

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

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІСТЬ

Науковий журнал

Заснований у 2011 року

Виходить два рази на рік

**№ 1 (17)
2020**

Полтава – Київ
2020

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 2011

Biannual

**№ 1 (17)
2020**

Poltava – Kyiv
2020

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 № 7 від 30.01.2020 р.*

Головний редактор

Бочелюк В. Й. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Заступники головного редактора

Седих К. В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач 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

Лаврінченко 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

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

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

Власова О. І. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Дзюба Т. М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Коваленко О. Г. – доктор психологічних наук, професор, головний науковий відділу андрагогії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. А. Зязюна НАПН України

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

Кряже І. В. – доктор психологічних наук, професор кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Кузікова С. Б. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Кузнецов М. А. – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Морзун В. Ф. – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Полянничко О. М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спорту та фітнесу Київського університету імені Бориса Грінченка

Співак Л. М. – доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

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

Шандрук С. К. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи, Тернопільського національного економічного університету

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

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

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

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

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020

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 № 7 from January 30, 2020*

Editor-in-Chief

V. Bocheliuk – Prof., Zaporizhzhia Polytechnic National University

Editor-in-Chief Deputies

K. Sedykh – 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, 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

Vlasova O. – Doctor of Psychology, Professor, Kyiv Taras Shevchenko National University

Dziuba T. – Candidate of psychological sciences, Assoc. prof., Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Kovalenko O. – Doctor of Psychology, I.A. Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adults Education

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

Morgun V. – Candidate of psychological sciences, Prof., Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Polianychko O. – Candidate of psychological sciences, Assoc. Prof., Borys Grynchenko National 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

Shandruk S. – Doctor of Psychology, Professor, Ternopil National economic University

Shwalb J. – Doctor of Psychology, Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine

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

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Ткач Т.В.

ВИХОВАННЯ НАЙМОЛОДШИХ ДІТЕЙ
В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ, КУЛЬТУРНИХ ТА ОСВІТНІХ ЗМІН ... 9

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Бочелюк В.Й., Панов М.С.

ПРОФЕСІЙНА ПЕРЕОРІЄНТАЦІЯ ТА ПЕРЕНАВЧАННЯ
ЯК ІМПЛІЦИТНИЙ ВИХІД ІЗ КРИЗ РОЗВИТКУ
ДОРОСЛОГО ВІКУ 21

Шевяков О.В., Бабатенко О.В., Шрамко І.А.

ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТАНІВ
ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 43

Зозуль Т.В.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТОСУНКІВ
У СІМ'ЯХ ДІТЕЙ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ 56

Лавріненко В.А.

СТРУКТУРНІ ТА ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ
СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕФОРМАЛЬНИХ
ОБ'ЄДНАНЬ 71

Михайлів С.В.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ
ФОРМУВАННЯ ХІМІЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ 94

Перетятко Л.Г., Юдіна Н.О.

ДИНАМІКА ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
УВ'ЯЗНЕНИХ ВИПРАВНИХ ЗАКЛАДІВ ПРОТЯГОМ
ВІДБУВАННЯ ПОКАРАННЯ 109

Туркова Д.М.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТІЛЕСНОГО Я З КОПІНГ-МЕХАНІЗМАМИ .. 122

Яцюк А.М., Калінічева Р.Е.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МАРКЕРИ
МАКІАВЕЛЛІСТИЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ 132

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Мілушина М.О.

ФЕНОМЕН СПІВЗАЛЕЖНОСТІ В ТЕОРІЇ СІМЕЙНИХ СИСТЕМ М. БОУЕНА.....	145
---	-----

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

Калюжна Ю.І.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ТРУДОВОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	158
---	-----

Мирошник О.Г.

СТРУКТУРА РЕФЛЕКСИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ВЧИТЕЛІВ З РІЗНОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ ІДЕНТИЧНІСТЮ	169
---	-----

Метельська Н.Й., Седих К.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО- ОЦІННОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОС- ТІ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ	185
--	-----

Омельченко М.С.

ОСОБИСТІСНЕ І ПРОФЕСІЙНЕ В СТРУКТУРІ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА	198
--	-----

КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

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

ГЕНЕТИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ НЕДОСТАТНОСТІ	212
--	-----

ОСОБИСТІСТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

65-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ М.В. ПАПУЧІ.....	224
-----------------------------------	-----

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Tkach T.

EDUCATION OF THE YOUNGEST CHILDREN UNDER THE CONDITIONS
OF SOCIAL, CULTURAL AND EDUCATIONAL CHANGES 9

EMPIRICAL AND APPLIED RESEARCHES

Bochelyuk V., Panov M.

PROFESSIONAL REORIENTATION AND RETRAINING
AS AN IMPLICIT RECOURSE FROM THE DEVELOPMENT
CRISES OF THE ADULT AGE 21

Snevyakov O., Babatenko O., Shramko I.

RESEARCH OF PERSONALITY'S FUNCTIONAL STATES
IN LABOR CONDITIONS 43

Zozul T.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF CHILDREN-RESETTERS'
RELATIONSHIPS IN FAMILY 56

Lavrinenko V.

STRUCTURE AND CONTENT CHARACTERISTICS
OF THE MEANING SPHERE OF ADOLESCENTS'
FROM INFORMAL UNIONS 71

Mychailiv S.

PSYCHOLOGICAL INVESTIGATION OF PERSONALITY'S
CHEMICAL DEPENDENCE FACTORS 94

Peretiatko L., Yudina N.

DYNAMICS OF CHARACTEROLOGICAL PECULIARITIES
OF PRISONERS OF CORRECTIVE INSTITUTIONS DURING
SERVING SENTENCE 109

Turkova D.

CORRELATION BETWEEN BODILY-SELF AND COPING
MECHANISMS 122

Yatsiuk A., Kalincheva R.

THE PSYCHOLINGUISTIC MARKERS OF MAKIWELLISTIC
PERSONALITY 132

PERSONAL ORIENTED APPROACH IN A PRACTICAL PSYCHOLOGY

Milushyna M.

THE PHENOMENON OF CODEPENDENCY IN M. BOWEN'S
THEORY OF FAMILY SYSTEMS 145

ACME CULTURE OF PERSONALITY

Kaliuzhna Yu.

PECULIARITIES OF EDUCATIONAL AND LABOR MOTIVATION
OF FUTURE PSYCHOLOGISTS 158

Myroshnyk O.

STRUCTURE OF REFLEXIVE PROCESSES IN TEACHERS
WITH DIFFERENT PROFESSIONAL IDENTITY 169

Metelska N., Sedykh K.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF THE
EMOTIONAL-EVALUATIVE COMPONENT OF THE PEDAGOGUE'S
PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS IN THE PROCESS OF
PROFESSIONAL SKILLS IMPROVING 185

Omelchenko M.

PERSONAL AND PROFESSIONAL IN THE STRUCTURE
OF CORRECTIONAL TEACHER'S CONSCIOUSNESS 198

CLINICAL AND BIOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY DISORDERS

Pomohaibo V., Berezan O., Petrushov A.

GENETICS OF INTELLECTUAL DISABILITY 212

PSYCHOLOGIST'S PERSONALITY: HISTORY, MODERNITY AND PERSPECTIVES

65-YEAR JUBILEE OF M. PAPUCHA 224

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9

© Т.В. Ткач, 2020

orcid.org/0000-0001-5290-539

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195218>

ТКАЧ Тамара Володимирівна

*доктор психологічних наук, професор кафедри психології і педагогіки
дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»*

ВИХОВАННЯ НАЙМОЛОДШИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ, КУЛЬТУРНИХ ТА ОСВІТНІХ ЗМІН

У вихованні наймолодших дітей постійно відбуваються зміни. В даний час спостерігається тенденція все більше раннього засвоєння дітьми знань. Перші п'ять років життя – це час швидкого росту мовної, концептуальної, соціальної, емоційної та рухової компетентності. Діти повинні вміти співпрацювати, слідувати вказівкам, демонструвати самоконтроль та «звертати увагу». Дітям для досягнення успіху в школі потрібні поєднання інтелектуальних навичок, мотиваційних якостей та соціально-емоційних навичок. На жаль, дошкільний заклад не завжди підтримує соціальний та емоційний розвиток наймолодших дітей. Дошкільні роки – це «чутливий період» для регуляції розвитку молодших дітей. Не має сумніву в тому, що середовище, в якому дитина зростає, має потужний вплив на те, як розвивається і навчається дитина.

Ключові слова: *наймолодші діти, дошкільний заклад, освіта, оточення, чутливий період, школа, зміни.*

Постановка проблеми. Початок XXI століття характеризується бурхливим процесом складної психосоціальної адаптації людини до нових умов сучасності. В українському суспільстві також відбуваються певні демократичні перетворення, в яких здійснюється пошук раціональних шляхів формування особистості, що відповідають європейським традиціям і цінностям. Цей процес охоплює, перш за все, дітей дошкільного віку. Саме у дошкільному віці розпочинається формування творчої індивідуальності, закладається фундамент майбутньої зрілої особистості. Умови,

що створені суспільством для розвитку дитини в дошкільному віці, є визначальним фактором формування її особистісних якостей і можливостей. Соціальна, культурна та освітня реальність в наш час є досить динамічно змінними явищами, і тому є не простим предметом дослідження. Завдяки швидким трансформаціям соціального середовища, явищам, що періодично актуалізуються, наші знання про об'єкт дослідження швидко застарівають. Такий стан справ свідчить про створення нового економічного, соціального, культурного та освітнього простору, що спонукає до здійснення комплексних досліджень, активного аналізу мінливого середовища сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виховання наймолодших дітей в ситуації сучасних змін отримала свій розвиток і конкретизацію в цілому ряді психологічних і педагогічних досліджень. Слід відзначити роботи В. Сухомлинського, Т. Алексеєнко, Л. Повалій, В. Семиченко та інших, в яких духовно-моральна культура розглядається як системоутворювальний компонент культури особистості, що включає прихильність до загальнолюдських цінностей, прагнення до самовдосконалення, здатність сприймати і бути носієм духовної енергії. Психолого-педагогічні дослідження доводять, що між рівнем розвитку сучасного суспільства та освітою в стратегіях дошкільного виховання і освіти існує певна неузгодженість.

Теоретичні дослідження дошкільного віку вітчизняними вченими, які йдуть по шляху створення системи розвиваючої освіти, активно підкреслюють одну загальну особливість мети дошкільного навчання. Вона визначається не у формуванні певних конкретних чинників навчальної діяльності, а в розвитку її універсальних генетичних передумов. В науковій літературі питання методики дошкільної освіти та виховання, зазвичай, ставили перед собою такі цілі:

- задоволення основних біологічних та психологічних потреб дітей, догляд за їх здоров'ям та безпекою;
- розвиток пізнавальних процесів, розширення сфери знань і вмінь;
- організація спілкування дітей;
- пробудження їх естетичної чутливості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психосоціальний розвиток дитини дошкільного віку це процес неперервного і органічного соціально контрольованого входження дитини в соціум, шляхом освоєння нею соціальних норм і культурних цінностей при безпосередній участі дорослих вже на ранньому етапі її онтогенезу.

Результати психолого-педагогічних досліджень розвитку і навчання дітей дошкільного віку можуть і мають практично вплинути на їх розвиток. Але впливи мають бути взаємні. Оцінюючи практичні результати ми отримуємо емпіричні знання про розвиток та можливості дітей у різноманітних когнітивних та соціально-емоційних сферах, важливих для інституціоналізації дошкільного виховання. В перспективі дослідження в обох напрямках сприяють розширенню розуміння специфічних аспектів навчання і виховання дітей дошкільного віку, що дає можливість для корегування виховних програм.

У ХХІ ст. система дошкільного виховання виявилася на межі нової ери завдяки наступним тенденціям. По-перше, безпрецедентна кількість працюючих матерів створюють зростаючий попит на догляд за дитиною, і, навіть, на її виховання та навчання за допомогою найманих вихователів. По-друге, в психолого-педагогічних дослідженнях дитячого розвитку з'являється все більше доказів на користь того, що маленькі діти є здібними учнями і що навчальний досвід у дошкільні роки може мати позитивний вплив на шкільне навчання. Таким чином, конвергенція практичного, морального та наукових міркувань призводять до посилення інтересу до виховання дітей дошкільного віку та пошуку нових можливостей для вдосконалення їх навчання та поліпшення життя дитини.

Потужні впливи різних психолого-педагогічних теорій у поєднанні зі складними особливостями розвитку людини допомагають пояснити різноманітність теорій виховання людини в ранньому дитинстві.

З точки зору Ж. Піаже, основні досягнення дошкільного (доопераційного) періоду передбачають розвиток символічних здібностей, мови, наслідування, символічної гри та малювання. Без сумніву, в цих символіках проявляються здібності дитини. Проте для Ж. Піаже думки маленької дитини здійснюються тут і

зараз, і, переважно, на перцептивному рівні. Тому діти дошкільного віку не мають концептуальних структур, які б дозволяли використовувати навички ієрархічної класифікації або складних кількісних міркувань (Пиаже, 1966). Подібну теорію дошкільного виховання Ж. Пиаже наслідують ще двоє видатних мислителів Лев Виготський та Джером Брунер (Брунер, 1977). Незважаючи на деякі розбіжності, вчені сходяться до того, що концептуальні здібності дітей дошкільного віку засновані на сприйнятті. Вплив такої думки на дошкільну педагогіку був суттєвий. Було б доречно надавати дітям можливість у процесі навчання використовувати безпосередньо конкретні матеріали. Разом із тим, вчені застерігають, і вважають недоцільним для дітей мати справу з абстрактними категоріями, вимірюваннями, оскільки дітям цього віку бракує концептуальних вмінь вирішувати такі завдання. Такі припущення продовжують залишатися широко поширеними у науковому світі.

Відзначаючи плідність наукових досліджень, слід визнати, що в педагогічній теорії проблема виховання духовно-моральної культури молодших дітей осмислена не в повній мірі. Якою має бути освіта? Якою має бути система виховання? Суспільна думка доходить до висновку, що у майбутньому суспільстві освіта має бути функціональною, розумною та корисною (Еріксон, 1996). Людина навчається не просто щоб «знати», не просто щоб володіти певною інформацією, щоб демонструвати свою «освіченість», а навчитися «щось зробити», використовувати «те, про що знає», застосовувати «те, що накопила на власну користь і для користі інших, знати, що робити з тим, чому ти навчився, є головною метою постмодерністської освіти» (Розумна освіта для розумного суспільства).

Виховувати дітей – це окреме і непросте мистецтво, якому треба спеціально і терпляче вчити, кожну маму, і кожного тата, і, яке, далеко не кожному дається. Значна частина батьків не вміють (чи не бажають) найти підходи до виховання своїх дітей – перш за все, в силу своєї педагогічної неграмотності, з причини низького рівня власної освіти і виховання. Навіть освічені молоді батьки ніяких знань з виховання дітей не отримують. Тому для батьків доцільно впроваджувати науково обґрунтовані, організаційно забезпечені програми батьківської

освіти. А можливо, вже настав час у вищих навчальних закладах викладати курс психолого-педагогічної підготовки як одного із загальноосвітніх предметів. Така підготовка має значення не тільки для майбутніх батьків, цей курс буде затребуваний і з точки зору запитів сучасного суспільства до підготовки випускників вищів.

Вихователь, який має професійну освіту, ставиться до своєї професії як до джерела свого педагогічного натхнення, реалізації власних намірів та задоволення своєю працею. Він аналізує досвід інших викладачів, часто трактує їх ідеї та погляди як цінне джерело мотивації та роздумів над власною роботою. Саме для нього є набір ресурсів, який він може впровадити в структуру індивідуального мислення та діяльності. Тільки такий вихователь може відповідати вимогам сучасної освіти та виховання в майбутньому. Поважаючи право дитини на спонтанний розвиток, відповідно до її внутрішнього, неповторного ритму, завдання дорослих полягає у допомозі дитині у виборі та реалізації власного шляху розвитку. Ці шляхи визначається, переважно, наступними сферами виховання дітей дошкільного віку (див. рис. 1).

Щоб це стало можливим, необхідно бути відкритими до поточних потреб дитини, запропонувати їй можливість діяти у формах та діапазонах, які вона вважає важливими та цікавими. Створення таких можливостей сприяє набуттю дитиною компетенцій у сфері активного ставлення до дійсності (включаючи природу, суспільство та культурні продукти) та самої себе, надихає на реалізацію нових ідей, заохочує зміни в існуючих системах.

Окрім того, від дошкільного виховання і освіти залежить успішність соціальної адаптації в період переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку, успішність дитини в подальшому шкільному навчанні. Адже в дошкільному віці відбувається оволодіння нормами культури, прийняття соціальних вимог, освоєння способів спільного пошуку і прийняття рішень, формування рефлексивних уявлень про себе на основі внутрішніх цінностей, інтересів і потреб.

Таким чином, дитину слід розглядати як особистість з її сильними сторонами, а не підкоряти під вплив батьків і за їх сценарієм. На це треба зважати.

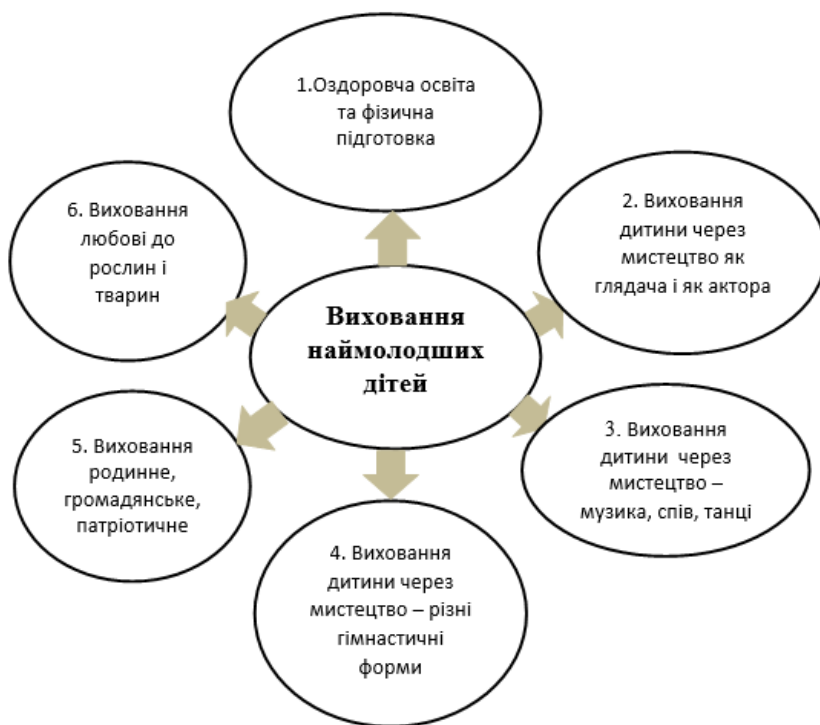


Рис. 1. Сфери виховання дітей дошкільного віку.

Дитина часто бореться зі своїми слабкими сторонами та недоліками. Вона повинна знати, як їй жити вільною та автономною особою, відповідальною за себе, за свої вчинки. Однак, як правило, вона залишається звичайною дитиною зі своїми тривіальними проблемами (на думку дорослих), які, однак, стають для неї надзвичайно важливими. Дитина належить батькам до тих пір, поки 9 місяців її виношує мама, а після – це вже особистість, це індивідуальність з її уродженими і набутими характеристиками. Такий підхід спонукає до того, що дошкільна освіта має бути пов'язана з відповідним збагаченням форм дитячої діяльності, включаючи ознайомлення з природним та соціальним середовищем, з різноманітними ігровими різновидами дій дитини (функціональними, тематичними, будівельними), іграми, що сприяють розумовому розвитку та

формують відносини з навколишнім світом; має передбачати мистецькі заняття, створення музики, заняття фізичними вправами, прогулянки та екскурсії. У ставленні до навколишнього світу, маленька дитина має відчувати, що вона не є самотньою. Її супроводжує доросла людина, яка є її опікуном, радником та натхненником різноманітних зразків поведінки, формуючи свій власний шлях розвитку. Її завдання – створити, організувати та реорганізувати можливості для здійснення прагнень дитини в різних сферах діяльності. Ця форма підтримки розвитку маленької дитини особливо важлива в період між 4 і 7 роками. Тоді, на думку Е. Еріксона, в дитини виявляється винятково сильне прагнення до самостійності та прагнення до особистої ініціативи, що формує її індивідуальний підхід та створює можливості для здійснення особистих уподобань, набуваючи особливого значення (Vocila, 2010). Здійснення такої навчальної діяльності – це також можливість вихователя підтримати особистісний розвиток дитини. Це відбувається за умов, якщо її діяльність впливає з особистих потреб та інтересів дитини.

Окрім того, в становленні особистості дитини вирішальну роль відіграє взаємодія, так як саме у взаємодії формується особистість, відбувається усвідомлення себе в спільній діяльності з іншими. Велике значення мають коригувальні заняття з метою вирівнювання недоліків в розвитку. Основна мета такої діяльності наймолодших дітей – це не тільки підготувати їх до початку шкільної освіти, а й навчити як в сучасному складному суспільстві вижити й жити, не загубитися в ньому, навчитися комунікаціям. На стадії дошкільної освіти дитина має інтенсивно розвиватися, особливо в соціальній сфері, коли вона вперше отримає можливість познайомитися з великою кількістю різних людей, з якими їй доведеться співпрацювати під час гри або спільної роботи, організованої вихователем. Такі контакти є рушійною силою розвитку дитини в багатьох сферах. Крім навичок спілкування, дитина розвиває способи мислення, набуває нових звичок співпраці в групі та вирішенні конфліктів.

Забезпечення якості навчання дітей дошкільного віку має багатофункціональне призначення і його узагальнення може бути відображено у такому вигляді, як на рис. 2.



Рис.2. Сфери вмінь наймолодших дітей.

Найважливіші роки навчання починаються з народження. Мозок зазнає величезних змін, коли дитина розвивається і вчиться жити в навколишньому життєвому середовищі. У ці ранні роки мозок дитини зростає найшвидше, і здатний поглинати більше інформації, ніж у більш пізні періоди життя. Сфери розвитку, які охоплює дошкільна освіта, включають особистісний, соціальний та емоційний розвиток, спілкування: розмова та слухання, світові знання, творчий та естетичний розвиток, математичне усвідомлення, фізичне здоров'я та розвиток, ігри, командна робота, навички самопомоги, соціальні навички, наукове мислення, грамотність. Діти навчаються пісням, танцям, драмі, співам, іграм, малюванню, виготовленню плакатів.

Для того, щоб у дитини не склалося внутрішнього антагонізму по відношенню до інших людей, необхідно, щоб

дорослі брали на себе відповідальність за можливий більш гармонійний розвиток особистості дитини дошкільного віку. Розвиток волі визначає успіх дитини в досягненні поставленої мети. Це затвердить дитину в її домаганнях на визнання. Емоційне виховання зробить її більш м'якою по відношенню до однолітків та дорослих. Врівноваженість афективної сфери дитини зумовить гармонійний розвиток її особистості. Що стосується негативних новоутворень в особистості дитини, що виникають в ході самого розвитку, то вони можуть нівелюватися при відповідному емоційно-афективному ставленні з боку дорослих. Знання нормативів моральності, саме по собі, не має для дитини такої дії, як санкціонований афект ставлення до того чи іншого вчинку. Саме ставлення дорослого формує у дитини специфічно людські почуття і цінності. Унікальність дошкільного віку полягає в тому, що предметом діяльності дитини-дошкільника є інша людина – партнер по спілкуванню у якості суб'єкта, як особистості. Специфіка потреби в спілкуванні полягає в прагненні до пізнання і до оцінки інших людей, заради яких індивід вступає в спілкування. Згідно з позицією Л. С. Виготського, соціальний світ і дорослі в оточенні дитини є органічно необхідною умовою розвитку дошкільника. Дошкільник не може жити і розвиватися поза суспільством, він спочатку включений в суспільні відносини, і чим молодше дошкільник, тим більш соціальною істотою він є (Виготський, 1984). Очевидно, що таке розуміння процесу психічного розвитку висуває на перший план роль комунікативних умінь зі значимим дорослим. Тільки близький дорослий може бути для дошкільнят носієм культури, і тільки він може передати її їм. Якісно кваліфіковані вчителі дошкільних установ створюють відповідне навчальне середовище, в якому забезпечуються організаційні форми навчально-виховного процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

Дошкільне дитинство – це період початкового становлення та розвитку особистості. Розглядаючи дошкільне дитинство як соціокультурний феномен, ми прагнемо не тільки довести його унікальність, але, перш за все, визначити важливість даного етапу в житті кожної людини для подальшого розвитку і всієї життєдіяльності. Формування особистості дошкільника – процес

складний і багатогранний. У ньому беруть участь настільки складні рушійні сили, чинники, механізми, що створення єдиної моделі, здатної прояснити духовний світ кожної дитини, шляхи її становлення, є вкрай важким. Розгляд дошкільного дитинства з точки зору зростаючого соціокультурного значення допомагає пояснити соціальну і особистісну сутність дитини-дошкільника на сучасному етапі розвитку суспільства, який характеризується, з одного боку, надзвичайною соціальною активністю, а з іншого – індивідуалізацією, виражається в егоїстичних проявах по відношенню до інших людей.

Оскільки розвиток у дошкільному віці відбувається досить інтенсивно, необхідно використовувати різноманітні освітні можливості для максимального розвитку дітей. Діти, які вже володіють певними навичками і попередніми знаннями, отримують шанс співпрацювати і мають можливість більш успішно вчитися один від одного. Сучасні технологічні продукти, до яких діти мають все більший доступ, підвищують їх мотивацію до навчання та сприяють інтелектуальному розвитку, заохочуючи індуктивне мислення та навички вирішення проблем.

Сучасна молода людина, що живе у світі постійної переоцінки, динамічного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, високої екологічної загрози, інформаційного перевантаження, збільшення кількості та типів медіа-повідомлень, обмежень фізичних навантажень та контактів із природним середовищем та зростаючого хаосу у світі цінностей, вже з раннього віку має бути готовою до сприйняття та аналізу нових явищ, процесів і подій, щоб бути спроможною успішно функціонувати в динамічно мінливій реальності, продовжувати подальшу освіту, входити в доросле життя з сформованими функціональними навичками. З самого раннього віку в процесі навчання дитина має формувати чітке бачення того, чого вона прагне, усвідомлювати ті цінності, які підтримують її існування. Вона повинна знати, як жити вільною, автономною особою, відповідальною за себе та за свої вчинки. З цього випливають основні цілі у діяльності закладів дошкільного виховання. Перша із зазначених цілей стосується допомоги дітям розвивати свої творчі, мисленнєві та загальні інтелектуальні здібності. Вихователі мають створювати такі

ситуації, наприклад, через ігри, поставлені питань, які збуджують у дитини цікавість, мислення та бажання до роздумів, що необхідні їй у повсякденних ситуаціях та в подальшій освіті. Інтелектуальний розвиток не тільки забезпечує дитині свободу в пізнанні навколишньої реальності, але одночасно впливає на здатність до візуальної орієнтації в просторі та часі, у формуванні пам'яті та мислення, на становлення вищих *психічних функцій*.

Друга мета базується на побудові системи цінностей, тобто впровадженню фундаментальної нормативної етики як норм поведінки і критерії оцінки діяльності та їх обґрунтування в аксіологічному, деонтологічному та відповідальному аспектах. Суть цих заходів полягає у формуванні моделей поведінки та пробудження у дитини відкритості та емпатії по відношенню до інших людей. Наступна ціль полягає у необхідності розвитку емоційної стійкості у дітей. Такий імунітет насправді є необхідним чинником вміння порадити собі в нових і складних ситуаціях а також вміння переживати дитиною емоційного стресу і життєвих невдач. Формування емоційної стійкості означає, також, створення в дошкільному закладі умов для розвитку навичок лідерства в поведінці дитини, щоб вона могла вирішити труднощі, які вимагають вольових зусиль в опануванні власним емоційним. Окрім того, розвиток соціальних навичок у дітей також є важливою метою. Через активний контакт з навколишнім середовищем, дитина вчиться висловлювати власні емоції і розуміти емоції інших.

Список використаних джерел

- Брунер Дж. Психология познания. Москва : Прогресс, 1977. 413 с.
- Выготский Л. С. Детская психология. Москва : Педагогика, 1984. 432 с.
- Пижае Ж. Речь и мышление ребенка. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 527 с.
- Розумна освіта для розумного суспільства. URL: <http://smarteducatoin.blogspot.com/2016/06/smart-education.html>
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996. 344 с.
- Vocila A. Educatia si scoala contemporană la granița dintre modernism si postmodernism. Deziderate si extensii în practica educativă. *Pregătește-te din timp!* 2010. URL:<https://andreivocila.wordpress.com/2010/10/29/educatia-si->

scoala-contemporana-la-granita-dintre-modernism-si-postmodernism-%E2%80%93-deziderate-si-extensii-in-practica-educativa/.

References

- Bruner, D. (1977). *Psihologija poznanija [Psychology of cognition]*. Moscow: Progress [in Russian].
- Jerikson, Je (1996). *Identichnost': junost' i krizis [Identity, adolescence and crisis]*. Moscow: Progress [in Russian].
- Piazhe, Z. (1999). *Rech i myshlenie rebenka [Speaking and thinking of a child]*. Moscow: Pedagogika-Press [in Russian]
- Rozumna osvita dlja rozumnogo suspilstva [Smart education for the smart society]. Retrieved from <http://smartereducatoin.blogspot.com/2016/06/smart-education.html> [in Ukrainian].
- Vocila, A. (2010). *Educația și școala contemporană la granița dintre modernism și postmodernism. Deziderate și extensii în practica educativă*. URL: <https://andreivocila.wordpress.com/2010/10/29/educatia-si-scoala-contemporana-la-granita-dintre-modernism-si-postmodernism-%E2%80%93-deziderate-si-extensii-in-practica-educativa/>
- Vygots'kij, L. S. (1984). *Detskaja psihologija [Child's psychology]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].

T. Tkach

EDUCATION OF THE YOUNGEST CHILDREN IN CONDITIONS SOCIAL, CULTURAL AND EDUCATIONAL CHANGES

In the education of youngest children changes happen all the time. At present a tendency of the more and more early knowledge acquisition by children appears. Children come into the world eager to learn.

The first five years of life are a time of enormous growth of linguistic, conceptual, social, emotional, and motor competence. Children need to be able to cooperate, follow directions, demonstrate self-control, and "pay attention." Children need a combination of intellectual skills, motivational qualities, and socioemotional skills to succeed in school. They must be able to understand the feelings of others, control their own feelings and behaviors, and get along with their peers and teachers. Unfortunately, many students preschool experiences do not fully support their social and emotional development.

The preschool years are a "sensitive period" for learning to regulate development of youngest children. There can be no question that the environment in which a child grows up has a powerful impact on how the child develops and what the child learns.

Keywords: youngest children, preschool, education, environment, sensitive period, school, changes.

Надійшла до редакції 21.12.2019 р.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.922

© В.Й. Бочелюк, М.С. Панов, 2020

orcid.org/0000-0001-8727-3818

orcid.org/0000-0002-5085-8895

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195227>

БОЧЕЛЮК Віталій Йосипович

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології,
Національний університет «Запорізька політехніка»*

ПАНОВ Микита Сергійович

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки та
спеціальної психології, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька
національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради*

ПРОФЕСІЙНА ПЕРЕОРІЄНТАЦІЯ ТА ПЕРЕНАВЧАННЯ ЯК ІМПЛІЦИТНИЙ ВИХІД ІЗ КРИЗ РОЗВИТКУ ДОРОСЛОГО ВІКУ

В статті піднято актуальну наукову проблему зміни професійної діяльності у зрілому віці, розпочато її теоретичний аналіз та емпіричне обґрунтування. Динамічність соціального середовища призводить до розширення вікових меж професійного самоздійснення, циклічності та нескінченості цього процесу. Мета роботи – розглянути професійну переорієнтацію як один із способів вирішення криз розвитку дорослого віку. В ході теоретичного аналізу проблеми показано, що професійне самовизначення охоплює весь продуктивний період життєвого шляху. Запропоновано розглядати професійну переорієнтацію в дорослому віці як кризу розвитку: визначальний період життєвого шляху, зумовлений внутрішніми протиріччями і їх суб'єктивною інтерпретацією, що призводить до суттєвої зміни життєвого устрою та структури особистості. Це момент нестійкості, під час якого людина особливо чутлива до відкриття альтернативних шляхів самоздійснення. Він супроводжується кризами самоідентифікації, що передбачають руйнацію наявного Я-образу, перегляд взаємозв'язків в системі «Я і Світ», конструювання нового життєвого сценарію.

Проведене емпіричне дослідження процесів самоідентифікації у студентів, які отримують першу та другу вищу освіту. Використано комплекс асоціативних методик, що вимірюють статус особистісної,

професійної та соціальної ідентичності особистості. Виявлено, що для студентів, що здобувають вищу освіту вперше, характерна передчасна ідентичність: наявні уявлення мають запозичений характер, формування взаємовідносин в системі «Я та світ» не проходило кризових етапів та самостійного вибору. Дифузна ідентичність особливо виразна у професійній сфері, що свідчить про відсутність сформованих цілей і переконань. Особи, які отримують другу вищу освіту, переживають кризу особистісного розвитку, специфічними ознаками якої виступають трансформації особистісної та професійної ідентичності. Професійна переорієнтація та початок навчання за новою спеціальністю в найбільшій мірі сприяє соціальній ідентифікації дорослої людини, що переживає кризу розвитку, водночас проблеми особистісної ідентичності загострюються. Складено семантичний простір асоціацій, які розкривають сутнісний зміст кризи самовизначення та шляхів її вирішення: нереалізованість, переоцінка своїх можливостей, активність, проба, мета, компетентність. Перенавчання постає як набуття нового досвіду, шлях до вдосконалення, сповнений проб та помилок.

Ключові слова: криза розвитку, професійна переорієнтація, повторне професійне самовизначення, професійна ідентичність, соціально-професійна мобільність.

Постановка проблеми. Проблема професійного самовизначення є традиційною для вітчизняної психології, але досі вона була сфокусована переважно на старшокласниках та юнаках, які починали свій професійний шлях. Сучасний соціально-професійний простір ставить перед фахівцями та вченими нові виклики, пов'язані з необхідністю професійної переорієнтації та перенавчання. Зміна професії у дорослому віці може бути вимушеною (викликаною докорінною зміною соціально-економічних або життєвих обставин) або добровільною, пов'язаною з самопізнанням, бажанням найповнішої реалізації власних здібностей та устремлінь, прагненням самоствердження в іншому професійному середовищі, тощо. В будь-якому випадку, щоб відповідати динамічним соціальним запитам, сучасна людина має постійно вигадувати та творити сама себе. Все це призводить до розширення вікових меж професійного самоздійснення, визнання циклічності та нескінченості цього процесу. Процес вибору життєвого шляху та прийняття рішень щодо альтернативних варіантів розвитку у дорослому віці є більш складним і відповідальним, включає більшу кількість зовнішніх та внутрішніх факторів. Часто людина в цей момент потребує психологічної підтримки та допомоги. Сьогодні в Україні

склалася ситуація, коли практичні пропозиції (зокрема, послуги кар'єрного коучингу) значно випереджують відповідне теоретичне обґрунтування, не враховують актуальні умови життєздійснення, близькі та віддалені наслідки прийнятих рішень. Все це актуалізує наукові дослідження феномену зміни професійної діяльності.

Мета та завдання публікації – розглянути професійну переорієнтацію як один із способів вирішення криз розвитку дорослого віку. Це передбачає послідовне виконання ряду задач: 1) теоретичний аналіз проблеми професійної мобільності в контексті криз розвитку дорослого віку; 2) емпіричне дослідження процесів самоідентифікації, що супроводжують професійну переорієнтацію.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання професійного самовизначення як першого етапу професіоналізації досить ґрунтовно описане у психологічній літературі. Професійний шлях розглядається як закономірна послідовність етапів зростання майстерності та розширення області діяльності людини, що охоплюють весь продуктивний період дорослого життя (Маркова, 1996; Зеєр, 2006; Клімов, 2010; Блинова, Завацька, Карамушка, 2018 та баг. інших). З професійною сферою пов'язані головні ціннісні орієнтири та життєві смисли людини; у професії вона моделює власний життєвий простір (Вірна, 2014) та досягає самоздійснення (Коkun, 2018). Важливий внесок у формування цих уявлень внесли теорії, що розкривають феномени самореалізації (Maslow, 1971), позитивного функціонування особистості (Seligman, 2002), акмеологічних вершин розвитку (Деркач, 2004), життєтворчості (Титаренко, 2015). Але досі мало психологічних теорій, які пояснюють внутрішні механізми повторних виборів професії у дорослому віці, емпірично досліджують перебіг та наслідки зміни вектору професійного самоздійснення.

Праця є провідною діяльністю та головним середовищем соціалізації, що забезпечує формування психічних новоутворень у дорослому віці. Важливим механізмом розвитку особистості в трудовій діяльності є *професійні кризи*, аналогічні віковим критичним періодам. Вони носять закономірний, нормативний характер, зумовлюючи перехід на нові етапи професіоналізації,

що супроводжується особистісними трансформаціями, засвоєнням нових соціальних та професійних ролей, якісними змінами виконання діяльності (Зеєр, 2006). В. Мосійчук (2011) відзначає, що кризи самоактуалізації є наднормативними, екстраординарними: втома та відсутність емоційного задоволення підштовхують людину відмовитись від діяльності, що не актуалізує її особистісний потенціал. Професійні кризи можуть виникати й протікати синхронно з іншими життєвими і нормативними кризами періоду дорослості, вступаючи з ними у відношення взаємної індукції. Але нерідко вони виступають самостійною життєвою кризою та не підпорядковуються логіці вікового або професійного розвитку людини (Рудюк, 2012).

Р. Ахмеров (1994) обґрунтовує розгляд криз як форм переживання людиною непродуктивності свого життєвого шляху: безперспективність (непродуктивність майбутнього), спустошеність (непродуктивність теперішнього) та нереалізованість (непродуктивність минулого), які поєднуються між собою в різних комбінаціях, призводячи до порушень інтегрованості самосвідомості, втрат психічного і фізичного здоров'я, зниження очікуваної тривалості життя. Головним джерелом виникнення криз самореалізації людини є неоптимальна життєва програма, автором якої є вона сама. Неоптимальність проявляється в мотиваційній недостатності, немасштабності, негнучкості. Відповідно, подолання біографічних криз досягається через осмислення особистісних труднощів, перешкод до повноцінної особистісної реалізації, корекцію наявної життєвої програми, вироблення суб'єктної позиції та навичок розумно використовувати сприятливі та несприятливі життєві обставини в планах досягнення життєвих цілей.

Ми розглядаємо кризи переорієнтації без прив'язки до певної вікової періодизації. В цьому нам близький динамічний підхід до психологічного вивчення особистості, що розглядає розвиток без прив'язки до визначеної межі: «як плинний рух «Я», що створює свій унікальний життєвий шлях через оволодіння обставинами, контроль над собою і зусилля затвердити свою необхідність в конкретно-історичному світі» (Анциферова, 2004). У структурі загальної здатності особистості до розвитку виділені три складові:

1) здатність утримувати, зберігати позитивний зміст своєї історії, акумулювати результати розвитку;

2) здатність актуалізувати потенційний зміст свідомості, включати його в актуальні зв'язки; сензитивність до випадкових результатів минулої діяльності.

3) здатність створювати нове в собі і світі, розширюючи сферу потенційного.

У контексті нашого дослідження цікаве міркування, що в потенційній сфері суб'єкта існують слабоструктуровані особистості, незавершені в своєму розвитку. Це «особистості в потенції», відмінні за своєю індивідуальністю від актуальної особистості, що їх породила. В певних умовах вони здатні актуалізуватися, розбудовуватися і приводити до перебудови світовідчуття людини, його почуття, самосвідомість, життєві установки (Анцыферова, 2004)

З точки зору Т. М. Титаренко життєві кризи є індикатором особистісного зростання. Саме у критичній ситуації людина постає перед необхідністю реставрації, модифікації своїх планів, цінностей, стосунків, діяльностей, життя в цілому. Це нормальне, закономірне і доцільне явище, що забезпечує неперервність особистісного розвитку: можливість появи якісно нової картини світу, перегляд життєвої стратегії та апробацію нових форм самореалізації. Підкреслюється плюралізм вибору життєвих сценаріїв: замість пріоритетної диспозиції, що приведе особистість до правильного, гармонійного розвитку, у розглядаються численні варіанти руху (Титаренко, 2015).

З іншого боку, професійне самовизначення у зрілому віці може стати важким випробуванням. Зміна професії зачіпає найважливіші відносини людини та руйнує звичний спосіб життя. Дослідники проблеми безробіття (Бойко, 2013; Садовникова, 2016) вказують на те, що професійна переорієнтація супроводжується негативними психологічними станами, що позначаються на самопочутті, поведінці, врешті на формуванні особистості. Ефективність цього процесу значною мірою зумовлена розумінням необхідності пошуку нових форм професійної самореалізації, усвідомлення себе як активного суб'єкта професійної діяльності та життя взагалі. Якщо людина в довго шукає своє покликання, неуспішно адаптується до новообраної професії, це зумовлює зневіру у власних силах,

незадоволеність собою і життям у цілому, втрату перспектив майбутнього (Павлов, 2006)

Не можна розглядати переорієнтацію у дорослому віці як наслідок неправильного вибору професії або помилки юнацького самовизначення. Ще у 1957 р. Д. Сьюпер описував процес побудови кар'єри як множинний професійний вибір, в основі якого лежить Я-концепція особистості (котра змінюється в міру досвіду та дорослішання; так само постійно змінюються об'єктивні та суб'єктивні умови професійного розвитку). Людина, що вперше вибирає професію, має ширше поле вибору, ніж працівник, котрий здобув фахову освіту, має родину і т.д. (D. E. Super, 1957). Н. О. Садовникова (2016) пише, що перед особистістю постійно виникають проблеми, що вимагають від неї визначення свого ставлення до професій, рефлексії власних досягнень, прийняття рішення про корекцію кар'єри і т.д. Весь цей комплекс проблем слід враховувати при дослідженні професійного самовизначення у дорослому віці.

В останні роки увагу психологів, соціологів та педагогів привертає явище *соціальної та професійної мобільності*. Це своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі ефективного реагування особистості на «виклики» суспільства, дієвого перетворення довкілля і себе у ньому. Соціально-психологічними основами професійної мобільності особистості є суперечності професійного розвитку, прагнення до внутрішньої свободи і творчої активності, реалізації індивідуально-психологічного потенціалу (Пілецька, 2015).

Професійна мобільність як характеристика особистості показово проявляється саме в ситуації зміни професії. **Міжпрофесійна мобільність** – процеси переміщення індивіда між різними професійними групами, які суттєво змінюють предмет, методи і мету діяльності, вимагають перекваліфікації (набуття спеціальних знань і навичок), опанування нової професійної культури, викликають зміни у соціальному статусі, способі та стилі життя (Симончук, 2000). За даними дослідження кар'єрних переміщень українських спеціалістів (Гура, 2018), вагоме місце серед причин добровільного звільнення з роботи займають саме суб'єктивні фактори: з одного боку, люди вказують на бажання «йти вперед», «шукати себе», відкривати нові перспективи і т.д.; з іншого – на

розчарування, відчуття «застою» і непотрібності. У ряді випадків фахівці погоджуються на нижчу посаду і оплату, щоб займатися цікавою і корисною працею. Отже, відчуття власної реалізованості і потрібності є дефіцитарним мотивом, що призводить до потреби у професійній переорієнтації.

Н. А. Сургунд (2016) ставить питання, на основі яких ознак, процесів чи характеристик особистості відбувається вибір певної моделі змін в процесі професійної мобільності? При аналізі професійного розвитку як синергетичної системи, на перший план висуваються такі характеристики як відкритість, самоорганізація, нелінійність, незворотність, нерівноважність, нестійкість, багатоваріантність вибору шляхів розвитку. В такій синергетичній системі у критичні моменти відбуваються зміни вектору професійного розвитку фахівця. Психологічна сутність критичних кризових точок («точок біфуркацій») – перехід на нові траєкторії розвитку. Принцип нелінійності визначає багатоваріантність цих шляхів; в той же час принцип незворотності розвитку системи зумовлює можливість реальної реалізації особистістю в даний момент професіогенезу лише одного варіанту траєкторії професійного розвитку. Позиція стосовно подальшої спрямованості власного життя, має відкрити перед людиною принципово нові перспективи, дати порятунок у важкій ситуації, або узгодити несумісні ціннісні вимоги. Тому вибір майбутньої траєкторії розвитку не зводиться до вибору в строгому сенсі (між визначеними альтернативами), а потребує *здійснення акту творчості* на основі усвідомлених цінностей. Творчий вибір одного варіанту професійного розвитку з множини можливих впорядковує психологічну гармонізацію інтропростору особистості, а також гармонізацію її взаємодії із зовнішніми умовами соціально-професійного середовища. Втілене в життя стратегічне рішення є вузловим моментом життєвого шляху особи, яке якісно змінює життєву ситуацію (Сургунд, 2016).

І. М. Тичина (2013) звертає увагу на ціннісне осмислення професійного досвіду у виробленні стратегії особистісного самоздійснення. Емпірично виділено низку стратегій, що інтегрують професійну переорієнтацію у процес самоздійснення: економія особистісних ресурсів, ціннісний обмін, асертивність. Існують також стратегії самоздійснення, які в ході

професійної переорієнтації викликають ціннісні конфлікти і гальмують особистісний розвиток: самоізоляція, пошук себе, змагання.

На думку О. В. Симончук (2000), під час переміщення від однієї професії до іншої відбувається трансформація (тобто попередня руйнація) соціально-професійної ідентичності працівника. Криза, що проблематизує ідентичність, виникає через невідповідність соціальної реальності основним потребам особистості, її цінностям й інтересам. Вона може мати наслідком:

- позитивне розв'язання професійних суперечностей та відновлення стабільної ідентичності на новій основі;
- руйнацію ідентичності і перехід працівника до іншої професійної групи;
- подальше тривання у вигляді хронічного рольового стресу та нестійкої негативної ідентичності.

Якщо криза професійної ідентичності завершується руйнацією, розпочинається процес міжпрофесійної мобільності: формування мотивації і прийняття рішення про зміну професії, яке реалізується в актах реальної поведінки працівника. Втрата особистістю професійної ідентичності передбачає негайний початок роботи над конструюванням нової. Запускається механізм вибору та засвоєння нових цінностей, установок, соціальних норм, ідеалів та форм поведінки. Через зовнішні і внутрішні дії відновлюється цілісна професійна Я-концепція, яка передбачає нову ціннісну свідомість, нову життєву стратегію і професійну роль (Симончук, 2000). Людина відшукує нову привабливу професійну групу і вступає до неї. Такою групою виступає, наприклад, освітнє середовище вишу як простір ціннісної підтримки, самореалізації та апробації нових життєвих стратегій.

Огляд наявних досліджень призводять нас до розуміння, що професійна переорієнтація представляє собою шлях подолання кризи розвитку, в першу чергу шляхом докорінної інвентаризації власної Я-концепції й відповідної трансформації життєвої програми. Цей шлях часто є недостатньо усвідомленим, імпліцитним. Тому представляють інтерес виявлення особистісних змін, що відбуваються впродовж професійного перенавчання.

У 2018 р. ми провели пілотажне дослідження, на базі Національного університету «Запорізька політехніка» та Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради. В ньому прийняли участь студенти спеціальності «Психологія», що навчаються на очній та заочній формах навчання, а також слухачі курсів перепідготовки відділень післядипломної освіти зазначених закладів. Першу вибірку склали 34 особи, що отримують вищу освіту вперше (вік 17-23 роки), друга вибірка – 48 осіб, які отримують другу вищу освіту (вік 28-45 років). Діагностика у першокурсників відбувалася на 10-12 тижні навчання, коли минув період адаптації до кардинальної зміни соціального середовища; у осіб, що здобувають вищу освіту вдруге, опитування відбувалося на 4-6 тижні після початку навчання.

Для визначення особливостей самоідентифікації використаний комплекс асоціативних тестів: Методика вивчення професійної ідентичності та Методика вивчення особистісної ідентичності Л. Б. Шнейдер (2019), Методику вивчення соціальної ідентичності (Шнейдер, Хрустальова, 2014).

За результатами тестів ідентичності проведений частотний аналіз, визначено розподіл осіб з різними типами та порушеннями ідентичності. Для оцінки достовірності відмінностей між процентними частками двох вибірок застосовано ϕ^* -критерій Фішера (Сидоренко, 2004).

Для розкриття змісту кризи професійного самовизначення у групі осіб, що отримують другу вищу освіту, складено семантичний простір асоціацій.

Асоціативні методики дозволили нам розглянути інтегрований образ самоідентичності студентів в певній зоні реальності: професійній соціальній, особистісній. Результати представлені в табл. 1.

Автори методики розглядають ідентичність як самореферентність на основі переживання унікальності власного буття і неповторності особистісних властивостей: «Це повідомлення самому собі про те, хто є «Я» і що є «Моїм», при свою приналежність реальності в формі конкретних життєвих ситуацій і відносин» (Шнейдер, Хрустальова, 2014, с. 86).

