Так, нам вбачається очевидним, що для обох типів професійної діяльності є характерною і дуже бажаною здатність до креативного мислення, оскільки такі види професійного спрямування потребують вміння знаходити нові шляхи вирішення задач, швидко орієнтуватися в мінливих умовах, тощо. Крім цього, до професійно-значущих характеристик особистості в цьому разі відносяться емоційна стабільність, упевненість, самоконтроль, сміливість та схильність до ризику – тобто риси, пов'язані між собою та бажані при роботі, сполучені із ризиком (Порошина, 2007; Серова, 2017). Тож можна припустити, що існує певний зв'язок креативності із такою про-ризикованою діяльністю.

Цікавим нам вбачається погляд І. Дерманової та М. Крилової, які у 2004 р. дійшли висновку, що на зв'язок креативності та індивідуально-психологічних характеристик впливає *вид* креативності. Так, дослідниці розрізняють креативність як психічний процес та креативність як творчий підхід до життя (Ільїн, 2009).

Розглядаючи креативність як *психічний процес*, ми можемо звернутися до визначення Е. Торренса, який наголошував, що креативність – це процес прояву підвищеної чутливості до проблем, дефіциту або дисгармонії знань, здатність породжувати незвичайні ідеї, швидко вирішувати проблемні ситуації (Остапенко, 2014). І. Дерманова та М. Крилова з'ясували, що даний вид креативності корелює з особистісними характеристиками, які відображають захисні механізми за типом уникнення проблем. Такі люди не схильні до ризику. Це в певній мірі свідчить про невротичність особистості і може пояснюватись через чутливість особистості до так званих «недосконалостей» світу. Людина бачить проблеми, неузгодженість знань і через це відчуває тривогу, невпевненість у собі та оточуючому світі.

Говорячи про креативність як про *творчий підхід до життя*, можна спиратись на визначення Т. Баришевої, яка говорить про екзистенціальну креативність та пов'язує з нею уявлення про світ як стимул до творчої активності, про себе як

суб'єкт перетворення і про творчість як цінність (Кудрявцева, 2014). І. Дерманова та М. Крилова вважають, що креативний підхід до життя співвідноситься із характеристиками зрілої особистості – тобто емоційно стійкої, відповідальної, схильної використовувати зрілі захисні механізми (наприклад, інтелектуалізацію) або не використовувати їх взагалі.

Пояснити цю розбіжність можна в термінах позитивного та негативного спрямування особистості. В широкому сенсі, нейротизм проявляється в нездатності регулювати негативні емоції, тож нейротична творча людина сприймає світ ворожим, у той час як емоційно стабільна людина, яка не підвладна тривозі, бачить можливості для змін та розвитку.

Р. Кларк та К. ДеЯнг розглядають зв'язок креативності зі специфічними аспектами нейротизму на основі його зв'язку з психопатологічними розладами і відомостей про здатність певних психопатологічних розладів підвищувати креативність (Clark, DeYoung, 2014). У фокусі дослідження опинилися креативні досягнення та аспекти нейротизму, такі як уникнення та мінливість. Результати продемонстрували, що мінливість позитивно прогнозує творчі досягнення, особливо в галузі мистецтва, на відміну від уникнення. Таким чином, можна казати про певний зв'язок між мінливістю та креативністю, який, з одного боку, є підкріпленням стереотипу про непостійність творчої особистості, а з іншого – пояснює також і можливий зв'язок креативності з психічними розладами, про який ми згадували на початку статті.

Поміж інших наукових робіт виокремлюється погляд дослідниці Л. Дикої, яка описує зв'язок емоційної стійкості та креативності через процес адаптації (Дикая, 2007). Сучасними науковцями встановлено, що процес адаптації людини до складних умов діяльності провокує формування емоційної стійкості (Апшава, 2003). При цьому, за твердженням Л. Дикої, адаптація людини до екстремальних умов діяльності є процесом творчим, що сприяє формуванню нових якостей особистості і, власне, підвищенню адаптивності, формуванню стресостійкості. Звідки можна припустити, що процес адаптації, який виражається в пошуку нових шляхів пристосування до мінливих умов, виступає як креативна діяльність і впливає на формування емоційної стійкості. Таким чином, зв'язок між креативним

мисленням та емоційною стійкістю є не взаємообумовленим, а таким, де один елемент (креативність) формує інший (емоційну стійкість).