Таблиця 1

Представленість студентів з різними типами ідентичності (%)

Рівні	Типи ідентичності	Студенти, що отримують першу освіту (N = 34)	Студенти, що отримують другу освіту (N = 48)
Особистісна ідентичність			
Дуже низький	Дифузна ідентичність	17,7	2,1*
Низький	Передчасна ідентичність	29,4	2,1 *
Середній	Мораторій	8,8	31,2 *
Оптимальний	Досягнута ідентичність	35,3	58,3 *
Завищений	Гіперідентичність	8,8	6,3
Професійна ідентичність			
Дуже низький	Дифузна ідентичність	32,3	4,2*
Низький	Передчасна ідентичність	41,2	20,8 *
Середній	Мораторій	14,7	20,8
Оптимальний	Досягнута ідентичність	11,8	37,5 *
Завищений	Псевдоідентичність	-	16,7 *
Соціальна ідентичність			
Дуже низький	Дифузна ідентичність	14,8	-
Низький	Мораторій	20,6	14,6
Середній	Досягнута ідентичність	53	16,6 *
Високий	Висока досягнута ідентичність	8,8	64,6 *
Дуже високий	Псевдоідентичність	2,9	4,2

Примітка: * позначені випадки, коли значущість міжгрупової різниці підтверджена ϕ^* -критерієм кутового перетворення Фішера ($p \leq 0,05$).

При цьому образ «Я», репрезентуючи цілісне ставлення індивіда до себе, включає комплекс знань різного ступеню

диференційованості та усвідомленості. Так, *соціальна ідентичність* проявляється в усвідомленні своєї належності до певної спільноти, ступінь ототожнення/диференціації себе зі світом й іншими людьми. *Особистісна ідентичність* відображує відповідність «Я»-образу його життєвому втіленню. *Професійна ідентичність* постає як автореференція унікальності «Я» у професійному служінні, що передбачає придбання досвіду, інтеграцію в професійне співтовариство, формування та рефлексію уявлення про себе як фахівця. Репрезентацією досягнутої ідентичності є позитивне самоставлення при позитивному оцінюванні власних якостей і стабільного зв'язку з соціумом (Шнейдер, 2019).

З таблиці 1 ми бачимо, що для *особистісної та професійної ідентичності* у першій вибірці студентів-першокурсників характерні неоптимальні стани: передчасної або дифузної ідентичності, у меншому ступені – стан мораторію. Це є свідченням того, що опитувані або ніколи не переживали станів кризи ідентичності або виявилися нездатні їх конструктивно вирішити. У людей з передчасною ідентичністю компоненти життєвої позиції (цілі, цінності і переконання) досить виразні та сильні, але вони сформувалися не в результаті самостійного пошуку і вибору, а внаслідок ідентифікації з батьками або іншими референтними особами. Дифузна ідентичність особливо виразна у професійній сфері, що свідчить про відсутність сформованих цілей та переконань.

Особи, що отримують другу вищу освіту, відрізняються поширеністю стану досягнутої ідентичності в усіх досліджених сферах. Отже, вони пережили на життєвому шляху періоди криз і самодослідження, внаслідок чого сформували цілісне уявлення про себе та світ, значущі цілі та цінності. Вони знають, чого хочуть, і відповідно структурують свою активність (що забезпечує почуття спрямованості і усвідомленості життя).

При цьому стосовно *соціальної ідентичності* картина у вибірці студентів, котрі проходять професійне перенавчання, найбільш благополучна: 64,6 % опитаних демонструють зрілу ідентичність, що проявляється у відчутті цінності власної особистості, впевненості у собі при високій внутрішній напруженості і енергетиці, усвідомленні власних труднощів та переваг, бажанні відповідати певному ідеальному уявленню про

себе; визначеності та завантаженості життя, товариськості й орієнтації на інших. Можливо, ця перевага зумовлена віком та життєвим досвідом опитаних – дорослі респонденти мають цілком обґрунтовані уявлення про те, що їх особистість і діяльність здатні викликати в інших людей повагу, розуміння та схвалення.

Показник *мораторію* свідчить про переживання життєвої кризи (кризи ідентичності), яку людина намагається свідомо та активно вирішити, пробуючи різні варіанти: пошук інформації, бесіди із значущими іншими, експериментування зі стилями життя. У вибірках цей стан представлений наступним чином (рис. 1).

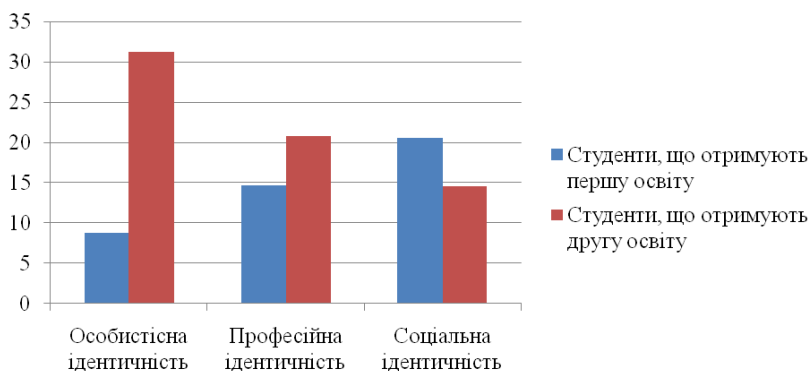


Рис. 1. Розповсюдженість стану мораторію (у % від загальної чисельності вибірки) як свідчення кризи ідентичності студентів

У групі студентів, що здійснили професійну переорієнтацію стан мораторію ідентичності не просто більш виразний, але має якісні відмінності – він стосується в першу чергу особистісної ідентифікації, потім професійно, і в останню чергу – соціальної. У першокурсників першої вибірки ситуація протилежна. Отриманий результат можна пояснити тим, що криза професійного самовизначення у дорослих студентів значною мірою вже вирішена, адже вони здійснили усвідомлений вибір та прийшли отримувати другу освіту за спеціальністю «Психологія».

Як було описано раніше, механізм міжпрофесійної мобільності в контексті формування ідентичності містить наступні етапи: формування та повсякденне функціонування

професійної ідентичності → криза → руйнація → конструювання нової ідентичності та її соціальне підтвердження (Симончук, 2000). Отримані емпіричні дані дозволяють розглянути цей механізм більш детально. Найменше піддається кризовим впливам соціальна ідентичність (що забезпечене існуванням людини у відносно чисельних та стабільних соціальних групах: родині, колі друзів, певному соціальному класі і т.п. Тому зміна професійного середовища не чинить руйнівного впливу на ідентичність (або ж вона найшвидше відновлюється шляхом включення людини в нову соціальну спільноту студентів). Найбільш рухливою є особистісна ідентичність, вона зазнає найбільшої трансформації під час професійної переорієнтації. Професійна ідентичність постає ніби «з'єднувальною ланкою» в процесах формування особистісної та соціальної ідентичностей.

Викликає занепокоєння виразність псевдоідентичності у професійній сфері, що спостерігається у 16,7 % осіб, які отримують другу вищу освіту. Це може свідчити або про стабільне заперечення своєї унікальності або, навпаки, про гіпертрофоване амбітне підкреслення власних переваг, знижену рефлексію з переходом в стереотипію, ригідність професійного «Я-образу» та загальної Я-концепції. Порушення механізмів ідентифікації потребує більш докладного вивчення та розробки інструментів психологічного втручання.

Розгляд конкретних асоціацій, відмічених опитуваними у Методиці визначення професійної ідентичності, дає нам більш конкретне та детальне уявлення про зміст переживань, що супроводжують вирішення ситуації повторного професійного самовизначення у осіб, які отримують другу вищу освіту. В семантичному просторі на рис. 2. відображені розповсюджені асоціації у другій вибірці. При цьому розділ характеристик на «сприятливі» та «несприятливі» (що заздалегідь визначено авторами методики) в даному випадку постає досить умовним, невиправданим. Частина визначень, віднесені до несприятливих, на нашу думку, відображують кризовий процес особистісних трансформацій і набуття психологічної зрілості.

Професійна ідентичність як аспект соціальної ідентичності представляє собою суб'єктивну реальність (Я-концепцію, Я-образ), що відображує належність до певної професійної групи, регулює поведінку особистості, її сприймання світу й оточення. Проведений семантичний аналіз асоціацій дозволяє уточнити сутнісний зміст кризи особистісно-професійного розвитку та шляхів її вирішення. Переживання кризи окреслене змістом понять «нереалізованість», «переоцінка своїх можливостей», «активність», «проба», «мета», та «компетентність». Значущість категорії «досвід» розкриває роль власної активності у життєздійсненні: перенавчання постає як певний шлях до вдосконалення, сповнений проб та помилок.



Рис. 2. Семантичний простір асоціацій, що відображають структуру професійної ідентичності студентів, які здобувають другу вищу освіту (семантичне поле включає асоціації, підтримані більше ніж 30 % опитаних, жирним шрифтом виділені ті, що отримали більше 50 % виборів)

Про емоційні особливості переживання кризи самовизначення свідчать вибори, тримані поняттями «тривога», «розгубленість», і водночас «радість». Заслугує на увагу поняття «повільність» — згадаємо про переоцінку життєвих

перспектив, характерну для кризи середнього віку. Для даної категорії опитаних значущою є категорія знання та освіченість, тому виходом із кризи розвитку вони обрали саме навчання, отримання другої вищої освіти.

У попередніх дослідженнях (Гунгер, 2007) було з'ясовано, що на становлення ідентичності в період кризи позитивно впливає наявність вищої освіти (це проявляється у використанні більш зрілих стратегій захисту, емоційній стійкості і інтернальності). Вища освіта має великий потенціал надання допомоги в процесі проживання кризи ідентичності в зрілому віці, оскільки сприяє інтелектуальному, соціальному, особистісному і духовному розвитку людини. У процесі навчання відбувається розширення поля індивідуальної свідомості, людина отримує нову інформацію про себе і світ.

Отже, повторне здобуття вищої освіти в зрілому віці пов'язане зі спробою усунути внутрішні протиріччя і знайти ресурс ефективного розв'язання кризи розвитку. Процес перенавчання є ефективним засобом становлення соціальної ідентичності особистості (це передбачає руйнацію старої ідентичності та конструювання нової). Адекватні шляхи побудови нової ідентичності допомагають вирішити кризи розвитку дорослого періоду життя та виводять особистість на новий рівень соціальної та професійної продуктивності.

Висновки. Ми пропонуємо розглядати професійну переорієнтацію в дорослому віці саме як *кризу розвитку* – визначальний період життєвого шляху, зумовлений внутрішніми протиріччями і їх суб'єктивною інтерпретацією, що призводить до суттєвої зміни життєвого устрою та структури особистості. Це момент нестійкості розвитку, під час якого людина особливо чутлива до пошуку та відкриття альтернативних шляхів самоздійснення та самореалізації.

Отримані результати пілотажного дослідження переконують, що особи, які отримують другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія», переживають кризу особистісного розвитку, специфічними ознаками якої виступають трансформації особистісної та професійної ідентичності.

1. Професійна переорієнтація та початок навчання за новою спеціальністю в найбільшій мірі сприяє соціальній ідентифікації дорослої людини, що переживає кризу розвитку (процес

інтеграції в нове соціальне середовище, що підтримує значущі для особистості цілі та цінності; отримання зовнішньої підтримки; початок реалізації власних можливостей та відповідне збагачення «Я»-образу; наближення до позитивного ідеалу самоздійснення, досягнення самототожності в сфері спілкування та взаємодії).

2. Вирішення кризи нереалізованості в процесі професійної переорієнтації можна охарактеризувати як активні спроби, спрямовані на переоцінку власних можливостей на основі наявних компетенцій, досвіду і поставленої мети. Таким чином в результаті внутрішньої самореалізації та самоздійснення в оновленому зовнішньому контексті (освітньому середовищі вишу) студенти будують нову ідентичність, яку потім перевіряють та реалізують в широкому колі навчальних, життєвих та професійних ситуацій. Початковому етапу перенавчання властивий стан невизначеності, що супроводжується тривогою та розгубленістю і водночас, радісним очікуванням, цікавістю.

3. Водночас професійна переорієнтація загострює або не вирішує проблеми особистісної ідентичності, що може бути пов'язано з досить різкою зміною соціального статусу, повільністю просування та умовністю професійних успіхів на етапі перенавчання.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямку є наступні діагностичні зрізи на різних етапах навчання. Це дозволить простежити динаміку переживання та вирішення кризи розвитку в процесі повторного здобуття вищої освіти. На цій основі будуть розроблені загальні принципи та конкретні інструменти психологічної допомоги особистості в ситуації професійного самовизначення у дорослому віці.

Список використаних джерел

- Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва : Институт психологии РАН, 2004. 415 с.
- Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва : Институт психологии РАН, 1994. 28 с.
- Бойко Г. В. Психологія переживання втрати роботи як життєвої події. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 2. С. 14–20.

- Блинова О. Є., Завацька Н. Є., Карамушка Л. М., Каширіна Є. В. Соціально-психологічні засади самовизначення особистості в професіях соціономічного типу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 1. С. 47–60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2018_1_7
- Вірна Ж. П. Професійний простір особистості: від ознак дисциплінарності до реальності суб'єктивного моделювання. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 100–111.
- Гунгер Н. Н. Психологические средства становления идентичности личности в период нормативного кризиса взрослости : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2007. 24 с.
- Гура Н. А. Переривання кар'єри: поведінковий патерн у структурі професійної мобільності особистості. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2018. Вип. 30. С. 207–217.
- Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 752 с.
- Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. 2-е изд. Москва : Академия, 2006. 240 с.
- Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. 4-е изд., стер. Москва : Академия, 2010. 304 с.
- Кокун О. М. Загальні теоретичні уявлення щодо змісту та чинників професійного самоздійснення фахівців. *Психофізіологічне забезпечення професійного самоздійснення фахівця в умовах соціально-економічних перетворень* / за ред. О. М. Кокуна. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. С. 7–12
- Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
- Мосійчук В. В. Кризи професійного становлення як умова розгортання самореалізації особистості. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2011. Вип. 14. С. 531–541.
- Павлов Ю. О. Психологічна допомога безробітним у кризовому стані в умовах професійної перепідготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 19 с.
- Пілецька Л. С. Соціально-психологічні складові професійної мобільності особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7, вип. 38. С. 385–395. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu_2015_7_38_35
- Рудюк О. В. Нормативна й ненормативна кризова феноменологія професіогенезу особистості. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України та Державного вищого навч. закладу «Запорізький нац. ун-т». Запоріжжя, 2012. № 2. С. 30–36.

- Садовникова Н. О. Конфликт профессионального самоопределения и профессиональный кризис личности как психологические барьеры профессионального развития. *Современные исследования социальных проблем*. 2016. № 10 (66). С. 115–125.
- Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 350 с.
- Симончук О. В. Міжпрофесійна мобільність та зміна соціальної ідентичності : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.03. Київ, 2000. 17 с.
- Сургунд Н. Особистісний вибір у контексті подолання криз професійного розвитку на основі професійної мобільності: синергетичний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 4. С. 109–119.
- Титаренко Т. М. Практики особистісного життєтворення: множинність як шанс. *Психологія особистості*. 2015. Вип. 1 (6). С. 12–20.
- Тичина І. М. Змістові аспекти ціннісних стратегій особистісного самоздійснення у процесі зміни професії. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2013. № 19. С. 86–91.
- Шнейдер Л. Б., Хрусталева В. В. Ассоциативный тест как основа конструирования методики изучения социальной идентичности. *Педагогика профессионального образования*. 2014. № 3. С. 83–96.
- Шнейдер Л. Б. Психология идентичности. 2-е изд., пер. и доп. Москва : Юрайт, 2019. 328 с.
- Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. New York : Viking, 1971. 410 p.
- Seligman M. Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York : Simon and Schuster, 2002. 275 p.
- Super D. E. Vocational Development: A Framework of Research. New York, 1957. 391 p.

References

- Akhmerov, R. A. (1994). *Biograficheskie krizisy lichnosti [Biographical personality crises]*. (Extended abstract of PhD dissertation). Moscow: Institut psikhologii RAN [in Russian].
- Antsyferova, L. I. (2004). *Razvitiye lichnosti i problemy gerontopsikhologii [Personality development and problems of gerontopsychology]*. Moscow: Institut psikhologii RAN [in Russian].
- Blinova, O. Ye., Zavatska, N. Ye., Karamushka, L. M., & Kashvrina, Ye. V. (2018). Sotsialno-psykholohichni zasady samovyznachennia osobystosti v profesiakh sotsionomichnoho typu [Social-psychological principles of self-determination of

- personality in professions of sociological type]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii [Theoretical and Applied Problems of Psychology]*, 1, 47-60. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2018_1_7 [in Russian].
- Boyko, G. V. (2013). Psykholohia perezhyvannia vtraty roboty yak zhyttyevoi podii [Psychology of the experience of loss of work as a life event]. *Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of Modern Psychology]*, 2, 14-20 [in Ukrainian].
- Derkach, A. A. (2004). *Akmeologicheskie osnovy razvitiia professionala [Acmeological Foundations for the Development of a Professional]*. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK [in Russian].
- Gunger, N. N. (2007). *Psikhologicheskie sredstva stanovleniia identichnosti lichnosti v period normativnogo krizisa vzroslosti [Psychological means of the formation of the identity of a person in the period of the normative crisis of adulthood]*. (Extended abstract of PhD dissertation). Novosibirsk: Novosibirsk SPU [in Russian].
- Hura, N. A. (2018). Perervannia karierv: povedinkovy patrern u strukturi profesiynoi mobilnosti osobystosti [The career break: a behavioral pattern in the structure of personal mobility]. *Pravnychyi visnyk Universytetu "KROK" [The Legal Bulletin of the University "KROK"]*, 30, 207-217 [in Ukrainian].
- Klimov, E. A. (2010). *Psikhologia professionalnogo samoopredeleniia [Psychology of Professional Self-Determination]*. (4th ed.). Moscow: Academia [in Russian].
- Kokun, O. M. (2018). Zahalnoteoretychni uvavlennia shchodo zmistu ta chynnykiv profesiynoho samozdiysnennia fakhivtsiv [General theoretical representations about the content and factors of professional self-realization of specialists]. In O. M. Kokun (Ed.), *Psykhofiziologichne zabezpechennia profesivnogo samozdiysnennia fakhivtsia v umovakh sotsialno-ekonomichnykh peretvoren [Psycho-physiological support of professional self-realization of a specialist in conditions of socio-economic transformations]*. (pp. 7-12). Kyiv: G. S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
- Markova, A. K. (1996). *Psikhologia professionalizma [Psychology of Professionalism]*. Moscow: Mezhdunar. gumanitarnyi fond "Znanie" [in Russian].
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking.
- Mosiychuk, V. V. (2011). Krvzv profesivnoho stanovlennia yak umova rozhortannia samorealizatsii osobystosti [Crises of professional formation as a prerequisite for the deployment of self-realization of the individual]. *Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of Modern Psychology]*: Collection of scholarly papers of Kamianets-

- Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine (Vol. 14, pp. 531-541) [in Ukrainian].
- Pavlov, Yu. O. (2006). Psykholohichna dopomoha bezrobitnym u kryzovomu stani v umovakh profesiynoi perepidhotovky [Psychological help to the unemployed in a crisis condition in conditions of professional retraining]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: In-t pedahohiky i psykholohii [in Ukrainian].
- Pyletska, L. S. (2015). Sotsialno-psykholohichni skladovi profesiynoi mobilnosti osobystosti [Social-psychological components of professional mobility of the individual]. *Aktualni problemy psykholohii [Current Problems of Psychology]*, 7 (38), 385-395. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsub_2015_7_38_35 [in Ukrainian].
- Rudyuk, O. V. (2012). Normativna v nenormativna kryzova fenomenologia profesiionenezu osobystosti [Normative and non-normative crisis phenomenology of the individual's professional development]. *Problemy suchasnoi psykholohiyi [Problems of Modern Psychology]*: Collection of scholarly papers of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine and State Higher Educational Institution "Zaporizhia National University" (Vol. 2, pp. 30-36). Zaporizhia: Zaporizhia NU [in Ukrainian].
- Sadovnikova, N. O. (2016). Konflikt professionalnogo samoopredelenia i professionalnvi krizis lichnosti kak psikhologicheskie bariery professionalnogo razvitiya [Conflict of professional self-determination and professional personality crisis as psychological barriers to professional development]. *Sovremennye issledovania sotsialnykh problem [Modern Research of Social Problems]*, 10(66), 115-125 [in Russian].
- Schneider, L. B., & Khrustaleva, V. V. (2014). Assotsiativnyi test kak osnova konstruirovania metodiki izucheniia sotsialnoi identichnosti [An associative test as the basis for constructing a methodology for studying social identity]. *Pedagogika professionalnogo obrazovania [Pedagogy of Vocational Education]*, 3, 83-96 [in Russian].
- Schneider, L. B. (2019). *Psikhologia identichnosti [Psychology of Identity]*. (2nd ed., rev.). Moscow: Yurait [in Russian].
- Seligman, M. (2002). *Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Simon and Schuster.
- Sidorenko, Ye. V. (2002). *Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii [Methods of Mathematical Processing in Psychology]*. St. Petersburg: Rech [in Russian].

- Simonchuk, O. V. (2000). *Mizhprofesiynna mobilnist ta zmina sotsialnoi identychnosti [Interprofessional mobility and change of social identity]*. (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv: Instytut sotsiologhii [in Ukrainian].
- Super, D. E. (1957). *Vocational Development: A Framework of Research*. New York.
- Surgund, N. (2016). Osobystisnyv vvbir u konteksti podolannia krzv profesiynoho rozvytku na osnovi profesiynoi mobilnosti: synerhetychnyi aspect [Personal choice in the context of overcoming professional development crisis based on professional mobility: a synergetic aspect]. *Pedahohika i psykholohia profesiynoi osvity [Pedagoav and psychology of vocational education]*, 4, 109-119 [in Ukrainian].
- Tychyna, I. M. (2013). Zmistovi aspekty tsinnisnykh stratehii osobystisnoho samozdiysnennia u protsesi zminy profesii [The content aspects of value strategies of personal self-realization in the process of changing the profession]. *Pedahohichna osvita: teoria i praktyka. Pedahohika. Psykholohia [Pedagogical Education: Theory and Practice. Pedagogy. Psychology]*, 19, 86-91 [in Ukrainian].
- Tytarenko, T. M. (2015). Praktyky osobystisnoho zhyttetvorennia: mnozhynnist yak shans [Practices of personal life-formation: plurality as a chance]. *Psykholohiya osobystosti [Psychology of Personality]*, 1(6), 12-20 [in Ukrainian].
- Virna, Zh. P. (2014). Profesiyni prostir osobystosti: vid oznak dystsyplinarnosti do realnosti sub'iektyvnoho modeliuvannia [Professional space of personality: from the signs of discipline to the reality of subjective modeling]. *Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of modern psychology]*, 23, 100-111 [in Ukrainian].
- Zeer, E. F. (2006). *Psikhologiya professionalnogo razvitiia [Psychology of Professional Development]*. (2nd ed.). Moscow: Academia [in Russian].

V. Bochelyuk, M. Panov

**PROFESSIONAL REORIENTATION AND RETRAINING AS AN
IMPLICIT RECOURSE FROM THE DEVELOPMENT CRISES
OF THE ADULT AGE**

The article addresses a topical scientific problem of changing the professional activity in the adult age, its theoretical analysis and empirical substantiation are initiated. The agility of the social environment leads to the expansion of the age limits of professional self-realization, repeated pattern, and endlessness of this process. The purpose of the study is to consider the professional reorientation as one of the ways to address the development crises of the adult age. In the course of the theoretical analysis of the problem it has been shown that professional self-determination covers the entire productive period of life. It is proposed to consider professional reorientation in adulthood as a development crisis: the crucial period

of the life experience, conditioned by internal contradictions and their subjective interpretation, which causes a significant change in the mode of life and the personality structure. It is a fluctuation point, during which an individual is especially sensitive to opening the alternative ways of self-realization. This period is accompanied by self-identification crises that involve the destruction of the existing I-image, the revision of the interconnections in the system "The World and Me", the construction of a new life scenario. An empirical study of the self-identification processes was conducted in students who were earning their first and second degree. A set of associative techniques measuring the status of personal, professional, and social identity was used. It was found out that premature identity was characteristic of the students who received their first degree: the existing assumptions had a borrowed character, formation of mutual relations in the system "The World and Me" did not go through the crisis stages and independent choice. The diffuse identity is particularly expressed in the professional sphere, which indicates the absence of the established goals and beliefs. The individuals who get a second higher education experience a personal development crisis, the specific feature of which is the transformation of personal and professional identity. Professional reorientation and the beginning of training in a new specialty contributes to the social identification of an adult person who is experiencing a development crisis, while the problems of personal identity become keener. The semantic space of associations is elaborated, which reveal the essence of the self-determination crisis and the ways of addressing it: underachievement, over-evaluation of one's own capabilities, activity, trial, purpose, competence. Retraining appears to be the gaining of a new experience, a way to perfection, full of trial and error.

Key words: *development crisis, professional reorientation, subsequent professional self-identification, professional identity, social and professional mobility.*

Надійшла до редакції 20.10.2019 р.

УДК 159:364.2:[9364-787.2]

© О.В. Шевяков, О.В. Бабатенко, І.А. Шрамко, 2020

orcid.org/0000-0001-8348-1935

orcid.org/0000-0003-1835-6606

orcid.org/0000-0002-2850-6535

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195229>

ШЕВЯКОВ Олексій Володимирович

*доктор психологічних наук, професор, Дніпровський гуманітарний
університет, завідувач кафедри загальної психології*

БАБАТЕНКО Олександр Васильович

студент-магістрант, Дніпровський гуманітарний університет

ШРАМКО Ігор Анатолійович

*кандидат психологічних наук, Дніпропетровський гуманітарний університет,
доцент кафедри загальної психології*

ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано основні теоретичні підходи до психологічної регуляції функціональних станів фахівців в умовах виробничої діяльності. Мета статті полягає у визначенні сутності психологічної регуляції функціональних станів особистості й розкритті її особливості в умовах трудової діяльності. Розроблено огляд методів дослідження функціонального стану і класифікацію методичних підходів, викладені їх основні положення. Обґрунтовано доцільність використання методу довільної психологічної саморегуляції для вирішення завдань психологічного забезпечення соціальної підтримки особистості. Розглянуто основні шляхи та засоби оптимізації і профілактики несприятливих функціональних станів, здійснення психологічного аналізу діяльності фахівців, вивчення досвіду застосування засобів оптимізації для усунення несприятливих психологічних станів особистості в таких галузях науки як психологія праці, психогігієна, медицина, психологія та психофізіологія праці. Встановлено, що реалізація коригуючих впливів на функціональний стан в умовах професійної діяльності може бути здійснена за допомогою методу довільної психічної регуляції стану, який на сьогодні є найбільш актуальним і перспективним психологічним засобом оптимізації. Зазначений метод є ефективним для усунення несприятливих психологічних станів (перевтоми, нервово-психічної напруги, гіперкінезії, монотонії). Його використання складає перспективу подальших досліджень у контексті психологічного забезпечення соціальної підтримки фахівців.

Застосування елементів психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців у поєднанні з організаційними заходами дають можливість здійснювати контроль за динамікою працездатності та створювати більш оптимальні умови праці.

Нагальна потреба в використанні профілактичних та корекційних заходів для оптимізації функціональних станів особистості досить значна, оскільки діяльність фахівців проходить в умовах впливу комплексу різноманітних соціально-психологічних, технічних, природних та інших чинників, які призводять до зниження рівня працездатності. Все це з особливою гостротою підкреслює необхідність створення відповідної психопрофілактичної системи оптимізації психологічного стану фахівців.

Ключові слова: *довільна саморегуляція, психологічний стан, трудова діяльність, психологічне забезпечення, соціальна підтримка особистості.*

Постановка проблеми. Виявлення різноманітних функціональних станів (ФС) особистості передбачає не тільки знаходження адекватних способів їх оцінки, але й має безпосередньо практичну значимість. В прикладному аспекті це означає знаходження шляхів попередження (профілактики) та корекції несприятливих ФС з метою збереження фізичного та психічного здоров'я особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існують різноманітні способи покращення чи нормалізації ФС. До їх числа відносяться такі, як розробка оптимальних режимів праці та відпочинку, тренування та професійна підготовка, нормалізація санітарно-гігієнічних умов (Бодров, 1997; Корольчук, 1995), а також специфічні способи, наприклад, методи групової психотерапії, самонавіювання (Напресенко, Петрова, 1995; Рижов, Сальницький, 1983). Важливим питанням стосовно зазначених підходів, на нашу думку, є вироблення конкретних профілактичних напрямків роботи та опису конкретних способів їх реалізації. Так в літературних джерелах можна знайти багато праць, присвячених тому чи іншому способу оптимізації ФС і які трактуються в різних модифікаціях (Дикая, 1997; Шевяков, Хасхачих, 1994). Розробка різних профілактичних заходів велась в руслі багатьох наукових дисциплін, перш за все медицини, фізіології, гігієни праці.

Однак, тільки в останні роки почали з'являтися роботи психологів, в яких робляться спроби узагальнити основні напрями профілактичної роботи, пов'язані з проблематикою

оптимізації ФС в умовах реальної професійної діяльності (Simonson, Weiser, 1996; Neufeld, 1992; Schulz, 1998).

Формулювання ідей статті та завдань. Мета статті полягає у визначенні сутності психологічної регуляції функціональних станів фахівців й розкритті її особливості в умовах трудової діяльності. Нагальна потреба в використанні профілактичних та корекційних заходів для оптимізації ФС досить значна, оскільки діяльність фахівців проходить в умовах впливу комплексу різноманітних соціально-психологічних, технічних, природних та інших чинників, які призводять до зниження рівня працездатності. Все це з особливою гостротою підкреслює необхідність створення відповідної психо-профілактичної системи оптимізації ФС особистості. Така система за своїм змістом повинна бути адекватна тим завданням, виконання яких покладається на окремі бригади. Типовими об'єктами профілактичної роботи можуть бути: підвищення працездатності та усунення наслідків професійної втоми. Створення такої психопрофілактичної системи повинно ґрунтуватися на виборі комплексу психорегулюючих впливів та розробки відповідних організаційних форм їх втілення, враховуючи конкретну специфіку діяльності.

Методи, що застосовуються, повинні бути ефективними для усунення синдрому професійної втоми, яка зумовлена наявністю цілого спектру інтенсивних психофізіологічних, когнітивних та емоційних навантажень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для здійснення коригуючих впливів на ФС необхідно визначитися з їх класифікацією. Встановлено (Schulz, 1998), що найбільш часто основу такої класифікації складає два основних і відносно незалежних класи методів, які відрізняються характером впливу на ФС:

- опосередковані, тобто спрямовані на усунення об'єктивних причин формування несприятливих ФС та комплексу супутніх їм факторів;

- безпосередні, що здійснюють вплив на саму людину через систему міжособистісних комунікацій чи прямого впливу на ті чи інші психофізіологічні функції (Schwarz, 1992). В середині останнього класу можуть бути виділені дві самостійні групи методів, що відрізняються ступенем активності суб'єкта впливу.

В даній класифікації вони умовно названі зовнішні та внутрішні способи оптимізації ФС (Welford, 1991).

Очевидно, що для профілактики несприятливих ФС, радикальним шляхом служить усунення причин їх виникнення.

Тому, практично вся оптимізаційна робота щодо зміни змісту та умов праці може розглядатися як профілактичний засіб, так як вона веде до усунення потенційних джерел розвитку несприятливих ФС. Корекція станів втоми та перевтоми, в першу чергу, пов'язується з нормалізацією характеру та тривалості робочих навантажень, розробкою оптимальних режимів праці та відпочинку. Боротьба зі станами монотонії проводиться за рахунок збагачення змістовної сторони праці, внесення різноманітності в умови та засоби її реалізації. Зменшення ступеню екстремальності факторів за допомогою зниження їх інтенсивності, несподіваності появи, переведення в зону звичних умов сприяють попередженню станів емоційної напруженості та різних видів стресу. В усіх зазначених випадках оптимізація ФС будується на базі реорганізації об'єктивного змісту трудового процесу.

Такий підхід до проблеми оптимізації ФС традиційний і найбільш поширений в розробках з психології соціальної роботи. Його основними напрямками є:

- раціоналізація процесу праці з точки зору складання оптимальних алгоритмів діяльності, типологізація схем рішення професійних завдань, раціональний розподіл часових лімітів тощо;

- вдосконалення предметів та засобів праці у відповідності з психофізіологічними особливостями людини;

- раціональна організація місць (робочих зон) та формування оптимальної робочої пози;

- розробка оптимальних режимів праці та відпочинку для компенсації своєчасним та повноцінним відпочинком, виснаження внутрішніх ресурсів людини впродовж робочої зміни;

- використання раціональних форм зміни трудових задач і збагачення змісту праці для усунення одноманітності в роботі та перевантаження окремих психофізіологічних систем;

- нормалізація умов праці у відповідності з природними для людини умовами життєдіяльності;

- створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, підвищення матеріальної та моральної зацікавленості в результатах праці.

Дієвість такого підходу, опосередкованого впливом на ФС через вдосконалення структури праці, доведена багаточисельними науково-прикладними розробками в різних сферах практичної діяльності.

В літературі зустрічаються різні класифікації стосовно способів безпосереднього управління та саморегуляції ФС. За основу в них взята спрямованість впливів на визначений рівень функціонування психофізіологічних систем. В цьому випадку всі способи та прийоми диференціюються за тим, якими активуючими та регулюючими системами організму вони реалізуються: неспецифічними, специфічними, когнітивно-мотиваційними, – тобто за механізмом здійснення впливу. Багато уваги приділяється також методичним особливостям різних способів. Так, виділяються вербальні й невербальні методи управління ФС, апаратурні та неапаратурні.

На нашу думку, при створенні узагальненої класифікації, в першу чергу, потрібно врахувати, яку позицію займає сам суб'єкт праці по відношенню до впливу, що здійснюється на нього. Він може відчувати управляючі впливи, що здійснюються на нього зі сторони, або активно брати участь в процесі зміни свого стану сам. В останньому випадку мова йде про методи самоуправління чи саморегуляції.

Зовнішні по відношенню до суб'єкта впливи на ФС здійснюються за допомогою рефлексогенних зон та біологічно активних точок, нормалізації режиму харчування, використання тонізуючих чи, навпаки, заспокоюючих фармакологічних препаратів, організації сеансів функціональної музики. До цієї групи входять різні форми активного впливу однієї людини на іншу: переконання, наказ, гіпноз, навіювання. Всі зазначені способи достатньо широко використовуються в практиці оптимізації ФС і є докази їх ефективності. Однак, при їх використанні суб'єкту праці відводиться швидше пасивна роль - він виступає в якості реципієнта, який потребує сторонньої підтримки. Тому в психологічному плані спеціальний інтерес складають методи саморегуляції станів.

Поряд зі способами, що розвиваються в рамках формування професійних навичок та вмінь, тренування фізичної витривалості та загальнооздоровчих заходів, використання прийомів поведінкової психотерапії та групового тренінгу, методи саморегуляції орієнтовані на організацію спеціальної діяльності людини для подолання несприятливого ФС. При цьому методи психологічної саморегуляції, які розуміються у вузькому сенсі слова, прямо пов'язані зі впливом на стан людини.

Головною особливістю методів саморегуляції станів є їх спрямованість на формування адекватних внутрішніх засобів, які дозволяють здійснювати спеціальну діяльність щодо зміни свого стану. Оволодіння навичками саморегуляції стає особливо актуальним з розвитком сучасних професій в металургії, які диктують необхідність «володіти собою» і діяти відповідно до особливостей ситуації. Відповідно до цього особливої ваги набувають питання підготовки конкретних методик з урахуванням цілей психопрофілактичної роботи, можливості їх використання спеціалістами даної професії та оцінки оптимізуючого ефекту.

Проблема шляхів і засобів підвищення ефективності та безпечної діяльності особистості хвилює багатьох спеціалістів, які працюють в галузі психології і психофізіології діяльності фахівців. В останнє десятиріччя суттєвий внесок в її розробку для професій зробили відомі вчені, які зазначають, що втілення відповідних способів оптимізації ФС фахівців в психології та психофізіології праці має свої особливості.

В психології соціальної роботи вчені виділяють дві групи шляхів, які використовуються для збереження працездатності. Перша група шляхів визначається ще до зустрічі фахівця з технікою і найбільше значення із них мають:

- розподіл функцій та прогноз впливу і взаємозв'язків в системі «техніка – людина – середовище», з урахуванням психофізіологічних можливостей людини;

- професійний психологічний відбір з обов'язковим довгостроковим прогнозом психофізіологічних резервів організму та успішності працездатності спеціалістів;

- використання психофізіологічних методів навчання та тренування, спрямованих на розвиток саме тих психологічних

якостей та фізіологічних властивостей організму, котрі лежать в основі ефективного використання роботи за конкретним фахом.

Друга група шляхів використовується в процесі обслуговування та експлуатації техніки і, в свою чергу, включає дві підгрупи заходів. Одні з них застосовують постійно, інші ж за необхідності.

Призначення заходів першої групи – профілактика несприятливих функціональних змін в організмі, збереження й підвищення стійкості психофізіологічних резервів організму, запобігання розвитку вираженої втоми та перевтоми у фахівців. В першу групу заходів включаються:

- динамічний контроль за станом функцій організму та працездатності;
- заходи щодо розширення психофізіологічних резервів в період між виконанням циклів діяльності;
- заходи в період виконання циклів або окремих виробничих завдань;
- заходи після виконання виробничих завдань;
- заходи безпосередньої дії на організм .

Заходи другої групи проводяться в разі необхідності з метою мобілізації резервних можливостей організму для підтримки й негайного підвищення працездатності. До таких заходів належать вдихання кисню при нормальному тиску, повітряно-теплові процедури, дія імпульсним електричним струмом, застосування електросну, використання препаратів тощо.

Перелічені заходи відносяться до психофізіологічного забезпечення виробничих завдань, а воно, в свою чергу, включене в систему медичного забезпечення разом з лікувально-профілактичними, санітарно-гігієнічними та протиепідемічними заходами. Крім суто психофізіологічних заходів, котрі дозволяють підвищити працездатність за рахунок регуляції неспецифічної стійкості ФС й фізіологічних резервів організму фахівців важливе значення для ефективного та безпечного виконання професійної діяльності мають матеріально-технічні та соціально-психологічні заходи. Останні вважаються неспецифічними заходами підвищення працездатності.

В останні роки все більше з'являється робіт, в яких обґрунтовується необхідність проводити комплексне психологічне забезпечення професійної діяльності спеціалістів, головною метою якого є підтримка основних показників працездатності на оптимальному рівні у будь-яких умовах. Психологічне забезпечення професійної діяльності металургів включає наступні заходи: психологічну діагностику; психологічне прогнозування ефективності майбутньої діяльності; психологічну підготовку; психологічну підтримку у ході виконання навчально-виробничих завдань; психологічне вивчення і моделювання майбутніх умов діяльності; навчання фахівців методам саморегуляції та вольової мобілізації. Однак, умови професійної діяльності спеціалістів в умовах трудової діяльності вимагають від вчених пошуку більш ефективних психологічних заходів підвищення, збереження й відновлення їх працездатності в умовах професійної діяльності. Для чого ряд авторів пропонують використовувати додаткові елементи комплексного психологічного забезпечення: аутогенне тренування; психологічну допомогу; спеціальні фізичні вправи окремо або поєднано. Із всієї сукупності заходів, що пропонується для оптимізації ФС спеціалістів виконавського профілю, сьогодні найбільшого значення набувають методи довільної психічної саморегуляції стану. Як уже зазначалося, застосування методу довільної психічної саморегуляції для підвищення ефективності професійної діяльності є особливо актуальним, оскільки він орієнтований на саморегуляцію несприятливих ФС та їх подолання. Цей метод дозволяє самостійно, шляхом самонавіювання впливати на окремі функції організму, і що характерно для нього, на відміну від інших, що він може застосовуватись на спеціальних заняттях, під час відпочинку, при виконанні фізичних відновлювальних процедур тощо. В кожному окремому випадку спеціальні формули можуть розроблятися як самим фахівцем (при оволодінні методом довільної психічної саморегуляції), так і за участю соціального психолога.

За допомогою прийомів довільної психічної саморегуляції можливо нормалізувати і оптимізувати рівень емоційного збудження, мобілізувати свої внутрішні функціональні резерви і в першу чергу центральної нервової системи, на подолання

фізичних і психічних навантажень, зняти чи знизити психічну напругу, які ускладнюють прояв інтелектуальної, мисленнєвої діяльності, швидкісних і точнісних характеристик. Довільна психічна саморегуляція може використовуватись як профілактичний і лікувальний засіб при невротичних розладах, утомі та перевтомі, нервово-психічній напрузі тощо. Метод дозволяє позбутися небажаних властивостей і негативних якостей – невпевненості в собі, нерішучості, а також набути необхідних позитивних – рішучості, цілеспрямованості. Даний метод отримує широкого розповсюдження у різноманітних сферах життєдіяльності людей: у медичній практиці; у спорті; соціальній психології; у військовій сфері та ін.

Вченими доведено, що психічна саморегуляція стану створює позитивний вплив на процеси відновлення працездатності, підвищення ефективності професійної діяльності. Корегуєючий вплив методу на індивідуально-психологічні особливості особистості привернув увагу багатьох вчених для його використання здоровими людьми у різних галузях діяльності. Особливо широкого розповсюдження для регуляції ФС організму за допомогою аутогенного тренування отримано у соціальній роботі. Найбільш широкого розповсюдження у її практиці отримало «психорегулююче тренування» під назвою «психом'язове тренування» та «емоційно-вольова підготовка» фахівців. Особливістю методики є те, що у обох випадках навчання проводиться у формі гетеротренінгу під керівництвом психолога, або лікаря чи тренера. В основі курсу лежать вправи тренуваної м'язової релаксації, які викликають фазові стани у корі головного мозку. У подальшому засвоюються вправи, спрямовані на загальне заспокоєння; цілеспрямовано розвивається здібність до сенсорної репродукції; використовуються прийоми, спрямовані на підвищення здібностей до самонавіювання і активної реалізації формул самонаказів.

Застосування прийомів довільної психічної саморегуляції ФС може реалізовуватися через визначені способи самовпливу: вольова саморегуляція (аутотренінг); вербальний самовплив (самонаказ, самопереконавання); невербальний самовплив (різні форми уяви, ідеомоторика, емоційна репродукція). В основу вольової саморегуляції покладено різні модифікації

аутотренінгу, які сьогодні знаходять найбільшого застосування, і призначені для психом'язового тренування, що включає чотири компоненти: вміння розслабляти м'язи; здатність максимально чітко уявляти зміст формул самонавіювання; вміння утримувати увагу на вибраному об'єкті; вміння впливати на самого себе необхідними словесними формулами.

З середини 80-х років XX століття застосування методу довільної психічної саморегуляції набуває професійно-прикладного значення. Серед багаточисельних факторів, які впливають на працездатність і можуть сприяти розвитку психоневрологічної патології виділяють три основні групи: підвищена нервово-емоційна напруга; перевтома; гіпокінезія і сенсорна деривація; хронобіологічні фактори.

Багато вчених звернули увагу на стан спеціалістів, діяльність яких пов'язана з підвищеною нервово-емоційною напругою, високою відповідальністю і впливом екстремальних факторів праці: спеціалістів-операторів, водолазів, парашутистів, космонавтів, корабельних спеціалістів.

Дослідження багатьох авторів показали, що застосування прийомів психічної саморегуляції у спеціалістів операторського профілю сприяє розвитку навичок до самоконтролю, до самоспостереження за зовнішніми проявами емоцій, вмінню самостійно переборювати емоційну напругу, самостійно управляти своїми самопочуттями і поведінкою, які найбільш раціональні у кожному випадку. Це сприяло покращенню соціально-психологічного клімату, підвищенню згуртованості, мотивації і внутрішньої групової взаємодії, деякому зниженню професійних захворювань, підвищенню ефективності професійної діяльності; у тому числі в особливих умовах. Окрім відмічених соціально-психологічних ефектів, спостереження показали, що психічна саморегуляція істотно впливає на психічний стан людини, підвищує здатність до концентрації уваги, швидкості простих й складних реакцій, об'єму короткочасної та довготривалої пам'яті; покращує самопочуття, активність, настрої спеціалістів.

Одним із важливих елементів комплексного психологічного забезпечення професійної діяльності в операторів є активний відпочинок у зв'язку з їх значною розумовою працею – фізичні вправи. Фізичні вправи – це ефективний засіб боротьби з

гіподинамією та мобілізації резервних психічних та фізичних можливостей організму. Однак у більшості випадків рекомендації про підбір фізичних вправ, їх використання носять загальний характер. Деякі автори пропонують регулювати темп і кількість вправ у залежності від температури, вологості і змісту CO₂ у приміщеннях. Інші вважають, це недоцільним так як відомо, що: по-перше, довготривала дія гіперкінезії покращує адаптацію до фізичних навантажень, по-друге, фізичні навантаження прискорюють адаптацію до температурного режиму. Зокрема підтверджено доцільність виконання фізичних вправ на різних етапах діяльності.

Застосування розглянутих елементів психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців у поєднанні з певними організаційними заходами дають можливість здійснювати контроль за динамікою працездатності останніх та створення більш оптимальних умов праці.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розглянувши основні шляхи та засоби оптимізації і профілактики несприятливих ФС, здійснення психологічного аналізу діяльності фахівців, вивчення досвіду застосування засобів оптимізації для усунення несприятливих ФС в таких галузях науки як психологія праці, психогігієна, медицина, психологія та психофізіологія праці дають право стверджувати, що реалізація корегуючих впливів на ФС в умовах професійної діяльності може бути здійснена за допомогою методу довільної психічної регуляції стану, який на сьогодні є найбільш актуальним і перспективним психологічним засобом оптимізації ФС. Зазначений метод є достатньо ефективним для усунення несприятливих ФС (перевтоми, нервово-психічної напруги, гіперкінезії, монотонії тощо). Його використання і складає перспективу подальших досліджень у контексті психологічного забезпечення соціальної підтримки фахівців.

Список використаних джерел

- Бодров В. А. Работоспособность человека-оператора и пути ее повышения. *Психологический журнал*. 1997. № 8. 107–118.
- Дикая Л. Г. Функциональные состояния и эффективность деятельности человека-оператора в режиме непрерывной деятельности. Москва : Просвещение, 1997. 291с.

- Корольчук М. С. Шляхи та заходи психофізіологічного забезпечення професійної діяльності. *Матеріали республіканської конференції УВС МВС України*. Київ : УВС МВС України, 1995. С. 64–67.
- Напреенко А. К., Петрова К. А. Психическая саморегуляция. Київ : Здоров'я, 1995. 237с.
- Рыжов Б. М., Сальницкий В. П. Методика оценки уровня психической напряженности у оператора. *Космическая биология и авиакосмическая медицина*. 1983. № 5. С. 83–84.
- Шевяков А. В., Хасхачих Е. Г. Динамика функционального состояния операторов-металлургов при различном качестве дисплейных видеокадров. *Физиология человека*. 1994. № 30 (4). С. 76–82.
- Simonson E., Weiser P. *Psychological aspects and physiological correlates of work and fatigue*. New.York : W. S. Smith, 1996. P. 81–96.
- Neufeld R. *Psychological stress and psychopathology*. New.York : W. S. Smith, 1992. P. 31–36.
- Schultz I. H. *Das autogene training*. Stuttgart : Sturm, 1998. P. 101–156.
- Schwartz G. E. *Self-modification and self-control emotional behavior*. NewYork : Lorenc, 1992. P. 24–32.
- Welford A. On humans of automation mental work conceptual model, satisfaction and fraining. *Industrial and bussiness psychology*. 1991. Vol. 15. P. 75–91.

References

- Bodrov, V. A. (1997). Rabotosposobnost cheloveka-operatora i puti ee povysheniia [Operability of the human operator and ways to improve it]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 8, 107-118 [in Russian].
- Dikaia, L. G. (1997). *Funktsionalnye sostoiianiia i effektivnost deiatelnosti cheloveka-operatora v rezhime nepreryvnoi deiatelnosti [Functional states and efficiency of human operator activity in the continuous activity mode]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
- Korolchuk, M. S. (1995). Shliakhy ta zakhody psykhofiziologichnoho zabezpechennia profesiinoi diialnosti [Ways and measures of psychophysiological support of professional activity]. *Materialy respublikanskoï konferentsii UVS MVS Ukrainy*. (pp. 64-67). Kyiv: UVS MVS Ukrainy [in Ukrainian].
- Napreenko, A. K., & Petrova, K. A. (1995). Psikhicheskaia samoreguliatciia [Psychic self-regulation]. Kyiv: Zdorov'ia [in Russian].
- Neufeld, R. (1992). *Psychological stress and psychopathology*. (pp. 31-36). New.York: W.S. Smith.
- Ryzhov, B. M., & Salnitckii, V. P. (1983). Metodika otcenki urovnia psikhicheskoi napriazhennosti u operatora [Method of estimation of level of mental tension at the operator]. *Kosmicheskaiia biologiia*

- i aviakosmicheskaja medicina [Space biology and aerospace medicine]*, 5, 83-84 [in Russian].
- Schultz, I. H. (1998). *Das autogene training*. (pp. 101-156). Stuttgart: Sturm.
- Schwartz, G. E. (1992). *Self-modification and self-control emotional behavior* (pp. 24-32). New York: Lorenc.
- Sheviakov, A. V., & Hashatschyh, E. G. (1994). *Dinamyka funktsionalnogo sostoyaniya operatorov-metallurgov pry razlitschnom katschestve dyspleynyh videokadrov [Dynamics of the functional state of metallurgical operators with different quality video display frames]. Fiziologiya cheloveka [Human physiology]*, 30 (4), 76-82 [in Russian].
- Simonson, E., & Weiser, P. (1996). *Psychological aspects and physiological correlates of work and fatigue* (pp. 81-96). New York: W.S. Smith.
- Welford, A. (1991). *On humans of automation mental work conceptual model, satisfaction and training. Industrial and business psychology*, 15, 75-91.

O. Sneyakov, O. Babatenko, I. Shramko

RESEARCH OF PERSONALITY'S FUNCTIONAL STATES IN LABOR CONDITIONS

The main theoretical approaches to the psychological regulation of the specialists functional states in the conditions of production activity are analyzed in the article. The purpose of the article is to determine the essence of psychological regulation of the individual functional states and to reveal its peculiarities in the conditions of work. An overview of functional state research methods and methodological approaches classification is developed, their main provisions are outlined. The expediency of voluntary psychological self-regulation method using for solving the problems of psychological support of personality is substantiated. The basic ways and means of unfavorable functional states optimization and prevention, psychological analysis of activity of specialists realization, application of optimization tools for elimination of personality's unfavorable psychological states in such branches of science as psychology of labor, psychohygiene, medicine, psychology and psychophysiology experience studying are considered. It is established that corrective influences on the functional state in the conditions of professional activity realization can be carried out by voluntary mental regulation of the condition method, which is today the most relevant and promising psychological means of optimization. This method is effective for the elimination of adverse psychological conditions (fatigue, neuro-psychological tension, hyperkinesia, monotony). Its use provides the prospect of further research in the context of psychological support for social support professionals.

Keywords: arbitrary self-regulation, psychological state, work activity, psychological support, social support of the individual.

Надійшла до редакції 20.10.2019 р.

УДК 159.9.

© Т.В. Зозуль, 2020

orcid.org/0000-0003-0097-7113

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195230>

ЗОЗУЛЬ Таміла Володимирівна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації
ПВНЗ МНТУ ім. Ю. Бугая (м. Полтава)*

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ ДІТЕЙ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Стаття містить аналіз результатів емпіричного дослідження специфіки стосунків у сім'ях дітей-переселенців. Подано теоретичний огляд наукових досліджень ролі сім'ї в процесі адаптації дитини-переселенця до нового соціокультурного середовища, впливу характеристик батьківсько-дитячих стосунків у таких сім'ях на благополуччя дітей. Стаття містить аналіз результатів емпіричного дослідження специфіки стосунків у сім'ях дітей-переселенців, їх емоційної оцінки ставлення до різних членів сім'ї, дистанції з ними та загального сприйняття характеру функціонування сімейної системи, функціональності чи дисфункціональності сімейної взаємодії. Дані сімейної взаємодії дітей-переселенців порівняні з показниками емоційної дистанції, стосунків з окремими членами сім'ї представників контрольної групи.

Ключові слова: діти-переселенці, стосунки у сім'ях дітей-переселенців, сім'я дітей-переселенців, емоційна дистанція в сімейній взаємодії, функціональні сімейні стосунки, дисфункціональні сімейні стосунки, емоційне ставлення дитини-переселенця до членів сім'ї.

Постановка проблеми. У становленні особистості дитини значну роль відіграє сім'я, де особистість починає розвиватися, встановлює свої перші соціальні контакти, набуває комунікативного досвіду. Сімейні стосунки людини, як правило, характеризуються високим рівнем психологічної інтимності та довіри, комфорту і підтримки. Проте, за певних умов, коли сімейна система стає дисфункціональною, сім'я переживає кризу, тощо, сімейні стосунки втрачають для особистості психотерапевтичний вплив, набувають ознак психологічного дистанціювання і конфліктності.

Для дітей-переселенців сім'я – надзвичайно важлива група, адже це, фактично, єдине соціальне оточення, яке, по-перше, має виражену психологічну близькість із дитиною, по-друге, змінило місце проживання разом із дитиною, по-третє, має

схожий життєвий досвід переживання психотравмуючих подій із дитиною. Відповідно, система стосунків у сім'ї переселенців та їх емоційна забарвленість є важливим чинником адаптації дитини після переїзду, успішності її у житті поза зоною бойових дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення психологічних особливостей дітей-переселенців часто є предметом актуальних наукових досліджень, а дана категорія дітей потребує психологічного супроводу з огляду на те, що кожна дитина-переселенець тією чи іншою мірою пережила на практиці: наслідки бойових дій чи їх реальну загрозу; переїзд, пов'язаний з усвідомленням можливості неповернення; необхідність починати життя у новому середовищі, без звичних соціальних зв'язків. Сім'я переселенців зіштовхується з подвійною травмою: 1) необхідністю нівелювати вплив стресу пов'язаного з проживанням у місці бойових дій та покинутого місця; 2) стресу, пов'язаного з необхідністю адаптації в нових умовах. Ці травми у гіпертрофованому вигляді відображаються на їх дітях (Сьомкіна, 2015).

Не зважаючи на те, що діти переживають стреси переїзду так само як і дорослі, саме діти зіштовхуються з низкою інших специфічних проблем. Зокрема, труднощі в адаптації дитини-переселенця часто обумовлені зниженням до них необхідної уваги дорослих членів сім'ї. Батьки, які вирішують проблеми, пов'язані із матеріальним забезпеченням сім'ї, знижують час на спілкування у сім'ї. На дитину може покладатись частина сімейних обов'язків, які не були їй властиві до переселення. Але, головне, що часто між батьками і дітьми після переселення порушується психологічний контакт, а стосунки набувають ознак дисфункціональності (Жданович, 2018).

Психологічні особливості сімей переселенців, їх дітей, специфіки адаптації в новому соціокультурному середовищі та супровід виступають предметом досліджень сучасних українських науковців. Зокрема, даній проблематиці присвячені дослідження таких авторів як Г. М. Бевз, О. Є. Блинова, Н. П. Бочкор, Е. В. Ворожбієва, Л. А. Грицак, Ю. М. Жданович, Н. О. Марута, І. С. Сьомкіна, Л. Ф. Шестопалова, та інших.

І. С. Сьомкіна (2015) зауважує, що пережитий травматичний досвід до та після моменту переселення впливає на когнітивні

процеси, особливості поведінки, міжособистісні відносини, самооцінку і, в цілому, на світогляд дитини. Травмуючі обставини залишають дитину без стабільного, безпечного та підтримуючого оточення, яке є необхідним для нормального розвитку. Авторка зауважує, що навіть за умови, якщо сім'я переїхала на нове місце в повному складі, дорослі не можуть приділяти вихованню і проблемам дітей стільки ж уваги, скільки приділяли раніше. Батьки, самі переживаючи тяжкий стрес та кризи ідентичності, не завжди здатні виконувати звичні сімейні ролі, часто не мають сил, щоб допомогти своїм дітям. Із втратою найближчого оточення (близьких, родичів, сусідів), сім'я втрачає значну частину соціальної підтримки, що актуалізує необхідність психологічного супроводу таких сімей.

Труднощі адаптації після переселення у даної категорії осіб, як зазначають Д. Ф. Сільвеструк, С. О. Кубіцький (2016), обумовлені і впливом кризи ідентичності самих батьків та становлення ідентичності у дітей-переселенців. Батьки дезорієнтовані у своїй ідентичності (до якого народу вони належать, представниками якої нації вони є) і тому не можуть задати чіткі стандарти формування ідентичності своїм дітям. У даному випадку йде мова про вплив батьківських патернів поведінки на формування патернів поведінки у дитини.

Дослідження Г. М. Бевз, Е. В. Ворожбієвої (2015) навпаки, показало, що ситуація вимушеного переїзду виявилася не настільки травматичною для дітей, оскільки здійснена разом з батьками, які у звичний для дітей спосіб забезпечували їм відчуття захисту та безпеки. Актуальне проживання у безпечних умовах переселення, продовження навчання також мало стабілізуючий вплив на соціальну ситуацію розвитку дітей. За проведеним дослідженням встановлено, що діти-переселенці мають збережений енергетичний баланс організму, здорову активність та готовність виконувати відповідні їхньому віку навантаження без виказування потреби у додаткових засобах відновлення затрачених ресурсів. Однак, відмічено і емоційне перевантаження дітей, що зафіксовано у більшості випадків через зростання проявів тривожності вище середнього рівня. Г.М. Бевз та Е.В. Ворожбієва (2015) зазначають, що більшість дітей-переселенців зазнали деструктивних сімейних впливів. Виявлено, що в сім'ях переважно застосовуються не заохочення,

а дисциплінарні покарання, зокрема, фізичні, деякі діти значну кількість часу упродовж дня перебувають вдома без нагляду дорослих, а їхні потреби у власному просторі суттєво обмежуються з причини переселення всієї сім'ї в одну кімнату гуртожитку. Рівень конфліктності у цих сім'ях проявився досить яскраво. Це дало підстави стверджувати, що зовнішніми ресурсами для дитини середнього шкільного віку є звична система її сімейної підтримки. Зростання рівня тривоги як показника емоційного неблагополуччя може фіксуватися у мігруючих симптомах емоційного невдоволення у різних сферах життєдіяльності, серед яких: сім'я, ЗНЗ, стосунки з братами та сестрами, учнями та вчителями. Посилення готовності рідних дорослих розділити з дитиною її травматичний досвід позитивно впливає на ресурсну складову життєдіяльності дитини середнього шкільного віку. Неготовність значущих дорослих до рефлексії травматичних подій може спричинити «капсулювання» у дитини травматичного досвіду, понижуючи її ресурсність (Бевз, Ворожбієва, 2015)

Важливість сімейного оточення для даної категорії дітей зауважена і в дослідженні К. Б. Левченко, В. Г. Панка, І. М. Трубавіної (2015), де сім'я як і навчальний заклад є основними шляхами адаптації дітей-переселенців. На їх думку, дитячо-батьківські стосунки в ситуації міграції змінюються в бік зниження підтримки, зростання нерозуміння та конфліктів. Це обумовлено тим, що діти, у силу вікових особливостей, швидше та легше адаптуються до нової ситуації, ніж батьки (Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці, 2018). Батькам стає складніше знайти спільну мову з дітьми, які набагато швидше приймають існуючі в новій культурі норми та цінності. Діти-мігранти інтенсивніше, ніж діти-немігранти відчувають брак спілкування з батьками, учителями, однокласниками та іншими дітьми, сильніше відчувають відторгненість батьками, ізолюваність від них. Тож, метою психологічної підтримки цієї категорії дітей має бути допомога, що спрямована на подолання проблем розвитку, викликаних пережитим досвідом вимушеного внутрішнього переміщення.

Робота з дітьми-вимушеними переселенцями є одним з найскладніших та важливих завдань, які постають перед

практичними психологами в сучасних умовах. Ту ситуацію, в якій опинилися діти, можна розглядати як важку життєву ситуацію. У психологічній практиці важка життєва ситуація визначається як тимчасова подія в життєвому циклі, що породжує емоційні напруги і стреси; перешкоди в реалізації важливих життєвих цілей, з якими не можна впоратися за допомогою звичних засобів. У даному випадку постає важливе питання підбору технологій здійснення такого супроводу та компетентності фахівців-психологів, що є умовами успішного супроводу даної категорії дітей (Седих, Лавріненко, 2016; Жданович, 2018).

Тож, сім'я для дитини-переселенця, як засвідчують результати наукових досліджень, має амбівалентний вплив. З одного боку, сімейне оточення має ресурсний характер для дитини, надаючи їй допомогу і підтримку, будучи збереженою частиною соціального буття дитини до переселення. З іншого боку, сім'ї дітей-переселенців характеризуються рядом специфічних труднощів (матеріального характеру, кризи ідентичності, напруження від нестабільності, тощо), які ускладнюють стосунки з дитиною та надають ознак дисфункціональності батьківсько-дитячим стосункам в таких сім'ях. Отже, проблема сімейних стосунків дітей-переселенців постає актуальною та вимагає емпіричного осягнення.

Мета статті – дослідити психологічні особливості стосунків у сім'ях дітей із сімей внутрішніх переселенців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості сімейних стосунків вивчалися нами за допомогою методик «Малюнок сім'ї» (Л. Корман), «Методика кольорових виборів» (М. Еткінд) та «Сімейна розстановка». У дослідженні взяли участь дві групи респондентів: 90 – експериментальна група дітей із сімей внутрішніх переселенців та 90 – контрольна група учнів полтавських шкіл, віком 11-12 років. Тож, розглянемо особливості сімейних стосунків. Зокрема, у таблиці 1. представлені особливості психологічної дистанції у сім'ях, як важливого показника їх функціонування.

Як бачимо з таблиці 1, між групами досліджуваних наявні суттєві відмінності за проявами психологічної дистанції у сімейних стосунках, як одного із факторів (12,71, $p < 0,01$), що свідчить про функціональність та психологічний клімат у сім'ї.

Зокрема, серед дітей експериментальної групи найбільш виражена середня психологічна дистанція між членами сім'ї (56%), яка має значний відсоток вираження і в групі контролю – 40%.

Таблиця 1

Особливості психологічної дистанції у сім'ях дітей експериментальної та контрольної груп

Група	Дистанція				χ^2
	близька	середня	далека	диференційована	
ЕГ	11%	56%	11%	22%	12,71 ($p < 0,01$)
КГ	40%	40%	20%	0%	

Діти в таких сім'ях із батьками мають відносно «підтримуючі» стосунки. З одного боку, вони не віддалені психологічно, не мають стійких і затяжних міжособистісних конфліктів, неприйняття членів сім'ї. З іншого боку – за середньої дистанції у сімейних стосунках завжди наявна психологічна дистанція між членами сім'ї, їх автономізація один від одного. Загалом, середню психологічну дистанцію у сімейних стосунках можемо трактувати у двох контекстах. По-перше, як показник ступеня емоційної віддаленості (що більша, ніж у сім'ях із близькою дистанцією), тоді така психологічна дистанція набуває дещо негативних ознак, по-друге, як показник уникнення співзалежних стосунків – у цьому випадку сім'я із середньою дистанцією є оптимальним варіантом сімейної системи, коли наявний психологічний контакт, але ступінь його близькості не дозволяє формувати співзалежні стосунки.

Дітям експериментальної групи також властива виражена диференційована дистанція у сімейних стосунках (22%), коли з членами сім'ї дитина має відмінні психологічні контакти. Нижче будуть наведені дані, у яких детально проаналізовано ставлення дітей до членів сім'ї, які, як раз, і відображають вказану дистанцію. Доречно зауважити, що серед представників контрольної групи диференційована дистанція у сімейних стосунках відсутня.

Для дітей контрольної групи більш властива близька дистанція у стосунках в сім'ї (40%), яка мало властива переселенцям (11%). Такі діти знаходяться у тісному психологічному та емоційному контакті з батьками, надають один одному психологічну підтримку та характеризуються

почуттям спільності. Проте, іноді близька дистанція між членами сім'ї може призводити до формування психологічної співзалежності, неспроможності членів сім'ї відділитися і повноцінно функціонувати самостійно у соціумі.

Далека дистанція у сімейних стосунках дещо більше властива представникам контрольної групи (20%), ніж експериментальної (11%). За такої дистанції у сім'ї спостерігається значна автономізація її членів, що супроводжується порушенням близьких емоційних зв'язків і може виражатися в емоційній ізоляції членів сім'ї.

Тож, серед дітей експериментальної групи переважає середня та диференційована психологічна дистанція у стосунках з членами сім'ї, у той час як для представників контрольної групи властива середня і близька дистанція. Тобто, у сім'ях дітей переселенців більше психологічного дистанціювання та автономізації дітей, яка, при цьому, часто вибіркова.

У таблиці 2 представлені особливості психологічного контакту дітей двох досліджуваних груп з різними членами їх сімей, як показник вибіркової автономізації та дистанціювання у сімейних відносинах.

Таблиця 2

Особливості сімейних стосунків дітей-переселенців

Показник стосунків	Група	Член сім'ї					χ^2
		батько	мати	брат	дитина	-	
Дистанція з 1 членом	1	19%	4%	0%	-	77%	11,8 ($p < 0,01$)
	2	0%	0%	10%	-	90%	
Найбільша значимість	1	33%	26%	4%	0%	37%	10,95 ($p < 0,05$)
	2	20%	10%	0%	10%	60%	
Найменша значимість	1	8%	4%	18%	30%	40%	13,277 ($p < 0,05$)
	2	10%	0%	10%	40%	40%	
Емоційне тяжіння	1	8%	33%	4%	-	55%	7,25
	2	10%	40%	0%	-	50%	
Ідентифікація	1	22%	22%	12%	-	44%	9,4 ($p < 0,05$)
	2	40%	20%	0%	-	40%	

Примітка: група 1 – діти-переселенці, а група 2 – діти контрольної групи.

Як свідчать дані табл. 2, серед представників експериментальної групи достатньо напружені стосунки з батьком (19%), від якого досліджувані часто намагаються

дистанціюватися. Особа батька у даній групі наділена часто негативними рисами, у стосунках із ним діти відчують дискомфорт, що може бути пояснено або надмірним контролем з боку батька, або його «відсутністю» чи «номінальною» присутністю у сім'ї. Незначна частина досліджуваних дітей-переселенців мають напружені стосунки з матір'ю (4%), дистанціюються від неї, проте більшість (77%) не мають усталеного негативного відношення до якогось одного члену сім'ї, який, фактично, дезорганізує сімейну систему. Серед представників контрольної групи незначна частина (10%) має дистанціювання від брата, але більшість (90%) не виділяє одного члена сім'ї, із яким напружені стосунки.

При цьому, виявлено, що особа батька наділена особливою значимістю як серед експериментальної (33%), так і серед контрольної групи (20%). Для цих дітей батько виступає як найбільш значимий член сім'ї, який надає підтримку, вирішує сімейні питання та є авторитетом в очах дітей. Діти-переселенці більше виділяють особу матері як значущу у сім'ї (26%), порівняно з дітьми з контрольної групи (10%). Для таких дітей саме матір є значимим членом сім'ї, який задає атмосферу у родині, вирішує сімейні питання та є для дитини психологічно авторитетним, значимим. Можемо передбачити, що у таких дітей наявне «формування» коаліції між батьківською фігурою, яку вони визначають як значиму, що виражається у психологічній єдності та, можливо, об'єднанні проти інших членів сім'ї.

Проте, більшість представників контрольної групи (60%) не виділяють одного члена сім'ї як найбільш значимого. У таких сім'ях психологічний контакт дитини і батьків рівномірний з обома представниками батьківської діади. Найменша значущість певних членів сім'ї дітей із двох груп також має відмінності. Так, діти-переселенці виражають недооцінку брата і сестри у сімейних стосунках (18%), в окремому випадку – матері – 4%.

Також, третина (30%) представників експериментальної та 40% контрольної групи відображає себе як найменш значимого члена сім'ї. Ці діти вважають себе найменшими не лише у хронологічному, але і в психологічному плані, відчують обмеження своїх прав та «тиск сімейних границь» на них.

Зображуючи себе «маленькими» поряд з «великими» батьками, вони демонструють власну залежність та відсутність самостійності при, одночасній, нестачі уваги з боку батьків, або надмірному контролю.

Незважаючи на вагомість фігури батька у сімейних стосунках дітей-переселенців, вони більше емоційно тяжіють до матері (33%), ніж до батька (8%). Схожа тенденція спостерігається і в групі контролю, де до матері тяжіють 40% дітей, а до батька – 10%. Тобто, авторитет і значимість у сім'ї не завжди поєднуються з позитивним емоційним ставленням дітей до батьків, які, імовірно, достатньо жорсткі у вихованні.

Діти двох досліджуваних груп відрізняються за показниками ідентифікації з членами сім'ї. Зокрема, діти-переселенці рівномірно ідентифікують як з батьком, так і з матір'ю (по 22%), а діти контрольної групи більше ідентифікують себе з батьком (40%), ніж з матір'ю (20%). При цьому, серед переселенців є випадки, коли діти ідентифікують себе з іншими членами сім'ї (сестрою і племінником), які відсутні взагалі у групі контролю. Такі члени сім'ї є еталонними для досліджуваних, надають їм патерни поведінки, ролевих функцій, тощо.

У 44% переселенців і 40% дітей контрольної групи відсутні виражені ознаки ідентифікації з кимось із членів сім'ї, що дозволяє говорити або про відсутність сформованої ідентифікації, або про прагнення дитини психологічно «відділитися» від сім'ї.

У таблиці 3 представлені результати дослідження емоційних ставлень дітей, визначені за методикою кольорових виборів (М. Еткінд).

Як свідчать дані таблиці 3, серед дітей двох досліджуваних груп відсутні суттєві відмінності в емоційній оцінці членів сім'ї та сімейного життя загалом. Так, діти двох груп мають загальне позитивне ставлення до матері (94% в експериментальній та 75% в контрольній групі). Діти контрольної групи дещо гірше ставляться до матері, що доводиться наявністю негативних показників у 17% представників групи. Проте, ці ставлення не дають підстави стверджувати про суттєві відмінності з огляду на відсутність статистичної значимості відсоткових відмінностей.

Таблиця 3

Особливості емоційних ставлень до членів сім'ї досліджуваних експериментальної та контрольної груп

об'єкт ставлення	група	ставлення			χ^2
		позитивне	індиферентне	негативне	
матір	1	94%	6%	0%	4,46
	2	75%	8%	17%	
батько	1	30%	40%	30%	2,58
	2	58%	25%	17%	
сім'я	1	53%	29%	18%	3,63
	2	58%	44%	0%	

де група 1 – діти-переселенці, а група 2 – діти контрольної групи.

Ставлення до сім'ї загалом серед представників досліджуваних груп відображає їх узагальнене ставлення до матері та батька. Так, 53% дітей-переселенців мають позитивне ставлення до сім'ї, яке властиве і 58% дітей іншої групи. При цьому, серед сімей переселенців наявне і негативне ставлення до родини, зафіксоване у 18% досліджуваних, яке відсутнє в групі контролю. З огляду на те, що статистична відмінність даних за даною методикою не підтверджена, можемо стверджувати про наявність тенденції до більш негативного ставлення до сім'ї у групі переселенців на рівні співвідношення відсоткових показників.

Тобто, загальне емоційне ставлення дітей до сім'ї, поперше, відображає узагальнене відношення до стосунків із батьківською діадою (у сім'ях, де ставлення до батька негативне, і загальне ставлення до сім'ї гірше, не зважаючи на позитивне ставлення до матері); по-друге, в експериментальній зафіксовані ознаки дисфункціональності, що співпадає зі статистично підтвердженою відмінністю у проявах психологічної дистанції у стосунках, визначених за методикою «Малюнок сім'ї» та засвідчує наявність виражених емоційних проблем у досліджуваних-переселенців (Зозуль, 2019).

У таблиці 4 представлене співвідношення загального показника функціональності сімейної системи дітей з обох груп, визначені за результатами здійснення методики «Сімейна розстановка».

Як бачимо з таблиці 4, значна частина досліджуваних експериментальної групи (56%) проживає у дисфункціональних

сім'ях, які характеризуються порушенням системи стосунків у сім'ї, вираженим психологічним дистанціюванням членів один від одного, порушенням психологічних границь членів сім'ї, преш за все, дітей (як свідчать результати за попередньою методикою).

Таблиця 4

Характер функціонування сімейної системи у досліджуваних групах

група	дисфункціональні взаємини	гармонійні взаємини	φ^*
ЕГ	56%	44%	1,25
КГ	33%	67%	

Такий характер функціонування сімей властивий і 33% дітей із контрольної групи. Тобто, проблеми у функціонуванні сімейної системи ми не можемо однозначно пояснити впливом життєвих труднощів переселенців. Проблеми і функціонуванні сучасних сімейних систем викликаються рядом факторів, які пов'язані з знеціненням інституту сім'ї, підвищенням напруги у суспільстві (Седих, 2016), тощо. Просто, переживання психотравмуючих подій є додатковим чинником, який ускладнює функціонування сімейної системи. З іншого боку, переживання таких подій може виступати різновидом регулятора сімейної історії у вигляді історії («ми перебували у зоні бойових дій і разом втрималися») чи міфу.

Тож, визначено, що серед усіх дітей двох груп спостерігається: 1) неоднозначне ставлення до фігури батька, який одночасно значимий, вимогливий, і такий, що провокує дистанціювання від дитини, не викликає емоційного тяжіння; 2) невідповідність між значимістю батьків у вирішенні питань та емоційним тяжінням до них, що, імовірно, детермінується особливостями організації сімейного життя та виховання; 3) наявність зниженої значимості дітей у сім'ї, їх залежність від батьків; 4) вплив стосунків із батьком та матір'ю на загальне ставлення до сімейного життя (у сім'ях, де ставлення до батька негативне, і загальне ставлення до сім'ї гірше, не зважаючи на позитивне ставлення до матері).

Узагальнюючи, можемо виділити такі відмінності в ознаках сімейної системи представників експериментальної та контрольної груп: 1) серед дітей експериментальної групи

переважає середня та диференційована психологічна дистанція у стосунках з членами сім'ї, у той час як для представників контрольної групи властива середня і близька дистанція. Тобто, у сім'ях дітей переселенців більше психологічного дистанціювання та автономізації дітей, яка, при цьому, часто вибіркова; 2) сім'ї переселенців характеризуються більш вираженими ознаками дисфункціональності, порівняно з сім'ями контрольної групи. Це, імовірно, відбувається через поєднання типових чинників, що викликають порушення функціонування сімейних систем в умовах сьогодення, із негативним і травмуючим досвідом й життєвою невизначеністю в таких сім'ях; 3) діти-переселенці характеризуються вираженим дистанціюванням від батька, ознаками емоційного дискомфорту в сімейних стосунках та ідентифікацією з членами сім'ї, що не входять до батьківської діади. Натомість, представники контрольної групи мають більш рівномірні психологічні контакти з усіма членами сім'ї, ідентифікують себе з батьком; 4) досліджувані контрольної групи більше налаштовані на спілкування з батьківською діадою як разом, так і окремо, не маючи вираженої потреби у компенсації емоційних контактів у спілкуванні з дідусями й бабусями. Натомість, діти експериментальної групи більше направлені на спілкування з одним із батьків (переважно, матір'ю), маючи потребу у компенсації психологічного контакту за рахунок стосунків із бабусями та дідусями.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сім'я виступає вагомим чинником адаптації дитини-переселенця до нового середовища та забезпечення її психологічного благополуччя, здійснюючи амбівалентний вплив на дитину. З одного боку, сім'я для дитини-переселенця виступає вагомим ресурсом психологічної безпеки, а з іншого – сім'ї внутрішньо переміщених осіб мають ряд кризових ознак і часто характеризуються ознаками дисфункціональності. Узагальнюючи результати емпіричного дослідження можемо стверджувати, що у сімейній взаємодії діти-переселенці характеризуються переважанням середньої та диференційованої психологічної дистанції; більш вираженими ознаками дисфункціональності; значним дистанціюванням від батька; ознаками емоційного дискомфорту в сімейних стосунках та ідентифікацією з членами сім'ї, що не входять до батьківської

діади; направленістю на спілкування з одним із батьків (переважно, матір'ю), маючи потребу у компенсації психологічного контакту за рахунок стосунків із бабусями та дідусями. Разом із тим, дослідження психологічних особливостей дітей-переселенців залишається актуальним та потребує подальших наукових та емпіричних розвідок. Так, перспективою подальших досліджень автора виступатимуть особливості ефективності застосування комплексного психологічного супроводу дітей-переселенців та специфіка формування нової етнічної ідентичності такої категорії дітей в новому соціокультурному середовищі.

Список використаних джерел

- Бевз Г. М., Ворожбієва Е. В. Тривожність як чинник зниження особистісної ресурсності дитини середнього шкільного віку в умовах вимушеного переселення із зони бойових дій. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 1(44). С. 35–38.
- Жданович Ю. М. Теоретичні засади соціально-педагогічного супроводу дітей вимушених переселенців за місцем проживання. *Scientific journal «ΛΟΓΟΣ. The art of scientific mind»*. 2018. 1, December. С. 114–116.
- Зозуль Т. В. Дослідження проявів адаптованості в системі соціальних контактів дітей-переселенців. *Психологія і особистість*. 2019. № 1 (15). С. 111–121.
- Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / Н. О. Гончарова, Ю. Л. Горбенко, Ю. І. Калюжна, та ін. ; за ред. К. В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. 342 с.
- Седих К. В. Дослідження репрезентації соціально-політичної кризи в суспільній свідомості жителів України в системно-синергетичному підході. *Психологія і особистість*. 2016. №1. С. 53–69.
- Седих К. В., Лавріненко В. А. Формування метакогнітивної компетентності у практичних психологів системи освіти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Вип. 52. Харків : ХНПУ, 2016. С. 124–133.
- Сільвеструк Л. Ф., Кубіцький С. О. Соціально-педагогічна робота з переміщеними особами, які постраждали внаслідок воєнного конфлікту. *Науковий вісник Нац. університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2016. Вип. 233. С. 237–244.

- Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навч.-метод. посіб. / за ред. К. Б. Левченко, В. Г. Панка, І. М. Трубавіної. Київ : Агентство "Україна", 2015. 177 с.
- Сьомкіна І. С. Соціально-педагогічна робота з сім'ями вимушених переселенців: стан та перспективи. *Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. Хмельницький : ХІСТ, 2015. № 11. С.76–83.

References

- Bevz H. M., Vorozhbiieva E. V. (2015). Tryvozhnist yak chynnyk znyzhennia osobystisnoi resursnosti dytyny serednoho shkilnoho viku v umovakh vymushenoho pereselennia iz zony boiovykh dii. [Anxiety as a factor in reducing the personal resourcefulness of a middle school child in conditions of forced resettlement]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobistosti [Education and development of gifted personality]*, 1(44), 35-38 [in Ukrainian].
- Honcharova, N. O., Horbenko, Yu. L., Kaljuzhna, Yu. I., & Lavrinenko V. A. (2018). *Psykhologhiia rozvytku osobystosti u pidlitkovomu ta rannomu yunatskomu vitsi [Psychology of personality development in adolescence and early adolescence. Tutorial for students of higher education]*. Poltava: Astraja [in Ukrainian].
- Levchenko, K. B., Panok, V. G., & Trubavina I. M. (Eds.). (2015). *Sotsialno-pedahohichna ta psykhologichna dopomoha sim'iam z ditmy v period viiskovoho konfliktu : navch.-metod. posib. [Social-pedagogical and psychological assistance to families with children in times of military conflict: a textbook]*. Kyiv: Agentstvo "Ukraine" [in Ukrainian].
- Sedykh, K. V. (2016). Doslidzhennia reprezentatsii sotsialno-politychnoi kryzy v suspilnii svidomosti zhyteliv Ukrainy v systemno-synerhetychnomu pidkhodi [Research of the representation of the socio-political crisis in the public consciousness of the inhabitants of Ukraine in the system-synergistic approach]. *Psykhologhiia i osobystist. [Psychology and personality]*, 1, 53-69 [in Ukrainian].
- Sedykh, K. V., & Lavrinenko, V. A. (2016). Formuvannia metakohnityvnoi kompetentnosti u praktychnykh psykhologiv systemy osvity [Formation of metacognitive competence of practical psychologists of the education system]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykhologhiia. [Bulletin of the G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology]*. 52, 124-133 [in Ukrainian].
- Silvestruk, L. F., & Kubitskyi, S. O. (2016). Sotsialno-pedahohichna robota z peremishchenymy osobamy, yaki postrazhdaly vnaslidok voiennoho konfliktu [Social and pedagogical work with displaced persons affected by the war conflict]. *Naukovyi visnyk Nats. universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriiia*

- “Pedahohika, psykholojiia, filosofiiia” [Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Pedagogy, Psychology, Philosophy Series], 233, 237-244 [in Ukrainian].
- Somkina, I. S. (2015). Sotsialno-pedahohichna robota z sim'iamy vymushenykh pereselentsiv: stan ta perspektyvy [Social and educational work with children-reseters families: status and perspectives]. *Zb. nauk. pr. Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu "Ukraina"* [Collection of scientific works of Khmelnytsky Institute of Social Technologies, University of Ukraine], 11, 76-83 [in Ukrainian].
- Zhdanovych, Yu. M. (2018). Teoretychni zasady sotsialno-pedahohichnoho suprovodu ditei vymushenykh pereselentsiv za mistsem prozhyvannia [Theoretical foundations of social and pedagogical support of displaced children at their place of residence]. *Scientific journal «ΑΙΟ ΗΟΣ. The art of scientific mind»*, 1, December, 114-116 [in Ukrainian].
- Zozul, T. V. (2019). Doslidzhennia proiaviv adaptovanosti v systemi sotsialnykh kontaktiv ditei-pereselentsiv [Research of adaptation manifestations in the system of social contacts of children-reseters]. *Psykholojiia i osobystist. [Psychology and personality]*, 1 (15), 111-121 [in Ukrainian].

T. Zozul

PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF CHILDREN-RESETERS RELATIONSHIPS IN FAMILY

The article contains an analysis of the empirical study data of the children-reseters relationships in family specificity. A theoretical overview of the family role in the displaced child adaptation process to the new socio-cultural environment, the influence of parent-child relations characteristics in such families on the well-being of children research is presented. The article contains an analysis of the relationships in family of displaced children specifics empirical study results. Emotional evaluation of children's relationship and distance with various family members, and the overall perception of the nature of the family system's functioning, functionality, or dysfunction are analyzed. Data on family interactions of displaced children are compared with indicators of emotional distance, relationships with individual family members of the control group.

Keywords: children-reseters, children-reseters relationships in family, children-reseters family, emotional distance in family interaction, functional family relationships, dysfunctional relationship seeds, emotional attitude of the children-reseters to family members.

Надійшла до редакції 24.12.2019 р.

УДК 159.923.2 – 053.6.

© В.А. Лавріненко, 2020

orcid.org/0000-0003-4531-7127

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195231>

ЛАВРІНЕНКО Віталій Анатолійович

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

СТРУКТУРНІ ТА ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

У статті аналізуються особливості структурних та змістовних характеристик смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань. Представлені актуальні психологічні дослідження специфіки ціннісно-смислової сфери особистості, її формування у підлітковому віці. Розкриті останні напрямки наукових досліджень смислової сфери представників субкультур різної спрямованості та впливу активності в субкультурах на осмислення життя молоді. Подано результати вивчення змістовних (децентрація, рефлексивність, негативність, сукупність використаних смислових конструктів) і структурних (кількість смислових конструктів, їх зв'язаність, довжина смислових ланцюгів) характеристик смислової сфери досліджуваних. Описані та проаналізовані результати кластерного аналізу системи смислових конструктів підлітків-неформалів та представників контрольної групи. Визначені загальні для представників підліткового віку тенденції до децентрації у осмисленні життя, надання значення думці інших людей та нестачі рефлексивних умінь. Проаналізовані відмінності в кластерах підлітків-неформалів та представників контрольної групи, обґрунтовано роль активності в субкультурі в осмисленні життя підлітками.

Ключові слова: ціннісно-смилова сфера, смылова сфера, неформальні об'єднання, підлітки-неформали, структурні та змістовні характеристики смислової сфери, смисли підлітків-неформалів, дискурси субкультури.

Постановка проблеми. Останніми роками в сучасному суспільстві відбулися глибинні трансформації, які спричинили істотні зміни в осмисленні життя особистістю. Зокрема, в кризових соціально-політичних умовах, зміні превалюючих цінностей та норм поведінки, відбувається нівелювання гуманістичних цінностей підтримки, допомоги, визнання пріоритету сім'ї та ролі особистості в суспільному розвитку.

Натомість, спостерігається переорієнтація людей на цінності епохи споживання, що передбачають постійне прагнення до набуття матеріальних благ, необхідність людини замінити реальні досягнення фінансовим благополуччям тощо. Це призводить до смислової дезорієнтації особистості в суспільстві, прийняття нею запропонованих мас-медіа та філософією маркетингу шаблонів осмислення життя і своєї активності.

Особливо гостро на такі кризові явища реагують молоді люди, які не мають сформованої системи особистісних смислів при вираженому прагненні довести дорослість і самостійність як намагання вирішити підліткову кризу. Дезорганізована система цінностей та особистісних смислів підлітків, перебуваючи в стані активного розвитку, швидко засвоює суспільні дискурси споживання і знецінення гуманістичних цінностей, що призводить до викривлення ціннісного самовизначення молоді, закріплення смислової невідповідності між декларованими у суспільстві та представленими в інститутах соціалізації цінностями.

Особливим видом «віднаходження свого неповторного шляху життя» серед підлітків є участь в неформальних об'єднаннях, які, поряд із забезпеченням можливості реалізації комунікативних прагнень для підлітків, надають їм певні шаблони осмислення життя, закріплені в постулатах субкультури та декларовані її послідовниками. Тож, участь молодшої особистості в діяльності субкультури виступає не лише як спосіб «проведення часу» чи «засвоєння нових і не стандартних комунікативних програм», але і є активним процесом побудови і структурування осмисленої картини світу та усвідомлення власного «Я». Відповідно, вивчення особливостей смислової сфери підлітків-неформалів, її змістовних та структурних характеристик є актуальним на часі і дасть можливість розкрити нові аспекти впливу соціальних дискурсів на становлення особистості в підлітковому віці.

Мета даної статті – описати результати дослідження змістовних та структурних характеристик смислової сфери підлітків-неформалів, порівняти їх із відповідними показниками контрольної групи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті даного дослідження особливу наукову вагомість мають два напрямки досліджень, що присвячені: 1) специфіці смислової

сфери особистості та її становлення у підлітковому віці; 2) особливостям впливу субкультур на становлення ціннісно-сміслової сфери особистості підлітка.

Проблемі сутності ціннісно-смілової сфери особистості присвячені роботи К. О. Абульханової-Славської, З. С. Карпенко, О. М. Леонтьєва, Г. К. Радчук, М. Рокича, В. О. Ядова та ін. Смілова сфера особистості розглядається у дослідженнях О. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, Д. О. Леонтьєва, Ф. Є. Василюка, В. Е. Чудновського; вплив чинників оточуючого середовища на формування ціннісно-смілової сфери особистості представлений у працях таких вчених, як Б. С. Братусь, С. С. Бубнова, Д. О. Леонтьєв, О. В. Москаленко, В. Ф. Петренко, М. С. Яницький; специфіка ціннісно-смілових орієнтацій сучасної молоді висвітлена в дослідженнях І. С. Булах, І. В. Пустовалова, Ю. М. Сошиної.

Розвиток ціннісно-смілової свідомості особистості набуває особливого значення у підлітковому віці, де молода особистість стикається з проблемою осмислення життя (Леонтьєв, 2003). Узагальнення теоретичних даних дало можливість визначити дві групи чинників, які визначають розвиток ціннісно-смілової сфери в підлітковому віці. До першої групи – чинників соціального середовища – нами віднесені: особливості сімейного спілкування (Гончар, Кравченко, Мачуська, Павицька, 2016); вплив освітнього середовища (Н. В. Баруліна; Н. В. Дьяченко; К. В. Седих, 2008); комунікативний досвід підлітка (І. С. Кон; Д. О. Леонтьєв, 2003); до другої групи – індивідуальних чинників розвитку ціннісно-смілової сфери підлітків – входять: становлення особистісної позиції, яка формується на перетині «зовнішнього становища» та «внутрішньої позиції» підлітка (Булах, 2009); єдність впливів ставатево-рольового самовизначення, соціальної ідентифікації та диференціації, актуальних соціально-політичних змін суспільства (Сошина, 2016); ускладнення механізмів смислової регуляції поведінки та становлення її самодетермінації (Калітеєвська, Леонтьєв, Осін, Бородкіна, 2007); співвідношення та специфіка протікання процесів когнітивного розвитку, особливості відображення цінностей соціального оточення у структурі індивідуальних смислів дитини та спроможності до рефлексивного ставлення підлітків відносно власних смислових настанов (Д. О. Леонтьєв, В. І. Слободчиков).

Чинники соціального середовища відображають вплив різнорівневої системи соціальних контактів дітей на становлення їх цінностей та смислів. Дослідники Л. В. Гончар, Т. В. Кравченко, І. М. Мачуська, К. М. Павицька, А. В. Хижняк (2016) акцентують увагу на вагомості сімейного спілкування для становлення цінностей підлітків, їх ціннісного ставлення до взаєморозуміння, що відображає властиве підліткам прагнення до психологічного єднання.

Розвиток ціннісно-сислової сфери підлітків залежить від системи їх соціальних контактів. Зокрема, на думку К. В. Седих (2008), особистість підлітка та система його смислів залежить від організації взаємодії сім'ї та освітньої інституції, де дитина займає проміжне становище. Вирішальним фактором організації такої взаємодії є конфігурація стосунків в сім'ї та освітньому середовищі, що розглядається як специфічний стійкий інтрапсихічний феномен, який фіксує і закріплює на рівні індивідуальної свідомості структуру повторюваних взаємодій між людьми в соціальній системі і відображає емоційні взаємини між ними. Переважаючий тип конфігурації взаємодії закладає основу осмислення поведінки підлітком, виражаючись в його позиції, що варіюється від дитячої, адаптованої дитини, до дорослої та психологічної зрілої. Смисли при цьому, з одного боку, декларуються освітнім і сімейним середовищем, з іншого – задають напрямок активності підлітка в даному середовищі.

Чинники другої групи охоплюють широкий спектр становлення інтрапсихічних характеристик дітей. Зокрема, важливим чинником розвитку ціннісно-сислової свідомості підлітка є залежність самовідношення від зовнішнього оцінювання та значні зміни у структурі цінностей і відношення до життя, орієнтування на отримання нового соціального досвіду (Л. І. Божович, Г. І. Давидова, В. С. Мухіна, та ін.). Засвоєння суспільних оцінок підлітками та формування на їх основі власного самооціночного ставлення призводить до суттєвої перебудови смислових зв'язків і систем, відображаються у можливості дитини співвіднести окремі поведінкові прояви з широкими контекстами соціального життя (Sheldon, Kasser, Smith, Share, 2002).

І. С. Булах (2009) розглядає становлення ціннісно-сислових орієнтацій підлітків у контексті становлення їх

особистісної позиції, яка формується на перетині «зовнішнього становища» та «внутрішньої позиції» підлітка. У дослідженні Ю. М. Сошиної (2016) наголошується на єдиному впливі статево-рольового самовизначення, соціальної ідентифікації та диференціації, актуальних соціально-політичних змін суспільства у становленні ціннісних орієнтацій підлітків. Отже, розвиток ціннісно-смислової сфери підлітків обумовлюється сумарним впливом двох груп чинників – соціальних та індивідуальних, що специфічним чином поєднуючись у житті дитини закладають сформованість структурних і змістовних параметрів функціонування ціннісно-смислової свідомості.

Особливості впливу субкультур на становлення ціннісно-смислової сфери особистості підлітка як другий напрямок досліджень важливий у контексті проблеми, що розглядається, представлені в чотирьох групах наукових пошуків вчених: 1) публікації, де висвітлюються загальні засади впливу субкультури на становлення ціннісно-смислової сфери неформалів, специфіка їх ціннісних орієнтацій, системи смислів безвідносно до спрямованості субкультур (О. Бондарчук, М. А. Іванова, Н. В. Каліна, О. А. Ліщинська, Н. В. Мокич, Н. В. Мужанова, В. Р. Павелків, Т. Ю. Строгаль); 2) дослідження, присвячені висвітленню особливостей смислової сфери, цінностей і комунікації підлітків-представників романтико-ескапістських субкультур (Н. В. Боярин, А. Варенберг, Ю. В. Грищук, М. В. Гриньова, Л. Д. Заграй); 3) публікації, в яких відображені особливості ціннісно-смислової сфери та патерни поведінки підлітків із агресивних субкультур (М. О. Белашова, О. В. Товканець, В. І. Мироненко); 4) публікації, в яких відображені особливості становлення ідентифікаційних механізмів підлітків у соціальному середовищі субкультури (Л. Д. Тодорів, Н. І. Яворська).

Розглянемо дослідження першої групи. В емпіричних пошуках Л. П. Журавльової, Н. В. Мужанової (2018) встановлено, що ціннісно-смислова сфера учасників неформальних субкультур має значущі відмінні ознаки від ціннісно-смислової сфери пересічних громадян, які вважають своє життя більш осмисленим, спрямованим, наповненим і структурованим. Представники неформальних субкультур мають менше цілей та планів на майбутнє й, відповідно, віри в можливість контролю свого життя. У представників субкультури

спостерігається менша насиченість смислами, неповна задоволеність перебігом власного життя, минулим і своїми здобутками.

Вираження ідеології субкультури у ціннісно-смисловій свідомості підлітків чітко простежується в субкультурі «косплей». Як зауважує О. Бондарчук (2012), такі підлітки в активності в межах субкультури намагаються реалізувати ідеологічне посилення даної субкультури – здивувати, що вибудовує систему свідомості дитини в межах субкультурної активності. Вони, виходячи з прагнення здивувати, як смислоутворювальної ідеї субкультури (Лавріненко, 2017), перебудовують систему свого мислення (головне – отримати задоволення при переодяганні) та поведінки (виготовлення костюмів, переодягання, проведення часу в костюмах).

Дослідження другої групи засвідчують, що представники романтико-ексapistських груп (до яких відносять «готів», «емо», тощо), переважно конструюють власний внутрішній світ під впливом розцінення оточуючої дійсності, як позбавленої смислу. Так Л. Д. Заграй (2012) зазначається вплив ціннісно-смиислової кризи сучасного суспільства на самоконструювання представників субкультури готів. Їх сприйняття життя та самих себе, на думку автора, керується «депресивними» смислами, схемами, що сконструйовані та транслюються у межах субкультури, які звужують простір для самоконститування, ускладнюють процес створення власних схем самовиявлення. М. В. Гриньова (2011) зауважує, що «готи» не схильні до включення в інші групи людей, почуття інтересу до навколишніх не досить розвинене при вираженій нестачі їх рефлексивних навичок та негативному ставленні до себе.

Як відображено в дослідженнях третьої групи, розвиток ціннісно-смиислової сфери підлітків із агресивних об'єднань відбувається, переважно, під впливом субкультурних прототипів у вигляді реалізації своїх намірів на активне та агресивне самовираження, відстоювання власної позиції, розцінення світу як простору для реалізації своїх прагнень при умові постійної боротьби з «ворогами», які заважають самореалізації молоді. В. І. Мироненко (2011) визначена орієнтація представників праворадикальних субкультур на прояви агресивності до оточуючих, що регламентуються ідеологією субкультури і виступає результатом незадоволеності життям підлітків до

вступу до субкультури, низьким рівнем осмисленості життя. У дослідженні В. Р. Павелків (2019) висвітлюється сутність концепції дії деструктивного поля молодіжних субкультур на особистість підлітка. Автором зазначається, що розвиток агресивності в субкультурі – це динамічний процес, що має здатність до самопідсилення, яке виявляється у прогресуванні деструктивних тенденцій у життєдіяльності спільноти, підвищенні психологічної готовності її членів до агресивно-деструктивної поведінки, зростанні кількості ірраціональних самовиявів, послабленні критичності в оцінюванні реальних вчинків та намірів. Даний автор зауважує, що деструктивно-агресивне поле субкультури впливає на підлітка через два канали зв'язку: дію сил групи як цілісної системи та сукупність особистісних процесів, зорієнтованих на приєднання індивіда до спільноти. Конвергенція цих систем об'єднує значну кількість психологічних механізмів, що забезпечують процес інтеграції підлітка у молодіжну спільноту. До механізмів, що зумовлюють значущість і впливовість групи В. Р. Павелків (2019) віднесено наслідування, ідентифікацію, інтеграцію, конформізм, самокатегоризацію, змагальність, психічне зараження, самопрезентацію, емансипацію, механізм розмитой відповідальності, деіндивідуалізацію, імітацію, соціальне порівняння

Особлива роль субкультури в формуванні інтерпретаційних схем власної ідентичності підлітків доводиться у дослідженні Л. Д. Тодорів, Н.І. Яворської (2010), що є прикладом четвертої групи емпіричних пошуків сутності даного феномену.

Отже, результати досліджень ціннісно-смислової сфери підлітків-неформалів достатньо протирічні. В одних дослідженнях акцентується увага на розвинутих у них цінностях активності, креативності, прагнення до активного самоствердження, що поєднуються з протилежною точкою зору – наявністю у неформалів ознак смислової кризи, дезінтегрованості смислової сфери та розмитості ціннісних орієнтацій, відсутності чіткого осмислення життя. Такі неоднозначні наукові дані актуалізують питання впливу соціальних дискурсів на смислову сферу підлітка відповідно до багаторівневості особистості та соціальної обумовленості процесів розвитку (С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча, 2007).

Виклад основного матеріалу дослідження. Дана публікація відображає окремі аспекти комплексного емпіричного дослідження впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-смислової свідомості підлітків проводилося протягом 2013-2018 років. У ньому взяли участь 312 респондентів – учнів віком від 12 до 15 років загальноосвітніх навчальних закладів та закладів професійної освіти міста Полтави. За показником статі до вибірки увійшло 214 хлопців та 98 дівчат. До експериментальної групи увійшли 156 підлітків, які входять до неформальних об'єднань «емо», «готи», «футбольні фанати», «скін-хеди», «металісти», «рокери», «панки», «репери». До складу контрольної групи обрані 156 підлітків, які не входять до неформальних груп. Детальний опис системи використаних смислів представниками обох груп поданий автором раніше (Лаврінченко, 2015). У даній публікації відображений окремий аспект даного дослідження – опис структурних та змістовних показників смислової сфери підлітків експериментальної та контрольної груп, що вивчено за «Методикою межових смислів» (Д. О. Леонтьєв). Приступаючи до дослідження у якості важливих параметрів ефективно функціонуючої ціннісно-смислової свідомості особистості ми розглядали специфіку функціонування системи смислів, її структурну організацію (кількість смислових конструктів, що використовується людиною, їх зв'язаність, тощо) та змістовні характеристики (децентрація, рефлексивність, негативність, уся сукупність використаних смислових конструктів). У даному дослідженні система структурних і змістовних характеристик смислової сфери досліджуваних розцінюється як смисловий компонент їх ціннісно-смислової свідомості.