Висновки та перспективи подальших розвідок. За результатами теоретичного дослідження можна зазначити таке:

1. У науці не існує спільної думки щодо наявності та особливостей зв'язку креативності та емоційної стійкості. Не вистачає емпіричних даних, щоб зробити остаточний висновок про зв'язок цих особистісних характеристик, або про їхню залежність від інших факторів (гендеру, культури тощо).

2. Ряд дослідників пов'язують креативне мислення з нейротизмом, тобто з нестачею емоційної стабільності. Такі творчі особистості характеризуються високим рівнем тривожності та здатністю до використання захисних механізмів за типом уникання. Дослідники навіть акцентують увагу на схильності нейротичних креативних осіб до психічних захворювань.

3. Водночас, спираючись на дослідження громадян США та Китаю, інші дослідники запевняють, що кореляція між креативністю та емоційною стабільністю відсутня.

4. Існує і третя думка – про наявність позитивної залежності між емоційною стійкістю та креативністю. Про це свідчать дослідження особистостей спортсменів та керівників, професійно-значущі характеристики яких уміщують у себе емоційну стабільність, тоді як креативність вважається здатністю, бажаною для професійного розвитку.

5. Окремо можна виділити припущення, що креативність та емоційна стійкість не є взаємообумовленими, проте знаходяться в такому зв'язку, за якого креативність як здатність людини до адаптації впливає на емоційну стійкість, формуючи і розвиваючи її.

6. Виходячи з наведеного аналізу, можна зробити висновок про існування нелінійного зв'язку між досліджуваними феноменами, проте цей висновок потребує подальшого дослідження.

Перспективою подальшої розробки даної тематики може бути емпіричне дослідження зв'язку емоційної стійкості та креативності на пострадянській території задля поглиблення емпіричних знань та розширення географічної мапи досліджень

з даної тематики; дослідження зв'язку емоційної стійкості з різними видами креативності та креативності зі схильністю до використання різних типів захисних механізмів; дослідження з чотирма групами досліджуваних для перевірки гіпотези про наявність нелінійного зв'язку між емоційною стійкістю та креативністю.

Список використаних джерел

- Аршава И. Ф. К вопросу об эмоциональной устойчивости. *Материалы Российской науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы медицинского обеспечения безопасности полетов»*. Иркутск, 2003. С. 19–20.
- Дикая Л. Г. Адаптация: методологические основания и основные направления исследований. *Психология адаптации и социальная среда* / под ред. Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлева. Москва : Институт психологии РАН, 2007. С. 17–42.
- Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 434 с.
- Кудрявцева М. Е. Развитие творческих способностей личности в контексте подготовки специалистов по связям с общественностью. Москва : Директ-Медиа, 2014. 202 с.
- Остапенко Г. С., Остапенко Р. И. Исследование креативности в структуре когнитивного развития в гетерохронной подростковой среде. *Перспективы науки и образования*. 2014. Т. 10 (4). С. 115–126.
- Порошина Т. И. Креативность в структуре личности руководителя. *Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества*. 2007. Т. 3. С. 65.
- Серова Л. К. Спортивная психология: профессиональный отбор в спорте. Москва : Юрайт, 2017. 162 с.
- Abdullah I., Omar R., Panatik S. A. A literature review on personality, creativity and innovative behavior. *International Review of Management and Marketing*. 2016. Vol. 6 (1). P. 177–182.
- Clark R., DeYoung C. Creativity and the aspects of neuroticism. *Personality and Individual Differences*. 2014. Vol. 60. P. 54.
- Creativity and Mental Illness / Ed. J. C. Kaufman. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 437 p.
- Dong Y., Li W., Guo Y. The relationship of personal emotion stability and creative thinking. *China Journal of Health Psychology*. 2017. Vol. 1. URL: http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-JKXL201701035.htm
- Flaherty A. W. Frontotemporal and dopaminergic control of idea generation and creative drive. *Journal of Comparative Neurology*. 2005. Vol. 493 (1). P. 147–153.
- Lahey B. B. Public health significance of neuroticism. *The American Psychologist*. 2009. Vol. 64 (4). P. 241–256.

- Tang L. M., Werner C. Handbook of the management of creativity and innovation: theory and practice. Singapore: World Scientific, 2017. 420 p.
- Widiger T. A., Leary M. R., Hoyle R. H. Handbook of individual differences in social behavior. New York : Guilford, 2009. P. 129–146.
- Widiger T. A., Oltmanns J. R. Neuroticism is a fundamental domain of personality with enormous public health implications. *World Psychiatry*. 2017. Vol. 16 (2) P. 144–145.