За підсумками емпіричного дослідження виявлено, що неформали мають більш дифузну, дезорганізовану і спрощену систему ціннісно-смислової свідомості, що виражається у використанні меншої кількості смислових конструктів, які лежать, як правило, в одному семантичному полі ($U=126$, $p\leq 0,05$). Неформалам властивий знижений показник зв'язаності системи смислів ($U=127$, $p\leq 0,05$), що не завжди пов'язані зі смисловими установками у діяльності та спілкуванні, а вузлові категорії можуть мати характер «різноаспектності», «відірваності» від провідних смислів. Неформалів також

відрізняє знижений показник продуктивності продукування смислів у процесі осмислення життя ($U=122,5$, $p \leq 0,05$). Натомість, представники контрольної групи характеризуються більш чітко побудованою структурою смислової сфери, зв'язаністю граничних та вузлових смислів, більшою їх продуктивністю.

Досліджувані обох груп однаковою мірою орієнтовані на інших людей ($U=144,5$), та характеризуються дещо знеціненим ставленням до власного «Я», яке не виступає смисловим центром світу. Підлітки однаковою мірою мало схильні до вживання рефлексивних категорій ($U=155,5$). Проте, неформали більше орієнтовані на негативний досвід у осмисленні свого життя, проявляють прагнення до втечі від якихось дій, ситуацій, вчинків або переживань ($U=112,5$, $p \leq 0,05$). Детермінація їх поведінки та соціальних контактів лежить поза їх свідомістю у площині екстернального локусу контролю.

За результатами якісного аналізу смислових ланцюгів досліджуваних встановлено, що прояви негативізму фактично не корелюють із категоріями, які мають тісний семантичний зв'язок із активністю молоді у неформальних об'єднаннях. Це дає підстави стверджувати про те, що участь підлітків у молодіжних субкультурах дозволяє компенсувати їх негативний досвід, набутий у ситуаціях формального спілкування. І навпаки, під час дослідження представників експериментальної групи спостерігалось збільшення категорій із емоційно позитивною семантикою у випадках, пов'язаних із діяльністю в неформальних угрупованнях (Лавріненко, 2016). При цьому, представники контрольної групи менше орієнтовані на прояви негативізму. Вони більше відкриті до соціального досвіду, прагнуть проявляти активність та різносторонньо розвиватися. Такі їх орієнтації базуються на наявному позитивному комунікативному досвіді.

Подальший аналіз даних вивчення змістовного компоненту ціннісно-смислової свідомості підлітків передбачав здійснення ієрархічного кластерного аналізу методом кореляції векторів значень (кореляція Пірсона), що виконаний за допомогою пакета статистичних програм SPSS 21.0 for Windows. Для цього із усієї сукупності смислових конструктів, які використані представниками двох досліджуваних груп, складені узагальнені переліки смислових конструктів (що відображають як граничні,

так і вузлові категорії) окремо для експериментальної та контрольної групи. При цьому, у разі семантичної близькості чи ідентичності конструкту у групі вузових та граничних смислів, він зараховувався під однією позицією, а його кількісне вираження у протоколах людей сумувалися.

Так, за результатами узагальнення даних експериментальної групи визначено 23 смислові конструкти, використані підлітками для опису системи життєвих смислів: 1) самостійність; 2) дружба; 3) незалежність; 4) свобода; 5) розуміння з іншими; 6) спілкування; 7) необхідність виділятися; 8) доведення дорослості; 9) жити; 10) бути єдиним з іншими; 11) отримувати задоволення; 12) визнання представників субкультури; 13) відчувати спокій і впевненість; 14) незалежність від батьків; 15) належність до групи; 16) сміливість у відстоюванні поглядів; 17) уникати проблем; 18) почувати що потрібен; 19) розваги; 20) активне життя; 21) пізнання світу; 22) саморозвиток; 23) відповідати за вчинки. Ці дані переведені у загальногрупову матрицю і, і подальшому, кластеризовані. За результатами даної процедури отримана дендрограма (рис. 1), що відображає структурні характеристики сукупності смислових конструктів підлітків-неформалів.

Внаслідок проведеного кластерного аналізу на середніх рівнях подібності визначено 7 кластерів.

Перший кластер містить такі смислові конструкти: 21) пізнання світу; 23) відповідати за вчинки; 20) активне життя; 22) саморозвиток. Даний кластер охоплює семантику активної життєвої самореалізації підлітків-неформалів, їх прагнення на основі набуття знань про оточуючий світ, бути активними у житті, розвивати власні знання і можливості. Така самореалізація виражається і в прояві вагомий життєвої характеристики досліджуваних – відповідальності за власні вчинки як показника життєвої зрілості, що починає формуватися у ціннісно-смисловій свідомості в даному віці.

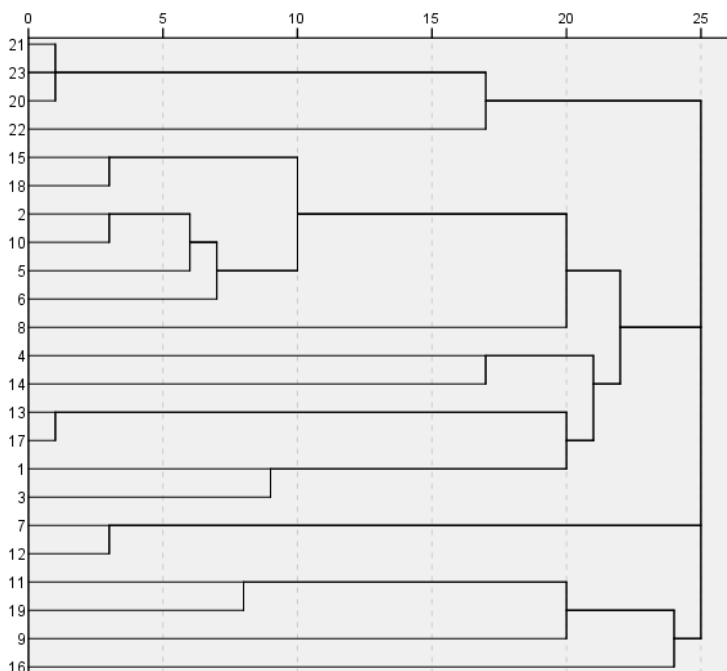


Рис. 1. Дендрограма смислових конструктів підлітків-неформалів, визначених за «Методикою межових смислів»

Другий кластер включає конструкти: 15) належність до групи; 18) почувати що потрібен; 2) дружба; 10) бути єдиним з іншими; 5) розуміння з іншими; 6) спілкування; 8) доведення дорослості. Зміст даного кластеру відображає значимість міжособистісної взаємодії для особистісного розвитку підлітків експериментальної групи. Через процес міжособистісної та внутрішньо групової комунікації неформали проявляють своє «почуття належності» до групи, отримують розуміння від інших та емоційну підтримку від них на основі психологічної спільності. Цікавим є те, що до даного кластеру віднесений і смисловий конструкт «доведення дорослості». Це, загалом, відповідає поглядам на становлення особистості у підлітковому віці, коли здійснення провідної діяльності – міжособистісного спілкування – призводить до кристалізації головного особистісного новоутворення даного періоду – почуття дорослості (Гончарова, Горбенко, Калюжна, Лавріненко, 2018).

Спілкуючись з однолітками у групах, неформали трансформують власний «образ Я» у свідомості, що набуває ознак психологічної зрілості та розцінюється як спроможний до самостійного функціонування (Olney, 2017).

До третього кластеру увійшли смислові конструкти: 4) свобода та 14) незалежність від батьків. Семантика даного кластеру охоплює прагнення відмежування від батьківського контролю як прояв свободи. Тобто, у свідомості підлітків-неформалів відмежування від батьків, спроможність приймати рішення самостійно є проявом свободи. Діагностично значимо те, що підлітки-неформали сприймають включення до групи та єдність з оточуючими (визначені у другому кластері) як доведення власної дорослості, проте отримання свободи у їх свідомості пов'язано з відмежуванням від батьків. Такі смислові зв'язки досліджуваних свідчать на користь значимості соціального оточення у розвитку особистості підлітка.

Четвертий кластер представлений конструктами 13) відчувати спокій і впевненість та 17) уникати проблем. Семантика даного кластеру охоплює орієнтацію підлітків-неформалів на ескапізм, уникнення від проблем в системі стосунків та житті загалом як спосіб досягнення емоційно позитивних станів.

П'ятий кластер містить конструкти 1) самостійність та 3) незалежність. Даний кластер відображає найбільш суттєві та загальні тенденції підлітків-неформалів до реалізації почуття дорослості як основного новоутворення даного віку – самостійність та незалежність.

Цікавим є поєднання на більш високому рівні кластеризації третього, четвертого та п'ятого кластерів, що може інтерпретуватися таким чином: у підлітків-неформалів досягнення, свободи, незалежності (у тому числі і від батьків) та самостійності семантично пов'язано із необхідністю уходу від проблем, травмуючих подій та досягненням стану спокою. Проте, одночасно, дана орієнтація пов'язана і з прийняттям, підтримкою і взаємодією у системі групових взаємин. Це свідчить про наявність ознак негативного досвіду у ціннісно-смисловій свідомості неформальної молоді.

Шостий кластер представлений конструктами: 7) необхідність виділятися та 12) визнання представників субкультури. Даний кластер відображає значимість

ідентифікації з субкультурою як протистояння формальній структурі взаємин у підлітків експериментальної групи. Важливо те, що конструкти даного кластеру у дендрограмі не поєднуються ні з якими іншими кластерами (окрім останнього загального об'єднання в один кластер). Це свідчить на користь особливої ролі дискурсів субкультури та активності у неформальних об'єднаннях в структуруванні семантичного простору ціннісно-сислової свідомості представників експериментальної групи.

Сьомий кластер представлений конструктами 11) отримувати задоволення, 19) розваги, 9) жити та 16) сміливість у відстоюванні поглядів. Даний кластер відображає гедоністичну спрямованість усвідомлення від процесу життя та відмежування від оточуючих. Зміст даного кластеру відображає специфічне поєднання гедоністичної спрямованості підлітків, їх намагання досягнути процес життя та протиставлення себе оточуючим, що, знову ж, призводить до задоволення.

Таким чином, процедура кластеризації дала можливість визначити сім найбільш вагомих змістовних тенденцій в усвідомленні життя підлітками експериментальної групи. Це тенденції: активної життєвої самореалізації підлітків-неформалів, значимість міжособистісної взаємодії для їх особистісного розвитку, прагнення відмежування від батьківського контролю як прояв свободи, орієнтації підлітків-неформалів на ескапізм, прагнення до самостійності та незалежності, значимість ідентифікації з субкультурою як протистояння формальній структурі взаємин, гедоністичної спрямованості усвідомлення від процесу життя та відмежування від оточуючих. Такі тенденції осмислення життя неформалів диференціюються та набувають якісно нових ознак за умови розгляду характеристик смислової сфери неформалів із субкультур різної спрямованості (Лаврінченко, 2017).

Далі була здійснена кластеризація смислових конструктів підлітків контрольної групи за результатами «Методики межових смислів» (Д. О. Леонтьєв).

За результатами узагальнення смислових конструктів досліджуваних виявлено також 23 смислових конструкти, які включають ті ж конструкти, що використані представниками експериментальної групи, проте у представників даної групи

відсутній конструкт «визнання представників субкультури» і виділений конструкт «відповідальність за інших», що зафіксований і серед граничних, і серед вузових категорій і відсутній в експериментальній групі. Результати кластеризації смислових конструктів підлітків контрольної групи представлені в дендрограмі (рис. 2.).

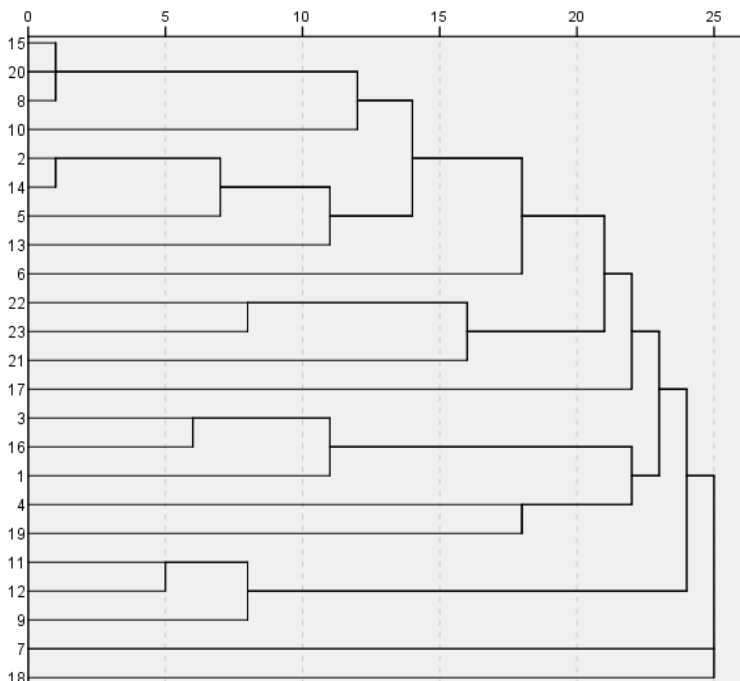


Рис. 2. Дендрограма смислових конструктів підлітків контрольної групи, визначених за «Методикою межових смислів»

За результатами проведеного кластерного аналізу виявлено 6 кластерів, які описують систему смислів підлітків контрольної групи.

Перший кластер охоплює конструкти 15) сміливість у відстоюванні поглядів, 20) пізнання світу, 8) доведення дорослості та 10) бути єдиним з іншими. Зміст даного кластеру відображає прагнення підлітків проявити дорослість шляхом збагачення соціального досвіду і презентації себе. Даний кластер відображає протилежно направлені тенденції підлітків до відстоювання своїх поглядів при одночасній єдності з

оточуючими, що доводить, в черговий раз, суть кризи підліткового віку – одночасно і перебувати у психологічній єдності з іншими і протистояти оточуючим, відстоюючи власну дорослість. В дендрограмі експериментальної групи аналогічний кластер відсутній, а конструкти, що становлять його зміст, входять до другого, першого і сьомого кластерів. Неформали більше схильні проявляти дорослість у системі стосунків з однолітками (в дружбі), а підлітки контрольної групи прояви дорослості пов'язують з соціальною зрілістю та відстоюванням своєї позиції.

Другий кластер складають конструкти 2) дружба, 14) належність до групи, 5) розуміння з іншими, 13) незалежність від батьків та 6) спілкування. Зміст даного кластеру відображає важливість для підлітків міжособистісної взаємодії з однолітками як способу відмежування від світу дорослих. Загалом, спілкування можемо позначити як смисловий конструкт, який об'єднує семантику першого і другого кластерів (адже спілкування забезпечує і збагачення досвіду, і власне дружні стосунки, і відмічене майже у всіх представників контрольної групи). Проте, спілкування, на нашу думку, більш доцільно розглядати саме у складі другого кластеру з огляду на семантичну близькість з іншими конструктами, що складають його зміст (дружба, належність до групи, тощо). У результатах дослідження експериментальної групи маємо схожий за семантикою, також другий, кластер (значимість міжособистісної взаємодії для особистісного розвитку підлітків), який, однак, не передбачає відмежування від батьків у системі стосунків з однолітками. Тобто, неформали у стосунках більше прагнуть набути дорослості шляхом психологічної єдності з оточуючими (здійснювати дружні стосунки, проявляти себе), а представники контрольної групи – у стосунках набувають незалежності від батьків.

Третій кластер включає такі конструкти: 22) відповідати за вчинки; 23) відповідати за інших, 21) саморозвиток та 17) почувати що потрібен, що відображає усвідомлення відповідальності у діях та стосунках як показник саморозвитку особистості підлітка та її визнання оточуючими. Така семантика свідчить про чітку орієнтацію досліджуваних у характеристиках дорослої, психологічно зрілої особистості, спроможної не лише до проявів самостійності, але і до відповідальності. Підлітки

усвідомлюють свою необхідність іншим людям виходячи з реалізації відповідальності у стосунках з цими людьми. Зміст даного кластеру частково відповідає визначеному в експериментальній групі першому кластеру (активної життєвої самореалізації підлітків-неформалів), де, однак, взагалі відсутня тенденція відповідальності за інших (соціальна зрілість) та, загалом, конструкт «відповідальність» менше виражений.

Четвертий кластер представлений конструктами 3) незалежність, 16) уникати проблем та 1) самостійність, що відображає усвідомлення підлітками шляху доведення своєї незалежності і самостійності як способу уникнення проблем і обмежень, з одного боку, та необхідність отримати незалежність через проблеми (обмеження) – з іншого. Даний кластер відповідає змісту п'ятого кластеру, визначеного в експериментальній групі, проте не має семантичного зв'язку з необхідністю уникнення проблем, що зафіксована лише в контрольній групі.

П'ятий кластер складають конструкти 4) свобода і 19) активне життя, що відображає прагнення підлітків активно реалізуватися у житті, використовуючи всі можливості. Натомість, у неформалів відповідний кластер (третій) включає конструкти свобода та незалежність від батьків, що надають усвідомленню свободи характер уникнення залежності від батьків («свобода від...» за Е. Фромом). Діти ж із контрольної групи свободу розцінюють як можливість життєвої реалізації («свобода для...»).

До шостого кластеру входять конструкти 11) отримувати задоволення, 12) відчувати спокій і впевненість та 9) жити, що відображає гедоністично-стабільну спрямованість усвідомлення життя підлітками контрольної групи. Почуття спокою і впевненості у собі, стосунках, оточуючих викликає у них задоволення і позитивне процесуальне усвідомлення життя. В експериментальній групі зафіксований схожий (сьомий) кластер, що, однак, поряд із орієнтацією на гедонізм має ознаки протистояння з соціумом, які відсутні в контрольній групі.

Сьомий кластер об'єднує смислові конструкти: 7) необхідність виділятися та 18) розваги, що відображає усвідомлення підлітками досягнення власної індивідуальності у процесі відпочинку. У експериментальній групі відповідні смислові конструкти поєднуються з необхідністю визнання

представниками субкультури (шостий кластер) та гедоністичними прагненнями (сьомий кластер).

Таким чином, визначені такі кластери, що узагальнюють смислові конструкти підлітків із контрольної групи: прагнення підлітків проявити дорослість шляхом збагачення соціального досвіду і презентації себе; важливість для них міжособистісної взаємодії з однолітками як способу відмежування від світу дорослих; усвідомлення відповідальності у діях та стосунках як показник саморозвитку особистості підлітка та її визнання оточуючими; усвідомлення досліджуваними шляху доведення своєї незалежності і самостійності як способу уникнення проблем і обмежень; прагнення підлітків активно реалізовуватися у житті, використовуючи всі можливості; гедоністично-стабільна спрямованість усвідомлення життя та усвідомлення дітьми досягнення власної індивідуальності у процесі відпочинку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що підліткам із неформальних об'єднань властиві відмінні від інших представників даного віку особливості смислової сфери, які закладають особливості осмислення життя, структурування свого досвіду та визначають напрямки активності молоді особистості.

Встановлено, що підлітки із неформальних об'єднань переважно характеризуються погано структурованою та дифузною системою ціннісно-смислової свідомості, що виражається у спрощеній інтерпретації подій оточуючої дійсності, соціальної дійсності, вчинків інших людей, непослідовності їх соціальної поведінки та міжособистісних стосунків.

За результатами вираженості змістовних характеристик ціннісно-смислової свідомості підлітків встановлено, що досліджувані обох груп характеризуються схильністю до децентрації у осмисленні життя, надання значення думці інших людей та нерозвинутими рефлексивними уміннями, що дозволяє стверджувати про відносну смислову спрощеність ціннісно-смислової свідомості молоді. При цьому, неформали більше орієнтовані на прояви негативізму, що базується на наявному у них негативному комунікативному досвіді, ніж інші підлітки,

яким властиве переважання більш емоційно позитивних категорій.

Порівняння виділених кластерів у двох групах досліджуваних дозволило виявити найбільш суттєві відмінності в змістовому поєднанні смислових конструктів підлітків. Виявлено, що кластерна структура смислових конструктів неформалів відрізняється, по-перше, наданням особливої ролі визнанню з боку представників субкультури, що, відповідно, взагалі не властиво підліткам контрольної групи; по-друге, уникнення травмуючих проблем у неформалів виступає окремим кластером та темою, а серед представників контрольної групи визначається як детермінанта досягнення самостійності та незалежності; по-третє, у структурі смислових конструктів неформалів гедонізм пов'язаний із відмежуванням від оточуючих, протиставленням себе їм, а представники контрольної групи осмислюють гедонізм переважно у контексті категорій спокою та усвідомлення процесу життя. По-четверте, у системі смислових конструктів підлітків контрольної групи більшою мірою представлена семантика відповідальності, у тому числі соціальної, що взагалі не властиво неформалам. Вони розглядають відповідальність у контексті саморозвитку та визнання іншими людьми.

Загалом, у структурах смислових конструктів підлітків обох груп зафіксований достатньо великий збіг за змістом кластерів та розподілом смислових конструктів за кластерами. Особливо це стосується тих конструктів, що відображають базові смисли і цінності підлітків як вікової категорії. Зокрема, у дендрограмах обох груп виявлено надання вагомості ролі спілкування (дружби, прийняття, належності, тощо) у становленні особистості; орієнтація на прояви незалежності та самостійності, що розцінюються, хоч і в різних контекстах, але для усіх підлітків як засіб відмежування від батьків.

Саме неспроможність підлітків вирішити основне протиріччя даного віку – яким чином довести власну дорослість за відсутності досвіду – провокує у них прагнення відмежуватися від батьків, світу дорослих у простір неформального спілкування з однолітками (у неформальних групах чи «простих компаніях»), активізує орієнтацію на уникнення, виходу із ситуації обмеження, яка виражається у смисложиттєвій кризі. Особливу роль у протіканні кризи

підліткового віку відіграє ціннісно-смилова сфера, котра відображає орієнтири реалізації намагань дитини довести свою самостійність та незалежність, компетентність у житті. У даному віці відбувається суттєва перебудова смислових настанов молоді, що залежить від особливостей її комунікативного досвіду, провідних інтересів, особливостей розумового розвитку тощо. Проте, більшість підлітків не мають достатнього соціального досвіду (який часто відображає незрілі моделі поведінки, притаманні більш ранньому вікові) та реалістичних смислових настанов для ефективного самовираження у різних сферах життя. Їх прагнення самореалізуватись не завжди приносить бажані результати і відображає неспроможність досягти поставленої мети, спираючись на притаманні до цього часу поведінкові патерни, що провокує знецінення особистісних смислів підлітків та перебудову їх смислових настанов. Перебуваючи у такому стані, дитина схильна переживати фрустрацію, відчуває труднощі у стосунках з оточуючими, оскільки діяльність на основі тих життєвих смислів, що були для неї важливими (незалежність, самостійність, самодостатність), не веде до окреслення провідного новоутворення даного віку – почуття дорослості.

Разом із тим, проблема впливу взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-смилової свідомості (її ціннісного та смислового аспектів зокрема) потребує подальшого дослідження. Зокрема, перспективами подальших досліджень автора виступатимуть дослідження особливостей впливу структурних характеристик субкультури та її дискурсів на становлення ціннісно-смилової свідомості підлітків.

Список використаних джерел

- Бондарчук О. Макроконцепт «спонування до дії» у контексті субкультури косплей. *Наукові записки*. 2012. Вип. 104. С. 190–194.
- Булах І. С. Ціннісні орієнтації в контексті особистісної позиції сучасного підлітка. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2009. Вип. 1. С. 115–131.
- Гриньова М. В. Психологічні особливості підлітків, що належать до субкультури Емо. *Вісник Харківського національного університету. Серія “Психологія”*. 2011. № 959. С.17–19.

- Журавльова Л. П., Мужанова Н. В. Особливості ціннісно-смислової сфери осіб, яку належать до неформальних субкультур. *Український психологічний журнал*. 2018. № 4 (10). С. 53–68.
- Заграй Л. Д. Рефлексивно-депресивний стиль життя готів. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2012. Т. XIV. Ч. 6. С. 168–175.
- Калитеевская Е. Р., Ленотьев Д. А., Осин Е. Н., Бородкина И. И. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков. *Вопросы психологии*. 2007. № 2. С. 68–80.
- Лавріненко В. А. Особливості ціннісно-смислової свідомості підлітків із неформальних об'єднань. *Психологія і особистість*. 2015. № 2, Ч. 1. С. 168–185.
- Лавріненко В. А. Відображення феномену субкультури в смислових конструктах підлітків-неформалів. *Психологія і особистість*. 2016. № 1. С. 139–151.
- Лавріненко В. А. Особливості смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань агресивної та романтико-ескапістської спрямованості. *Психологія і особистість*. 2017. № 1. С. 130–145.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2003. 487 с.
- Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості. Київ : КММ, 2007. 296 с.
- Мироненко В. І. Смилова регуляція агресивної поведінки в молодіжних неформальних групах скінхедів та неонацистів. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. Вип. 27 (30). С. 57–67.
- Павелків В. Р. Психогенеза агресивної та деструктивної поведінки в підліткових субкультурах: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Рівне, 2019. 360 с.
- Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / Н. О. Гончарова, Ю. Л. Горбенко, Ю. І. Калюжна, В. А. Лавріненко, та ін. ; за ред. К. В. Седих. Полтава : Астрія, 2018. 342 с.
- Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції». Полтава : Довкілля-К, 2008. 228 с.
- Сошина Ю. М. Психологічні особливості формування ціннісно-смыслових настановлень у підлітковому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 174 с.
- Тодорів Л. Д., Яворська Н. І. Гендерна специфіка формування інтерпретативних схем оцінювання “Я” підлітками в молодіжній спільноті. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 9. С. 628–640.

- Формування сімейних цінностей у дітей шкільного віку в сучасних соціокультурних умовах : монографія / Л. В. Гончар, Т. В. Кравченко, І. М. Мачуська, та ін. ; за заг. ред. Л. В. Гончар. Харків : Друкарня Мадрид, 2016. 176 с.
- Olney J. *Metaphors of Self: The Meaning of Autobiography*. Princeton: Princeton University Press, 2017. 339 p.
- Sheldon K. M., Kasser T., Smith K., Share T. Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal attainment and personality integration. *Journal of Personality*. 2002. February. P. 5–31.

References

- Bondarchuk, O. (2012). Makrokontsept "sponukannia do dii" u konteksti subkultury kospiei [The macro concept of "drive to action" in the context of the cosplay subculture]. *Naukovi zapysky [Proceedings]*, 104, 190-194[in Ukrainian].
- Bulah, I. S. (2009). Tsinnisni oriientsatsii v konteksti osobystisnoi pozytsii suchasnoho pidlitka [Value orientations in the context of the personal position of the modern teenager]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykhologhiia, pedahohika, menedzhment [International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management]*, 1, 115-131 [in Ukrainian].
- Honchar, L. V., Kravchenko, T. V., & Machuska, I. M. (2016). *Formuvannia simeinykh tsinnosti u ditei shkilnoho viku v suchasnykh sotsiokulturnykh umovakh : monohrafiia [Formation of family values in school-age children in contemporary socio-cultural conditions: a monograph]*. Kharkiv: Drukarnia Madryd [in Ukrainian].
- Honcharova, N. O., Gorbenko, Yu. L., Kaljuzhna, Yu. I., & Lavrinenko V. A. (2018). *Psykhologhiia rozvytku osobystosti u pidlitkovomu ta rannomu yunatskomu vitsi : navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch. zakl. [Psychology of personality development in adolescence and early adolescence. Tutorial for students of higher education]*. Poltava: Astraja [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V. (2011). Psykholohichni osoblyvosti pidlitkiv, shcho nalezhat do subkultury Emo [Psychological features of adolescents belonging to the emo subculture]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu. Serii "Psykhologhiia" [Bulletin of Kharkiv National University. Psychology series]*, 959, 17-19 [in Ukrainian].
- Kaliteevskaja, E. R., Lenot'ev, D. A., Osin, E. N., & Borodkina, I. I. (2007). Smysl, adaptacija i samodeterminacija u подроствоков [Sense, adaptation and self-determination in adolescents]. *Voprosy psihologii [Psychology Issues]*, 2, 68-80 [in Russian].

- Lavrinenko, V. A. (2015). Osoblyvosti tsinnisno-smyslovoi svidomosti pidlitkiv iz neformalnykh ob'iednan [The specificity of value-meaning consciousness of adolescents from informal unions]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2, part 1, 168-185 [in Ukrainian].
- Lavrinenko, V. A. (2016). Vidobrazhennia fenomenu subkultury v smyslovykh konstruktakh pidlitkiv-neformaliv [Reflection of the phenomenon of subculture in meaning constructs of from informal unions]. *Psykhologhiia i osobystist. [Psychology and personality]*, 1, 139-151 [in Ukrainian].
- Lavrinenko, V. A. (2017). Osoblyvosti smyslovoi sfery pidlitkiv iz neformalnykh ob'iednan ahresyvnoi ta romantyko-eskapistskoi spriamovanosti [The specificity of meaning sphere of adolescent's from informal unions of aggressive and romantic-escapist orientation]. *Psykhologhiia i osobystist. [Psychology and personality]*, 1, 130-145 [in Ukrainian].
- Leont'ev, D. A. (2003). *Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of the meaning reality]*. Moscow : Smysl [in Russian].
- Maksimenko, S. D. (2007). *Psihologija osobystosti [Psychology of personality]*. Kyiv : Vidavnytvo TOV "KMM" [in Ukrainian].
- Myronenko, V. I. (2011). Smyslova rehuliatsiia ahresyvnoi povedinky v molodizhnykh neformalnykh hrupakh skinkhediv ta neonatsystiv [Meaning regulation of aggressive behavior in youth informal skinhead and neo-Nazi groups]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykhologii [Scientific studies in social and political psychology]*, 27 (30), 57-67 [in Ukrainian].
- Olney, J. (2017). *Metaphors of Self: The Meaning of Autobiography*. Princeton: Princeton University Press.
- Pavelkiv, V. R. (2019). *Psykhoheneza ahresyvnoi ta destruktyvnoi povedinky v pidlitkovykh subkulturakh [Psychogenesis of aggressive and destructive behavior in adolescent subcultures]*. (D. diss.). Rivne [in Ukrainian].
- Sedykh, K. V. (2008). *Psykhologhiia vzaiemodii system: "simia ta osvitti instytutsii" [Psychology of systems interaction: "family and educational institutions"]*. Poltava: Dovkillja-K [in Ukrainian].
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Smith, K., & Share, T. (2002) Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal attainment and personality integration. *Journal of Personality*. February, 5-31.
- Soshina, Yu. M. (2016). *Psykhologichni osoblyvosti formuvannia tsinnisno-smyslovykh nastanoven u pidlitkovomu vitsi [Psychological peculiarities of formation of value-semantic attitudes in adolescence]*. (Ph.D. diss.). Kyiv [in Ukrainian].

- Todoriv, L. D., & Yavorska N. I. (2010). Henderna spetsyfika formuvannia interpretatyvnykh skhem otsiniuvannia "Ja" pidlitkamy v molodizhnii spilnoti [Gender specificity of the interpretative schemes formation for the assessment of "I" in adolescents in the youth community]. *Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of modern psychology]*, 9, 628-640 [in Ukrainian].
- Zahrai, L. D. (2012). Refleksyvno-depresyvnyi styl zhyttia hotiv [Reflexive-depressive goth's lifestyle]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii [Problems of general and educational psychology]*. XIV, part 6, 168-175 [in Ukrainian].
- Zhuravlova, L. P., & Muzhanova, N. V. (2018). Osoblyvosti tsinnisno-smyslovoi sfery osib, yaku nalezhat do neformalnykh subkultur [Features of the semantic sphere of persons belonging to informal subcultures]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal [Ukrainian Psychological Journal]*, 4 (10), 53-68 [in Ukrainian].

V. Lavrinenko

STRUCTURE AND CONTENT CHARACTERISTICS OF THE ADOLESCENT'S FROM INFORMAL UNIONS MEANING SPHERE

The article analyzes the specificity of structure and content characteristics of the adolescent's from informal unions meaning sphere. Actual psychological researches of the value-semantic sphere of the personality, its formation in adolescence specificity are presented. Recent directions of scientific researches of different orientation subcultures representative's semantic sphere and influence of activity in subcultures on understanding of life of youth are revealed. The results of the study of content (decentration, reflexivity, negativity, totality of semantic constructs used) and structural (number of semantic constructs, their connectedness, length of semantic chains) adolescents meaning sphere characteristics are presented. The results of the adolescent from informal unions and control group representatives meaning constructs system cluster analysis are described and analyzed. Common tendencies for adolescents of both groups decentration in meaning of life, giving meaning to other people's opinions and to lack of reflective skills are identified. The differences in the clusters of adolescents from informal unions and control group members are analyzed, the role of activity in the subculture in understanding the life of adolescents is substantiated.

Keywords: value-meaning sphere, meaning sphere, informal associations, adolescents -from informal unions, structural and content characteristics of meaning sphere, adolescents from informal unions meanings, subculture discourses.

Надійшла до редакції 25.12.2019 р.

УДК159.922.85

© С.В. Михайлів, 2020

orcid.org/0000-0003-1033-0719

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195233>

МИХАЙЛІВ Світлана Вікторівна

*аспірант кафедри психології Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка*

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ХІМІЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена висвітленню особливостей емпіричного дослідження чинників формування хімічної залежності особистості. Представлено узагальнений теоретичний аналіз актуальних досліджень процесу хімічної залежності особистості та різних аспектів даного феномену. Проаналізовані результати досліджень науковців, що стосуються особливостей смислової, мотиваційної, емоційної та поведінкової сфер наркозалежної особистості, описана модель формування узалежнення. Подано детальний опис процедури факторного аналізу масиву емпіричних даних психологічних особливостей наркозалежної особистості, проаналізовано та інтерпретовано зміст та співвідношення факторів, які відображають різні чинники процесу узалежнення.

Ключові слова: наркозалежна особистість, узалежнення, чинники залежної поведінки, факторна структура наркотичної залежності особистості, модель формування узалежнення, соціальні чинники узалежнення, інтрапсихічні чинники хімічної залежності.

Постановка проблеми. Процес формування і перебігу наркотичної залежності – достатньо складний і включає велику кількість факторів, що узагальнено можна визначити як поєднання комплексу когнітивно-афективних порушень та закріплення й реалізація хворобливих поведінкових патернів. У даному комплексі поряд із фізіологічними змінами в організмі, порушеннями функціонування емоційної сфери, розігруванням патологічних життєвих сценаріїв чи неадаптивних механізмів психологічного захисту, деформаціям ціннісно-смиислового аспекту психіки наркозалежного, важлива роль належить комплексному впливу системи чинників, які визначають формування наркотичної залежності. Мова йде про цілісність розгляду процесу узалежнення у поєднанні інтра- та

інтерпсихічних чинників формування даного процесу, що виступає основним завданням наукових пошуків процесу формування наркотичної залежності і актуалізує необхідність побудови теоретико-емпіричних моделей даного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема залежної поведінки виступає предметом досліджень ряду авторів. В актуальних дослідженнях приділяється значна увага вивченню окремих чинників та закономірностей становлення наркотичної адикції. Зокрема, в сучасних дослідженнях вивчається специфіка мотиваційної сфери наркозалежних (М. Л. Зобін, Н. А. Литвинова, В. І. Рерке), їх ціннісно-смыслові орієнтації (Н. Л. Арутюнян, С. П. Єгорченко, Д. О. Леонтьєв, Н. Ю. Самікіна), особистісні характеристики (А. Д. Асєєва, О. А. Жарких, В. Д. Менделєвич, А. J. Leshner), специфіка емоційної сфери (Т. І. Букановська, О. О. Коляго, В. В. Чирко) та поведінкових характеристик (Ю. Валентик, В. З. Сірко) даної категорії осіб. Реабілітація наркозалежних виступає окремим предметом дослідження у таких авторів як О. І. Бондарчук, Т. Є. Галактіонова, І. Ю. Гусєв, С. В. Дворяк, І. П. Кутянова, Н. Г. Штейн, тощо.

Людам з наркотичною залежністю властиві певні особливості смислової сфери, що виражаються у її структурних та змістовних характеристиках. У структурі смислів наркозалежних відмічається її загальна спрощеність, згорнутість, що сигналізує про певну втрату життєвих смислів. Особливо значимою виступає структурна розірваність та незв'язність смислів у наркоманів, нездатність вибудувати ієрархію смислової структури, що виражається у сприйнятті життя ними як низки не пов'язаних між собою ситуацій, котрі не об'єднані загальними цілями, переконаннями індивіда (Самікіна, Серебрякова, 2007). За результатами досліджень Л. Ф. Щербини (2004) наркозалежним особистостям властиві знижений рівень смислової ієрархічності: смислові конструкти, які впливають на особистісні зміни, займають низькі рангові місця в структурі мотиваційно-смислової сфери. В структурі мотиваційно-смислової сфери осіб, залежних від наркотиків, фактично нівельовані такі смислові конструкти, як особистісна свобода, самовираження, емоційна зрілість, відповідальність.

Смислова сфера наркозалежних відображає їх кризовий стан, який переживається як відчуття пустоти і відсутності смислу життя, незадоволеність самореалізацією і процесом життя, зневіра у своїй здатності самостійно вирішити проблему залежності (Зобін, 2012). Тобто, ціннісно-смислова сфера наркозалежних характеризується порушенням ієрархічності, неструктурованістю, відмежованістю від реальних життєвих цінностей, переважанням підпорядкуванню захисних механізмів тощо.

Особливості емоційної сфери наркозалежних також досліджені науковцями. Зокрема, Т. І. Букановська визначила зв'язок емоційної сфери наркозалежного та системи його психологічних захистів; О. О. Коляго (2016) розкрито зміст депресивних станів та надцінних утворень особистості; В. В. Чирко (2009) частково акцентовано увагу на емоційних характеристиках наркозалежних у контексті симптомів і синдромів наркотичної залежності.

Увага дослідників при вивченні мотиваційної сфери наркозалежних переміщується з вивчення мотивів, що спонукають до розвитку хімічної адикції, до дослідження мотиваційної сфери залежної особистості контексті її життєвого функціонування чи реабілітації. У комплексному дослідженні мотивації наркозалежних О. А. Жарких (2013) визначені особливості мотиваційної сфери наркотично залежних, що характеризується наступними особливостями: більшою дефіцитарністю просоціальних потреб; зниженням мотивації до досягнення, стійкості мотиваційної спрямованості в цілому та інтересів зокрема; значною перевагою почуттів, пов'язаних із задоволенням глоричних, естетичних, гедоністичних і акізитивних потреб (Максименко, 2007). Авторка зазначає, що в мотиваційній сфері наркозалежних відбувається деформація (незбалансованість) тимчасової перспективи. З одного боку, наркозалежні меншою мірою намагаються думати про минуле, оскільки менш здатні до самоаналізу і минуле викликає негативні спогади; з іншого боку, вони мало думають про майбутнє. Їх думки не носять конструктивного характеру і не пов'язані з плануванням реальних подій з перетворення життя.

У науковій розробці О. О. Фільца та К. В. Седих (2019) зауважена важлива роль міжособистісного спілкування в рамках

наркоманічної субкультури у формуванні наркозалежності. Завдяки реалізації мотивів спілкування з оточуючими (безпосередньо у підлітковому та юнацькому віці) та отримання власної ідентичності через відчуття приналежності до цієї групи створюється кататимно-імажинітивний образ нового «бажаного об'єкта». Саме у такій міжособистісній взаємодії формується система адикції – визначається послідовність звертання до засобів адикції. Встановлюється визначена частота реалізації адиктивної поведінки, а відтак – створюється специфічна ритуалізація поведінки. Зрештою, вся субкультура залежності поступово стає кататимним переживанням: формується надцінне ставлення як до агента, так і до всієї субкультури. При цьому, об'єкт залежності (хімічний агент) стає перехідним об'єктом спілкування, символом стосунку і всієї субкультури, де ритуали окреслюють її границі (Фільц, Седих, 2019). Перебуваючи у такій субкультурі особистість, засвоюючи ідеали та смислові установки, що пропагуються субкультурою, формує у себе специфічне осмислення процесу життя та залежності, використовуючи закріплені в субкультурі смислові форми осмислення – «шаблони», які задають, хоча і хибне, але цілісне і спрощене усвідомлення ролі наркотику у їх житті (Лавріненко, 2017).

Вагомим аспектом розуміння закономірностей перебігу наркотичної залежності виступає вивчення рольової компетентності наркозалежних осіб. Так, у дослідженні В. З. Сірко (2018) визначено, що внутрішня структура рольової компетентності містить когнітивний, конотативний і мотиваційно-рефлексивний компоненти. Відповідно до такої внутрішньої структури наркозалежному властиві: обмеженість знань про власну рольову компетентність, рольові стереотипи поведінки, несвідоме прийняття деструктивних очікувань соціального середовища, нездатність до рефлексії рольової поведінки та впливу на неї референтного оточення.

Проте, перераховані вище дослідження розкривають лише окремі аспекти формування наркотичної залежності, не відображаючи ключових моментів її формування. Отже, вагомим завданням у даному контексті виступає побудова цілісної моделі формування наркотичної залежності та виокремлення специфічних механізмів її становлення. З огляду

на здійснений нами теоретичний та емпіричний аналіз процесу узалежнення (Фільц, Седих, Михайлів, 2018), нами розроблено п'ятикомпонентну модель розвитку залежності, згідно з якою наркотична залежність розвивається у взаємодії таких елементів особистості залежного як мотивація, пам'ять, мислення, тілесний компонент, емоції та фіксована уява. Превалююча роль у становленні адитивного процесу належить фіксованій уяві, що розуміється нами як емоційно насичений образ, що створюється на основі процесу гіпертрофування частини дійсності в уяві та її добудування у фантазії. Під час впливу агенту адикції створюється специфічна «амальгама» – сплав емоції і образу, який набирає самостійного надцінного значення. Фіксована уява у процесі розвитку залежності є центром циркулярних зв'язків між іншими психічними процесами: емоціями – через надцінне емоційне ставлення до об'єкта адикції; пам'яттю, мотивацією та мисленням – через виникнення надцинних ідей. При цьому специфічністю цієї системи виступає фіксованість – уяви, відношення, ідеї.

Якщо врахувати, що образ уяви за змістом є можливістю буття предмета (ситуації), то в сферу «бажаного в сполученні з емоційною зарядженістю ми одержуємо можливого і/або небажаного можливого». Це проявляється в тому, що людина всупереч логіці причинно-наслідкових зв'язків вважає реальним, допускає до себе, до області своїх переживань те, що відповідає її бажанням, зміст мислення при цьому, в свою чергу, підпорядковується емоціям. Виникає надцінна ідея, яка створює базис для планування конкретних дій, вона також формує внутрішній план дій; планування і програмування життя. Виникнення надцинних ідей відображає порушення функціонування змістоутворюючої функції когнітивних процесів, відображаючи порушення причино-наслідкових зв'язків в усвідомленні життя і вчинків, персевераціях змістів, закріплених за різних об'єктивними і суб'єктивним сторонами людського життя. Тож, виокремлення ключових механізмів формування наркотичної залежності та необхідність систематизації чинників її виникнення і перебігу має виражену наукову актуальність.

Тож, **метою** даної статті виступає опис і узагальнення результатів емпіричного дослідження чинників формування хімічної залежності особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вивчення психологічних характеристик наркозалежних у процесі реабілітації застосовано комплекс діагностичних методик до якого увійшли: «Тест-опитувальник Томаса-Кілмана на поведінку в конфліктній ситуації»; «Опитувальник рівня агресивності Баса-Даркі»; «Оцінка нервово-психічної напруги» Т. А. Немчина; Шкала тривоги Ч. Спілбергера; «Самопочуття, активність, настрої» (САН) (В. А. Доскін, Н. А. Лаврентьєва, В. Б. Кулі і М. П. Мірошниковим); «Тест Равена. Шкала прогресивних матриць»; «Ціннісний опитувальник Ш. Шварца»; «Опитувальник для дослідження рівня імпульсивності В. А. Лосенкова»; «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Ф. Бажин, Є. А. Голинкіна, Л. М. Еткінд); «Системна дошка» (К. Герінг) та методика ОПД-2, інтерв'ювання, проєктивні методики, техніки виокремлення особистих та сімейних міфів досліджуваних. Дослідженням було охоплено 60 осіб, з яких 30 наркозалежних з періодом реабілітації до року та 30 наркозалежних з періодом реабілітації з року до 5 років. Віковий діапазон вибірки опитуваних, які проходять період реабілітації становив 18-67 роки, гендерний склад даної вибірки налічував 43 жінок і 17 чоловіків.

З метою виокремлення сукупності найбільш впливових чинників формування наркотичної залежності та закономірностей особистісних змін наркозалежних у період реабілітації нами проведений факторний аналіз усього масиву емпіричних даних із процедурою Varimax-обертання з нормалізацією Кайзера. Факторизація, дала нам можливість виокремити найбільш вагомі змістовні компоненти (фактори) механізму узалежнення особистості.

Для здійснення факторного аналізу виокремлено загалом діагностичних 96 змінних, до яких увійшли: 5 показників поведінки у конфлікті за методикою «Тест-опитувальник Томаса-Кілмана на поведінку в конфліктній ситуації»; 10 показників агресивності досліджуваних, визначені за методикою «Опитувальник рівня агресивності Баса-Даркі»; 1 показник нервово-психічної напруги за методикою «Оцінка нервово-

психічної напруги» Т. А. Немчина; 2 показника тривожності, виявлені за підсумками проведення Шкали тривоги Ч. Спілбергера; 3 показника за методикою «Самопочуття, активність, настрої» (САН) (В. А. Доскін, Н. А. Лаврентьєва, В. Б. Кулі і М. П. Мірошниковим); 1 показник інтелектуального розвитку за методикою «Тест Равена. Шкала прогресивних матриць»; 20 змінних (10 показників ідеальних ціннісних уявлень та 10 показників ціннісних поведінкових пріоритетів) за методикою «Ціннісний опитувальник Ш. Шварца»; 1 змінна імпульсивності за методикою «Опитувальник для дослідження рівня імпульсивності В. А. Лосенкова»; 7 змінних, які характеризують інтернальність досліджуваних, виявлену за методикою «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Ф. Бажин, Є. А. Голинкіна, Л. М. Еткінд). Також, для більш повного відображення усіх емпіричних даних до змінних, що в подальшому факторизувалися, нами включені результати проведення методики самоопису в контексті інтерв'ювання, техніки виокремлення особистих та сімейних міфів досліджуваних та результатів методики «Системна дошка» (К. Герінг). При цьому, для таких показників розроблена спеціальна числова шкала від 1 до 5 балів, з метою можливості їх факторизувати разом із іншими показниками за кількісними шкалами методик. Зокрема, до масиву даних факторизації внесено 21 змінну, які характеризують образи фіксованої уяви досліджуваних різної тематики; 5 смислових конструктів та 7 міфів, використаних досліджуваними для обґрунтування ролі наркотику у їх житті; 7 показників конфігурації стосунків, виявлених за підсумками проведення методики «Системна дошка» (К. Герінг) та 7 показників дисфункціональних конфліктів за методикою ОПД-2.

Результати факторного аналізу (міра виборчої адекватності Кайзера-Майєра-Олкіна = 0,501) відображають наявність 9 факторів, які описують 63,1% загальної дисперсії ознак.

До першого фактору «Виражена екстернальність та негативний актуальний стан як перешкоди у доведенні самостійності наркозалежної особистості» (10,41% сумарної дисперсії, факторна вага становить 8,074) увійшли змінні: самопочуття (0,820), активність (0,807), настрої (0,791), загальний показник інтернальності (0,606), ідеалізована цінність

самостійності (0,577), інтернальність у сфері невдач (0,570), інтернальність у сфері виробничих відносин (0,566), індивідуальна цінність досягнення (-0,558), інтернальність у сфері сімейних відносин (0,521), показник інтелекту (0,483), ідеалізована цінність гедонізму (0,471), ідеалізована цінність традиції (0,416), ідеалізована цінність доброти (0,415), дисфункціональний конфлікт за типом «підкорення-контроль» (-0,404), інтернальність у сфері міжособистісних відносин (0,393), індивідуальна цінність влади (-0,379). Зміст даного фактору відображає орієнтацію досліджуваних на підкреслення переважаючої ролі негативного актуального стану під час вживання наркотичних засобів та вираженої екстернальності (в усіх сферах життя) як перешкод до доведення власної самостійності та неможливості подолати дисфункціональний конфлікт за типом «підкорення-контроль» (оскільки за даною змінною наявна обернена кореляція). Даний фактор відображає тенденцію наркозалежних до неспроможності досягти незалежності, самостійності та бути самодостатньою особистістю через наявність негативного стану при вживанні наркотиків та реабілітації (наприклад, абстинентного синдрому), залежність від оточуючих, виражену екстернальність. Ці ж характеристики не дають їм можливість вирішити дисфункціональний конфлікт за типом «підкорення-контроль», де вони прагнуть не підкорюватись, проте надмірно залежні від оточення і тому все одно підкорюються, проявляють адиктивні риси особистості.

Зміст другого фактору «Агресивне протистояння світу через неможливість досягти цінностей універсалізму та слідуванню традиціям» (8,56% сумарної дисперсії, факторна вага становить 6,3) увійшли змінні: цінність універсалізму (0,586), роздратування як форма агресивності (0,562), фізична агресія (0,551), цінність традиції (0,497), образа (0,488), ідеалізована цінність безпеки (0,470), ідеалізована цінність універсалізму (0,458), негативізм (0,453), цінність конформності (0,443), почуття провини як форма агресивності (0,441), образ фіксованої уяви тіла після вживання (0,435), ідеалізована цінність влади (0,399). Змістовне наповнення даного фактору відображає конфліктну позицію наркозалежних особистостей, які проявляють агресивність у різних формах, що розцінюється

ними як реакція на неможливість досягти універсальних цінностей, бути ефективними у стосунках з «тверезими» людьми, слідувати думці суспільства. Також, важливим виступає зв'язок агресивності наркозалежних та їх цінності безпеки, що дозволяє розцінювати властиву їм агресивність як засіб досягнення стану безпеки. При цьому, такий зв'язок забезпечує образ фіксованої уяви свого тіла після вживання, що відповідає нормативам суспільства і безпечному життю з одного боку, та зниженню агресивних проявів, настанню стану комфорту – з іншого.

Третій фактор «Перебування в центрі сімейних стосунків як джерело позитивних емоцій, безпеки та подолання агресивних тенденцій» (7,49% сумарної дисперсії, факторна вага становить 5,27) увійшли змінні: цінність стимуляції (0,529), непряма агресія (-0,528), індивідуальна цінність гедонізму (0,500), індивідуальна цінність самостійності (0,451), індекс агресивності (-0,445), ідеалізована цінність стимуляції (0,397), індивідуальна цінність безпеки (0,392), тип конфігурації сімейних стосунків «Зірковий» (0,356). Зміст цього фактору наголошує на чіткому зв'язку між зайняттям центральної, «зіркової» позиції в системі сімейних стосунків та досягненням позитивних емоцій, стимуляції психічного життя. Саме прагнення до гедонізму та стимуляції чітко пов'язано у наркозалежних із зайняттям зіркової позиції в сім'ї, і, відповідно, призводить до зменшення агресивності (негативні кореляції) і підвищення почуття безпеки і належності до соціального кола. Відповідно, розвиток адикції у досліджуваних можемо інтерпретувати і як незадоволення потреби в любові з боку сім'ї, що повинна була дати безпеку і позитивні емоції. Натомість, така позиція заміщується наркотичною речовиною і компенсує нестачу уваги з боку ближніх.

До четвертого фактору «Компроміс у стосунках з оточуючими як засіб подолати залежність та виправити «хибні» обґрунтування шкоди наркотичної речовини» (6,97 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 4,77) віднесені наступні змінні: образ фіксованої уяви «покинутість» (0,563), міф №3 «В деяких країнах деякі наркотики дозволено вживати, значить їх вживати можна» (-0,537), конкуренція як тактика поведінки в конфлікті (-0,501), стратегія компромісу (0,437), ідеалізована

цінність конформності (-0,426), міф №5 «Контрольовано вживати можна» (0,410), образ успішного себе у фіксованій уяві (0,361), образ фіксованої уяви «страх померти» (-0,360), дисфункціональний конфлікт за типом «конфлікт самоцінності» (-0,345), образ фіксованої уяви «біль» (0,310). Даний фактор відображає нерозривну і чітко визначену єдність між спроможністю перебувати в ефективних стосунках з оточуючими та необхідністю переосмислити роль наркотику у своєму житті.

П'ятий фактор «Залежність як наслідок неможливості вирішити конфлікт ідентичності та знайти себе в континуумі від пасивної до активної позиції в стосунках» (6,49 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 4,305) включає такі змінні як: індекс ворожості (0,513), вербальна агресивність (0,511), ситуативна тривожність (-0,495), дисфункціональний конфлікт ідентичності (0,478), пристосування як стратегія поведінки у конфлікті (0,414), міф №7 «Хочу п'ю, не хочу – не п'ю» (0,403), конструктор №5 «Наркотик ставив мене на коліна» (0,355), збалансований тип конфігурації сімейних стосунків (0,327). Зміст цього фактору відображає особливу роль неможливості наркозалежних вирішити конфлікт ідентичності і визначитися як переважаючою тенденцією взаємодії – залежністю від оточуючих і пристосування до соціуму (пасивна позиція) чи гармонійні стосунки і наявний самоконтроль. Результатом невирішення такого конфлікту ідентичності виступають прояви агресивності, наявність залежності, заснованої на самовпевненості досліджуваних, їх упевненості в тому, що вони в будь-який момент можуть припинити вживати. Вони не можуть припинити вживання ПАР і тому агресивні, проявляють ворожість до оточуючих через компенсування нестачі самоконтролю у стосунках з оточуючими та з наркотичним агентом.

Шостий фактор «Напруга, тривожність і негативне ставлення до себе як результат неможливості досягти бажаного» (6,013 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,85) містить такі змінні як: жалість до себе як образ фіксованої уяви (0,499), особистісна тривожність (0,478), ідеалізована цінність досягнення (-0,467), цінність доброти (0,438), імпульсивність (0,428), нервово-психічна напруга (0,365), міф №4 «Вживання

наркотиків – це показник дорослості. Це круто!» (-0,365), музика як образ фіксованої уяви (-0,284). Даний фактор відображає чіткий взаємозв'язок між обмеженнями в реалізації свого потенціалу, успішними стосунками з оточуючими та появою як наслідку цього негативних емоційних переживань, нервово-психічної напруги, тривожності.

До складу сьомого фактору «Соціальна залежність наркозалежного як чинник його неуспішності у справах» (5,86 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,71) входять змінні: компанія наркозалежного як образ фіксованої уяви (-0,509), інтернальність у сфері досягнень (0,498), дисфункціональний конфлікт «потреба в турботі – самодостатність» (-0,419), конструкт №1 «Я вже помер і не можу нічого змінити» (0,408). Даний фактор описує виражену залежність від системи стосунків наркозалежного при одночасній негативній оцінці соціального оточення, що пов'язано на рівні образів фіксованої уяви з вживанням наркотику. Таке соціальне оточення наркозалежні інтерпретують як вагомий чинник виникнення феномену узалежнення та те, що накладає на них самих обмеження у їх реалізації.

Восьмий фактор «Вплив альянсів і коаліцій у сімейній взаємодії наркозалежного на виникнення у нього почуття провини» (5,767 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,62) об'єднує у собі вину як образ фіксованої уяви (0,529), стратегію уникнення у конфлікті (-0,467), муки сумління як образ фіксованої уяви (0,463), альянсно-коаліційний тип конфігурації сімейних стосунків (0,390), симбіотично-конфліктний (-0,387) і опосередкований (-0,350) тип конфігурацій. Даний фактор описує негативний вплив засвоєної в сімейній взаємодії альянсно-коаліційної конфігурації стосунків на виникнення почуття провини, імовірно, перед «значущим іншим» у процесі взаємодії. Така провинна інтеріоризується в особистості наркозалежного і звертається у бік нього самого коли він символічно «вступає до альянсу з наркотичною речовиною» проти свого повноцінного функціонування. Даний виявлений зв'язок почуття провини та альянсно-коаліційної конфігурації сімейних стосунків цікавий і

демонструє глибинні механізми онтогенезу особистості, схильної до наркотичної залежності.

Дев'ятий фактор «Сімейне виховання як чинник виникнення залежності та ресурс її подолання» (5,54 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,4) містить такі змінні: міф №2 «Марихуана залежності не викликає» (0,455), Конструкт №4 «...бажання жити» (0,417), Міф №6 «Залежність – моральна запущеність» (0,406) та образ сім'ї у фіксованій уяві (0,360). Зміст даного фактору акцентує увагу на ролі образу сім'ї у фіксованій уяві наркозалежних при формуванні наркотичної залежності, що має амбівалентний вплив. З одного боку, образ сім'ї у фіксованій уяві наркозалежного відображає порушення когнітивної обробки інформації і виражається в певній відсутності застереження стосовно негативного впливу наркотичної речовини на організм людини, зменшення когнітивного контролю власної поведінки. З іншого боку, саме образ сім'ї виступає тим тригером у наркозалежних, що запускає складний комплекс ресурсного відновлення та подолання наркотичної залежності.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати теоретичного аналізу проблеми засвідчили необхідність розгляду процесу формування узалежнення від наркотику як складний та обумовлений системою чинників механізм. Результати факторного аналізу дали можливість продемонструвати за рахунок виокремлених факторів та поєднання змінних у них комплексний вплив різного роду чинників на процес формування узалежнення. Зокрема, виявлені угруповання емпіричних даних, що стосуються особливостей емоційної сфери наркозалежних, їхніх когнітивних регуляторів поведінки (у формі смислових конструктів та міфів), впливу патернів поведінки на формування наркотичної залежності. Найбільш загальними результатами факторного аналізу виступають наступні: наркотична залежність обумовлена складним комплексом факторів, важливу роль в формуванні наркотичної залежності мають особливості емоційної сфери особистості, її засвоєні патерни сімейної взаємодії у вигляді конфігурацій стосунків, особливості вирішення дисфункціональних внутрішньособистісних конфліктів, тощо.

Разом із тим, проблема пошуку системи чинників формування узаалежнення залишається не вирішеною остаточно та потребує подальшого вивчення. Зокрема, подальші спроби такого емпіричного осягнення даної проблеми автором будуть пов'язані з розкриттям ролі конфігурації сімейної взаємодії та характеру вирішення внутрішньособистісних конфліктів особистістю як чинників її схильності до наркотичної залежності.

Список використаних джерел

- Жарких А. А. Психологические особенности наркозависимых заключенных : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Рязань, 2013. 25 с.
- Зобин М. Л. Теоретические модели аддиктивного влечения: связь с механизмами зависимости и лечение. Ч. III. *Неврологический вестник*. 2012. № 1. С. 49–58.
- Коляго О. О. Клинико-психопатологическая структура синдрома сверхценных образований, формирующегося в рамках эндогенной депрессии. *Психиатрия*. 2016. № 70 (02). С.15–20.
- Лавріненко В. А. Особливості смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань агресивної та романтико-ескапістської спрямованості. *Психологія і особистість*. 2017. № 1. С. 130–145.
- Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості. Київ : КММ, 2007. 296 с.
- Самыкина Н. Ю., Серебрякова М. Е. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации : монография. Самара : Универс групп, 2007. 148 с.
- Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції». Полтава : Довкілля-К, 2008. 228 с.
- Сірко З. С. Рольова компетентність як чинник ресоціалізації наркозалежних: програма дослідження. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. Вип. 42 (45). С.189–204.
- Фільц О. О., Седих К. В., Михайлів С. В. Фіксована уява як механізм виникнення узаалежнення. *Психологія і особистість*. 2018. № 2(14). С. 9–22.
- Фільц О. О., Седих К. В. Ритуал зцілення як технологія психологічної реабілітації осіб із хімічним узаалежненням. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 60. Харків : ХНПУ, 2019. С. 231–247.

- Чирко В. В., Демина М. В. Симптомы и синдромы аддиктивных заболеваний. Аддиктивная триада. *Наркология*. 2009. № 7. С.77–85.
- Щербина Л. Ф. *Динаміка смислових структур осіб, залежних від психоактивних речовин, в процесі психологічної реабілітації* : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 37 с.

References

- Chirko, V. V., & Demina, M. V. (2009). Symptomy i sindromy addyktivnyh zabolevanij. Addyktivnaja triada [Symptoms and syndromes of addictive diseases. Addictive Triad]. *Narkologija [Narcology]*, 7, 77-85 [in Russian].
- Filts, O., & Sedych, K. (2019). Rytual ztsilennia yak tekhnolohiia psykhologichnoi reabilitatsii osib iz khimichnym uzalezhnenniam [Healing ritual as a technology of psychological rehabilitation of persons with chemical addiction]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody. Psykholohiia [Bulletin of the G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology]*, 60, 231-247 [in Ukrainian].
- Filts, O., Sedych, K., & Mihayliv, S. (2018). Fiksovana uiava vak mekhanizm vynyknennia uzalezhnennia [Fixed imagination as a mechanism of dependence occurrence]. *Psykholohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(14), 9-22 [in Ukrainian].
- Koljago, O. O. (2016). Kliniko-psyhopatologicheskaja struktura sindroma sverhcennyh obrazovanij, formirujushhegosja v ramkah jendogennoj depressii [Clinical and psychopathological structure of the syndrome of supervalued formations, which forms within the framework of endogenous depression]. *Psihiatrija [Psychiatry]*, 70 (02), 15-20 [in Russian].
- Lavrinenko, V. A. (2017). Osoblyvosti smyslovoi sfery pidlitkiv iz neformalnykh ob'iednan ahresyvnoi ta romantyko-eskapistskoi spriamovanosti [The specificity of meaning sphere of adolescent's from informal unions of aggressive and romantic-escapist orientation]. *Psykholohiia i osobystist. [Psychology and personality]*, 1, 130-145 [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D. (2007). *Psykholohiia osobystosti [Psychology of personality]*. Kyiv: KMM [in Ukrainian].
- Samykina, N. Ju., & Serebrjakova, M. E. (2007). *Dinamika cennostno-smyslovoj sfery lichnosti v processe narkotizacii: monografija [The dynamics of the value-meaning sphere of personality in the process of anesthesia: monograph]*. Samara: Univers grupp [in Russian].
- Sedych, K. V. (2008). *Psykholohiia vzaємodii system: "simia ta osviti instytutsii" [Psychology of systems interaction: "family and educational institutions"]*. Poltava: Dovkillja-K [in Ukrainian].

- Shcherbyna, L. F. (2004). *Dynamika smyslovykh struktur osib, zaleznykh vid psykhoaktyvnykh rechovin, v protsesi psykhologichnoi reabilitatsii* [Dynamics of semantic structures of persons dependent on psychoactive substances in the process of psychological rehabilitation] (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv [in Ukrainian].
- Sirko, Z. S. (2018). Rolova kompetentnist yak chynnyk resotsializatsii narkozaleznykh: prohrama doslidzhennia [Role competence as a factor in the re-socialization of drug addicts: a research agenda]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii* [Scientific studies in social and political psychology], 42 (25), 189-204 [in Ukrainian].
- Zharkih, A. A. (2013). *Psihologicheskie osobennosti narkozavisimyh zakljuchennykh* [Psychological features of drug-dependent prisoners]. (Extended abstract of PhD dissertation). Ryazan [in Russian].
- Zobin, M. L. (2012). Teoreticheskie modeli addiktivnogo vlechenija: svjaz' s mehanizmami zavisimosti i lechenie. Ch. III [Theoretical models of addictive drive: connection with mechanisms of dependence and treatment. Part III]. *Nevrologicheskij vestnik* [Neurological Bulletin], 1, 49-58 Ryazan [in Russian].

S. Mychailiv

PSYCHOLOGICAL INVESTIGATION OF PERSONALITY'S CHEMICAL DEPENDENCE FACTORS

The article is aimed to reveal the features of personality chemical dependence formation factors empirical study. A generalized theoretical analysis of topical studies of the individual chemical dependence process and various aspects of this phenomenon are presented. The results peculiarities of semantic, motivational, emotional and behavioral spheres of drug addicted personality scientists researches are analyzed. The model of personality's dependence formation is described. A detailed description of the drug addicted person psychological features array of empirical data factor analysis procedure is given. The content and correlation of the factors that reflect the various factors of the dependency process are analyzed and interpreted.

Keywords: addictive personality, addiction, factors of addictive behavior, personality narcotic dependence factor structure, addiction formation model, social factors of addiction, intrapsychic factors of chemical dependence.

Надійшла до редакції 23.12.2019 р.

УДК159.9

© Л.Г. Перетятко, Н.О. Юдіна, 2020

orcid.org/0000-0002-9033-5300

orcid.org/0000-0002-1545-8730

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195236>

ПЕРЕТЯТКО Лариса Георгіївна

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

ЮДІНА Наталія Олександрівна

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

ДИНАМІКА ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УВ'ЯЗНЕНИХ ВИПРАВНИХ ЗАКЛАДІВ ПРОТЯГОМ ВІДБУВАННЯ ПОКАРАННЯ

У статті проаналізовано теоретичні підходи до проблеми структури характеру та його акцентуацій, представлені результати емпіричного дослідження характерологічних особливостей осіб, що відбувають покарання у виправних закладах.

Ключові слова: *характер, структура характеру, характерологічні особливості особистості, акцентуації характеру, виправні заклади, відбування покарання.*

Постановка проблеми. Аналіз наукових джерел та практика роботи у слідчих ізоляторах свідчать, що проблема виявлення психологічних особливостей злочинців є на сьогодні досить актуальною. Дослідження в галузі пенітенціарної психології переважно спрямовані на вивчення особистісних властивостей злочинця, його поведінки, закономірностей і механізмів психічної діяльності в умовах перевиховання та ресоціалізації. Водночас, відомо, що засудженні не ізольовані один від одного, а перебувають у групах, колективах. Крім того, коли людина занурюється у потік колективного життя, тоді проявляються такі сторони її індивідуальності, які при інших умовах не могли б проявитися.

Особливо значну увагу, як вказують сучасні дослідники, слід приділити вивченню акцентуацій характеру, як крайніх варіацій норми, що відзначаються особливою виразністю,

загостреністю, непропорційністю деяких рис особистості і призводять до її дисгармонії. Така дисгармонія безпосередньо впливає на поведінку ув'язненого у міжособистісній взаємодії.

У вивченні характерологічних особливостей особистості в умовах позбавлення волі враховувались ідеї таких дослідників, стосовно сутності характеру та його важенню поведінці як Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, Н. Д. Левітов, В. С. Мерлін, Д. І. Норакидзе, С. Л. Рубінштейн. Психологічні особливості ув'язнених висвітлені в ряді праць сучасних дослідників (О. Д. Глотчкін, Н. С. Гук, К. С. Лебединська, В. М. Оржиківська, О. В. Пирожков, В. М. Синьов, В. А. Худик), хоча питання прояву характерологічних рис засуджених є актуальним і вимагає вирішення з огляду на необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу ув'язнених у період позбавлення волі. Дослідження цієї сфери особистості сприятиме не тільки визначенню найбільш доцільних шляхів позитивних змін, підбору ефективних методів психологічного впливу, але й зниженню ймовірності виникнення рецидивів, що і зумовило актуальність даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Характер – це індивідуально-своєрідне поєднання суттєвих властивостей і особливостей особистості, що проявляються в поведінці, вчинках, діяльності (Леонгард, 2000).

Серед клініцистів, які надали свою класифікацію характерів – найбільш відомими є К. Г. Юнг (виділив два типи характеру: екстравертів і інтровертів), Е. Кречмер (два типи: циклоїдний, шизоїдний), К. Леонгард і Е. Лічко (Ананьєв, 1982; Бороздина, 1997; Гіппенрейтер, 1988; Лічко, 1983).

З точки зору виразності рис характеру, характер може бути трьох видів: патологічний (психопатії); акцентуований; нормальний. Відмінності між акцентуаціями характеру і психопатіями ґрунтуються на діагностичних критеріях П. Б. Ганнушкіна та О. В. Кербикова. Зазвичай акцентуації розвиваються у період становлення характеру і згладжуються з дорослішанням. Особливості характеру при акцентуації можуть виявлятися не постійно, а лише в деяких ситуаціях, у певних обставинах, і майже не виявлятися у звичайних умовах. Найбільшу популярність у науці здобув термін К. Леонгарда (2000) – «акцентуована особистість». Але, оскільки в описах К. Леонгарда йдеться саме про типи характеру, то, за

зауваженням А. Є. Личко (1983), доцільніше говорити про «акцентуації характеру». Адже поняття «особистість» – набагато складніше, ніж поняття «характер», оскільки включає інтелект, здібності, нахили, світогляд та інше (Ковалев, 1970).

На думку А. Є. Личко (1983), акцентуацію можна визначити як дисгармонійність характеру, гіпертрофовану вираженість окремих його рис, що обумовлює підвищену уразливість особистості до певного роду дій і утрудняє її адаптацію у деяких специфічних ситуаціях. Усі акцентуації розглядаються автором як тимчасові зміни характеру, які можуть згладитися при дорослішанні. У той же час, багато з них переходять у психічні захворювання або ж зберігаються на все життя.

Риси характеру мають визначальний вплив на поведінку особистості, маючи особливе вираження у кризові етапи життя, до яких належить і позбавлення волі. Знаходження у виправних закладах супроводжується великими психологічними навантаженнями. Одноманітність, монотонність та інші негативні сторони життя засуджених викликають стан апатії (байдужість до усього, байдужість, відсутність пізнавальної діяльності). Позбавлення волі може сковувати на деякий час розумову діяльність у вперше засуджених і, навпаки, активізувати особливу витонченість думки у неодноразово судимих. У міру того як людина звикає до умов життя в колонії, відновлює перервані соціальні зв'язки, її психіка поступово стабілізується, врівноважується, образи, гострі переживання вщухають, змінюються тверезою оцінкою подій (Трубников, 1990).

За даними Л. В. Вавилова та О. Л. Кирюхіної серед факторів, найбільш гостро пережитих під час відбування покарання, найчастіше виділяються: втрата свободи; вина перед власними родичами, дітьми; відсутність роботи до душі; одноманітність способу життя; вина перед потерпілим; відсутність перспектив звільнення; обмеження в харчуванні; обмеження свободи совісті та віросповідання; спілкування із засудженими; осуд суспільства; спілкування з адміністрацією, обмеження в статевих відносинах; обмеження в алкоголі, наркотиках (Педагогічні основи..., 1997).

Постійне переживання негативних емоційних станів призводить до відповідних трансформацій характеру, а саме – до зростання серед засуджених питомої ваги акцентуованих та

психопатизованих осіб. За даними К. Леонгарда (2000), акценту-йованих особистостей серед законослухняних громадян немало (близько 40%), але переважній більшості з них вдається компенсувати, зрівноважити відповідні якості. У засуджених, навпаки, акцентуації посилюються, і частка акцентуйованих серед них часом сягає 90%. Особливо багато їх у жіночих УВП (96%), а також в УВП для неповнолітніх злочинців. Це пов'язане з тим, що жінкам і підліткам важче компенсувати свої біологічні та соціальні потреби, відповідно ускладнюється процес їхньої адаптації до нових умов життя (Мастепанюк, 2004).

Сучасні дослідження характерологічних особливостей ув'язнених дають такі результати. Зокрема, в дослідженні В. М. Трубнікова (1990) визначено, що у більшості засуджених чоловіків, які відбувають покарання довічно, діагностуються гіпертимний та істероїдний типи акцентуацій характеру.

У сучасному дослідженні Є. М. Калюжною, Ю. В. Лойко, встановлено, що більшість досліджуваних мають гіпертимний, циклотимічний і збудливий типи акцентуацій характеру (Калюжна, Лойко, 2016).

Виклад основного матеріалу дослідження. Гіпотезою нашого дослідження було припущення, що характерологічні особливості ув'язнених змінюються протягом їх відбування покарання. Зокрема, на початку терміну вони характеризуються вираженою емоційною нестійкістю, підвищеним самоконтролем, ригідністю, сенситивністю, тривожністю, емотивністю, зниженими показниками наполегливості та сили волі, переважанням гіпертимної, антено-невротичної, сенситивної, істероїдної та конформної акцентуацій характеру. Натомість, по закінченні терміну відбування покарання, ув'язнені набувають ознак емоційної стійкості, практичної орієнтованості, спонтанності, агресивності, підвищеної наполегливості і сили волі при шизоїдній акцентуації характеру.

Для діагностики характерологічних особливостей особистості у виправних закладах використовувалися наступні методики: методика вивчення характерологічних рис особистості (С. Грачов, М. С. Янцур); індивідуально-типологічний опитувальник (Л. М. Собчик); опитувальник для самооцінки наполегливості (Є. П. Ільїн, Е. К. Фешенко); «Самооцінка сили волі» (М. М. Обозов) та «Пато-

характерологічний діагностичний опитувальник» (за А. Лічко). Дана сукупність методик дозволяє визначити характерологічні особливості ув'язнених, їх індивідуально-типологічні риси, силу волі та наполегливість, вираженість акцентуацій характеру.

Нами була сформована вибірка, до якої увійшли 60 ув'язнених чоловічої статі, що відбувають покарання в Божківській виправній колонії №16. Із них 30 знаходяться на початку відбування покарання (від моменту ув'язнення до 2 років) та 30 тривалий час позбавлені волі (від 2 до 10 років).

Для перевірки гіпотези про динаміку характерологічних особливостей у процесі відбування покарання нами порівняні показники вираженості характерологічних рис ув'язнених на різних строках відбування покарання, що представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

***Характерологічні особливості ув'язнених
на різних етапах відбування покарання***

Риси характеру	початок терміну	закінчення терміну
Замкнутість	53%	44%
Товариськість	47%	56%
Емоційна стійкість	37%	68%
Емоційна нестійкість	63%	32%
Практичність	42%	64%
Творчість	58%	36%
Невиражена зваженість	43%	48%
Раціональність	57%	52%
Низький самоконтроль	24%	67%
Високий самоконтроль	76%	33%

Як видно з таблиці 1, переважна більшість юнаків (68%), які довше відбувають покарання, характеризується емоційною стійкістю, на відміну від досліджуваних, які менше ув'язнені (серед них 63% мають виражену емоційну нестійкість). Вони відчують більш виражену емоційну нестійкість, негативні емоції

Також, представники другої групи мають більш виражену практичність (64% досліджуваних), ніж ув'язнені другої групи – 42%. Це дає підстави стверджувати, що досліджувані на початку відбування покарання більше творчі, їм складно реалізувати практичні орієнтації в побуті та стосунках з

оточуючими. Вони відмежовуються від соціального оточення покарання.

При цьому 76% досліджуваних на початку відбування покарання властивий виражений самоконтроль, здатність до стримування власних поведінкових проявів та поведіння відповідно до усталених норм. А виражений самоконтроль властивий лише 33% ув'язнених, які закінчують відбування покарання. Вони більш спонтанні у стосунках, менше переймаються через необхідність контролювати свої дії та висловлювання під час взаємодії. Окрім, цього визначено, що обом групам досліджуваних властива дещо виражена раціональність (високий її рівень притаманний 52% і 57% ув'язнених). Отже, ув'язнені із обох досліджуваних груп схильні обдумувати свою поведінку. Для доведення статистичної значимості відмінності визначених характерологічних особливостей ув'язнених на різних строках відбування покарання був використаний критерій χ^2 Пірсона, емпіричні значення якого подані у таблиці 2.

Таблиця 2

**Показники статистичної значимості
відмінності характерологічних особливостей ув'язнених
на різних етапах відбування покарання**

Характерологічні особливості		
Емоційність	Ставлення до справи	Самоконтроль
9,75	5,74	11,38

Після порівняння отриманих значень χ^2 емпіричного за різними шкалами із χ^2 критичним 5,991 ($p \leq 0,05$); 9,210 ($p \leq 0,01$) і $k=2$, можна говорити про наявність вираженої статистичної відмінності за показниками емоційності та самоконтролю. За показником ставлення до праці (практичність чи творчість у діяльності і стосунках) статистично значима відмінність не виражена. Отже, досліджувані на пізніх строках відбування покарання дійсно характеризуються більш вираженою емоційною стійкістю та спонтанністю, порівняно з досліджуваними, які починають відбувати покарання. Останні більше контролюють свою поведінку та виражено емоційно реагують на ситуацію ув'язнення, переживають з даного приводу.

Порівняємо індивідуально-типологічні особливості ув'язнених на різних строках відбування покарання. Такі дані у вигляді середніх значень подані на таблиці 3.

Таблиця 3

Індивідуально-типологічні особливості ув'язнених на різних етапах відбування покарання (середні значення)

Індивідуально-типологічні властивості	початок терміну	закінчення терміну
Екстраверсія	4,3	4,5
Спонтанність	3,2	5,7
Агресивність	4,1	6,2
Ригідність	4,9	3,4
Інтроверсія	3,5	3,2
Сенситивність	5,8	3,6
Тривожність	5,2	3,3
Емотивність	5,4	3,7

Як свідчать дані таблиці 3, ув'язненим, які закінчують термін відбування покарання, властиві більше виражені спонтанність (5,7) та агресивність (6,2), порівняно з другою групою досліджуваних. Вони не вимушені у своїх діях і схильні активно досягати задоволення своїх інтересів та потреб. У середовищі виправного закладу вони почувають себе більш вільно та позитивно.

Натомість, ув'язнені на початку відбування покарання більше ригідні (4,9), сенситивні (5,8), тривожні (5,2) та емотивні (5,4) у міжособистісній взаємодії та діяльності, порівняно з досліджуваними, які закінчують відбування покарання. Такі ув'язнені мають інертні установки, які їм складно порушити, достатньо чутливі до критики та висловлювань оточуючих, переживають у разі виникнення напружених ситуацій та схильні до бурхливих емоційних реакцій у конфліктах. Це обумовлюється труднощами адаптації їх до умов ув'язнення.

При цьому, у досліджуваних обох груп, які різняться за притаманними їм стратегіями поведінки у конфлікті, екстравертованість та інтровертованість виражені на однаковому рівні.

Для перевірки сформульованої нами гіпотези, порівняємо показники вираженості наполегливості серед ув'язнених на

різних термінах відбування покарання, які представлені у таблиці 4.

Таблиця 4

Особливості наполегливості ув'язнених на різних етапах відбування покарання

Групи досліджуваних	Рівні сформованості наполегливості		
	низький	середній	високий
закінчення терміну	9%	22%	69%
початок терміну	54%	11%	35%

Як свідчать дані таблиці 4., ув'язнені, які закінчують термін відбування покарання, наполегливі, оскільки високий рівень вираженості властивий 69% (33 респондентів) досліджуваних даної групи. Вони наполегливі у діяльності і спілкуванні та здатні дотримуватись власних принципів і слідувати наміченій схемі дій. У ситуаціях, коли таким ув'язненим у спілкуванні необхідно довести свою правоту, вони мобілізуються та успішно це здійснюють, спроможні підтримувати соціальні контакти тривалий час.

Натомість, ув'язнені на початку відбування покарання менш наполегливі, схильні часто змінювати стратегію поведінки і спілкування під впливом труднощів, що властиво 54% (17) досліджуваних такої підгрупи. Тобто, коли вони відчують певні труднощі у процесі взаємодії з оточуючими, такі ув'язнені спроможні виходити з комунікативної ситуації. Вони більш тривожно та емоційно негативно поведуться на початку ув'язнення і відчують труднощі.

Для доведення статистичної відмінності визначених рівнів наполегливості досліджуваних з різним терміном ув'язнення був використаний критерій χ^2 Пірсона, емпіричне значення якого = 10,23 при χ^2 критичному 5,991 ($p \leq 0,05$); 9,210 ($p0,01$) і $k=2$.

Оскільки χ^2 емпіричне перебільшує χ^2 критичне, то відмінність у показниках вираженості наполегливості ув'язнених з різним терміном відбування покарання є статистично значущою.

Для доведення сформульованої нами гіпотези про залежність характерологічних особливостей ув'язнених від їх терміну відбування покарання, порівнюємо показники

вираженості сили волі у двох груп. Такі дані представлені у таблиці 5.

Таблиця 5

**Вираженість сили волі ув'язнених
на різних етапах відбування покарання**

сила волі	кінець терміну	початок терміну
Невиражена сила волі	14%	43%
Середня сила волі	18%	24%
Виражена сила волі	68%	33%

Як свідчать дані таблиці 5, для переважної більшості (68%) ув'язнених по закінченні строку відбування покарання, властива виражена сила волі. Вони наполегливі у діяльності, самостійні, схильні до критичного ставлення до впливів з боку оточуючих, схильні до самоорганізації. При тому, що середній та низький показник вираженості сили волі властивий відповідно 18% та 14% досліджуваних вибірки. Натомість, для 43% властива несформована сила волі. Вони поступливі у поведінці та вирішенні протиріч, чутливі до впливу оточуючих, можуть відмовлятися від власних переконань на користь інтересів опонентів у ситуації протистояння. Виражена сила волі властива лише 33% таких досліджуваних даної групи.

Для доведення статистичної значимості відмінності визначених рівнів сили волі у ув'язнених на різних строках відбування покарання був використаний критерій χ^2 Пірсона, емпіричне значення якого = 9,548 при χ^2 критичному 5,991 ($p \leq 0,05$); 9,210 ($p0,01$) і $k=2$. Оскільки χ^2 емпіричне більше χ^2 критичного, то відмінність у показниках вираженості сили волі ув'язнених на різних строках відбування покарання статистично значима.

Таблиця 6

**Акцентуації характеру ув'язнених на різних етапах відбування
покарання**

Тип акцентуацій характеру	Вираженість у відсотках	
	початок терміну	закінчення терміну
Гіпертимний	72%	35%
Лабільний	54%	46%
Астено-невротичний	51%	11%
Сенситивний	63%	14%
Шизоїдний	12%	43%
Істероїдний	62%	14%
Конформний	62%	12%

Отже, по закінченні строку відбування покарання підвищується сила волі, вони більше схильні до вольової регуляції у власній поведінці, порівняно з іншою групою досліджуваних. При цьому, ув'язнені на початку відбування терміну покарання більше залежні від оточуючих, слабовільні, схильні уступати опонентам у спірних виробничих ситуаціях.

Показники вираженості акцентуацій характеру у досліджуваних із різним терміном відбування покарання, що подано в таблиці 6, засвідчують, що, ув'язнені на початку відбування покарання характеризуються більш вираженими гіпертимною (72%), астено-невротичною (51%), сенситивною (63%), істероїдною (62%) та конформною (62%) акцентуаціями характеру. Вони, перебуваючи в складних умовах ув'язнення більш чутливі до оточуючих впливів, більш емоційно на них реагують і дають широкий сект поведінкових реакцій, що відображають їх дезадаптацію. Натомість, досліджуваним, які закінчують термін відбування покарання більше властива шизоїдна акцентуація характеру, що виражається в їх відстороненості, відмежуванні від оточуючих внаслідок тривалого позбавлення у місцях позбавлення волі. Для перевірки статичної значимості цих відмінностей використаний критерій χ^2 Пірсона, емпіричні значення якого подані в таблиці 7.

Таблиця 7

Показники статистичної значимості відмінності акцентуацій характеру ув'язнених на різних етапах відбування покарання

акцентуація	емпіричне значення критерію
Гіпертимний	10,213
Лабільний	2,13
Астено-невротичний	9,614
Сенситивний	10,234
Шизоїдний	7,516
Істероїдний	11,341
Конформний	12,315

Порівнявши ці показники з χ^2 критичним 5,991 ($p \leq 0,05$); 9,210 ($p \leq 0,01$) і $k=2$, маємо можливість стверджувати про наявність статичної значимості у проявах гіпертимної, астено-невротичної, сенситивної, істероїдної та конформної акцентуацій характеру на початку відбування покарання.

Натомість, по закінченні відбування покарання більш вираженою стає шизоїдна акцентуація характеру.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, характерологічні особливості ув'язнених змінюються протягом їх відбування покарання. Зокрема, на початку терміну вони характеризуються вираженою емоційною нестійкістю, підвищеним самоконтролем ригідністю, сенситивністю, тривожністю, емотивністю, зниженими показниками наполегливості та сили волі, переважанням гіпертимної, антено-невротичної, сенситивної, істероїдної та конформної акцентуацій характеру. Такі їх особливості обумовлені перебуванням у стані дезадаптації до місця позбавлення волі і відображають їх труднощі у пристосуванні до нового режиму та факту обмеження волі.

Натомість, по закінченні терміну відбування покарання, ув'язнені набувають ознак емоційної стійкості, практичної орієнтованості, спонтанності, агресивності підвищеної наполегливості і сили волі при шизоїдній акцентуації характеру. Вони, освоївшись у закладі відбування покарання менш емоційно негативно реагують на заклад позбавлення волі, більш стійкі, хоча при цьому агресивні та відсторонені від соціальних контактів.

Разом із тим, проблема особистісних характеристик особистості в умовах позбавлення волі не вичерпується даним дослідженням. Зокрема, перспективою подальших досліджень може виступати вивчення особливостей адаптованості, особистісної спрямованості та захисних механізмів людей, що відбувають покарання.

Список використаних джерел

- Ананьев Б. Г. Строеие характера. *Психология индивидуальных различий. Тексты* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. Москва : МГУ, 1982. С. 172–178.
- Бороздина Л. В. Психология характера: Исторический очерк. Москва : Московский университет, 1997. Ч.1. 218 с.
- Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Москва : Изд-во МГУ, 1988. 334 с.
- Калюжна Є. М., Лойко Ю. В. Вплив акцентуацій характеру ув'язнених на особливості їх міжособистісних стосунків. *Молодий вчений*. 2016. № 5. С. 556–559.

- Ковалёв А. Г. Психология личности. Москва : Просвещение, 1970. 289 с.
- Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 544 с.
- Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Ленинград : Медицина, 1983. 346 с.
- Мостепанюк Л. О. Відбування довічного позбавлення волі в Україні та за кордоном: проблеми і перспективи. *Підприємництво, господарство і право*. 2004. № 5. С. 121–124.
- Норакидзе В. Г. Методы исследования характера и личности. Тбилиси : Мецниереба, 1970. 247 с.
- Педагогічні основи ресоціалізації злочинців / В. Синьов, Г. Радов, В. Кривуша, О. Беца. Київ : Леся, 1997. 272 с.
- Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характеров / сост. Д. Я. Райгородский. Москва : Бахрах-М, 2009. 640 с.
- Трубников В. М. Социальная адаптация освобожденных от отбывания наказания. Харьков : Основа, 1990. 177 с.

References

- Anan'ev, B. G. (1982). Stroenie haraktera [Structure of character]. In Gippenrejtser, Ju. B., Romanova, V.Ya. (Eds.) *Psihologija individual'nyh razlichij. Teksty [Psychology of individual differences. Texts]*. Moscow: MGU (pp. 172-178) [in Russian].
- Borozdina, L.V. (1997). *Psihologija haraktera: Istoricheskij ocherk [Psychology of character: Historical essay]*. Moscow: Moscow university [in Russian].
- Gippenrejtser, Ju. B. (1988). *Vvedenie v obshhuju psihologiju [Introduction to General Psychology]*. Moscow: Izdatelstvo MGU [in Russian].
- Kaliuzhna, Ye.M. & Loiko, Yu.V. (2016). Vplyv aktsentuatsii kharakteru uviaznennykh na osoblyvosti yikh mizhosobystisnykh stosunkiv [Influence of accentuation of the prisoners' character on the peculiarities of their interpersonal relations]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 5, 556-559 [in Ukrainian].
- Koval'ov, A. G. (1970). *Psihologija lichnosti [Psychology of personality]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- Leongard, K. (2000). *Akcentuirovannye lichnosti [Accentuated personalities]*. Rostov-na-Donu : Feniks [in Russian].
- Lichko, A. E. (1983). *Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov [Psychopathies and character accentuations of adolescents]*. Leningrad : Medicina [in Russian].
- Mostepaniuk, L.O. (2004). Vidbuvannia dovichnoho pozbavlennia voli v Ukraini ta za kordonom: problemy i perspektyvy [Life imprisonment in Ukraine and abroad: problems and prospects].

- Pidpriemnytstvo, hospodarstvo i pravo [Entrepreneurship, economy and law]*, 5, 121-124 [in Ukrainian].
- Norakidze, V. G. (1970). *Metody issledovanija haraktera i lichnosti [Methods of character and personality research]*. Tbilisi: Mecniereba [in Russian].
- Rajgorodskij, D. Ja. (Ed.). (2009). *Psihologija i psihoanaliz haraktera. Hrestomatija po psihologii i tipologii harakterov [Psychology and psychoanalysis of character. Reader on psychology and typology of characters]*. Moscow: Bahrah-M [in Russian].
- Synov, V., Radov, H., Kryvusha, V. & Betsa, O. (1997). *Pedahohichni osnovy resotsializatsii zlochyntsev [Pedagogical foundations of the re-socialization of criminals]*. Kyiv : Lesia [in Ukrainian].
- Trubnikov, V. M. (1990). *Social'naja adaptacija osvobozhdenykh ot otbyvanija nakazanija [Social adaptation of those released from serving the sentence]*. Har'kov: Osnova [in Russian].

L. Peretiatko, N. Yudina

DYNAMICS OF CHARACTEROLOGICAL PECULIARITIES OF PRISONERS OF CORRECTIVE INSTITUTIONS DURING SERVING SENTENCE

The article analyzes theoretical approaches to the problem of character structure and its accentuations, presents the results of empirical research of the characterological peculiarities of people serving sentences in correctional institutions.

The research found that the character peculiarities of prisoners change during their sentence. In particular, at the beginning of the term they are characterized with expressed emotional instability, increased self-control, rigidity, sensitivity, anxiety, emotionality, reduced persistence and willpower, predominance of hyperthymic, astenic and neurotic, sensitive, hysteroid and conformal character accentuations. On the other hand, at the end of the sentence, the prisoners acquire features of emotional stability, practical orientation, spontaneity, aggressiveness, high perseverance and willpower at presence of schizoid accentuation of character. Having become accustomed to the penitentiary institution, they are less emotionally negatively responding to the institution of imprisonment, and more persistent, while being aggressive and removed from social contacts.

However, the problem of personality characteristics of a person in conditions of prison is not limited with this research. In particular, the perspective of further research may be the study of the peculiarities of adaptability, personal orientation and defence mechanisms of people serving sentences.

Keywords: character, structure of character, characterological peculiarities of personality, accentuations of character, correctional institutions, serving of sentence.

Надійшла до редакції 24.12.2019 р.

УДК: 159.922.6:616

© Д.М. Туркова, 2020

orcid.org/0000-0002-3788-1185

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195239>

ТУРКОВА Дар'я Михайлівна

кандидат психологічних наук, докторант кафедри практичної психології

Харківського національного педагогічного

університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків (Україна)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТІЛЕСНОГО Я З КОПІНГ-МЕХАНІЗМАМИ

У статті розглядається тілесне Я через усвідомлення власного тіла та тілесний локус контролю у поєднанні з копінг-механізмами. Серед копінгових стратегій використовуються: пошук соціальної підтримки, стратегія розв'язання та стратегія уникнення.

Стаття переслідує мету визначити взаємозв'язок тілесного Я з копінговими механізмами. Основним методом дослідження виступили методи психологічної діагностики. Діагностичний комплекс дослідження утворено з трьох методик: «Тілесний локус контролю» (ТЛК) Т. Б. Хомуленко, В. О. Крамченкова, Д. М. Туркова; Методика «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана в адаптації Н. А. Сироти, В. М. Ялтонського; Опитувальник Body Awareness Questionnaire. В якості математико статистичної обробки даних використано кореляційний та кластерний аналізи.

Результати дослідження дозволили побудувати модель подолання несприятливих обставин на рівні взаємодії з тілесним Я.

Ми дійшли висновку, що інтернальний локус контролю свідчить про максимальний контакт з тілесним Я на рівні внутрішнього діалогу. Такий зв'язок існує з копінг стратегією пошуку соціальної підтримки.

Ключові слова: *тілесне Я, тілесний локус контролю, усвідомлення власного тіла, копінг-механізми, копінг-стратегії*

Постановка проблеми. Динаміка сучасного життя спричинює перебування у постійному стресі, подолання якого, зазвичай, відбувається не раціональним шляхом (заїдання, шкідливі звички, порушення взаємин з оточенням, нервовість, роздратованість, відхід у хворобу). Порушений діалог з тілесним Я не дає можливості визначити справжній стан речей – реакції організму на психологічний стрес і перевантаження. Тіло – це індикатор психологічного стану особистості, проте не завжди атлетичне тіло говорить про гармонійний психологічний

стан людини. «Гонитва» за гарним тілом – це інший вид стресу, що супроводжується роздратованістю з приводу постійних заборон в харчуванні, вживання їжі за годинником, постійний підрахунок калорій тощо. Гармонійні взаємини з власним тілом, діалог із ним – це свідомий стан симбіозу, що потребує раціональний рішень й чуттєвості до емоційного стану організму й психіки. Відновлення зв'язку з тілесним Я й вирішення щоденних негараздів різної модальності за рахунок копінг-механізмів, на нашу думку, є показником психосоматичних механізмів нормального функціонування особистості.

До психосоматичних феноменів норми відносять (Хомуленко, 2014):

- категоріальну структуру тілесного досвіду (її диференційованість й інтегрованість);
- образ тіла (його деталізованість, стабільність, чіткість меж, стійкість);
- ставлення до тіла (його прийняття, позитивність, небайдужість);
- категоріальну оцінну шкалу інтерпретації;
- тілесне самопочуття (з емоційно-диференційованим змістом);
- невербальну комунікацію (систему її засобів);
- вербалізацію тілесності (систему її засобів, рівень володіння ними, можливість застосування);
- тілесні навички (їх кількість, рівень володіння, адекватність застосування, можливість перенесення);
- тілесну регуляцію (проблеми з регуляцією, прагнення регулювати, досвід успішного регулювання, якість регуляції – її гнучкість, доцільність, ненав'язливість, помірність);
- валеоустановки;
- внутрішню картину здоров'я;
- внутрішню картину хвороби;
- діалог з тілесним «Я».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нами вже було здійснено спробу показати тілесний локус контролю як копінг (Хомуленко, Крамченкова, Туркова, 2019) через його розуміння як стратегії подолання кризових явищ за рахунок інтерналізації ставлення до тілесного Я. Тілесний локус контролю, в нашому розумінні, трактується як копінг, що має за

підґрунтя діагностичні можливості методики Е. Хеймана щодо розуміння варіантів копінгу у відповідності з трьома основними сферами психічної діяльності, а саме: когнітивний, емоційний та поведінковий копінг-механізми. За нашими даними, саме ці варіанти копінг-стратегій поєднуються з когнітивним та емоційно-ціннісним компонентами тілесного Я концепції Т. Б. Хомуленко, щодо розуміння психосоматичної компетентності.

На нашу думку тілесне Я ширше поняття ніж тілесний локус контролю й виникає питання яким чином воно може бути пов'язане з копінговими механізмами. Коли мова йде про психосоматичні механізми нормального функціонування (ПСФНФ), то саме копінг має виступати як свідомий рівень самоорганізації особистості. На противагу свідомому подоланню будь-яких стресів, психологічного дискомфорту, напруги, виступають несвідомі механізми психологічного захисту, що співпрацюють не з ПСФНФ, а психосоматичною симптоматикою. Психосоматична особистість – це людина, позбавлена контакту з власним внутрішнім світом (Хомуленко, 2014). Характеризуючи таку особистість, Т. Б. Хомуленко визначає її значимою рисою – дефіцит функції емоційної сфери, який проявляє себе в спрощеності афективного способу життя, нездатності до емоційного резонансу, вираженню власних переживань і розумінню почуттів інших людей, а також до фантазування і вільної розповіді про себе й інших.

У нашому дослідженні ми виходимо з теоретико-методологічних засад щодо розуміння ПСФНФ, тлумачення тілесного Я й психосоматичної компетентності Т. Б. Хомуленко, вчення про локалізацію контролю (J. Rotter, Є. Ф. Баженов, Є. А. Голинкін, Л. М. Еткінд).

До когнітивного компоненту тілесного Я включено групу психосоматичних феноментів нормального функціонування (ПСФНФ) базового рівня, представлених такими здатностями і процесами як: знання про своє тіло (як продукт пізнання і продукт аналізу тілесного досвіду); здатність фіксувати увагу на внутрішніх відчуттях, міра розвитку інтрацептивної чутливості, здатність моніторити її якісні та кількісні зміни; здатність до вербалізації інтрацептивної чутливості (що, де, як); здатність закарбовувати, зберігати і відтворювати тілесну інформацію (тілесна пам'ять, тілесні навички); здатність до образного

уявлення про тіло, його диференційованість (деталізованість, багатокomпонентність) та інтегрованість (повнота і цілісність); здатність маніпулювати образом тіла у власній уяві; активність асоціативного мислення по відношенню до тілесної інформації; здатність сприймати тілесну інформацію як знаково-символічну, що опосередковує розуміння послання до безсвідомого; здатність приймати раціональні рішення відносно проблемних ситуацій, пов'язаних з тілом (Хомуленко, 2017).

Отже, **мета** даної статті: визначити взаємозв'язок тілесного Я з копінговими механізмами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації мети дослідження нами було розроблено психодіагностичний комплекс до складу якого увійшли 3 методики: «Тілесний локус контролю» (ТЛК) Т. Б. Хомуленко, В. О. Крамченкова, Д. М. Туркова; Методика «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана в адаптації Н. А. Сироти, В. М. Ялтонського; Опитувальник Body Awareness Questionnaire.

Методика ТЛК Т. Б. Хомуленко, В. О. Крамченкова, Д. М. Туркова (Хомуленко, Крамченкова, Туркова, 2019) уможливорює визначення спрямованості ставлення до власної тілесності (екстернальне / інтернальне) у контексті 5 сфер:

- сфера здоров'я і хвороби;
- сфера краси і зовнішності;
- сфера харчової поведінки;
- сфера сексуальної поведінки;
- сфера фізичної активності і спорту.

Результатом обробки слугує загальний показник ставлення.

Методика «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана в адаптації Н. А. Сироти, В. М. Ялтонського (Ильин, 2004, с. 554-555), що спрямована на визначення домінуючої копінг-стратегії за індикаторами: розв'язання проблеми; пошуку соціальної підтримки; уникання. А також ступінь вираженості цих стратегій у відповідності зі шкалами:

розв'язання проблем:

- 11-16 балів – дуже низький рівень;
- 17–21 бал – низький;
- 22-30 балів – середній;
- 31 і вище – високий;

пошук соціальної підтримки:

- нижче 13 балів – дуже низький;

- 14-18 балів – низький;
- 19-28 балів – середній;
- 29 і більше балів – високий;

уникнення проблем:

- 11-15 балів – дуже низький;
- 16-23 бали – низький;
- 24-26 балів – середній;
- 27 і більше балів – високий.