References

- Abdullah, I., Omar, R., & Panatik, S. A. (2016). A literature review on personality, creativity and innovative behavior. *International Review of Management and Marketing*, 6(1), 177-182.
- Arshava, I. F. (2003). K voprosu ob emotsionalnoi ustoichivosti [On the issue of emotional stability], *Russian scientific conference "Current issues in medical assurance of flight safety"*. Irkutsk [in Russian].
- Clark, R., & DeYoung, C. (2014). Creativity and the aspects of neuroticism. *Personality and Individual Differences*, 60, 54.
- Dikaia, L. G. (2007). Adaptatsiia: metodologicheskie osnovaniia i osnovnye napravleniia issledovaniia [Adaptation: methodological foundations and main areas of research]. In L. G. Dikaia, & A. L. Zhuravleva (Eds.), *Psikhologiia adaptatsii i sotsialnaia sreda [Psychology of adaptation and social environment]* (pp. 17-42). Moscow: Institute of psychology RAS [in Russian].
- Dong, Y., Li, W., & Guo, Y. (2017). The relationship of personal emotion stability and creative thinking. *China Journal of Health Psychology*, 1. Retrieved from http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-JKXL201701035.htm
- Flaherty, A. W. (2005). Frontotemporal and dopaminergic control of idea generation and creative drive. *Journal of Comparative Neurology*, 493(1), 147-153.
- Ilin, E. P. (2009). *Psikhologiia tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creativity]*. Sainkt-Petersburg: Piter [in Russian].
- Kaufman, J. C. (Ed.). (2014). *Creativity and Mental Illness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kudriavtceva, M. E. (2014). *Razvitie tvorcheskikh sposobnostei lichnosti v kontekste podgotovki spetsialistov po sviaziam s obshchestvennostiu [Development of personal creativity in the context of training of public relations specialists]*. Moscow: Direct-Media [in Russian].
- Lahey, B. B. (2009). Public health significance of neuroticism. *The American Psychologist*, 64(4), 241-256.
- Ostapenko, G. S., & Ostapenko, R. I. (2014). Issledovanie kreativnosti v strukture kognitivnogo razvitiia v geterokhronnoi podrostkovoi

- srede [Study of creativity in the structure of cognitive development in a heterochronic teen environment]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia [Perspectives on science and education]*, 10(4), 115-126 [in Russian].
- Poroshina, T. I. (2007). Kreativnost v strukture lichnosti rukovoditel'ia [Creativity in the personality structure of a manager], *IV All-Russian Congress of the Russian Psychological Society 2007*. Moscow: Kredo [in Russian].
- Serova, L. K. (2017). *Sportivnaia psikhologiya: professionalnyi otkor v sporte [Sports psychology: professional selection in sports]*. Moscow: Iurait [in Russian].
- Tang, L. M., & Werner, C. (2017). *Handbook of the management of creativity and innovation: theory and practice*. Singapore: World Scientific.
- Widiger, T. A., & Oltmanns, J. R. (2017). Neuroticism is a fundamental domain of personality with enormous public health implications. *World Psychiatry*, 16(2), 144-145.
- Widiger, T. A., Leary, M. R., & Hoyle, R. H. (2009). *Handbook of individual differences in social behavior*. New York: Guilford, 129-146.

O. Bayer, N. Moroz

FEATURES AND CHARACTERISTICS OF RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL STABILITY AND CREATIVITY

Based on the analysis of multiple studies, an attempt to describe the relationship between emotional stability and creativity is made. Creativity is considered as an ability to create new ways of solving problems that one may face in her or his professional field as well as personal life. A connection not only between emotional stability and creativity as a personal trait, but also between emotional stability and creative thinking, which is considered a process included into general creativity, is described. The analysis shows that there is no common point of view on the described relationship in the worldwide psychology. Some of the earliest studies say that there is a positive connection between high neuroticism scores and creativity. Some studies, conversely, demonstrate the absence of any connection between emotional stability and creativity. There also exists another opinion based on some studies showing that highly creative persons get high scores on emotional stability. In addition, there is the analysis of the relationship between emotional stability and creative thinking in different professional fields and through a prism of different cultures.

Key words: emotional stability, neuroticism, personality, personality traits, creativity, creative thinking, divergent thinking.

Надійшла до редакції 5.06.2019 р.