Опитувальник складається з 33 тверджень, ступінь згоди з якими необхідно оцінити за 3-бальною шкалою.

Найбільш ефективним є використання усіх трьох поведінкових стратегій, залежно від ситуації (Косцова, 2013). У деяких випадках людина може самостійно впоратися з труднощами, в інших їй потрібна підтримка оточення, в третіх вона просто може уникнути зіткнення з проблемною ситуацією, заздалегідь подумавши про її негативні наслідки.

Стратегія розв'язання проблем – це активна поведінкова стратегія, при якій людина намагається використати усі наявні у неї особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми.

Стратегія пошуку соціальної підтримки – це активна поведінкова стратегія, при якій людина для ефективного розв'язання проблеми звертається по допомогу і підтримку до середовища, що її оточує: сім'я, друзі, значимі інші.

Стратегія уникнення – це поведінкова стратегія, при якій людина намагається уникнути контакту з дійсністю, що її оточує, піти від рішення проблем. Стратегія уникнення – одна з провідних поведінкових стратегій при формуванні дезадаптивної, псевдодолаючої поведінки. Вона спрямована на подолання або зниження дистресу людиною, яка знаходиться на нижчому рівні розвитку. Використання цієї стратегії обумовлене недостатністю розвитку особистісно-середовищних копінг-ресурсів і навичок активного розв'язання проблем. Проте вона може носити адекватний або неадекватний характер залежно від конкретної стресової ситуації, віку і стану ресурсної системи особистості (Косцова, 2013).

Опитувальник що визначає усвідомленість власного тіла Body Awareness Questionnaire (Shields, & Mallory, & Simon, 1989). Методику було адаптовано на студентах, проте її можна використовувати на будь-якій дорослій аудиторії. Методика

допомагає зібрати діагностичні дання про нормальне тілесне функціонування до якого звикла людина, специфічну чутливість до циклічних процесів у тілі, і також тілесних ритмів, виявляє здатність відчувати найменші зміни від нормального функціонування, а також можливість передбачувати тілесні реакції.

Складається з 18 запитань на які треба відповісти за 7ми-бальною шкалою, оцінивши ступінь притаманності того чи іншого твердження для себе.

У результаті математико-статистичної обробки даних, що було реалізовано за допомогою програми IBM SPSS Statistics 23.0.0.0. нами було отримано результати описової статистики, що подаються у табл.1.

Таблиця 1

Результати описової статистики

№	Вимірювальний параметр	min	max	$\bar{X}$	δ
1.	ТЛК	76,00	139,00	108,72	14,32
2.	Усвідомленість власного тіла	42,00	126,00	81,43	18,70
3.	Копінг-механізм розв'язання проблеми	13,00	32,00	23,54	4,45
4.	Копінг-механізм пошуку соціальної підтримки	11,00	34,00	20,04	4,55
5.	Копінг-механізм уникнення	12,00	30,00	18,59	3,80

Як бачимо з табл.1. серед копінгових механізмів виявився середній рівень вираженості стратегії на розв'язання проблеми та соціальної підтримки й низький рівень стратегії на уникнення проблем.

Також, нами було встановлено кореляційні зв'язки між показниками психодіагностичного комплексу нашого дослідження. У роботі подані лише статистично значущі розрахунки.

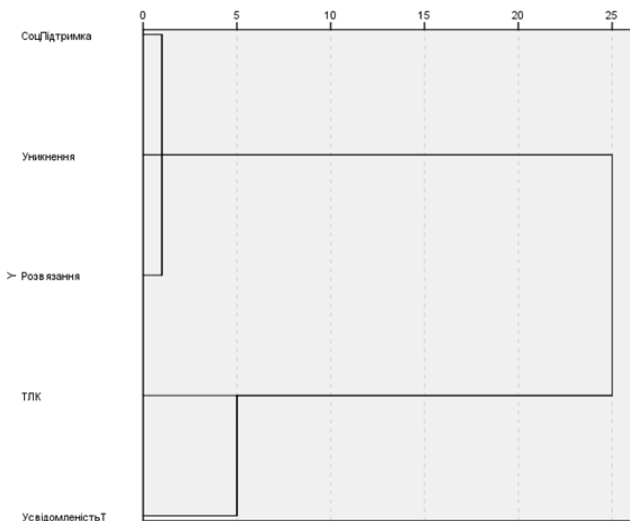


Рис.1. Структура ставлення до власного тіла по відношенню до копінг-механізмів

Так, нами було виявлено за допомогою попарного кореляційного аналізу Пірсона (r -Pearson) кореляційні зв'язки між усвідомленістю власного тіла та ТЛК ($r=0,414$, при $p \leq 0,01$) та копінг-механізмом пошуку соціальної підтримки ($r=0,360$, при $p \leq 0,01$). Відсутньою виявилась кореляція методик що вивчають тілесність зі шкалами копінг-механізмів спрямованих на розв'язання проблеми та уникнення, як ми вже зазначили раніше, лише шкала соціальної підтримки має відповідні зв'язки. Тобто людина, що усвідомлює власне тіло й має розвинений тілесний локус контролю ніяким чином не пов'язана поведінково з уникненням чи розв'язанням проблем. Проте, описуючи копінг-механізм уникнення М. В. Косцова зазначає (Косцова, 2013), що людина може використати пасивні способи уникнення, наприклад, відхід в хворобу або вживання алкоголю, наркотиків, може зовсім «піти від рішення проблем», використавши активний спосіб уникнення – суїцид. Себто, соматизація є результатом уникнення, якщо мова йде про негативний полюс взаємовідносин з власною тілесністю. Цей висновок спонукав нас до вивчення структури зв'язків між показниками психодіагностичного комплексу за рахунок використання агломеративного ієрархічного кластерного аналізу

методом Уорда на основі евклідової дистанції з побудовою дендрограми (рис.1).

Як бачимо з рис.1. зберіглися відносини між ТЛК та усвідомленістю власного тіла, що утворюють один кластер, проте окремим кластером виступає копінг-механізм соціальної підтримки й утворюються підкластери до яких включено ТЛК, стратегію розв'язання та уникнення. Можемо таким чином говорити, що прямого зв'язку між стратегіями уникнення, розв'язання та тілесним локусом контролю не має, проте дані стратегії знаходяться у фоновому режимі й внаслідок втрати адекватного зв'язку з власним тілом, використовуються як негативний варіант розв'язання проблеми, що соматизується.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результатом проведеного дослідження стало з'ясування того факту, що тілесний локус контролю безпосередньо пов'язаний з усвідомленням власного тіла. Інтернальний локус контролю свідчить про максимальний контакт з тілесним Я на рівні внутрішнього діалогу.



Рис.2. Модель подолання несприятливих обставин на рівні взаємодії з тілесним Я.

Метою даної роботи було з'ясування взаємозв'язку тілесного Я з копінг-механізмами. Як виявилось у нашому дослідженні, такий зв'язок існує з копінг стратегією пошуку соціальної підтримки. Розглядаючи структуру ставлення до власного тіла по відношенню до копінг-механізмів, можемо зазначити що стратегії уникнення проблеми та розв'язання проблеми запускаються в момент порушення зв'язку з власною тілесністю. Людина, що перебуває в гармонії з собою не сторониться соціуму, а шукає підтримки в ньому, не уникає проблем й не прагне їх вирішувати не дослідивши ситуацію уповні. Таким чином, можемо запропонувати модель подолання несприятливих обставин на рівні взаємодії з тілесним Я, що подано на рис.2.

У подальших наших дослідженнях вважаємо за доцільне описати алгоритм взаємодії тілесного Я з копінг-механізмом соціальної підтримки.

Список використаних джерел

- Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 701с.
- Косцова М. В. Психолого-педагогическая характеристика личности : учеб.-метод. пособ. Севастополь : СКУАЭИП, 2013. 75с.
- Хомуленко Т. Б., Крамченкова В. О., Туркова Д. М. Тілесний локус контролю як копінг. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого – 1 березня 2019 року, м. Суми)* / Сумський державний педагогічний університет імені А. С.Макаренка. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 361–363.
- Хомуленко Т. Б. Психотехнології саморегуляції тілесного. Харків : Діса плюс, 2017. 44с.
- Хомуленко Т. Б. Теоретико–методологические основы психологии здоровья. *Здоровье. Личность. Общество* : сб. научн. трудов / сост. А. В. Алёшичева. Харьков : Финарт, 2014. С. 88–115.
- Shields S. A., Mallory M. E., Simon A. The Body Awareness Questionnaire: Reliability and validity. *Journal of Personality Assessment*. 1989. Vol. 53, P. 802–815.

References

- Ilin, E. P. (2004). *Psikholoriia individualnykh razlichii [Psychology of individual differences]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

- Kostsova, M. V. (2013). *Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika lichnosti [Psychological and pedagogical characteristics of personality]*. Sevastopol: SNUiAEiP [in Russian].
- Khomulenko, T. B., Kramchenkova, V. O., & Turkova, D. M. (2019). Tilesnyi locus kontroliu yak kopinh [Bodily locus of control as coping]. In *Osobystist u kryzovykh umovakh ta krytychnykh sytuatsiiakh zhyttia: materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (28 liutoho – 1 bereznia 2019 roku, m. Sumy). (pp. 361-363). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
- Khomulenko, T. B. (2017). *Psykhotekhnologii samorehuliatcii tilesnogo [The psychotechnologies of a bodily's regulation]*. Kharkiv: Disaplius [in Ukrainian].
- Khomulenko, T. B. (2014). Teoretiko–metodologicheskie osnovy psikhologii zdorovia [Theoretical and methodological foundations of health psychology]. In A. V. Aleshicheva (Comp.) *Zdorove. Lichnost. Obshchestvo: sbornik nauchnykh trudov*. (pp. 88-115). Kharkov: Finart [in Russian].
- Shields, S. A., Mallory, M. E., & Simon, A. (1989). The Body Awareness Questionnaire: Reliability and validity. *Journal of Personality Assessment*, 53, 802-815.

D. Turkova

CORRELATION BETWEEN BODILY-SELF AND COPING MECHANISMS

The article explores bodily self through the body awareness and bodily locus of control combined with coping mechanisms. Among the coping strategies are used: social support search, solution strategy and avoidance strategy.

Article pursues to determine correlation between bodily-self and coping mechanisms. The main method of research was psychological diagnostics methods. Complex of diagnostic study established three methods: «Bodily locus of control» by T. B. Khomulenko, V. O. Kramchenkova, D. M. Turkova; Coping Strategy Indicator by James H. Amirkhan in N. A. Syrota & V. M. Yaltonsky adaptation; Body Awareness Questionnaire. As a mathematical statistical data used correlation and cluster analysis.

The results of the study helped build a model of overcoming adverse circumstances on the level of interaction with the bodily-self.

We have concluded that the internal locus of control testifies to maximum contact with bodily self at the level of internal dialogue. This link exists with the digging search strategy for social support.

Key words: *bodily-self, bodily locus of control, body awareness, coping mechanisms, coping strategy*

Надійшла до редакції 03.11.2019 р.

УДК 159.922

© А.М. Яцюк, Р.Е. Калінчева, 2020

<http://orcid.org/0000-0003-0854-1795>

<http://orcid.org/0000-0002-5871-7819>

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195241>

ЯЦЮК Анастасія Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонський державний університет

КАЛІНЧЕВА Руслана Едуардівна

*здобувач СВО «бакалавр» з психології
Херсонський державний університет*

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МАРКЕРИ МАКІАВЕЛЛІСТИЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті викладено результати емпіричного дослідження прояву макіавеллізму у контексті авторської казки. Розкрито та проаналізовано складові макіавеллізму та особистісні риси, які супроводжують макіавеллізм, такі як демонстрація інтелекту, сміливість, амбітність, наполегливість та егоїстичність. Теоретично обґрунтовано схожі та відмінні риси між макіавеллізмом та маніпуляцією. Термін «макіавеллізм» найчастіше вживається у значенні риси особистості, а маніпуляція – це опосередкований або прямий вплив, певна стратегія поведінки. З метою виявлення осіб з високим рівнем макіавеллізму та подальшим аналізом психолінгвістичних маркерів у контексті авторської казки, експериментальне дослідження проходило у три етапи, за допомогою наступних методів: проведення тренінгової роботи (мета – налаштувати учасників дослідження на участь та спостереження за поведінковими проявами макіавеллізму); заповнення шкали «Макіавеллізм» розробленої Р. Крісті та Ф. Гейс, адаптована В. Знаковим (з метою визначення осіб з високим рівнем макіавеллізму); написання та психолінгвістичний аналіз авторської казки (з метою виокремлення психолінгвістичних маркерів макіавеллізму). Участь у дослідженні взяли 15 студентів Херсонського державного університету віком від 17 до 20 років. Результати представлені у основній частині статті: по-перше, зроблено опис вправ авторського тренінгу «Мерцій до мети»; по-друге, представлено авторський алгоритм аналізу казки учасників; по-третє, виокремлено психолінгвістичні маркери осіб з високим рівнем макіавеллізму. У висновках зазначені поведінкові, когнітивні та емоційні маркери макіавеллізму. Наукова новизна роботи полягає у тому, що вперше на емпіричному рівні було використано наративний аналіз, а саме метод казкоаналізу, з метою дослідження макіавеллістичної особистості.

Отримані результати можуть бути використані для подальших психолінгвістичних досліджень, розробки діагностичного та терапевтичного інструментарію.

Ключові слова: особистість, макіавеллізм, маніпуляція, міжособистісне спілкування, казкоаналіз, тренінгова робота.

Постановка проблеми. Зазвичай, згадки будь-якої людини про психологічний вплив мають негативне забарвлення, і на це є свої причини. Люди маніпулюють іншими, тому що це дозволяє їм відчувати свою владу і уникнути відповідальності. Однак маніпуляція має і зворотну сторону – неможливо досягнути психологічної близькості з людиною, якою намагаємося маніпулювати, адже в основі цих відносин немає ні чесності, ні щирості. Визначивши ситуацію, люди починають вибудовувати позиції, що дозволяють їм досягти власних цілей в заданих обставинах. І дуже часто, самі того не розуміючи, вони звертаються до психологічного впливу, як до менш затратного ресурсу.

За останні 50 років темі психологічного впливу була присвячена достатня кількість емпіричних досліджень. Все частіше учені гуманітарних наук намагаються вирішити питання, які входять до цього проблемного кола: які стратегії найчастіше використовують у повсякденній міжособистісній взаємодії (Р. Чалдіні), як вибір тактик поведінки залежить від особистісних властивостей людини (Дж. Хігінс), ситуації, статусу, від того, чи індивід, на якого впливають, є знайомим чи незнайомим, один він або в групі. Та досі залишається не вивченим прояв макіавеллізму через психолінгвістичні конструкти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зарубіжні психологи зазвичай розуміють макіавеллізм, як схильність людини в ситуації міжособистісного спілкування маніпулювати іншими людьми тонкими, ледь помітними або не фізично агресивними способами, такими як лестощі, обман, підкуп та залякування (Ames, 1979). Макіавеллізм варто розглядати як кількісну характеристику. Тобто, кожна людина, в однаковій мірі схильна маніпулювати іншими, але у різній частотності прибігає до такого методу міжособистісного спілкування.

Дослідники макіавеллізму як психологічного феномену Р. Крісті та Ф. Гейс, виокремлюють основні складові макіавеллізму, як властивості особистості:

1. Впевненість суб'єкта в тому, що при спілкуванні з іншими людьми, ними можна, і навіть потрібно, маніпулювати.
2. Навички. Конкретні уміння маніпулювати (Christie, Geis, 1970).

Макіавеллістичні переконання і навички можуть не співпадати і реалізовуватись автономно. У доказ цього твердженню В. Знаковим, було проведено дослідження направлене на вивчення проявів макіавеллізму в онтогенезі. Було визначено, що одні діти переймають у батьків систему переконань, яка опосередковано впливає на їх поведінку, а інші – наслідують успішні маніпулятивні засоби, що активно використовують їх батьки, однак не переймають у них макіавеллістичних переконань (Знаков, 2002). Отже, макіавеллістичні переконання проникають у свідомість людини, тим самим програмуючи її поведінку, і змінюючи матрицю, що відповідає за формування рис характеру людини. У той час як маніпуляція має поверховий вплив на свідомість людини.

Люди з високим рівнем макіавеллізму завжди схильні демонструвати свої сильні сторони. Вони роблять це незалежно від ситуацій і обставин. У спілкуванні вони, найчастіше, орієнтуються тільки на себе, а не на партнера. Макіавеліст розумний, сміливий, амбітний, наполегливий та егоїстичний. Йому характерна конструктивна і домінантна стратегія поведінки. Людина з низьким рівнем макіавеллізму, найчастіше боягузлива, нерішуча, легко піддається впливу, чесна, сентиментальна та надійна.

Прогнозуючи поведінку макіавеллістичної особистості, доречніше розглядати її у поєднанні з такими психологічними рисами, як нарцисизм та психопатія. Макіавеллізм, нарцисизм та психопатія разом утворюють «темну тріаду», яка на асоціальному рівні поведінки приводить до схильності к насиллю (Jonason, 2009).

Маніпуляцію нерідко порівнюють з макіавеллізмом. І дійсно, ці поняття настільки тісно переплетені, що відрізнити їх майже неможливо. Трактуючи сутність маніпуляції та

макіавеллізму, можна сказати, що вони співвідносяться один до одного, як компетентність та компетенція, як ціле та частинка цілого. Тобто, термін «макіавеллізм» найчастіше уживається у значенні риси особистості (макіавеллістична особистість), а «маніпуляція» – це опосередкований або прямий вплив, управління, контроль та програмування думок об'єкта, на який спрямована дія. Так само, існує думка (Знаков, 2000), що людина може вже народитися макіавеллістичною особистістю, і уміти застосовувати вродженні навички, не усвідомлюючи це. А маніпулятором людина не народжується, а стає, щоб уникнути неприємностей і домогтися бажаного.

Ще однією особливістю маніпуляції є те, що при такій поведінці, суб'єкт маніпуляції не тільки спонукає особистість до певної дії, а й усіма методами змушує думати, що вона сама прагне зробити це (Карнегі, 2018). Саме тому у буденній свідомості переважає переконання, що маніпуляції є чимось негативним. Проте, ми розуміємо, що насправді у процесі маніпуляції участь приймають дві сторони – суб'єкт та об'єкт впливу. Тобто, якщо об'єкт маніпулятивної поведінки, під впливом суб'єкта, змінює або корегує власну думку, погляди, настрій і позицію взагалі – акт маніпуляції відбувся. Якщо ж людина не піддається і відкрито відстоює свої права на будь-що – акт маніпуляції не відбувається. А отже, маніпуляція – не насилля, а спокуса. Кожна людина наділена силою духу, волею, мужністю, тому може протистояти спокусам. А чи стане вона це робити, чи ні, залежить від неї самої.

Основними ознаками типу особистості так званого «професійного маніпулятора» є:

1. Прагнення оволодіти волею партнера. Маніпулятор завжди буде прагнути поставити партнера по спілкуванню у залежне становище. Цю залежність він буде черпати у слабостях та страхах іншого, у будь-яких бажаннях, від яких особа не спроможна звільнитися (жага грошей, влади, слави, визнання, любові).

2. В його судженнях домінує заклик не до об'єднання, а до відокремлення. Маніпулятор буде переконувати «жертву» у необхідності боротьби «за місце під сонцем», у необхідності позиції сили – чим більше твоя сила і здатність контролювати інших, тим вище ти піднімаєшся як господар становища; з

людьми потрібно не дружити, а сварити їх між собою, щоб швидше перемогти. До того ж, інтрига – найвідоміша ознака маніпулятора. Інший – це завжди лише засіб досягнення власних цілей (Волинець, 2010).

Спираючись на цілковите розуміння хто такий «професійний маніпулятор» і його позицію під час взаємодії можна виокремити типи маніпулятивної поведінки. Згідно з Е. Шостромом, кожна людина є в тій чи іншій мірі є маніпулятором. Але маніпуляція зовсім не обов'язково є необхідним елементом життя. Щоб обійтись без маніпуляції, потрібно зрозуміти її сутність і стати психологічно досвідченим. Так, деякі маніпулятори, ознайомившись з багатьма літературними джерелами та засвоївши методи маніпуляції, можуть вийти на новий рівень маніпуляції. Психологічна література і психологічна термінологія надають їм виправдання і обґрунтування, чому вони не можуть чинити інакше. Тому, дотримуючись думки, що у кожному із нас «живе» маніпулятор, Е. Шостром виокремив кілька типів маніпуляторів:

1. *Диктатор*. Перебільшує свою силу. Домінує, наказує, і робить усе, щоб керувати своїми жертвами.

2. *«М'який»*. Зазвичай жертва «Диктатора», і його протилежність. Домагається чималої майстерності у взаємодії з ним. Перебільшує свою чутливість, багато забуває, не чує, мовчить.

3. *Обчислювач*. Перебільшує свій контроль. Обманює, перебільшує, намагається перехитрити і перевірити інших людей.

4. *Докучливий*. Перебільшує свою залежність. Це особистість, що прагне бути об'єктом турбот, дозволяє іншим робити за неї роботу.

5. *Хуліган*. Перебільшує свою агресивність, жорстокість, недобррозичливість.

6. *«Гарний хлопець»*. Схильний перебільшувати свою дбайливість, любов, «вбиває» своєю добротою. У певному сенсі, зіткнення з ним набагато шкідливіше, ніж з «Хуліганом».

7. *Суддя*. Перебільшує свою критичність. Нікому не вірить, сповнений обвинувачень, обурення, нікого не прощає.

8. *Захисник*. Протилежність «Судді». Надмірно підкреслює свою підтримку і поблажливість до помилок. Він шкодить

іншим, співчуваючи їм понад усе, не даючи своїм «підзахисним» змоги стати на ноги і рости самостійно. Замість того щоб зайнятися своєю справою, готовий піклуватися про потреби інших (Шостром, 2008).

Особливістю, яка об'єднує всі типи воєдино у значенні «маніпулятор», є те, що не дивлячись на бажання маніпуляторів керувати іншими, вони так само потерпають від власної поведінки. Протягом усього шляху становлення маніпулятора, як професіонала своєї справи, він піддається різним внутрішнім модифікаціям.

Отже, макіавелліст – це суб'єкт, який маніпулює іншими на основі власного кредо, тобто певних життєвих принципів, які слугують для нього виправданням маніпулятивної поведінки. Маніпулювання іншими людьми, на його думку, відповідає природі людини, тому він не бачить в цьому нічого поганого. Для такої особи найбільш ефективний спосіб досягнення своїх цілей – використовувати для цього інших людей. Як тактика, маніпуляція застосовується ким завгодно і де завгодно. Будь-яке використання міфів, метафори або переключення уваги на іншу тему є своєрідним маніпулюванням. Виходячи з цього, ми можемо стверджувати, що людина може застосовувати маніпуляцію навіть декілька разів на день, але у такому випадку, вона може нести як конструктивний, так і деструктивний характер. Вона не потребує великої кількості емоційних та розумових затрат і обертається як щодо суб'єкту впливу, так і щодо маніпулятора, процесом, який у меншій мірі переступає волю людини. Порівнюючи маніпуляцію та макіавеллізм, варто розуміти, що різниця між маніпуляцією та макіавеллізмом розкривається у тій самій мірі, як і взаємозв'язок. Спільне те, що маніпуляція і макіавеллізм є однаково психологічним впливом на свідомість людини. Відмінність макіавеллізму від маніпуляції полягає у тому, що макіавеллізм є психологічним впливом, який здійснюється прихованими шляхами, методами та намірами, такими як обман, лестощі та підкуп.

Завдання статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження прояву макіавеллізму у контексті авторської казки.

Виклад основного матеріалу дослідження. При дослідженні макіавеллістичної спрямованості особистості нами

було застосовано принцип розвитку, що передбачає розгляд того, як явища змінюються в процесі розвитку під дією різних причин, згідно яких зміни відбуваються закономірно: переходи від одних форм до інших не мають хаотичного характеру навіть тоді, коли містять елементи випадковості й варіативності.

Методико-технологічний рівень методології здійсненого дослідження склали: стандартизована методика «Мак-шкала», поведінковий експеримент, психолінгвістичний аналіз авторських казок досліджуваних.

Нами було проведено експериментальне дослідження з метою виявлення осіб з високим рівнем макіавеллізму та подальшим аналізом психолінгвістичних маркерів у контексті авторської казки.

Дослідження проходило у три етапи:

1. Проведення тренінгової роботи (поведінковий експеримент).

2. Заповнення шкали «Макіавеллізм».

3. Написання авторської казки.

З метою стимулювання учасників до прояву активності у досягненні поставлених цілей та спостереженню за їх домінуючими способами отримання бажаного, нами був розроблений і проведений тренінг «Скоріш до мети», у якому взяли участь 15 осіб віком від 17 до 20 років. Час проведення тренінгу – 1 година. Основними вправами тренінгу були вправи:

1. Вправа «Їжак». Вправа проводиться в парах. Один із пари «згортається» в клубочок і зберігає положення. Завдання другого – розгорнути його, знайти підхід, встановити взаєморозуміння створити умови, при яких «їжачок» захоче сам розкрутитися. Після чого учасники міняються ролями. Вправа закінчується обговоренням.

2. Вправа «Мерщій до своєї цілі». Кожному з учасників надається клейкий аркуш паперу, на якому він має написати ціль, яка на сьогоднішній день є актуальною для нього. Після чого, тренер просить приклеїти аркуш на підлогу будь-де в аудиторії. Коли завдання виконано, учасники встають, беруться за руки і одночасно мають дотягнутися до власної цілі. Ця проста вправа має діагностичний ефект не тільки у випадку цілепокладання, а й тому, що учасник демонструє власну поведінку, яка може містити передумови макіавеллізму.

Під час тренінгу ми відстежили макіавеллістичну стратегію поведінки у 70 % випадків. Наприклад: у першій вправі учасник А. спочатку намагався домовитись з опонентом, а коли той не піддався, спробував силоміць вплинути на нього. Людина з макіавеллістичною стратегією поведінки не вміє програвати, тому намагається використати будь-які методи досягнення цілі, просуваючись від примітивних до тих, які на його думку є більш дієвими.

Під час проведення та обговорення другої вправи ми виявили форму поведінки, яка є спробою створити ілюзорну взаємовигоду, і цим самим максимально заощадити власні життєві ресурси. Така людина зазвичай володіє мистецтвом навіювання, вона з легкістю може запевнити будь-яку людину у правоті власної думки або стратегії, і повести за собою інших. А за умови досягнення цілі, самостійно отримує усі «золоті» нагороди.

Отже, завдяки тренінгу, ми змогли систематично диференціювати та виокремити окремі властивості макіавелліста. Шляхом перенесення учасників у штучно створенні умови, що вимагали досягнення певної цілі, ми змогли прослідкувати за дієвими проявами особистості, такими як егоїзм, агресивність та підкуп, і порівняти образи сильного та слабого макіавелліста. У результаті, ми дійшли висновку, що обов'язковою складовою макіавеллістичного впливу є наявність суб'єкту впливу, адже слабкий, невпевнений у своїх можливостях маніпулятор, обирає самостійний, незалежний шлях досягнення цілі.

По завершенню тренінгу ми попросили учасників заповнити шкалу «Макіавеллізм» та написати авторську казку.

Шкала «Макіавеллізм», або Мак-шкала розроблена Р. Крісті та Ф. Гейс, адаптована В. Знаковим, є психодіагностичною методикою, яка спрямована на виявлення та кількісну оцінку специфічної форми психологічного захисту (або комплексу захистів), поведінки, соціальної позиції та відповідної особистісної орієнтації, які поєднуються у відповідному понятті «Макіавеллізм». Шкала «МАК» була включена задля виявлення осіб з високим показником рівня макіавеллізму та подальшим їх дослідженням (аналіз авторської казки).

Надалі, після обробки шкали «МАК» й визначення рівня макіавеллізму, отримані результати ми порівняли із психолінгвістичними маркерами, що виокремили у контексті казки. Казка, як метод дослідження широко використовується у сучасній психології, адже в казках на символічному рівні відображаються основні психологічні проблеми людей – наші архетипічні внутрішні конфлікти. Доцільність використання методу казкоаналізу поруч із стандартизованими методиками, а також механізм створення авторської інструкції та способу аналізу авторської казки, були описані нами у попередніх суміжних дослідженнях (Одінцова, 2014).

На етапі написання авторської казки, нами була задана інструкція до казки: «В одному віддаленому королівстві, на околиці невеличкого селища, жив(ла) герой/героїня на ім'я І одного разу, відкрилася йому/їй велика таємниця: його/її призначенням було стати королем/королевою, але ще в дитинстві, шляхом підступної змови, він/вона був(ла) позбавлений(а) спадщини та відправлений(а) на виховування літньою парою, які й виростили його/її. Але тепер, роки потому, герой/героїня вирішив(ла) повернути те, що по праву належить йому/їй. Так і почалася подорож нашого(ї) героя/героїні».

Наведена інструкція є початком казки кожного досліджуваного. Вона сформована таким чином, щоб підвести автора до історії, в якій центральною темою є досягнення мети, адже макіавеллізм можливо виявити лише у ситуації, яка потребує активних дій від людини. Інструкція дозволяє уникнути другорядної, менш важливої інформації і зосередити увагу досліджуваного на основній цілі й сюжетній лінії. Королівство у казці є символом боротьби, сили та завоювання. Тому, центральною темою авторської казки, ми обрали «завоювання королівства».

Аналіз написаних авторських казок здійснювався за розробленим нами алгоритмом:

1. Опис образу головного героя за юнгіанською концепцією, а саме, психологічні характеристики, що відображають самість автора казки.

2. Стать героя. Чи відповідає стать героя статі автора.

3. Яким шляхом головний герой досягнув мети (самотужки чи за допомогою інших; аналіз взаємодії головного героя з іншими героями казки).

4. Аналіз контексту.

5. Визначення мотиваційних, поведінкових та когнітивних психолінгвістичних маркерів.

За основу визначення та інтерпретації отриманих слів-маркерів, ми обрали тлумачення поняття макіавеллізму Р. Крісті та Ф. Гейса, які формулюють розуміння цього поняття, як психологічного синдрому, що базується на поєднанні когнітивних, мотиваційних та поведінкових характеристик (Christie, Geis, 1970). Ці категорії були взяті нами за основу для диференціації психолінгвістичних маркерів.

Таблиця 1

Приклади психолінгвістичних маркерів макіавеллізму у казках досліджуваних

Поведінкові	Мотиваційні	Когнітивні
1. Злодій був знищений. 2. І він цим скористався. 3. А усі інші продовжили страждати. 4. Довів істину до приналежності до царської крові. 5. Як тільки вона отримала достатньо інформації, вона підійшла. 6. Не втратила контроль над ситуацією. 7. Вона пішла, нічого не пояснюючи.	1. Домогтися свого і стати королем. 2. Скинути нинішнього короля будь-якими способами, навіть маніпуляцією. 3. Але цілі юнак не покидав. 4. Поверне владу, не дивлячись ні на що.	1. Упевнившись у своєму плані. 2. До деталей продумувала. 3. Розуміючи, що йому потрібно, вирішив обрати. 4. Вона не розуміла, що саме їм не подобається.

У казках досліджуваних за кількістю значно переважають поведінкові слова-маркери. Такий феномен можна пояснити тим, що сильній макіавеллістичній особистості властива «дійова позиція», вона довго не розмірковує над планом своїх дій, а максимально використовує актуальні ресурси для досягнення власної цілі. Також, під час аналізу казок, виявилось, що у 80 % досліджуваних з високим рівнем макіавеллізму, проявляється пасивна агресія. І як відомо, агресія є потужним дієвим стимулом, тому, ми можемо стверджувати, що така сильна

емоція може бути одним із основних ресурсів макіавеллістичної особистості.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Вправний макіавелліст має свої характерні особливості, які можна виокремити шляхом аналізу авторської казки. Аби остаточно підтвердити правильність суджень, ми провели тренінгову роботу і змогли систематично диференціювати та виокремити окремі властивості макіавелліста. Шляхом перенесення учасників у штучно створенні умови, що вимагали досягнення певної цілі, ми змогли прослідкувати за дієвими проявами особистості, такі як егоїзм, агресивність та підкуп, і порівняти образи сильного та слабого макіавелліста. У результаті, ми дійшли висновку, що обов'язковою складовою макіавеллістичного впливу є наявність суб'єкту впливу, адже слабкий, невпевнений у своїх можливостях маніпулятор, обирає самостійний, незалежний шлях досягнення цілі.

Встановлено, що досліджувані з високим рівнем макіавеллізму так само проявляють якості макіавеллістичної особистості і у казці. До того ж, ми можемо зазначити, що за кількістю психолінгвістичних маркерів, у казках значно переважають поведінкові.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що вперше на емпіричному рівні було використано наративний аналіз, а саме метод казкоаналізу, з метою дослідження макіавеллістичної особистості. Отримані результати можуть бути використані для подальших психолінгвістичних досліджень, розробки діагностичного та терапевтичного інструментарію.

Список використаних джерел

- Волинець П. П. Критерії прихованого психологічного впливу. *Актуальні проблеми психології. Т. 7: Екологічна психологія.* 2010. Вип. 22. С. 15–20.
- Знаков В. В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования. *Психологический журнал.* 2000. Т. 21, № 5. С. 16–22.
- Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Минск : Попурри, 2018. 352 с.
- Одінцова А. М. Психологічний потенціал казки як методу розвитку життєвої ролі. *Науковий вісник Херсонського державного*

університету. Серія: Психологічні науки. Вип. 1, Т.1. 2014. С. 69–73.

Шостром Э. Человек-манипулятор. Москва : Апрель -Пресс, 2008. 192 с.

Ames M., Kidd A. H. Machiavellianism and women's grade point averages. *Psychological Reports*. 1979. Vol. 44 (1). P. 223–228.

Christie R. *Studies in Machiavellianism*. New York : Academic Press, 1970. 430 p.

Jonason P. K., Li N. P., Webster G. D., Schmitt D. P. The Dark Triad: Facilitating a Short-Term Mating Strategy in Men. *European Journal of Personality*. 2009. Vol. 23 (1). P. 5–18.

References

Ames, M., & Kidd, A. H. (1979). Machiavellianism and women's grade point averages. *Psychological Reports*, 44 (1), 223-228.

Christie, R. (1970). *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic Press.

Jonason, P. K., Li, N. P., Webster, G. D., & Schmitt, D. P. (2009). The Dark Triad: Facilitating a Short-Term Mating Strategy in Men. *European Journal of Personality*, 23(1), 5-18.

Karnegi, D. (2018). *Kak zavoeyvat druzei i okazyvat vliianie na liudei* [How to make friends and influence people]. Minsk: Popurri [in Russian].

Odintsova, A. M. (2014). Psykholohichniy potentsial kazky yak metodu rozvytku zhyttievoi roli [The psychological potential of the fairy tale as a method of development of life role]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu* [The scientific Bulletin of Kherson State University]. Series: Psychological Sciences, 1(1), 69-73 [in Ukrainian].

Shostrom, E. (2008). *Chelovek-manipuliator* [The manipulator man]. Moscow: April-Press [in Russian].

Volynets, P. P. (2010). Kryterii prykhovanoho psykholohichnoho vplyvu [The criteria for latent psychological impact]. *Aktualni problemy psykholohii* [The actual problems of psychology]. (Vol. 7. Ecological psychology, 22, pp. 15-20) [in Ukrainian].

Znakov, V. V. (2000). Makiavellizm: psikhologicheskoe svoistvo lichnosti i metodika ego issledovaniia [The machiavellianism: the psychological property of personality and the methodology of its study]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2000, 21 (5), 16-22 [in Russian].

A. Yatsiuk, R. Kalincheva

**THE PSYCHOLINGUISTIC MARKERS OF MAKIWEILLISTIC
PERSONALITY**

The article presents the results of an empirical study of the manifestation of Machiavellianism in the context of the author's tale. The components of Machiavellianism and the personality traits that accompany Machiavellianism, such as demonstration of intelligence, courage, ambition, perseverance and selfishness, are revealed and analyzed. The similarities and differences between Machiavellianism and manipulation are theoretically substantiated. The term "Machiavellianism" is most often used in the sense of personality trait, and manipulation is a direct or indirect influence, a certain strategy of behavior. In order to identify persons with high levels of Machiavellianism and further analysis of psycholinguistic markers in the context of the author's fairy tale, the experimental study was conducted in three stages, using methods of training work (the purpose is to set the participants of the study to participate and observe the behavioral manifestations of Machiavellianism; filling in the Machiavellianism scale developed by R. Christie and F. Hays, adapted by V. Znakov (to identify persons with high levels of Machiavellianism); writing and psycholinguistic analysis of the author's tale (in order to distinguish psycholinguistic markers of Machiavellianism). The study was attended by 15 students from Kherson State University, aged 17 to 20 years. The results are presented in the main part of the article: first, a description of the exercises of the author's training "Go to the goal" is made; second, the author's algorithm for analyzing the fairy tale of participants is presented; third, the psycholinguistic markers of persons with high Machiavellianism are distinguished. The findings outline behavioral, cognitive, and emotional markers of Machiavellianism. The scientific novelty of the work is that for the first time at the empirical level, a narrative analysis was used, namely the method of tale analysis, in order to study the Machiavellian personality. The results obtained can be used for further psycholinguistic research, development of diagnostic and therapeutic tools.

Key words: personality, machiavellianism, manipulation, interpersonal communication, tale analysis, training work.

Надійшла до редакції 14.11.2019 р.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9

© М.О. Мілушина, 2020

orcid.org/0000-0001-7444-3486

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195243>

МІЛУШИНА Марина Олександрівна

*кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи,
Мелітопольський інститут екології та соціальних технологій відкритого
міжнародного університету «Україна»*

ФЕНОМЕН СПІВЗАЛЕЖНОСТІ В ТЕОРІЇ СІМЕЙНИХ СИСТЕМ М. БОУЕНА

Статтю присвячено проблемі співзалежності, результати дослідження якої у світовій науці представлені дуже фрагментарно. Співзалежність як самостійний первинний феномен потребує систематичного вивчення й аналізу існуючих підходів до пояснення механізмів формування співзалежності особистості. Співзалежність має серйозні негативні наслідки як для самого індивіда, так і для його найближчого оточення, створюючи сприятливі умови для розвитку адиктивної поведінки і психосоматичних розладів.

З позиції теорії сімейних систем М. Боуена, співзалежність може розглядатися як недиференціація «Я», яка формується в ранніх дитячо-батьківських стосунках і на основі якої відбувається формування всіх інших порушень.

Ключові слова: *співзалежність, недиференціація «Я», диференційованість, сім'я, триангуляція, міжпоколінна трансмісія.*

Постановка проблеми. Тема співзалежності є однією з найбільш актуальних проблем у сучасній психологічній практиці. Це зумовлено динамікою зміни соціально-психологічної ситуації суспільства у світі, а також тривалим збільшенням кількості людей з різними видами адикцій. Стосунки між залежними та їх близькими людьми в літературі позначається системою «залежний-співзалежний». Важливо розрізнати поняття «співзалежність» і «залежність». Термін «залежність» означає несамотійність, прихильність до чогось й отримання задоволення від цього. Залежність може бути

хімічною (алкоголізм, наркоманія тощо) і нехімічною (переїдання, азартні ігри тощо). У слові «співзалежність» можна виокремити префікс «спів-», який в українській мові переважно вживають у назвах осіб, які разом щось роблять, або дій, спрямованих на це, та основу «залежність», відтак цим терміном позначають спільну, одночасну залежність людей від чогось. І в цьому значенні його дійсно можна використовувати тільки тоді, коли мова йде про залежність однієї людини від іншої. Співзалежні впливають на інших людей (у сім'ї), створюючи сприятливі умови для розвитку адиктивної поведінки. Співзалежність у сімейній системі має тенденцію до розширення й саморуйнування, а також руйнування життя інших людей.

Слід зазначити, що сучасні автори тільки описують співзалежність і роблять деякі спроби оголосити це явище новою парадигмою в системі психологічного знання. До того ж існуючі описи поведінкових проявів та критерії діагностики виникають з психотерапевтичних практик, а не зі спеціальних наукових досліджень, у результаті чого співзалежність залишається одним із найменш вивчених явищ у психології.

Все це надає як теоретичної, так і практичної актуальності проблемі співзалежності та вивченню закономірностей її формування в процесі життя людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вперше термін «співзалежність» виник у зв'язку з алкоголізмом і стосувався жінок, які перебувають у родинних стосунках з алкоголіком, тобто дружини, матері, сестри, нареченої. У практиці лікування їх називають спів-алкоголіки (Уайнхолд, 2002). Згодом його почали застосовувати і для опису стосунків у сім'ях з різними формами нездорової поведінки.

У науково-практичних працях співзалежність розглядається як хвороба, реакція або феномен, що лежить у просторі взаємин подружжя (Литвиненко, 2003; Проценко, 2006; Hurcom, 2000).

У сучасній психології не існує єдиного уявлення як про сам феномен співзалежності, так і про співзалежну особистість. Б. Уайнхольд та Дж. Уайнхольд зазначають, що співзалежність – це набута дисфункціональна поведінка, що виникає внаслідок незавершеності вирішення одного або більше завдань розвитку особистості в ранньому дитинстві (Уайнхолд, 2002).

Співзалежна людина повністю поглинута бажанням керувати поведінкою іншого і зовсім не дбає про задоволення своїх власних життєво важливих потреб (Бітті, 1997; Москаленко, 2006). Співзалежність – це хворобливе бажання керувати поведінкою, контролювати життя, опікати і виховувати іншу дорослу людину. С. Зайцев стверджує, що співзалежність – це любов. «Тільки любов зі знаком «мінус», сліпа материнська любов, наприклад. Така любов душить, не дає розвиватися особистості і об'єкта любові, і того, хто любить» (Айвазова, 2003; Зайцев, 2004).

У більшості досліджень терміном «співзалежність» описують особливий тип сімейних стосунків у дисфункціональних сім'ях, які впливають на кожного її члена (М. Бітті, В. Бочаров, А. Шишкова, І. Карловська, М. Іванець, А. Мейроян, В. Москаленко, В. Рожнов, Т. Рибаківа, Е. Ейдемільер та ін.).

Зарубіжні та вітчизняні автори також відзначають прямий взаємозв'язок між порушеннями в емоційному функціонуванні сім'ї та формуванням співзалежності особистості (Белобородов, 2013; Бітті, 1997; Боуен, 2005; Смельянова, 2004).

На нашу думку, основні джерела і причини виникнення співзалежних станів особистості та впливу цього феномену на психологічний стан особистості можуть бути пояснені в рамках сімейного системного підходу.

Метою статті є вивчення питання формування співзалежних стосунків у сім'ї з погляду сімейного системного підходу М. Боуена.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічне розуміння співзалежності як сімейної проблеми вперше сформульовано А. W. Schaef (Schaef, 1998). У широкому розумінні, співзалежність – це емоційна залежність однієї людини від значущого для неї Іншого. Виходячи з цього, ми можемо зробити висновок, що будь-які значущі стосунки породжують певну частку емоційної співзалежності, оскільки, впускаючи у своє життя близьких людей, ми обов'язково реагуємо на їх емоційний стан, так чи інакше пристосовуємось до їх способу життя, смаків, звичок, потреб. Однак у «здорових» або зрілих стосунках завжди залишається досить великий простір для задоволення своїх власних потреб, досягнення

власних цілей й індивідуального зростання особистості, яка зберігає здоров'я і життєздатність виключно в процесі розвитку, тоді як у співзалежних стосунках простору для вільного розвитку особистості практично не залишається. Життя людини повністю поглинуте значущим Іншим. Говорячи схематично, психологічна територія однієї людини, поглинута психологічною територією іншої, практично припиняє своє незалежне існування. Незалежність виявляється в автентичності власного буття, впевненості в тому, що людина робить відповідно до власних бажань і переконань. Це системна якість особистості, що є необхідною умовою нормального функціонування та розвитку (Харламенкова, 2015, с. 75-76). Ось чому на запитання психолога «Що ви хочете мати замість цієї ситуації?», «Що для вас важливо в стосунках?» співзалежні клієнти відповідають: «Я хочу, щоб він приходив додому вчасно», «Я хочу, щоб вона перестала дратуватися через дрібниці», «Мені важливо, щоб він був більш уважним до наших дітей» тощо (Ємельянова, 2004).

У науковій літературі проаналізовано різні передумови виникнення співзалежності: досвід травматичного переживання (Сернак, 1984), насильство в сім'ї (Бітті, 1997), проживання з недієздатною або залежною людиною (Бітті, 1997). Однак автори єдині в тому, що співзалежність виникає в дисфункціональній системі або дисфункціональних стосунках, у результаті яких людина не дозріває розумово або емоційно, тому в співзалежних не вистачає фізичного, психічного, емоційного й поведінкового ресурсів, що є необхідними для побудови здорових стосунків. Крім того, такі основні ознаки співзалежних, як низький рівень самооцінки, труднощі з підтримкою і встановленням власних кордонів, нездатність до прийняття відповідальності та задоволення особистих потреб, відповідають характеристикам людини з недиференційованим «Я» в теорії М. Боуена (Bowen, 1974).

Дослідники (Fagan-Pryor, 1992; Prest, 1988) вказують на взаємозв'язок співзалежності з концепціями М. Боуена про диференціацію «Я», емоційну триангуляцію та міжпоколінну трансмісію.

К. Van Wormer (1989) вважає, що теорія сімейної системи М. Боуена може служити відповідною концептуальною основою

розуміння співзалежності, оскільки її походження зумовлено динамікою сім'ї. М. Боуен у своїй теорії зосереджується на емоційному функціонуванні сім'ї та вводить поняття емоційної системи, яка сприяє задоволенню життєвих потреб і адаптації до навколишнього середовища. У теорії М. Боуена слова «емоційне» і «почуття» мають різне значення (Bowen, 1978). «Почуття» – це щось поверхове, що стосується станів душі, які виникають спонтанно та зазвичай властиві рівню свідомості. Тоді як «емоційне» описується як автоматична система реакцій, що керує життям на всіх рівнях (від клітинного до соціального). Коли автоматична система управління перестає добре працювати, то в людини можуть виявлятися психологічні, соматичні або соціальні симптоми, які є проявом емоційного процесу, що має місце в системі складних стосунків у сім'ї впродовж декількох поколінь.

Дослідження дали змогу М. Боуену дійти висновку, що у всіх видах сімей (від найбільш порушених до тих, що добре функціонують) почуття й інтелект зливаються. Відмінності будуть лише в способах та в тому, якою мірою вони злиті чи диференційовані одне від одного. Автор ввів поняття диференційованість. Рівень диференційованості людини буде визначатися тим, якою мірою вона здатна розрізняти свої почуття і думки. Чим нижчий рівень диференціації «Я» в людини, тим менше вона здатна робити такі розрізнення. Як правило, добре диференційована людина може розрізняти: «це я думаю», а «це я відчуваю». Однак коли підвищується тривога (наприклад, у ситуації кризи), то емоційна й інтелектуальна системи зливаються, втрачаючи здатність до автономного функціонування. Саме в таких ситуаціях відсутня здатність ясно мислити, і дії стають імпульсивними. І замість того, щоб «подумати про це завтра», людина здійснює необмірковані вчинки, керуючись імпульсом.

М. Боуен вважав, що всіх людей відповідно до рівня диференційованості між емоційним та інтелектуальним функціонуванням можна розмістити в одному континуумі – від недиференційованого до високодиференційованого. Рівень диференціації, що спостерігається в індивіда, визначається тим, що М. Боуен назвав «силою єднання» або злиття. Чим більшою є сила єднання, тим більше думки, почуття і поведінка людини

визначаються іншими людьми, що призводить до недиференційованого відчуття себе (Bowen, 1974, 1978; Hall, 1983; Papero, 1990).

Важливо відзначити різницю між диференціацією та дистанціюванням. Під диференціацією слід розуміти те, наскільки людина може автономно і вільно залишатися собою, будучи пов'язаною з іншим, тоді як дистанціювання – це свідомо м'яка форма відходу від соціальної взаємодії.

Шкала оцінювання рівня диференціації «Я» починається від найнижчого рівня «недиференційованості», що відповідає нульовій позначці (0) на континуумі, та завершується максимальним теоретичним рівнем «диференціації», що відповідає позначці 100 (Рис.1.).

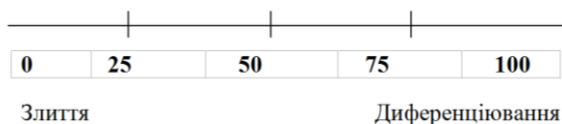


Рис. 1. Шкала диференціації «Я» в теорії М. Боуена.

Чим вищий рівень недиференційованості (не-Я), тим більшим є емоційне злиття з іншими в одне спільне «Я» (недиференційовану еґо-масу). Злиття відбувається в контексті особистісних або інших (ділових, сусідських і т.д.) стосунків з іншими і досягає максимальної інтенсивності в шлюбі, де завжди багато емоційної взаємозалежності. Стиль життя, мислення, патерни емоційної поведінки людей на різних рівнях шкали настільки відрізняються, що чоловіка або дружину та близьких друзів зазвичай обирають з подібним рівнем диференціації (Bowen, 1978).

На одному кінці континуума розміщуються люди, які не розрізняють емоції та інтелект. Їх життя підпорядковане емоційній системі. При цьому, незалежно від якостей інтелекту, він підпорядковується емоціям. Такі люди можуть бути прекрасними математиками, але в міжлюдських стосунках, в особистому житті їх поведінку повністю контролюють емоції. Вони менш гнучкі й адаптивні, більш емоційно залежні від всіх і від усього, легко впадають у дисфункції та важко відновлюються.

Хоча М. Боуен завжди підкреслював відносність, з якою емоції та інтелект можуть бути відокремлені один від одного, проте індивіди, яких можна віднести до протилежного кінця континуума, більш гнучкі та здатні до адаптації, більш незалежні в емоційному плані і більшою мірою вільні від будь-яких проблем. У періоди стресу функціонування інтелектуальної сфери у них може бути відносно автономним.

Люди з низькою диференційованістю (від 0 до 25%) на індивідуальному рівні характеризуються емоційною незрілістю, низькою стресостійкістю, залежністю від думки оточення, нереалістичною самооцінкою. На рівні сім'ї це може мати такі прояви, як надмірна близькість або відчуженість між членами сім'ї, залежність емоційного стану кожного її члена від одного й того самого фактора сімейної атмосфери; погана пристосованість сім'ї до змін. Однак зустрічаються люди з високим рівнем злиття, які підтримують збалансовані відносини, не відчувають гострих стресів, не виявляють симптомів, однак такі особистості погано адаптуються в критичні моменти життя, а дисфункції набувають хронічного характеру. Слід зазначити, що люди з більш високими показниками диференційованості також можуть мати дисфункції, але вони швидко відновлюються до стану норми.

При наступному рівні диференційованості (від 25 до 50%) спостерігається цілеспрямована поведінка, яка визначається пошуком схвалення від інших. Людина орієнтована на те, що подумают інші, прагне завоювати друзів і схвалення. Успіх у роботі досягається за допомогою статусу у відносинах, а не за рахунок якості самої роботи. Такі люди схильні вишукувати підтвердження своєї правоти, висмикуючи потрібну інформацію з контексту й апелюючи до висловів: «згідно з правилами», «науково доведено», «споконовіку відомо». Вони відкрито емоційно залежні від Іншого і дуже чутливі. У незначних стресових ситуаціях функціонують як при високій диференціації «Я», а при значних стресах – як при слабкій диференціації «Я». Емоційні розлади в цьому діапазоні шкали включають: внутрішні проблеми невротичного рівня, депресію, розлади поведінки та порушення характеру. Як засоби зняття тривоги можуть виступати алкоголь і наркотики.

Люди з показником рівня диференціації у верхній половині шкали мають вищий рівень свого «Я». Діапазон шкали диференційованості 50–75% характеризується сформованістю інтелектуальної функції. Це зовсім не означає бездушності. Добре диференційована людина здатна виражати і переживати свої почуття, коли це необхідно. Вона сприймає емоції як необхідну інформацію про те, що відбувається в її житті, може жити повноцінним емоційним життям і розділяти свої емоції з іншими, знаючи, що в разі необхідності вона зможе знайти вихід з критичної ситуації, використовуючи логічне мислення. Інтелектуальна й емоційна системи у такої людини співпрацюють. У період низької тривоги вона застосовує логічне мислення, щоб розвинути переконання, погляди і принципи, які використовуються в моменти високої тривоги і паніки для контролю над емоційною системою. Людина менше залежить від того, що думають інші, менш залежна від стосунків; має власні життєві цілі, здатна відстоювати свої переконання, не маючи необхідності нападати на переконання інших. Шлюб у добре диференційованих людей – це функціональне партнерство, вони не втрачають власне «Я». Подружжя дозволяють дітям вирости і побудувати власні «Я», не намагаючись «зліпити їх за своїм образом і подобою». Кожен із подружжя і дітей сам відповідає за себе, не звинувачуючи один одного у своїх поразках і не приписуючи іншим своїх перемог. Добре диференційована людина може успішно взаємодіяти з іншими людьми, але не відчуває дискомфорту, коли залишається наодинці, добре справляється з різними життєвими ситуаціями, а при вирішенні проблем бачить кілька варіантів для вибору.

Індивіди, які диференційовані більше ніж на 75%, звично розмежовують інтелект і емоції: перший визначає прийняття рішення, що не заважає другим досить спонтанно виявлятися у сфері близьких стосунків. Згідно з М. Боуеном, рівень диференційованості вищий за 60% зустрічається досить рідко. Вчений також виявив, що при утворенні нової пари рівень диференційованості партнерів буде приблизно однаковий. Згодом рівні диференційованості подружжя будуть залишатися взаємопов'язаними. Тому в психотерапевтичному процесі можливе надання допомоги в підвищенні диференційованості

навіть одного члена сім'ї, що позитивно вплине і на його близьке оточення.

Щоб впоратися із занепокоєнням і тривогою, люди можуть брати участь у триангуляції з іншою людиною (хімічною речовиною) для підтримки стабільності у стосунках (Prest, 1988). Триангуляція зазвичай обслуговує функцію зменшення труднощів у діаді. Триангульованими, тобто втягнутими в стосунки неблагополучної діади, зазвичай бувають найменш диференційовані (тобто ті, кого можна залучити найлегше) члени сім'ї, найчастіше діти. Багато дитячих проблем – психосоматичні захворювання, труднощі з навчанням тощо – є каналом вираження емоцій і темою комунікації батьків. Зрештою сам трикутник стає патологічним, що призводить до зниження диференціації та функціональності в системі (Bowen, 1974, с. 45-48).

Важливо відзначити, що певні базові способи стосунків між матір'ю, батьком і дитиною відтворюють історію стосунків минулих поколінь і будуть відтворені в наступних (Prest, 1988). Процес міжпоколінної передачі від батьків до дітей різних рівнів незрілості представлений в одній із концепцій теоретичної системи М. Боуена. Відповідно до цієї концепції, у більшості сімей батьки передають частину своєї незрілості одному або декільком дітям. Люди обирають партнерів для шлюбу з рівнем диференціації, що близький до їх власного. Таким чином, від покоління до покоління дитина, обтяжена батьківськими проєкціями, одружується і функціонує з більшою емоційною інтенсивністю, ніж її батьки. Кінцевими проявами недиференційованості є різноманітні дисфункції: форми шизофренії, хронічний алкоголізм, хронічні фізичні захворювання.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, слід констатувати, що теорія М. Боуена дає змогу більш глибоко описати феномен співзалежності на рівні сімейної системи. Концепція недиференційованості «Я» дуже тотожна співзалежності і так само виявлятися в надмірній близькості або дистанційованості між членами сім'ї, залежності емоційного стану кожного її члена від емоційного стану іншого, низькій здатності пристосовуватися до стресових ситуацій. Базовий рівень

формування співзалежності особистості зумовлений досвідом попередніх поколінь.

На нашу думку, важливим є аналіз сімейних системних підходів до пояснення механізмів формування співзалежності. Це допоможе в практиці психологічної допомоги при співзалежних стосунках і створенні психотерапевтичних програм, спрямованих на прояви співзалежності.

Список використаних джерел

- Айвазова А. Е. Психологические аспекты зависимости. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 120 с.
- Белобородов В. В., Николаев Е. Л. Семейные эмоциональные коммуникации у больных с психическими расстройствами. *Вестник Чувашского университета*. 2013. № 4. С. 192–196.
- Битти М. Алкоголик в семье или преодоление созависимости. Москва : Физкультура и спорт, 1997. 331 с.
- Боуэн М. Взгляд на социальную регрессию с позиции теории семейных систем. *Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика* / под ред. К. Бейкер, А. Я. Варги. Москва : Когито-Центр, 2005. С. 125–138.
- Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 368 с.
- Зайцев С. Н. Созависимость – умение любить : пособие для родных и близких наркомана, алкоголика. Нижний Новгород, 2004. 90 с.
- Литвиненко В. И. Парадоксы алкоголизма. Полтава : АСМИ, 2003. 144 с.
- Москаленко В. Д. Взрослые дети больных алкоголизмом. *Психическое здоровье*. 2006. № 5. С. 62–68.
- Проценко Е. Н. Наркотики и наркомания: Надежда в беде. Москва : Триада, 2006. 240 с.
- Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / пер. с англ. А. Г. Чеславская. Москва : Класс, 2002. 224 с.
- Харламенкова Н. Е., Кумыкова Е. В., Рубченко А. К. Психологическая сепарация. Подходы, проблемы, механизмы. Москва : Институт психологии РАН, 2015. 367 с.
- Bowen M. Bowen on Triangles / Ed. K. Terkelsen. *The Family*. 1974. Vol. 2 (2). P. 45–48.
- Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice. New York : Jason Aronson, 1978. 588 p.
- Cermak T. L., Hunt T., Keene B., Thomas W. Codependency: More than a catchword. *Patient Care*. 1984. August. P. 131–150.
- Fagan-Pryor E. C., Haber L. C. Codependency: Another name for Bowen's undifferentiated self. *Perspectives in Psychiatric Care*. 1992. Vol. 28 (4). P. 24–28.

- Hall C. M. The Bowen family theory its uses. N.Y : Jason Aronson, 1983. 305 p.
- Hurcom C., Copello A. The family and alcohol: Effects of excessive drinking and conceptualization of spouses over recent decades. *Substance Use & Misuse*. 2000. Vol. 35 (4). P. 473–502.
- Papero D. V. Bowen family systems therapy. Boston : Allyn and Bacon, 1990. 113 p.
- Prest L. A., Storm C. The codependent relationships of compulsive eaters and drinkers: Drawing parallels. *American Journal of Family Therapy*. 1988. Vol. 16. P. 339–349.
- Schaef A. W. Co-dependence: Misunderstood-mistreated. Minneapolis : Winston Press, 1986. 128 p.
- Van Wormer K. Co-dependency: Implications for women and therapy. *Women and Therapy*. 1989. Vol. 8 (4). P. 51–63.

References

- Aivazova, A. E. (2003). *Psichologicheskie aspekty zavisimosti [Psychological aspects of addiction]*. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
- Beloborodov, V. V., & Nikolaev, E. L. (2013). Semeinye emotcionalnye kommunikatsii u bolnykh s psikhicheskimi rasstroistvami [Patient's with mental disorders family emotional communication]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*, 4, 192-196 [in Russian].
- Bitti, M. (1997). *Alkogolik v seme ili preodolenie sozavisimosti [Alcoholic in the family or overcoming co-dependence]*. Moskva: Fizkultura i sport [in Russian].
- Bouen, M. (2005). Vzglia na sotcialnuiu regressiiu s pozitcii teorii semeinykh sistem [A look at social regression from the perspective of the theory of family systems]. In K. Bejker, & A. Ja. Vargi (Eds.), *Teoriia semeinykh sistem Miurreia Bouena: Osnovnye poniatia, metody i klinicheskaiia praktika [Murray Bowen's Theory of Family Systems: Key Concepts, Methods, and Clinical Practice]*. (pp. 125-138). Moskva: Kogito-Centr [in Russian].
- Bowen, M. (1978). *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: Jason Aronson.
- Bowen, M., & Terkelsen, K. (Ed.). (1974). Bowen on Triangles. *The Family*, 2 (2), 45-48.
- Cermak, T. L., Hunt, T., Keene, B., & Thomas, W. (1984). Codependency: More than a catchword. *Patient Care*, August, 131-150.
- Emelianova, E. V. (2004). *Krizis v sozavisimykh otnosheniiaakh. Printsiipy i algoritmy konsultirovaniia [The crisis in a dependent relationship. Principles and Algorithms for Counseling]*. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
- Fagan-Pryor, E. C., & Haber, L. C. (1992). Codependency: Another name for Bowen's undifferentiated self. *Perspectives in Psychiatric Care*, 28 (4), 24-28.

- Hall, C. M. (1983). *The Bowen family theory its uses*. New York, N.Y.: Jason Aronson.
- Hurcom, C. & Copello, A. (2000). The family and alcohol: Effects of excessive drinking and conceptualization of spouses over recent decades. *Substance Use & Misuse*, 35 (4), 473-502.
- Kharlamenkova, N. E. Kumykova, E. V., & Rubchenko A. K. (2015). *Psikhologicheskaiia separatsiia. Podkhody, problemy, mekhanizmy [Psychological separation. Approaches, problems, mechanisms]*. Moskva: Institut psikhologii RAN [in Russian].
- Litvinenko, V. I. (2003). *Paradoksy alkogolizma [The Paradoxes of Alcoholism]*. Poltava: ASMI [in Russian].
- Moskalenko, V. D. (2006). Vzroslye deti bolnykh alkogolizmom [Adult children of people with alcoholism]. *Psikhicheskoe zdorove*, 5, 62-68 [in Russian].
- Papero, D. V. (1990). *Bowen family systems therapy*. Boston: Allyn and Bacon.
- Prest, L. A., & Storm, C. (1988). The codependent relationships of compulsive eaters and drinkers: Drawing parallels. *American Journal of Family Therapy*, 16, 339-349.
- Prochenko, E. N. (2006). *Narkotiki i narkomaniia: Nadezhda v bede [Drugs and Addiction: Hope in Trouble]*. Moskva: Triada [in Russian].
- Schaeff, A. W. (1986). *Co-dependence: Misunderstood-mistreated*. Minneapolis: Winston Press.
- Uainkhold, B. K., & Uainkhold, Dzh. B. (2002). *Osvobozhdenie ot sozavisimosti [Liberation from co-dependence]*. Moskva: Klass [in Russian].
- Van Wormer, K. (1989). Co-dependency: Implications for women and therapy. *Women and Therapy*, 8 (4), 51-63.
- Zaitcev, S. N. (2004). *Sozavisimost – umenie liubit: posobie dlia rodykh i blizkikh narkomana, alkogolika [Co-dependence – the ability to love: a guide for the relatives of a drug addict, alcoholic]*. Nizhnii Novgorod [in Russian].

M. Milushyna

THE PHENOMENON OF CODEPENDENCY IN M. BOWEN'S THEORY OF FAMILY SYSTEMS

Codependency as an independent primary phenomenon calls for the systematic study and analysis of the existing approaches to the explanation of mechanisms for forming codependency. Codependency has severe negative effects for both the persons and their nearest and dearest and creates favorable conditions for the development of addictive behavior and psychosomatic disorders. It is characterized by an excessive focus or dependence on relationships with others in order to establish personal identity and self-worth. Thus, codependency occurs when an individual is involved in a dysfunctional system or relationship. As a result, the individual fails to become mentally or emotionally.

The author purport the codependency can be explained using concepts from M. Bowen's family systems theory. M. Bowen systematized people on a continuum of emotional adulthood, ranging from undifferentiated to differentiated. The level of differentiation proofs in a personal is determined by the "togetherness force" and the degree of "basic self". The higher level of the togetherness force the higher a personal's feelings, behavior and thoughts are defined by other people. As a result, an individual has an undifferentiated sense of self. Such people tend to be emotionally respondent and to make decisions. They are easy stressed by emotional upset and go from one crisis to another.

The highly differentiated people have a strong sense of self and who they are. In addition, they are responsible for themselves, their family and society. High differentiation allows both the intellectual and emotional systems to function appropriately.

From the point of view of Bowen family systems theory in the article, codependency can be regarded as the undifferentiated Self, which is formed in early child-parent relations and which is the basis for the formation of other types of addictions.

Keywords: Codependency, Undifferentiated Self, Differentiation of Self, family, Triangles, Multigenerational Transmission Process.

Надійшла до редакції 29.10.2019 р.

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 378.04:159.9

© Ю.І. Калюжна, 2020

orcid.org/0000-0002-7453-9637

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195244>

КАЛЮЖНА Юлія Іванівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ТРУДОВОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття присвячена проблемі цілеспрямованого розвитку мотивації освоєння та реалізації фахової діяльності майбутніми психологами у контексті їх професійного самовизначення та самореалізації. Аналізуються результати емпіричного дослідження структури мотивів навчання у вищій школі та подальшої трудової діяльності студентів. Окреслюються методичні засоби розвитку складових професійної мотивації студентської молоді.

Ключові слова: професійне самовизначення, навчальна та трудова мотивація, інтерес, вміння, самосвідомість, саморегуляція, методичні засоби розвитку мотивації.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства в Україні передбачає підготовку спеціалістів у будь-якій галузі як суб'єктів праці, здатних до самостійної творчої діяльності на основі глибокого розуміння змісту професії, шляхів її освоєння та подальшої реалізації у контексті свого життєвого шляху. При цьому особливої значущості набуває специфічна проблема розвитку мотиваційної сфери студентської молоді, оскільки під час її навчання у вищій школі відбувається формування водночас двох аспектів: спонукань до засвоєння фахових знань та до безпосередньої професійної діяльності у майбутньому. На цьому важливому для особистості етапі професіоналізації ці два напрямки мають дедалі більше поєднуватися, забезпечуючи у подальшому надійну основу для

професійного зростання. Проте, як зазначають сучасні дослідники цієї проблеми, зміст навчальної та трудової мотивації студентів може суттєво відрізнятися. Так, орієнтуючись на формальне засвоєння знань, успішне складання сесії, студентська молодь нерідко демонструє наявність зовнішньої мотивації як особливо важливої для неї, не усвідомлюючи, що такий підхід суперечить її бажанням подальшої успішної самореалізації у професії. Не маючи ще достатньо реалістичного уявлення про суттєві ознаки майбутньої фахової діяльності, які часто неможливо вирізнити, виходячи з попереднього життєвого досвіду, студенти (особливо молодших курсів), не відчують перешкод, породжених формалізованим засвоєнням знань, на шляху досягнення професійних успіхів та творчих здобутків у майбутньому (Мільман, 1987; Бобрих, 1987; Подоляк, Юрченко, 2006 та ін.). Тому особливої значущості набуває проблема такої організації навчального процесу у вищій школі, яка б сприяла гармонійному розвитку та поєднанню навчальної та трудової мотивації молоді.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасні психологічні дослідження свідчать про те, що активну сутність людини забезпечують її мотиви, які пронизують усі структурні новоутворення особистості. У той же час особистісні новоутворення є відображенням деяких характеристик мотиваційної сфери. Так, наполегливість як риса характеру є, до деякої міри, відображенням динамічних якостей значущих для людини мотивів. У цілому ж мотивація є виразом сутності особистості та основою взаємодії її з навколишнім середовищем і соціальними умовами, осередком активності у діяльності та поведінці. Про вплив мотивації на діяльність говорять дослідження Ю. М. Кулюткіна, В. І. Ковальова, В. А. Семиченко, В. Ф. Моргуна, Н. О. Юдіної, Н. М. Мишко та ін. Вони зазначають, що мотивація забезпечує вибірковість активності і спрямованість діяльності і є тим складним механізмом, який співвідносить вплив зовнішніх для особистості чинників активності з цілим комплексом тих внутрішніх якостей і можливостей людини, які характеризують її як суб'єкта діяльності. (Ковальов, 1982). При цьому слід зважати на тривалість мотивації у часі. Діяльність людини можуть

визначати мотиви, які реалізуються у цілях, досягнення яких може бути здійснене в найближчий час, і в цілях, досить віддалених у часі. Саме цей показник дозволяє розрізняти близьку і далеку мотивацію поведінки. Тому, розглядаючи взаємозв'язок спонукань до навчальної та трудової (професійної) діяльності у студентському віці, можна говорити про взаємозалежність між близькими та віддаленими мотивами поведінки (Подоляк, Юрченко, 2006; Семиченко, 2004).

Змістовий аналіз мотивації навчальної діяльності учнів та студентів здійснено у ряді сучасних психологічних досліджень. Здебільшого ці спонукання є результатами трансформації особистістю зовнішньої стимуляції (вплив сім'ї, школи та інших установ, широкого соціального середовища) і їх специфіка зумовлюється усвідомленням ставлення до цих впливів залежно від вікових та індивідуальних особливостей людини. Тому один з видів мотивації навчання охоплює мотиви, безпосередньо пов'язані із самою пізнавальною діяльністю, а інший – мотиви, зумовлені низкою соціальних чинників, які мають значущість для особистості.

Мотиви першого виду стосуються самого процесу навчання, а тому є дуже чутливими до його форм, змістовних та динамічних характеристик. Вони реалізуються у допитливості, інтересі до суті матеріалу, який підлягає засвоєнню, у прагненні розширення знань загальнонаукового та вузькопрофесійного характеру та освоєння умінь їх застосовувати у навчальних ситуаціях, вдосконалення інтелектуальних здібностей. Основною ознакою таких пізнавальних мотивів є те, що вони виникають, розвиваються і цілеспрямовано формуються безпосередньо у самому навчальному процесі, а це висуває низку вимог до його оптимізації в умовах вищої школи.

Мотиви навчальної діяльності другого виду за своїм походженням і змістом виходять за межі суто навчального процесу і пов'язані з вагомими для особистості соціальні чинниками. При цьому вони також відрізняються за модальністю (Якобсон, 1969). Мотиви негативного змісту відображають прагнення студента уникнути неприємностей та незручностей у разі відмови від навчання. Позитивні соціальні спонукання переважно стосуються таких аспектів:

- переживань зовнішнього чи внутрішнього обов'язку і можуть виражатися у суспільно-політичній мотивації, при яких навчання розглядається як необхідність;

- професійно-ціннісних мотивів, коли учіння сприймається як умова підготовки до майбутньої трудової діяльності, яка забезпечить матеріальні потреби у майбутньому;

- мотивів соціального престижу, які відображають прагнення реалізувати почуття власної гідності;

- комунікативних мотивів, пов'язаних з потребою спілкуватися з прагненням здобути схвалення з боку соціального оточення.

Навчальна діяльність студентів зазвичай є полімотивованою, проте очевидною є необхідність формування саме внутрішньої пізнавальної мотивації майбутніх фахівців як основи їх подальшого ефективного саморозвитку та самовдосконалення.

Навчання у вищій школі передбачає професіоналізацію особистості, яка є основою розвитку та трансформації її мотиваційної структури. У ході професійної освіти виникає необхідність переходу від навчальної до професійної діяльності, а отже мають дедалі інтенсивніше застосовуватися спеціальні педагогічні технології та методичні прийоми, які б забезпечували такий процес (Кулюткін, 1972; Ільїн, 2003; Подоляк, Юрченко, 2006). Для цього необхідно також враховувати специфіку професійної мотивації сучасного студентства, яка має розгалужену структуру. Так, Б. І. Додонов зазначає, що у будь-якій діяльності ми можемо виявити сукупність так званих «граничних мотивів», які пов'язані із:

- задоволенням від самого процесу праці (можливістю реалізувати власні якості у роботі та переживанням позитивних емоцій внаслідок цього);

- прямим результатом діяльності (отриманням диплому, досягненням певного статусу чи створенням продукту);

- винагородою за діяльність (завоюванням визнання, отриманням зарплати, підвищенням посади тощо);

- прагненням уникнути санкцій за ухилення від діяльності (уникненням звільнення з роботи чи несхвалення оточуючих у тій чи іншій формі).

Неважко помітити, що компоненти такої класифікації трудової мотивації відображають спонукання як внутрішньої, так і зовнішньої природи, причому автор зазначає, що кожен з них може мати як позитивне, так і негативне забарвлення, при якому гальмується прагнення особистості до ефективної діяльності (Додонов, 1984).

Румунський соціолог К. Замфір пропонує структуру трудової мотивації, наближену до структури спонукань до навчання у вітчизняній психології. Внутрішні мотиви, за думкою автора, породжується самою трудовою діяльністю і передбачає розуміння її значущості та переживання позитивних емоцій від реалізації процесу та досягнення позитивного результату. Автор зазначає, що така мотивація виникає з потреб самої особистості, а тому є основою активної творчої самореалізації у професії. Зовнішня позитивна мотивація містить мотиви, які виникають поза самим процесом праці, але стосуються моментів, заради яких людина прагне докладати значних зусиль у роботі (матеріальна винагорода, кар'єрні можливості, завоювання престижу, тощо). Зовнішня негативна мотивація стосується уникнення критики та покарання, осуду з боку співробітників і т.п. Зовнішня мотивація є менш дієвою та стійкою, бо залежить від багатьох ситуативних чинників.

Отже, важливим завданням сучасної вищої школи є цілеспрямований розвиток водночас як дієвих внутрішніх мотивів ефективного засвоєння знань, так і прагнення до успішної майбутньої професійної діяльності на їх основі. Вочевидь, ця **актуальна проблема** вимагає як теоретичного дослідження зв'язку навчальної та трудової мотивації студентів, так і окреслення шляхів їх оптимального розвитку у ході навчального процесу. При цьому особлива увага має приділятися специфічному співвідношенню навчальної та трудової мотивації студентів, відповідно до яких доцільно підбирати методи сприяння розвитку професійної мотивації майбутнього фахівця.

Цілями статті є:

- вивчення типових особливостей мотивів навчальної та трудової діяльності, притаманних студентам-психологам,
- окреслення шляхів і засобів розвитку мотивації навчання та праці майбутніх психологів у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження особливостей мотивації навчання та праці майбутніх психологів нами були застосовані методика дослідження мотивації навчання у вищій школі (за Т. І. Ільїною) та методика виявлення структури мотивації трудової діяльності (за К. Замфір). Окрім цього, використовувалось також анкетування, спрямоване на вивчення особливостей становлення окремих мотивів навчальної та трудової діяльності у студентів. Загальна вибірка досліджуваних охоплювала 202 студентів I-III курсів денного та заочного відділення психолого-педагогічного факультету віком 17-21 років.

Результати дослідження мотивів навчання студентів у вищій школі дозволяють прийти до висновку, що у цілому по вибірці найвищий показник отримала група мотивів, яка стосується отримання студентами знань (середній показник по всьому контингенту досліджуваних становив 6,6 бали). Мотивація отримання диплома виявилась не менш значущою для опитуваних студентів і становила у середньому 5,4 бали. Дещо недооціненою студентами стала мотивація оволодіння професією: у цілому по вибірці середній бал за цим показником становив 4,9. Подальший аналіз отриманих результатів дозволив виявити окремі групи студентів за превалюючою мотивацією навчання у вищій школі. Так, 39 % досліджуваних зазначили найважливішим мотивом навчання цікавість до навчальних предметів. При цьому, якщо студенти I та II курсів основним привабливим чинником вважали майстерність викладання навчальної дисципліни викладачем та доступність матеріалу для освоєння, то студенти III курсу орієнтувалися переважно на відповідність навчального предмета власним пізнавальним потребам та здібностям, а також можливостям забезпечення умов для інтелектуального розвитку. Така тенденція у цілому свідчить про наростання внутрішньої пізнавальної мотивації, яка характеризується дедалі більшою усвідомленістю та стабільністю. Для 29 % опитуваних важливим виявився мотив навчання, пов'язаний з оволодінням професією. Його привабливість студенти-першокурсники пояснювали переважно обов'язком стати досконалим фахівцем, проте уже до третього курсу дедалі важливішими ставала потреба в успішному працевлаштуванні за обраною спеціальністю. У цілому по

вибірці отримання диплома як провідний мотив навчання виявився найважливішим для 32 % досліджуваних осіб. Причини такого вибору також трансформувалися від першого до третього курсу від задоволення статусних потреб до отримання засобу матеріального забезпечення, що свідчить про наростання реалістичного сприймання подальшого життєвого шляху студентами.

У кожній з виявлених нами груп досліджуваних ми намагалися вирізнити специфіку їх трудової мотивації за методикою К. Замфір. Вони дозволяють засвідчити, що для студентів з провідною навчальною мотивацією отримання знань на першому курсі дуже значущими спонуканнями до професійної діяльності є зовнішні позитивні мотиви, зокрема, привабливість отримання вищої освіти та прагнення отримати визнання у професійному колі у майбутньому. Його обрали 41% досліджуваних студентів цієї групи. Проте варто відзначити, що згодом для студентів з вираженою тенденцією до отримання знань наростає значущість внутрішніх мотивів професійної діяльності, при якій вони керуються переважно власними вподобаннями та схильностями, мало зважаючи на зовнішні чинники. Для цих студентів престиж чи популярність професії стають другорядними порівняно з відчуттям задоволення від самого процесу професійної діяльності. Таку тенденцію можна пояснити, з одного боку, включенням молоді у вивчення навчальних дисциплін професійного спрямування, а з іншого – проходженням навчальних та виробничих практик, які дозволяють перевірити власні здібності безпосередньо у професійній діяльності та відчутти реальні успіхи у цьому процесі.

У групі досліджуваних студентів усіх курсів з провідною навчальною мотивацією отримання диплома головним мотивом професійної діяльності є зовнішня мотивація. Щоправда, переважають зовнішні позитивні мотиви трудової діяльності (орієнтування на успішну кар'єру у майбутньому, можливість отримувати винагороди, популярність обраного фаху тощо). Слід зазначити, що така мотивація виявилась суттєвою для 49% студентів цієї групи. 26% опитуваних студентів визнали найважливішими зовнішні негативні мотиви праці. Найсуттєвішими серед них вони вважають осуд соціального

оточення, а тому орієнтуються на виконання будь-якої роботи, не обов'язково пов'язаної з фахом. Для 25% студентів цієї досліджуваної групи важливими є внутрішні мотиви професійної діяльності, оскільки вони вважають, що диплом їм необхідний, щоб займатися улюбленою справою у майбутньому.

У групі студентів з провідною мотивацією навчання, орієнтованою на освоєння професії, майбутня фахова діяльність переважно пов'язувалась із внутрішніми та зовнішніми позитивними спонуканнями до виконання трудових обов'язків (відповідно у 47% та 42% опитуваних осіб). Лише кожен десятий студент з цієї групи визнавав важливими зовнішні негативні мотиви праці, аргументуючи це низкою ситуативних чинників.

Отримані результати дослідження дозволяють прийти до висновку про те, що кожна з виокремлених нами груп досліджуваних студентів потребує урахування специфіки поєднання навчальної та трудової мотивації при здійсненні навчального процесу. Проте можна говорити й про загальні методичні аспекти, які сприяли б оптимальній трансформації навчальної мотивації у професійну. Насамперед, заслуговує на особливу увагу надання професійного змісту навчальним завданням для студентів з кожної навчальної дисципліни. Виконання вправ, навчально-практичних задач, лабораторних робіт має передбачати їх пов'язаність з типовими для роботи психолога процедурами, ситуаціями, проблемами, надаючи пізнавальній діяльності студентів професійного змісту та сприяючи інтеріоризації фахових настанов, знань і навичок. Поєднанню навчальної та професійної мотивації студентства сприяє також застосування активних методів навчання, які передбачають, насамперед, проблемність викладання, створення умов для творчої активності студентів при розв'язанні складних завдань, які потребують дивергентності мислення, здатності до різнобічного освоєння психологічних явищ та ситуацій. Інтерактивні форми навчання створюють основу для групової інтелектуальної діяльності студентів, сприяють формуванню навичок колективного розв'язання професійних проблем, забезпечуючи поєднання навчальних та професійних інтересів, надаючи їм особистісного значення та важливості.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз проблеми розвитку навчальної та трудової мотивації студентів на визначальному етапі професіоналізації особистості дозволяє стверджувати про необхідність застосування різноманітних методичних форм та прийомів, які сприяли б формуванню орієнтації молоді на розвиток та вдосконалення внутрішніх дієвих мотивів навчання та праці, особливо важливих для реалізації фахової діяльності. Подальший пошук можливостей застосування при цьому різних шляхів навчальних впливів щодо студентів з різними особливостями поєднання спонукань о навчання та праці може стати основою гармонійного розвитку їх професійної підготовки та запорукою життєвих успіхів у подальшому самостійному житті.

Список використаних джерел

- Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва : Мысль, 1976. 158с.
- Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии. Москва : Владос, 1999. 304 с.
- Балаев А. А. Активные методы обучения. Москва : Профиздат, 1996. 96 с.
- Бибрих Р. Р., Васильев Н. А. Особенности мотивации и целобразования в учебной деятельности студентов младших курсов. *Вестник МГУ*. 1987. № 2. С. 20–31. (Серия 14. «Психология»).
- Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 126–130.
- Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2003. 512 с.
- Ковалёв В. И., Дружинина В. Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки. *Психологический журнал*. 1982. Т. 3. № 6. С. 35–44.
- Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. *Мотивация познавательной деятельности*. Ленинград, 1972. 117 с.
- Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 129–139.
- Мишко Н. М. Особливості ціннісно – мотиваційної сфери студента – психолога, який здобуває другу вищу освіту. *Наукові студії з вікової та практичної психології*. Полтава, 2018. С. 250–261.
- Подольак Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи. Київ : Фіт – студія, 2006. 320 с.

- Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Киев : Миллениум, 2004. 521 с.
- Юдіна Н. О. Особливості полімотивації студентів різних форм навчання. *Наукові студії з вікової та практичної психології*. Полтава, 2018. С. 219–232.
- Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва : Просвещение, 1969. 316 с.

References

- Aseev, V. G. (1976). *Motivacija povedenija i formirovanie lichnosti [Behavioral motivation and personality formation]*. Moscow: Mysl' [in Russian].
- Badmaev, B. C. (1999). *Metodika prepodavanija psihologii [Psychology Teaching Methodology]*. Moscow: VladoS [in Russian].
- Balaev, A. A. (1996). *Aktivnye metody obuchenija [Active learning methods]*. Moscow: Profizdat [in Russian].
- Bibrih R. R., & Vasil'ev, N. A. (1987). Osobennosti motivacii i celeobrazovanija v uchebnoj dejatel'nosti studentov mladshih kursov [Features of motivation and goal formation in the educational activities of junior students]. *Vestnik MGU. Serija 14. "Psihologija"* [Bulletin of Moscow State University. Series 14. "Psychology"], 2, 20-31 [in Russian].
- Dodonov, B. I. (1984). Struktura i dinamika motivov dejatel'nosti [The structure and dynamics of activity motives]. *Voprosy psihologii [Psychology Issues]*, 4, 126-130 [in Russian].
- Il'in, E. P. (2003). *Motivacija i motivy [Motivation and motives]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Jakobson, P. M. (1969). *Psihologicheskie problemy motivacii povedenija cheloveka [Psychological problems of human behavior motivation]*. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].
- Koval'jov, V. I., & Druzhinina, V. N. (1982). Motivacionnaja sfera lichnosti i ee dinamika v processe professional'noj podgotovki [The motivational sphere of personality and its dynamics in the process of training]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 3, 6, 35-44 [in Russian].
- Kuljutkin, Ju.N., Suhobskaja, G.S. (1972). *Motivacija poznaval'noj dejatel'nosti [Cognitive activity motivation]*. Leningrad [in Russian].
- Mil'man, V. Je. (1987). Vnutrennjaja i vneshnjaja motivacija uchebnoj dejatel'nosti [Internal and external motivation of educational activities]. *Voprosy psihologii [Psychology Issues]*, 5, 129-139 [in Russian].
- Myshko, N. M. (2018). Osoblyvosti tsinnisno – motyvatsiinoi sfery studenta – psyholoha, yakyi здобуває druhu vyshchu osvitu [Features of the student-psychologist, who is receiving his second higher

- education, value-motivational sphere]. *Naukovi studii z vikovoi ta praktychnoi psykholohii [Scientific studies of age and practical psychology]*, Poltava, 250-261 [in Ukrainian].
- Podoliak, L. G., & Yurchenko V. I. (2006). *Psykholohiia vyshchoi shkoly [Psychology of higher education]*. Kyiv: Fil – studija [in Russian].
- Semichenko, V. A. (2004). *Problemy motivacii povedenija i dejatel'nosti cheloveka [Problems of human activities behavior motivation]*. Ryiv: Millenium [in Russian].
- Yudina, N. O. (2018). Osoblyvosti polimotyvatcii studentiv riznykh form navchannia. [Students of different forms of education polymotivation features]. *Naukovi studii z vikovoi ta praktychnoi psykholohii [Scientific studies of age and practical psychology]*, Poltava, 219-232 [in Ukrainian].

Kaliuzhna Yu.

PECULIARITIES OF EDUCATIONAL AND LABOR MOTIVATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article deals with the problem of student effective preparation for future professional activity. Special attention is paid to the importance of students' educational motivation in professional sphere gradual transformation as the basis for effective further realization of professional life path. On the basis of the psychological and pedagogical literature analysis the basic theoretical approaches to determining role of such motivation in the process of professional training are considered. The learning and work main types of motives and their content characteristics are revealed.

The students of different courses motivational components related to the educational and work activities peculiarities empirical study results are presented. The features of possible combinations of these motives for student activities are considered. The need for their development during the educational process in higher education is emphasized. Possibilities of methodical tools and techniques during the training sessions application, which would promote a harmonious combination of students educational and work motivation, providing their active professional self-development in the future life are outlined.

Keywords: professional self-determination, educational and work motivation, interest, skills, self-awareness, self-regulation, methodical means of motivation development.

Надійшла до редакції 25.12.2019 р.

УДК: 378.22:159.923.2

© О.Г. Мирошник, 2020

<http://orcid.org/0000-0001-5956-1185>

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195246>

МИРОШНИК Олена Георгіївна

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

СТРУКТУРА РЕФЛЕКСИВНИХ ПРОЦЕСІВ УВЧИТЕЛІВ З РІЗНОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ ІДЕНТИЧНІСТЮ

У статті надано аналіз емпіричного дослідження структури патерну рефлексивних процесів вчителів з різним статусом професійної ідентичності. Професійна ідентичність вчителя розглядається як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти. З позиції онтологічного підходу професійну рефлексію вчителя слід визначати як систему рефлексивних процесів, які обслуговують роботу професійної самосвідомості вчителя, забезпечують його взаємодію у педагогічній ситуації, стимулюють морально-етичні переживання, здійснюють контроль за управлінням предметної та процесуальної складових професійної діяльності. Структура патерну рефлексивних процесів (особистісного, соціального та загального) вивчалась за допомогою методики А. В. Карпова та В. В. Пономарьової. Тип професійної ідентичності вчителів діагностувався за методикою Л. Б. Шнейдер. Порівняльний аналіз структури патерну здійснювався за критеріями гомогенності, когерентності, організованості, диференцьованості, базовим елементом структури. Результати дослідження засвідчили, що при наявності схожого базового елемента психологічної структури патерну рефлексивних процесів для усіх типів ідентичності існують певні відмінності в їх організованості та когерентності. У групи вчителів зі статусом дифузної та позитивної ідентичності структура рефлексивних процесів краще інтегрована, патерн має більшу кількість зв'язків на високому рівні статистичної значущості між окремими рефлексивними процесами. Відсутність прагнення до саморозвитку у вчителів з дифузною ідентичністю при високому ступені професійної невизначеності активізує роботу рефлексивних процесів усіх рівнів психіки для забезпечення оптимального рівня метарегуляції їхньої поведінки. Таку рефлексивну систему можна назвати негативною рефлексією. Відкритість, орієнтація на пошук нових зон професійного розвитку при наявності чіткого усвідомлення професійної позиції вчителями з позитивною

професійною ідентичністю також посилює роботу їхньої рефлексивної системи, яка за знаком є позитивною.

Ключеві слова: рефлексивність, соціальна рефлексія, особистісна рефлексія, професійна ідентичність вчителя, позитивна рефлексія, негативна рефлексія.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження ролі рефлексивності вчителя у формуванні його професійно-значущих властивостей особистості та структурних складових його професійної діяльності має декілька причин. До них можна віднести, зокрема, метадіяльнісну природу педагогічної взаємодії, що потребує рефлексивного управління (Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська, А. О. Реан), здатність педагога розуміти індивідуально-психологічні особливості учня (С. В. Кондратьєва, В. І. Слободчиков, Г. Цукерман) та бачити перспективу їхнього розвитку у вимірах духовної культури, загального етичного ставлення до власного життя (І. А. Зязюн, І. Д. Бех, Е. О. Помиткін). Априорною вже стала теза про те, що рефлексія є важливим інструментом становлення індивідуального стилю професійної діяльності, механізмом саморозвитку та самовдосконалення особистості вчителя (Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, А. К. Маркова), чинником набуття професійної ідентичності (О. С. Анісімов, Т. С. Березіна, В. Л. Зливков, Н. Жігінас, А. М. Лукіянчук, М. М. Павлюк). Водночас, недостатньо визначеними є питання щодо онтологічного модусу самої рефлексії, вивченні природи зв'язків між її структурними складовими та компонентами діяльності, самосвідомості та спілкуванні у професіогенезі педагога, становленні його професійної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення ідентичності в психологічній науці пов'язане з розвитком ідей представників Его психології. Ерік Еріксон створив учення про ідентичність як динамічну конфігурацію тотожності людини самій собі, власному уявленню про себе і здатності до повноцінного розв'язання особистісних завдань. На його думку основною функцією ідентичності є збереження цілісності та індивідуальності досвіду людини. Ідентичність як динамічний протягом всього життя процес організації життєвого досвіду в індивідуальному «Я», використовується Еріксоном у якості центрального поняття при розгляді стадій психосоціального

розвитку особистості (Еріксон, 2008). Дж. Марсія визначив ідентичність як Его-внутрішню структуру, що самостворюється та проявляється у динамічній організації потреб, здібностей, переконань й індивідуальної історії. На думку науковця ідентичність розвивається протягом життя через вирішення людиною життєвих проблем. Дослідник розрізняє два способи її досягнення: перший полягає у поступовому усвідомленні деяких даних про себе, що веде до формуванню привласненої або передчасної ідентичності; другий передбачає самостійне прийняття людиною рішень щодо того, якої їй бути, що забезпечує формування досягнутою ідентичності (Marcia, 1980). Дж. Марсія виділив чотири етапи, або статуси у формуванні ідентичності, що вимірюються ступенем професійного, релігійного чи політичного самоозначення молодого людини: дифузна, мораторій, позитивної ідентичності та псевдо-ідентичності. У роботах американського психолога А. Ватермана ідентичність більшою мірою пов'язана з наявністю в людини чіткого самовизначення, що включає вибір цілей, цінностей і переконань, яких людина потребує в житті. Цілі, цінності й переконання він називає елементами ідентичності. Вони формуються в результаті вибору серед різних альтернативних варіантів у період кризи ідентичності і є підставою для визначення життєвого напрямку, сенсу життя. А. Ватерман запропонував розглядати ідентичність із процесуальної та змістовної сторін. Процесуальний аспект ідентичності визначається засобами, які використовує людина для самоідентифікації, відбору цінностей та цілей. Змістова визначає які саме цінності стануть елементами її ідентичності. Науковець вказує чотири основні сфери життя, якіє найбільш значимими для формування ідентичності (Waterman, 1992).

Найчастіше виділяють два основних види ідентичності: особистісну і соціальну ідентичність як дві великі підсистеми «Я-концепції», що виконують роль регулятора самосвідомості і соціальної поведінки людини. Дж. Мід, вивчаючи проблему ідентичності, визначав її як здатність людини зв'язано, цілісно сприймати свою поведінку та життя. Він розрізняє усвідомлювану ідентичність, то б таку яка набувається людиною у соціальній взаємодії та завдяки мові дозволяє людині усвідомлювати себе, та неусвідомлювану яка є результатом

наслідування та некритичного прийняття людиною групових норм. У структурі особистості Мід розрізняє «І» та «Ме». Ідентичність «Ме» є результатом соціальних настанов та стереотипів, «І» властива людині, яка має свій власний, індивідуальний та неповторний спосіб поведінки в соціумі. Розгляд джерел самовизначення дозволив Е. Гофману виокремити три види ідентичності: соціальну ідентичність, особистісну ідентичність та Я-ідентичність.

Проблема ідентичності знайшла своє ґрунтовне висвітлення у науковому доробку багатьох українських та російських дослідників, зокрема Н. В Антонової, Т. М Буякас, В. Л. Зливкова, В. В. Москаленко, Л. Е. Орбан-Лембрик, А. М. Лукіянука, М. М. Павлюка, Ю. П. Поваренкова, В. В. Століна, Т. М. Титаренко, Л. Б. Шнейдер та інших.

Відповідаючи на запити соціально-економічного розвитку суспільства, психологи все більше уваги приділяють вивченню феномену професійної ідентичності фахівця. На думку Ю. П. Поваренкова, професійна ідентичність є провідним чинником становлення суб'єкта професійного шляху (Поваренков, 2002). Л. Б. Шнейдер надає глибокий аналіз психологічній природі професійної ідентичності та визначає її як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти. Професійна ідентичність це «об'єктивна та суб'єктивна (що дано у переживанні) єдність з професійною групою, справою, яка обумовлює спадкоємність професійних характеристик (норм, ролей та статусів) особистості» (Шнейдер, 2007). Шнейдер використовує поняття професійного відчуження як заперечення цієї єдності. Професійна ідентичність, на думку дослідниці, є довільною за умов прийняття відповідальності фахівця за пошук сенсу професійної діяльності та вимушеною при її відсутності. Професійна ідентичність детермінується професійним спілкуванням і професійним досвідом та репрезентується за допомогою мовних засобів через образ «Я». Визначальними характеристиками професійної ідентичності, крім тотожності, визначеності та цілісності, є позиційність, рефлексивність та відповідальність. На думку дослідниці, професійна ідентичність – це результат

специфічній інтеграції особистісної й соціальної ідентичності в професійній реальності, певний ступінь ототожнення – диференціації себе зі Справою та Іншими, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самовідношеннях до свого «Я».

Становлення професійної ідентичності пов'язано із процесами рефлексії. На нашу думку, заслуговуючою на увагу є структурно-ієрархічна модель рефлексивних процесів професіонала розроблена Т. М. Буякас та А. В. Міхеевим. Дослідники зазначають, що рефлексія як макропроцес складається із декількох рівнів, які функціонують за принципом ієрархічного зв'язку. Зокрема, на свідомому рівні рефлексивні процеси, забезпечують усвідомлення власного Я в сфері професії та є необхідною умовою функціонування професійної самосвідомості. На неусвідомлюваному рівні рефлексивні процеси проявляються як самовідчуття, що забезпечують переживання власної тілесної тотожності та безперервності. Окреме місце займають рефлексивні процеси, які здійснюють дослідження професіоналом самого себе та допомагають визначити себе у процесі самої професійної діяльності. На цьому рівні «розуміння себе не є наслідком попереднього досвіду, а виникає у середині самої роботи на кожному її кроці (Буякас, Міхеев, 2017). Представники теорії самодетермінації К. Браун та Р. Райан називають такі рефлексивні переживання усвідомленою присутністю (mindfulness) (Brown, Ryan, 2004). У цьому стані людина аналізує те, що відбувається в ситуації тут та зараз, узгоджує свою поведінку з особистісними цінностями, потребами та інтересами. Т. М. Буякас та А. В. Міхеев зазначають, що оптимальність становлення рефлексивної системи професіонала у процесі професійної підготовки потребує задіяні усіх її рівнів.

Можливість формування рефлексивних вмінь у процесів професійної підготовки майбутнього фахівця за допомогою використання різноманітних рефлетехник є предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема, І. М. Семенов та його співробітники розробили програму розвитку рефлексивних процесів у ході вирішення проблемно-конфліктних ситуацій. О. С. Анісімов запропонував концепцію акмеологічних основ рефлексивної самоорганізації педагога. М. М. Марусинець

підготувала програму рефлексивних прийомів задля формування рефлексивної позиції майбутнього вчителя на заняттях з предметів фахового циклу та педагогічної практики. В. М. Галузьяк створив програму стимуляції рефлексивних процесів майбутнього вчителя з метою розвитку їх особистісної зрілості. І. А. Мушкіна обґрунтувала організаційно-педагогічні аспекти розвитку педагогічної рефлексії як основи удосконалення професійної майстерності вчителя. Водночас, дослідники зазначають відсутність єдиної концепції професійної рефлексії вчителя, що значно ускладнює реалізацію цілого ряду прикладних та практичних завдань з використання рефлексивного потенціалу вчителя для становлення його професійної зрілості та набуття професійної ідентичності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах обраної теми дослідження було здійснено спробу проаналізувати особливості рефлексивних процесів у функціонуванні професійної ідентичності вчителя. **Мета дослідження** полягала у вивченні особливостей структурної організації рефлексивних процесів у вчителів на різних стадіях професійної ідентичності.

Аналітичний огляд досліджень, присвячених проблеми рефлексії вчителя, засвідчив однастайність думок науковців щодо розуміння її статусу у якості здатності (вміння, схильності, стилю, властивості) до усвідомленого самоуправління власною професійною діяльністю, що дозволяє педагогу повністю розкрити свій професійний потенціал та досягти суб'єктності як готовності до творчого вирішення професійних завдань та відповідального ставлення до наслідків власних рішень. Рефлексивність як психологічний механізм дозволяє вчителю піднятися над самим собою, звичними формами та способами поведінки, переосмислити їх, позбавитися від стереотипних непродуктивних програм, скорегувати власні дії відповідно до вимог ситуації. Водночас, аналіз існуючих підходів засвідчив наявність невирішених проблем. Так, увага дослідників прикута до окремих форм та видів рефлексивних процесів. Найбільш поширеними є процеси рефлексії, що обслуговують професійну самосвідомість, професійне мислення та особливості соціального пізнання. Однак, у сучасній психології рефлексії все більшої актуальності набувають питання системного аналізу рефлексивних процесів. На думку Н. Д. Гордєєвої та В. П. Зін-

чення розгляд психіки як багатовимірного системно-структурного утворення потребує аналізу усіх форм рефлексії від елементарних рефлексивних процесів, що супроводжують біокінетичну активність до складних форм самосвідомості та рефлексивно-світоглядних почуттів, які виявляють морально-етичні аспекти стилю життя та культури (Гордєєва, Зінченко, 2002).

Загальна теорія професійної рефлексивності, на нашу думку, має враховувати, перш за все, онтологічну сутність рефлексії як здатності психіки відображати саму себе. В. О. Лефевр, А. С. Шаров, А. В. Карпов відмічають, що онтологічною функцією суб'єкта рефлексії є функція регуляції яка визначає та перманентно контролює усі системні рівні психіки (Лефевр, 2003; Шаров, 2000; Карпов, 2006). Узагальнюючи позиції дослідників щодо онтологічної ролі рефлексії, необхідно підкреслити наступне. В процесі онтогенезу рефлексія стає специфічним функціональним органом психіки, що забезпечує її цілісність, інтеграцію і диференціацію психічних процесів незалежно від рівня їх організації та визначає ретроспективний, актуальний та проспективний регуляційний патерн психічної активності. Вочевидь поза системно-структурним аналізом дослідити особливості функціонування рефлексії особистості є неможливим.

Виходячи із розуміння онтологічної сутності рефлексії, ми розробили модель професійної рефлексивності вчителя. В основу моделі покладено уявлення про природу професійної рефлексії вчителя як системи рефлексивних процесів, які обслуговують роботу професійної самосвідомості вчителя, забезпечують його взаємодію у педагогічній ситуації, стимулюють морально-етичні переживання, здійснюють контроль за управлінням предметної та процесуальної складових професійної діяльності. Професійна рефлексивність вчителя має розглядатися як патерн рефлексивних процесів, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати та узгоджувати в свідомості вчителя ментальні репрезентації предметної та операційної складових професійної діяльності, індивідуально-психологічні особливості суб'єктів педагогічного взаємодії, виявляти та усвідомлювати складові професійної самосвідомості та професійної ідентичності особистості,

здійснювати аналіз власної поведінки у вимірах моральних норм та особистісної моральності (Мирошник, 2019).

Структура патерну рефлексивних процесів, його гомогенність та організованість буде впливати на повноту та цілісність довільного контролю за регуляцією вчителем когнітивних, емоційних та поведінкових складових своєї професійної активності. Завдяки розвиненому патерну рефлексивних процесів вчитель досягає реальної суб'єктності у сфері професійної діяльності, він може переживати позитивну свободу у кожній ситуації педагогічної взаємодії через створення умов, що сприяють становленню суб'єктності учнів.

Перевірка цього припущення була здійснена під час емпіричного дослідження рефлексивних процесів у вчителів з різним статусом професійної ідентичності. Дослідження проводилось на базі ПООППО імені М. В. Остроградського. У дослідженні взяли участь 228 вчителів м. Полтави та Полтавської області (серед них 177 жінок та 51 чоловіків).

Головне завдання емпіричного етапу нашого дослідження полягало у пошуку відповіді на питання про те, як змінюється структура патерну рефлексивних процесів в залежності від стадії професійної ідентичності. Для діагностики рефлексивності була обрана методика А. В. Карпова та В. В. Пономарьової. У дослідженні було використано шкали особистісної та соціальної рефлексивності, а також шкала, що визначає загальний рівень розвитку рефлексивності. За методикою Л. Б. Шнейдер діагностувалась стадія розвитку професійної ідентичності вчителя (передчасна, дифузна, мораторій, позитивної ідентичності та псевдоідентичності).

Вчителі, що взяли участь у дослідженні, були розподілені відповідно до статусів їхньої професійної ідентичності: передчасної 3,4% (8), дифузної 15,7% (34), мораторію 32,2% (73), позитивної ідентичності 22,2% (49) та псевдоідентичності 26,5% (64). У визначених за ознакою професійної ідентичності групах аналізувались показники рефлексивності за параметрами напряму та рівня розвитку.

Вивчення особливостей патерну рефлексивних процесів у вчителів з різним статусом професійної ідентичності здійснювалось за допомогою процедури аналізу психологічної

структури розробленою А. В. Карповим (Карпов, 2006). За вимогами процедури здійснювався кореляційний аналіз (за Спірменом) зв'язків між рефлексивними процесами (соціальними, особистісними, загальною рефлексивністю) у представників кожного статусу професійної ідентичності, потім створювалась кореляційна матриця яка допомагала визначити показники когерентності, диференційованості, організованості, гомогенності та функціональної ролі елементів структури рефлексивного патерну.

Результати кореляційного аналізу особливостей зв'язку між рефлексивними процесами у кожній групі представлені у вигляді корелограмми (див. рис.1. рис.2, рис. 3, рис.4).

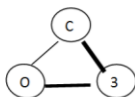


Рис.1.

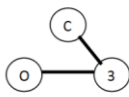


Рис.2.

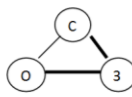


Рис.3.

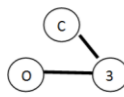


Рис.4.

Рис. 1. Рефлексивні процеси у вчителів зі статусом дифузна ідентичність; Рис.2. Рефлексивні процеси у вчителів зі статусом мораторій; Рис.3. Рефлексивні процеси у вчителів зі статусом позитивна ідентичність; Рис. 4. Рефлексивні процеси у вчителів зі статусом псевдоідентичність.

О – особистісна рефлексія; С – соціальна рефлексія; З – загальна рефлексивність. Значущі зв'язки для $p \leq 0,05$

для $p \leq 0,01$ —————

Значення показників психологічної структури патерну рефлексивних процесів у вчителів з різним статусом ідентичності представлено у таблиці 1.

Особливості структури рефлексивних процесів для вчителів зі статусом передчасної ідентичності не визначено тому, що процедура їхнього аналізу можлива лише за умови, що вибірка складає не менше тридцяти осіб.

Результати дослідження показали, що при наявності схожого базового елемента психологічної структури патерну рефлексивних процесів для усіх типів ідентичності існують певні відмінності в їх організованості та когерентності. Так, у групі вчителів зі статусом дифузної та позитивної ідентичності структура рефлексивних процесів краще інтегрована, патерн має більшу кількість зв'язків на високому рівні статистичної

значущості між окремими рефлексивними процесами. Цей висновок підтверджується й показниками середньої ваги елементів у структурі патерну.

Таблиця 1

Структура патерну рефлексивних процесів у вчителів з різним статусом ідентичності

Назва показника	дифузна	мораторій	позитивна	псевдо-ідентичність
Індекс когерентності структури	10	8	10	8
Індекс диференційованості структури	0	0	0	0
Організованість структури	6	4	6	4
Базовий елемент структури	Загальна рефлексивність	Загальна рефлексивність	Загальна рефлексивність	Загальна рефлексивність
Кількість елементів структури	3	2	3	2
Кількість кореляцій на високому рівні значущості	2	2	2	2
Середня вага елементів у структурі	3,3	2,6	3,3	2,6

Отримані результати, на перший погляд, мають деяку парадоксальність. Так, дифузна ідентичність за означеннями, наданими Л. Б. Шнейдер, характеризується відсутністю чітких професійних цілей, цінностей та переконань, своєрідною розгубленістю, пасивністю та невпевненістю людини у тому, що вона може чогось досягти. Для цього статусу притаманні внутрішні конфлікти, сумніви, занижена самооцінка, само-

звинучення, готовність взяти на себе провину за усі промахи та поразки. На противагу цьому для позитивної ідентичності притаманна наявність власної професійної концепції, вияв творчого, авторського ставлення до професії. Проявом досягнутої ідентичності є також позитивне самоставлення, стабільний зв'язок з соціальним середовищем, повна координація механізмів ідентифікації та відчуження, усвідомлення власних труднощів, визначеність життєвої ситуації, розвинена рефлексія, орієнтація на інших та розуміння їх значущості. Виникає питання, чому ці протилежні за змістовними характеристиками статуси професійної ідентичності мають дуже схожу за ступенем організованості та когерентності психологічну структуру рефлексивних процесів. Аналіз якісного складу групи з дифузним ідентичності статусом показав, що до неї увійшли вчителі, що мали різні ознаки професійної кваліфікації та належності до різних фаз професійного розвитку. Так, кількість вчителів, що мали першу категорію складала 57%, другу – 25 %, вищу – 18%. За ознакою фази професійного розвитку (за Дж. Х. Вонком) 30% респондентів цього статусу ідентичності знаходились на фазі входження у професію, 54% на первинній фазі, 16% на фазі переорієнтації в професії. Зазначимо, що загальний показник рефлексивності для переважної більшості вчителів цієї групи (82%) відповідав середньому рівню їх розвитку, що, на думку А. В. Карпова, є ознакою оптимального функціонування рефлексії за для здійснення метакогнітивної та метарегулятивної функцій. Отримані результати свідчать про те, що міра розвиненості загальної рефлексивності вчителя не може бути пояснена показниками «офіційної» професійної кваліфікації та фазою професійного розвитку.

Для пояснення визначеної структурної організації патерну рефлексивних процесів у вчителів з різним статусом професійної ідентичності ми звернулися до детального розгляду онтологічних ознак рефлексії які мають зв'язок з процесами самовизначення. Відомо, що рефлексія як процес, стан та властивість ні є детермінантою змістовного боку психічної активності, вона виступає лише як інструмент її організації та регуляції. У зв'язку з цим доцільним, на нашу думку, є використання таких критеріїв для оцінки статусу професійної

ідентичності, які б були, перш за все, пов'язані з оцінкою процесуальних параметрів психіки. Таки ознаки ідентичності представлено у підході Н. В. Антонової. Дослідниці визначає два критерії для класифікації типів ідентичності: силу ідентичності та особистісну відкритість. Під силою ідентичності розуміється наявність сформованих одиниць ідентичності як самовизначень у різних сферах життя. Особистісна відкритість – це готовність до сприймання нового, готовність до самозмін, формування нових елементів ідентичності. Відповідно до вказаних критеріїв Н. В. Антонова розрізняє чотири типи ідентичності: відкриту слабку ідентичність (схильність до самозмін, відкритість до нового, але невизначеність сфери потенційних змін); закриту слабку ідентичність (відчуття незадоволеності собою, переживання внутрішньої конфліктності, що поєднується з високою особистісною ригідністю, небажання змін); закриту сильну ідентичність (відсутність внутрішньої конфліктності та прагнення до змін); відкриту сильну ідентичність (сильне відчуття «Я», усвідомлення своїх цінностей та цілей при збереженні відкритості власному досвіду та готовності до подальших змін) (Антонова, 1997).

На нашу думку, зазначений підхід дозволяє виявити нові виміри в характеристиці традиційних статусів професійної ідентичності. Зокрема, дифузну ідентичність можна віднести до закритої та слабкої ідентичності. Для носія цього статусу ідентичності притаманне невизначеність власних обмежень у різних аспектах професійної діяльності (справі, іншому, власному «Я»), що супроводжується відсутністю готовності до їхнього подолання через саморозвиток. Позитивна ідентичність співвідноситься з відкритою та сильною ідентичністю, яка забезпечує розуміння людиною власних обмежень та готовність розвиватися й самовдосконалюватися.

Особистісна закритість, тобто відсутність прагнення до саморозвитку у вчителів з дифузною ідентичністю при високому ступені професійної невизначеності активізує роботу багаточисельних рефлексивних процесів усіх рівнів психіки для забезпечення оптимального рівня метарегуляції їхньої поведінки. Користуючись висловом Д. О. Леонтьєва, щодо оцінки рефлексії за знаком, таку рефлексивну систему можна назвати негативною або «дурною» рефлексією.

Відкритість, орієнтація на пошук нових зон професійного розвитку при наявності чіткого усвідомлення професійної позиції вчителями з позитивною професійною ідентичністю також посилює роботу їхньої рефлексивної системи. Однак, у цьому випадку рефлексивна система за знаком є позитивною або «доброю».

У групі вчителів зі статусом мораторію та псевдоідентичності в структурі рефлексивних процесів відсутні безпосередні зв'язки між процесами особистісної та соціальної рефлексії. Статус мораторію характеризує наявність кризи професійної ідентичності та активного намагання людини щодо її вирішення. За типологією Н. В. Антонової цей статус співвідноситься із відкритою та слабкою ідентичністю. Псевдоідентичність характеризується порушенням механізмів ідентифікації, ригідністю «Я-концепції», болячим ставленням до критики на свою адресу та низькою рефлексивністю, високою оцінкою власних якостей, відсутністю гнучких відкритих зв'язків із соціумом, захопленням професійним статусом, прагненням досягти цілі будь-якими засобами. Псевдоідентичність можна віднести до закритою сильною ідентичністю. Спільним для обох типів професійної ідентичності є слабка когерентність рефлексивних процесів у структурі патерну, що може проявлятися у недостатній інтегрованості уявлень вчителя про себе, незрілості професійної самосвідомості, помилок в розумінні конструктів власного «Я». Це припущення підтверджується результатами аналізу гомогенності структури патерну. Оцінка відмінностей патернів за рівнем розвитку рефлексивних процесів у вчителів з різним типом професійної ідентичності здійснювалась за допомогою критерію Н–Крускала–Уолліса. Встановлено наявність статистично значущих відмінностей лише для процесів особистісної рефлексії ($p=0,040$ для $p \leq 0,05$). Аналіз напрямку відмінностей показав, що показники особистісної рефлексії перевищують у групі вчителів з професійною ідентичністю мораторій.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід відмітити наступне. Рефлексія як макропроцес через різноманітні форми, або часткові рефлексивні процеси

обслуговує різні сфери професійної активності вчителя. Рефлексивна система утворює певний патерн рефлексивних процесів, що має свою структуру. Структура патерну відрізняється в залежності від стадії професійної ідентичності вчителя. Патерн визначає процесуально-інструментальний бік метарегуляції професійної активності вчителя. Встановлено, що патерни рефлексивних процесів характеризуються за знаком. Вочевидь існують негативні та позитивні рефлексивні системи. Дослідження цього припущення є перспективою подальшого вивчення.

Список використаних джерел

- Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения. *Вопросы психологии*. 1997. № 6. С. 23–30.
- Буякас Т. М., Михеев В. А. Системная рефлексия и ее психотехническое обеспечение в процессе профессионального становления. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2017. № 1. С.105–117.
- Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Роль рефлексии в построении предметного действия. *Рефлексивные процессы и управление*. 2002. Т. 2, № 2. С. 90–105.
- Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов. *Психологический журнал*. 2006. Т. 27, № 6. С.18–27.
- Лефевр В. А. Рефлексия. Москва : Когито-Центр, 2003. 496 с.
- Мирошник О. Г. Рефлексивні процеси вчителя в умовах співбуття з учнями. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. Запоріжжя : Класичний приватний університет. 2019. Вип. № 2. С. 82–87.
- Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
- Шаров А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия : монография. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. 358с.
- Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.
- Эриксон Э. Проблемы Эго-идентичности. *Социология*. 1991. № 1. С. 173–200.
- Brown K. W., Ryan R. M., Linley P. A. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. *Positive Psychology in Practice*. London : Wiley, 2004. P. 105–124.
- Marsia J. E. Identity in Adolescent. *Handbook of Adosescnt Psychology* / ed. J. Adelson. New York : Wiley, 1985. P. 157–180.

Waterman A. S. Identity as an Aspect of Optimal Psychological Functioning. *Adolescent Identity Formation*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc., 1992. P. 50–72.

References

- Antonova, N. V. (1997). Lichnostnaja identichnost' sovremennogo pedagoga i osbennosti ego obshhenija [The personal identity of the modern teacher and the features of his communication]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 6. [in Russian].
- Buyakas, T. M. & Mikheev, V. A. (2017). Sistemna yarefleksiya i ee psikhotekhnicheskoe obespechenie v protsesse professional'nogo stanovleniya [Systemic reflection and its psychotechnical support in the process of professional stanovleniya]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology]*, 1, 105-117 [in Russian].
- Gordeeva, N. D. & Zinchenko, V. P. (2002). Rol' refleksii v postroenii predmetnogo dejstviya [The role of reflection in the construction of objective action]. *Refleksivnye processy i upravlenie [Reflexive processes and management]*, 2, 2, 90-105 [in Russian].
- Karpov, A. V. (2006). Zakonomernosti strukturnoi organizatsii refleksivnykh protsessov [Regularities of the structural organization of reflexive processes]. *Psikhologicheskiy zhurnal [Psychological Journal]*, 27, 6, 18-28 [in Russian].
- Lefevr, V. A. (2003). *Refleksiya [Reflection]*, Moscow: Kogito-Tsentr [in Russian].
- Myroshnyk, O. H. (2019). Refleksivni protsesy vchytelia v umovakh spivbuttia z uchniamy [Reflexive processes of the teacher in the conditions of co-existence with students]. *Zbirnyk naukovykh prats "Teoriia i praktyka suchasnoyi psykholohii". [Collection of scientific works "Theory and practice of modern psychology"]*, 2, 82-87 [in Ukrainian].
- Povarenkov, Ju. P. (2002). Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka [The psychological content of the professional formation of a person]. Mjсква: Izd-vo URAO [in Russian].
- Sharov, A. S. (2000). O-granichennyj chelovek: znachimost', aktivnost', refleksija: monografija [O-bounded person: significance, activity, reflection: Monograph]. Omsk : Izd-vo OmGPU [in Russian].
- Shnejder, L. B. (2007). Lichnostnaja, gendernaja i professional'naja identichnost': teoriya i metody diagnostiki [Personal, gender and professional identity: theory and diagnostic methods]. Moskva : MPSI [in Russian].
- Jerikson, Je. (1991). Problemy Jego-identichnost' [Problems of Ego Identity] *Referativnyy zhurnal. Sociologija [Sociology]*, 1, 173-200 [in Russian].

- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2004). Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. *Positive Psychology in Practice*. London: Wiley, 105-124.
- Marsia, J. E. (1985). Identity in Adolescent. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 157-180). New York: Wiley.
- Waterman, A. S. (1992). Identity as an Aspect of Optimal Psychological Functioning. In *Adolescent Identity Formation* (pp. 50-72). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

O. Myroshnyk

STRUCTURE OF REFLEXIVE PROCESSES IN TEACHERS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL IDENTITY

The article provides an analysis of the empirical study of the pattern of the reflective processes of teachers with different professional identity status. The professional identity of the teacher is seen as the result of the processes of professional self-determination, personalization and self-organization, which manifests itself in the awareness of the representative of a particular profession and professional community. From the standpoint of the ontological approach, the professional reflection of the teacher should be defined as a system of reflexive processes that serve the work of the teacher's professional self-consciousness, ensure its interaction in the pedagogical situation, stimulate moral and ethical experiences, exercise control over the management of the subject and procedural components. The structure of the pattern of reflexive processes (personal, social and general) was studied with the help of the method. A.V. Karpova and V.V. Ponomareva. The type of professional identity of teachers was diagnosed according to the method of L.B. Schneider. The comparative analysis of the pattern of the pattern was carried out according to the criteria of homogeneity, coherence, organization, differentiation, the basic element of the structure. The results of the study showed that in the presence of a similar basic element of the psychological structure of the patterns of reflexive processes for all types of identity, there are certain differences in their organization and coherence. In the group of teachers with the status of diffuse and positive identity, the structure of reflexive processes is better integrated, the pattern has more connections at a high level of statistical significance between the individual reflexive processes. The lack of desire for self-development in teachers with diffuse identity with a high degree of professional uncertainty activates the work of reflexive processes at all levels of the psyche to ensure the optimal level of meta-regulation of their behavior. Such a reflexive system can be called a negative reflection. Being open, oriented towards finding new areas of professional development in the presence of a clear awareness of the professional position of teachers with a positive professional identity also enhances the work of their reflective system, which is positive in character.

Key words: reflexivity, social reflection, personal reflection, professional identity of the teacher, positive reflection, negative reflection.

Надійшла до редакції 24.12.2019 р.

УДК 159.923.2:37.091.12:005.963

© Н.Й. Метельська, К.В. Седих, 2020

<http://orcid.org/0000-0002-4034-9034>

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

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195247>

МЕТЕЛЬСЬКА Наталія Йосипівна

*аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного
університету імені В.Г. Короленка*

СЕДИХ Кіра Валеріївна

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У статті представлено результати теоретичного аналізу та експериментального дослідження емоційно-оцінного компоненту професійної самосвідомості педагогів. Виділено основні напрямки розвідок вчених у сфері самосвідомості особистості та професійної самосвідомості зокрема, подано аналіз теоретичних підходів до визначення самосвідомості та професійної самосвідомості, а також виділення їх структури. Крім того, у статті порушена проблема самооцінки як провідного феномену, що впливає на становлення професійної самосвідомості особистості. Було виявлено, що самооцінка виконує роль фундаменту, на якому будується вся цілеспрямована діяльність особистості і який значною мірою визначає результат цієї діяльності.

Проаналізовано дані експериментального дослідження особливостей розвитку емоційно-оцінного компоненту професійної самосвідомості працівників освіти. Ми дійшли висновку, що переважна більшість педагогів мають позитивне загальне ставлення та високий рівень самооцінки, почувають до себе симпатію, перебувають у гармонії із внутрішніми спонуканнями. Досліджувані працівники освіти загалом приймають себе, проте критично ставляться до власних досягнень. Вони активні та товариські, але схильні до прояву імпульсивності у поведінці, недостатнього самоконтролю та залежності від зовнішніх обставин і оцінок.

Проаналізований характер зв'язку між аутосимпатією працівників освіти та особливостями їх оцінного ставлення до самих себе, зокрема самоповагою як однією зі складових професійної

самосвідомості фахівця. Було виявлено, що висока аутосимпатія, довіра до себе і позитивна самооцінка педагогічних працівників співвідносяться із загальним прийняттям ними самих себе, задоволенням собою, критичною оцінкою власних можливостей та рівня досягнень.

Ключові слова: *самосвідомість особистості, професійна самосвідомість педагога, структура професійної самосвідомості, емоційно-оцінний компонент самосвідомості, самооцінка, самоставлення.*

Постановка проблеми. Вирішення актуальних завдань, які сьогодні постають перед системою освіти України, а також зміни в економічному та суспільному житті країни вимагають особливої уваги до професійної підготовки працівників освіти. Специфіка розвитку освітньої галузі вимагає високого рівня фахової підготовки педагогічних працівників, проте не менш важливим чинником є особливості бачення педагогами самих себе у професії, ті емоції та ставлення, які виникають щодо професійної діяльності, а також оцінка власної особистості як професіонала.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток проблеми формування самосвідомості особистості, зокрема професійної, зробили Б. Г. Ананьєв, М. М. Бахтін, Л. С. Виготський, М. С. Каган, О. М. Леонтьєв та інші. Загальнопсихологічні та методологічні аспекти професійної самосвідомості досліджували у своїх роботах Р. Бернс, І. С. Кон, А. В. Петровський, К. Роджерс, В. І. Слободчиков, В. В. Столін та ін. На думку вчених, професійну самосвідомість слід розглядати як особливий феномен людської психіки, що обумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей і емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності.

Питання формування професійної самосвідомості працівників освіти було розкрито у дослідженнях І. В. Вачкова, В. М. Козієва, В. Г. Панка, В. В. Рибалки, К. В. Седих, В. А. Семиченко, Н. В. Чепелевої та інших. Ученими розглядались, зокрема, сутність цього феномену, його структура, передумови становлення професійної самосвідомості фахівця, а також проблеми підготовки та підвищення кваліфікації педагогів. Взаємозв'язок між змінами в самооцінці

людини як професіонала та динамікою результативності її професійної підготовки розкрито в дослідженнях К. О. Абульханової-Славської, Є. О. Клімова, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної та інших.

На основі аналізу численних досліджень можна сформулювати **мету статті**, яка полягає в аналізі результатів теоретичного та емпіричного вивчення емоційно-оцінного компоненту професійної самосвідомості педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку К. В. Седих, для розвитку добре диференційованої когнітивної сфери насамперед необхідно формувати у дитини самосвідомість (Седих, 2008). Розвиток самосвідомості людини є одним із визначальних процесів у ході становлення її як особистості, індивідуальності, суб'єкта діяльності, спілкування та пізнання (Максименко, 2003; Маценко, 2004).

Учені С. Д. Максименко та В. В. Андрієвська визначають самосвідомість як «усвідомлення індивідом себе як суб'єкта життєтворчості з неповторними фізичними і духовними якостями, потребами й здібностями, носія інтелекту, почуттів і волі, виразника національної, професійної і групової належності в системі суспільних відносин» (Андрієвська, 2005, с. 11).

Феномени самосвідомості стосуються питання про те, як відбувається самопізнання, зокрема і того, що вже засвоєно чи присвоєно, перетворено в «Я» суб'єкта і в його особистість, та яких форм набувають результати цього процесу в самосвідомості. Узагальнені результати пізнання себе і емоційно-оцінного ставлення до себе закріплюються у вигляді відповідної самооцінки, що включається в регуляцію поведінки особистості як один із визначальних моментів (Чеснокова, 1997).

Говорячи про самооцінку, самооцінюючу діяльність як самостійні категорії, необхідно підкреслити взаємозв'язок і взаємозумовленість цих понять. Самооцінююча діяльність являє собою процесуальну сторону самооцінки, тобто є цілеспрямованим процесом самооцінювання, в якому людина аналізує, усвідомлює свої потреби, мотиви, здібності і співвідносить їх з відповідними еталонами, умовами і потребами конкретної діяльності. Самооцінка є певною констатацією особистістю якісних, змістовних особливостей

свого «Я», своїх фізичних сил, розумових здібностей, вчинків, свого ставлення до оточуючих і до себе (Шафажинська, 1986).

Самооцінка, з точки зору Б.Г.Ананьєва, являє собою найбільш складно структурований і багатогранний компонент самосвідомості і є прямим вираженням оцінки інших осіб, що беруть участь у розвитку особистості. Особливе значення для успіху формування особистості і її самооцінки має досвід безпосереднього спілкування. Пізнаючи, аналізуючи інших, порівнюючи себе з іншими, індивід сам себе розкриває, тобто «людина пізнає себе через іншу людину лише в процесі спілкування і розуміння інших людей» (Ананьєв, 2001, с. 115).

Самооцінка як структурний компонент цілісної системи самосвідомості протягом всього життя людини постійно доповнюється, змінюється в ході безперервного взаємооцінювання і самооцінювання. Особистість відчуває вплив оцінок оточуючих, по-різному ставиться до них – приймає чи не приймає, співвідносячи їх з уже складеною думкою про саму себе; вона ж оцінює згідно з власними критеріями інших людей, впливаючи на їх самооцінки, і не припиняє оцінювати власне «Я». Ця універсальна властивість людини створює ту основу, на якій будується діяльність, поведінка особистості і її взаємовідносини з оточуючим світом (Шафажинська, 1986).

Самооцінка, таким чином, виконує роль фундаменту, на якому будується вся цілеспрямована діяльність особистості і який значною мірою визначає результат цієї діяльності. Для того, щоб пізнати, зрозуміти і правильно оцінювати себе, людині потрібно постійно аналізувати інших людей, тому що лише порівнюючи себе з оточуючими, вона помічає в собі те, що спочатку помічає в інших, і лише так починає усвідомлювати якості своїх вчинків і дій, результатів своєї діяльності, вчиться розуміти свої можливості, визначати своє місце в колективі, у суспільстві (Столін, 1983).

Розвиваючись у процесі спілкування, діяльності, в постійному діалозі з самим собою, самооцінка перетворюється на складний феномен самосвідомості, в якому поєднані відчуття і переживання свого «Я», його розуміння чи прагнення зрозуміти, оцінювання і ставлення до себе (Шафажинська, 1986).

Емоційно-оцінне ставлення особистості до себе виникає на основі переживань, включених у раціональні моменти самосвідомості. В той же час переживання є необхідною умовою існування емоційно-оцінного ставлення до себе, оскільки саме через них усвідомлюється ціннісний зміст різних ставлень до себе, вони виступають своєрідним критерієм позитивної чи негативної забарвленості самоставлення (Чеснокова, 1997).

Важливим компонентом самосвідомості особистості як суб'єкта діяльності є професійна самосвідомість. П. А. Шавір визначає цей феномен як усвідомлення індивідом себе в якості суб'єкта власної професійної діяльності (Шавир, 1981, с. 26). У роботах В. Д. Брагіної основний акцент робиться на пізнання й самооцінку особистістю системи власних професійних здібностей та формування певного ставлення до них (Брагіна, 1996, с. 148).

Проте найбільш повним можна вважати визначення професійної самосвідомості, яке пропонує О. Л. Туриніна. На думку вченої, професійна самосвідомість індивіда являє собою єдність знань про власні особливості, наявні професійні здібності та інтереси. Констатація особистістю успіхів і невдач власної професійної або навчальної діяльності є чинником корегування «Я-образу», самооцінки, рівня домагань та професійної самосвідомості в цілому (Туриніна, 1997, с. 45).

Структура професійної самосвідомості педагогічного працівника у більшості досліджень представлена як єдність трьох аспектів: когнітивного, або пізнавального (самопізнання), емоційно-ціннісного (самооцінки) та дієво-вольового (саморегуляції) (Маркова, 1996; Мітіна, 1997; Римар, 1999).

Вивчення структури самосвідомості, динаміки її розвитку становить інтерес не лише у теоретичному, а й у практичному плані. У цьому контексті особливої актуальності набуває емпіричне дослідження особливостей професійної самосвідомості фахівця, тому далі проаналізуємо результати експериментального дослідження емоційно-оцінного компоненту професійної самосвідомості працівників освіти. З цією метою було використано «Тест-опитувальник самоставлення» за В. В. Століним, С. Р. Пантілеевим, яка дає змогу виявити три рівні самоставлення, відмінні за ступенем

узагальненості: глобальне самоставлення; самоставлення, диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом і очікуванням ставлення до себе; рівень готовності до конкретних дій відносно свого «Я». Також була використана методика «Особистісний диференціал», метою якої є вивчення певних властивостей особистості, її самосвідомості, міжособистісних відносин. Варіант методики, який був застосований у дослідженні, включає полюси трьох класичних факторів семантичного диференціала — оцінки, сили та активності. Дослідженням було охоплено 275 працівників освіти (учителів початкової школи, учителів-предметників, вихователів ДНЗ, практичних психологів та логопедів), які проходили підвищення кваліфікації на базі Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського.

Розглянемо особливості дослідження самоставлення працівників освіти, які відображено на рис. 1.

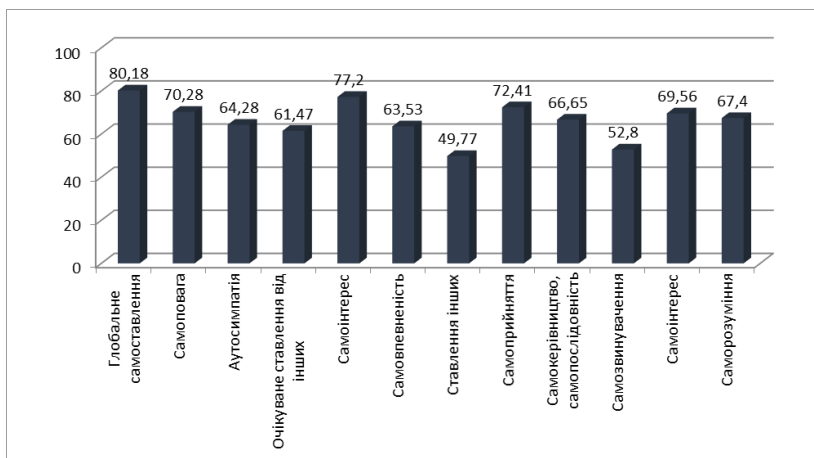


Рис. 1. Показники самоставлення працівників освіти (у %).

Проаналізувавши вищенаведені дані, бачимо, що середній показник глобального самоставлення по вибірці складає 80,18 %. Такий результат є свідченням позитивного загального самоставлення педагогічних працівників та високого рівня їх самооцінки.

Розглянемо характеристики самоставлення, диференційованого за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом і очікуваним ставленням до себе. Високий показник, отриманий за шкалою «Самоінтерес» (77,20 %), дає змогу говорити про наявність у респондентів інтересу до власних думок і відчуттів, їх готовність спілкуватися з собою на рівних. За шкалою «Самоповага» виявлено середні показники — 70,28 %, які свідчать про тенденцію до високого рівня саморозуміння, самооцінки власних можливостей, а також віру педагогічних працівників у свої сили, здібності, енергію. За показниками 64,28 % шкали «Аутосимпатія» можемо говорити про схвалення досліджуваними себе в цілому та в істотних частинах, довіру до себе і позитивну самооцінку педагогічних працівників. За шкалою «Очікуване ставлення від інших» були отримані показники середнього рівня (61,47 %), що є свідченням можливого очікування досліджуваними як позитивного, так і негативного ставлення від оточуючих.

Проаналізуємо шкали, спрямовані на вимірювання вираженості установки на ті або інші внутрішні дії відносно «Я» досліджуваних. Найвищі показники тут були отримані за шкалою «Самоприйняття» (72,41 %), що констатує наявність у досліджуваних почуття симпатії до себе, прийняття себе такими, якими вони є зі своїми проблемами та недоліками, гармонію зі своїми внутрішніми спонуканнями. За шкалою «Самоінтерес» були виявлені середні показники (69,56 %). Така картина свідчить про існування у досліджуваних тенденції до самозміни, їх спробу наблизитися до ідеального уявлення про себе, а також може вказувати на наявність внутрішніх ресурсів для досягнення успіху у професійній діяльності педагогічних працівників.

За шкалою «Саморозуміння» у педагогів також були діагностовані показники середнього рівня (67,40 %), що є відображенням цінності власної особистості для досліджуваних. Значення такого ж рівня за шкалою «Самокерівництво, самопослідовність» (66,65 %) вказують на недостатню здатність педагогічних працівників до контролю власного життя. За шкалою «Самовпевненість» були виявлені показники середнього рівня (63,53 %), що є свідченням ставлення досліджуваних до себе як до вольових та надійних.

Шкала «Самозвинувачення» має досить невисокі показники (52,80 %), що говорить про відсутність у педагогів вираженої тенденції до висловлювання необґрунтованих звинувачень на власну адресу. Вони не схильні вважати себе причиною неприємностей, що трапляються з ними та іншими людьми. Такі значення за цією шкалою є логічними у динаміці показників самоставлення, які характеризуються.

Показники за шкалою «Ставлення інших» є найнижчими серед шкал, які розкривають рівень конкретних дій відносно свого «Я», і складають 49,77 %. Оскільки дана шкала виявляє уявлення досліджуваних про те, наскільки їх особистість здатна викликати повагу, симпатію, схвалення чи розуміння інших, за результатами дослідження можемо зробити припущення, що педагогічні працівники не вважають власну особистість цікавою для інших. Проте ця шкала фіксує не стільки реальне ставлення інших до індивіда, як те, що прогнозується ним самим. Отримані результати вказують на певну суперечність в оцінках самоставлення працівників освіти, що підтверджують показники, виявлені за шкалою «Очікуване ставлення інших» у диференційованому самоставленні, яка описувалась раніше.

Для детальнішого аналізу емоційно-оцінного компоненту професійної самосвідомості працівників освіти проаналізуємо результати проведення методики «Особистісний диференціал», метою якої був опис змісту і структури свідомості працівників освіти у професійній сфері. До складу фактора «Оцінка» увійшли шкали: привабливий – непривабливий; безвідповідальний – сумлінний; добрий – егоїстичний; черствий – чуйний; справедливий – несправедливий; ворожий – доброзичливий; чесний – нещирий. До складу фактора «Сила» були включені шкали: слабкий – сильний; упертий – поступливий; залежний – незалежний; рішучий – нерішучий; розслаблений – напружений; впевнений – невпевнений; несамотійний – самотійний. До складу фактора «Активність» увійшли такі шкали: балакучий – мовчазний; замкнутий – відкритий; діяльний – пасивний; в'ялий – енергійний; метушливий – спокійний; відлюдний – комунікабельний; дратівливий – незворушний.

Результати, отримані за даною методикою, подані у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники педагогів за факторами семантичного диференціалу (Х)

<i>Назва шкали</i>	<i>Середні показники по вибірці</i>	<i>Рівень</i>
Оцінка	15	середній
Сила	6	низький
Активність	8	середній

Як бачимо з таблиці 2, у групі досліджуваних працівників освіти за факторами «Оцінка» та «Активність» були отримані показники середнього рівня, а за фактором «Сила» — низького. Середні значення фактора «Оцінка» говорять про те, що працівники освіти загалом приймають себе та в певному сенсі задоволені собою, проте може бути присутнє критичне ставлення до самих себе та власного рівня досягнень.

Отримані значення педагогічних працівників за фактором «Активність» вказують на їх високу товариськість, енергійність та можливу імпульсивність у поведінці. Порівняльний аналіз вищенаведених показників із даними шкал, спрямованих на вимірювання вираженості установки на внутрішні дії відносно «Я» досліджуваних «Тесту-опитувальника самоставлення» дає змогу говорити про подібність отриманих результатів.

Низькі показники працівників освіти за фактором «Сила» свідчать про їх недостатній самоконтроль, нездатність дотримуватися обраної лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок. Такі значення цілком співвідносяться з результатами, отриманими за шкалами «Самокерівництво, самопослідовність», «Самовпевненість» та «Очікуване ставлення від інших» у методиці «Тест-опитувальник самоставлення».

Отже, результати проведення обох методик свідчать, що досліджувані працівники освіти приймають себе, проте критично ставляться до власних досягнень. Вони активні та товариські, але схильні до прояву імпульсивності у поведінці, недостатнього самоконтролю та залежності від зовнішніх обставин і оцінок.

Для більш повного аналізу особливостей розвитку емоційно-оцінного компонента професійної самосвідомості порівняємо результати дослідження за шкалами «Аутосимпатія» («Тест-опитувальник самоставлення» за В. В. Століним,

С. Р. Пантилєєвим) та «Оцінка» (методика «Особистісний диференціал») за допомогою r_s критерія Спірмена (Сидоренко, 2006).

Кількісно обробивши дані, ми отримали результат, що свідчить про наявність прямої статистично значущої кореляції зі значенням 0,162 між показниками аутосимпатії та оцінкою ставлення досліджуваних до самих себе, тобто зі зростанням однієї ознаки підвищується друга та навпаки ($p \geq 0,01$). Це означає, що у переважній більшості випадків висока аутосимпатія, довіра до себе і позитивна самооцінка педагогічних працівників співвідносяться із загальним прийняттям ними самих себе, задоволенням собою, критичною оцінкою власних можливостей та рівня досягнень.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проаналізувавши результати проведеного дослідження, можемо говорити про такі особливості емоційно-оцінного компоненту професійної самосвідомості працівників освіти. Загальне самоставлення досліджуваних знаходиться є позитивним і підтверджує високий рівень їх самооцінки. Працівники освіти проявляють інтерес до власної особистості та готовність до взаємодії з іншими, здатні до розуміння і прийняття самих себе, послідовності у діях і судженнях, проте вони не здатні до контролю власного життя. Крім того, працівникам освіти не властива схильність до самозвинувачення. Досліджувані педагогічні працівники притаманна наявність внутрішніх ресурсів для досягнення успіху у професійній діяльності, вони схильні до переживання цінності власної особистості, проте не вважають себе цікавими для інших. Висока аутосимпатія і довіра педагогів до себе взаємопов'язані із загальним прийняттям ними себе, задоволенням власною особистістю, а також критичною оцінкою своїх можливостей.

Перспективи подальших досліджень у контексті обраної проблематики полягають у визначенні специфіки зв'язку особливостей емоційно-оцінного компоненту самосвідомості педагогічних працівників та їх схильності до розвитку емоційного вигорання з метою попередження професійних деформацій.

Список використаних джерел

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб. : Питер, 2001. 260 с.
- Брагина В. Д. Представления о профессии и самооценка профессионально-важных качеств учащейся молодежи. *Вопросы психологии*. 1996. № 2. С. 146–156.
- Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ : Форум, 2003. 256 с.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 312 с.
- Маценко В. Ф. Самосвідомість. Психологічні етапи та основні напрямки її розвитку. *Психологічна газета*. 2004. № 24. С. 4–6.
- Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 28–38.
- Психологічний довідник учителя / упоряд.: В. Андрієвська ; за заг. ред. С. Д. Максименка. Київ : Главник, 2005. Кн. 2. 112 с.
- Римар Л. В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 20 с.
- Седих К. В. Психология взаимодействия систем: «сім'я» та освітні інституції : монографія. Полтава : Довкілля-К, 2008. 228 с.
- Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2006. 350 с.
- Столин В. В. Самосознание личности. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1983. 304 с.
- Туриніна О. Л. Психологічні особливості професійного самовизначення учнів профільних педкласів : дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.07. Київ , 1997. 218 с.
- Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва : Прагма, 1997. 260 с.
- Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва : Педагогика, 1981. 96 с.
- Шафажинская Н. Е. Место самооценки в структуре самосознания личности. *Личностная и профессиональная самооценка студента педвуза*. Москва, 1986. С. 9–19.

References

- Ananayev, B. G. (2001). *O problemah sovremennogo chelovekoznaniiya* [About the problems of modern human studies]. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Andriievskaya, V. (2005). *Psykhologichnyi dovidnyk uchytelia* [Teacher's Psychological Handbook]. Kyiv: Hlavnik [in Ukrainian].

- Bragina, V. D. (1996). Predstavleniya o professii i samootsenka professionalno-vazhnykh kachestv uchashcheyshya molodezhi [Ideas about the profession and self-esteem of professionally important qualities of the student youth]. *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 2, 146-156 [in Russian].
- Chesnokova, I. I. (1997). *Problema samosoznaniya v psikhologii [The problem of self-consciousness in psychology]*. Moscow: Pragma [in Russian].
- Maksymenko, S. D. (2003). *Zahalna psykholohia [General psychology]*. Kyiv: Forum [in Ukrainian].
- Markova, A. K. (1996). *Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism]*. Moscow: Znanie [in Russian].
- Matsenko, V. F. (2004). Samosvidomist. Psykholohichni etapy ta osnovni napriamky yii rozvytku [Consciousness. Psychological stages and main directions of its development]. *Psykholohichna hazeta [Psychological newspaper]*, 24, 4-6 [in Ukrainian].
- Mitina, L. M. (1997). Lichnostnoe i professionalnoe razvitiye cheloveka v novykh sotsialno-ekonomicheskikh usloviyakh [Personal and professional development of a person in new socio-economic conditions]. *Voprosy psikhologii. [Psychology issues]*, 4, 28-38. [in Russian].
- Rymar, L. V. (1999). *Formuvannya profesiinoi samosvidomosti maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dysyplin [Formation of professional self-consciousness of future teachers in the process of studying of pedagogical disciplines] (Extended abstract of PhD dissertation)*. Kyiv: Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Sedykh, K. V. (2008). *Psykholohiia vzaємodii system: «simia» ta osvutni instytutsii [Psychology of interaction of systems "family" and educational institutions]*. Poltava: Dovkillia-K [in Ukrainian].
- Shafazhinskaya, N. E. (1986). Mesto samootsenki v strukture samosoznaniya lichnosti [The place of self-esteem in the structure of personality self-consciousness]. In *Lichnostnaya i professionalnaya samootsenka studenta pedvuza [The personal and professional self-esteem of the student of the pedagogical higher education institution]*, 9-19 [in Russian].
- Shavir, P. A. (1981). *Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya v ranney yunosti [Psychology of professional self-determination in early adolescence]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Sidorenko, E. V. (2002). *Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii [Methods of mathematical processing in psychology]*. Saint-Petersburg: Rech [in Russian].
- Stolin, V. V. (1983). *Samosoznanie lichnosti [Self-awareness of personality]*. Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta [in Russian].

Turykina, O. L. (1997). *Psykhologichni osoblyvosti profesiinoho samovyznachennia uchniv profilnykh pedklasiv* [Psychological peculiarities of professional self-determination of students of profile pedagogical classes] (Ph.D. diss.). Kyiv [in Ukrainian].

N. Metelska, K. Sedykh

**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF THE
EMOTIONAL-EVALUATIVE COMPONENT OF THE PEDAGOGUE'S
PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS IN THE PROCESS OF
PROFESSIONAL SKILLS IMPROVING**

The article presents the results of theoretical analysis and experimental research of the emotional-evaluative component of pedagogue's professional self-consciousness. The main directions of scientific research in the field of personal self-consciousness and professional self-consciousness in particular are distinguished. The analysis of theoretical approaches to definition of self-consciousness and professional self-consciousness, as well as the highlighting of their structure are presented. In addition, the article addresses the problem of self-esteem as a leading phenomenon that affects the development of professional self-consciousness of the personality. It was found that self-esteem serves as the foundation upon which all purposeful activity of the personality is built and which determines the result of that activity largely.

The data of the experimental research of the peculiarities of the development of the emotional-evaluative component of educators' professional self-consciousness are analyzed. We reached a conclusion that the vast majority of pedagogues have a positive general self-attitude and high self-esteem, feel self-sympathy, are in harmony with internal motivations. Educators accept themselves in general, but are critical to their own achievements. They are active and sociable, but are prone to impulsive behavior, lack of self-control, and dependence on external circumstances and assessments.

The nature of the relationship between the self-sympathy of educators and the peculiarities of their self-esteem, including self-respect as one of the components of a specialist's professional self-consciousness, is analyzed. It was found that high self-sympathy, credibility and positive self-esteem of pedagogical staff correlate with their general acceptance of themselves, self-satisfaction, critical evaluation of own capabilities and level of achievement.

Keywords: *self-consciousness of the personality, pedagogue's professional self-consciousness, structure of professional self-consciousness, emotional-evaluative component of self-consciousness, self-esteem, self-attitude.*

Надійшла до редакції 21.12.2019 р.

УДК 159.922:376.011.3-051

© М.С. Омельченко, 2020

orcid.org/0000-0001-8292-1791

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195249>

ОМЕЛЬЧЕНКО Марина Сергіївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії, Донбаський державний педагогічний університет

ОСОБИСТІСНЕ І ПРОФЕСІЙНЕ В СТРУКТУРІ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

У статті автор здійснює аналітичний огляд проблеми визначення співвідношення особистісного й професійного в структурі свідомості корекційного педагога як фахівця. З огляду на теоретичний аналіз наукових джерел, автор робить спробу модифікувати структуру професійної свідомості відповідно до виокремлення в ній п'яти ключових блоків: когнітивного, рефлексивного, аксіологічного, мотиваційного, афективного. Всі визначені блоки й їхні показники чинять прямий вплив на особистість корекційного педагога, що показано в структурі, а також обґрунтовано у викладенні основних результатів дослідницької роботи. Аналізуючи всі ці аспекти, автор вказує, з одного боку, на взаємозв'язок блоків професійної свідомості з загальним світосприйняттям людини, з іншого боку, їх уособленість, відокремленість від особистісної свідомості.

Ключові слова: *корекційний педагог, професійна діяльність, професійна свідомість, свідомість особистості, структура професійної свідомості.*

Постановка проблеми. Стратегія розвитку українського суспільства – фундаментальне реформування духовної, соціальної, економічної та політичної сфер життя. Ринок праці вимагає від фахівця здатності критично мислити, бачити довгострокові перспективи, постійно саморозвиватися й навчатися. В реалізації цього завдання провідну роль відіграє педагог, який мусить забезпечити виховання такої особистості й, таким чином, посприяти позитивним змінам в усіх сферах суспільства. Саме тому пошук оптимальних шляхів професійної підготовки працівників освітньої галузі виступає провідною тенденцією національної освіти.

Нова українська школа змінює догми, націлює, освітній процес не лише на формування теоретичних знань в учнів, але й вміння застосовувати їх на практиці. Це школа, яку приємно

відвідувати, де ніхто не боїться висловити власну думку, де дітей не поділяють на «норму» й «патологію»: значення має лише особистість, індивідуальність і потреби учня. Ключовою фігурою в реалізації цих положень виступає саме корекційний педагог, який покликаний допомогти дітям адаптуватися в нових умовах, надати індивідуальну й корекційну допомогу, спрямувати навчальну діяльність соціалізацію учня. Сучасне суспільство вимагає від корекційного педагога прогресивних професійних поглядів, потужної рефлексії, відповідної мотиваційно-ціннісної системи.

В сучасній педагогіці й психології гостро постає проблема вивчення особливостей індивідуального сприйняття педагогом професійної дійсності, його професійної рефлексії, орієнтаційно-ціннісної системи, мотивацій і професійних емоцій, що в сукупності компонент складає підґрунтя для професійної свідомості. Професійна свідомість виступає результатом професійного вибору особистості, визначає її спрямованість й реалізується в практичній взаємодії з навколишнім світом.

Розбудова концепції розвитку професійної свідомості, мета якої полягатиме в підвищенні результативності професійної діяльності корекційного педагога в умовах Нової української школи, вимагає визначення необхідних психологічних принципів і засад, які б склали її підґрунтя, зокрема, визначення співвідношення особистісного й професійного в структурі свідомості педагога як фахівця, що дозволить краще зрозуміти механізми його зростання як фахівця й досягнення професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Свідомість фахівця відбувається в діяльності й проявляється у формі відчуття, думок, ідей, образів, поглядів. Саме з цієї позиції психосемантичні аспекти професійної свідомості розглянуто в дослідженнях О. Дробот, О. Мітіна, В. Петренко, Н. Савелюк, Ю. Тимош, Н. Шевченко, S. Kreitler та ін. При цьому, всі дослідники зазначають, що головною характеристикою професійної свідомості є те, що вона належить суб'єкту активної професійної діяльності, який через працю затверджує себе як повноцінного члена професійної спільноти.

Досліджуючи проблеми професіоналізації фахівця, А. Маркова зазначала, що особистісна сфера є набагато

ширшою за професійну, вона «полягає в основі «професійного», визначає його початок, хід та закінчення» (Маркова, 1996, с. 66). О. Пряжнікова, продовжуючи вивчення даного напрямку наукової проблематики, в свою чергу зауважила, ще більш широкою, ніж особистісна сфера, є сфера життєвого самовизначення. Вчена підкреслила, що будь-якого професіонала не можна називати Особистістю лише тому, що особистісне є ширшим за професійне. Так, наприклад, якщо фахівець не цікавиться нічим, окрім своєї професії, скоріш за все буде важко охарактеризувати його як повноцінну Особистість (Пряжнікова, 2016).

В вітчизняній та зарубіжній психології здійснено ряд спроб виявити в загальній структурі професійної свідомості фахівця окремі компоненти, які б визначали її зміст та сутність (О. Ангеловський, О. Гульбс, Н. Кучеровська, В. Цвик, N. Herbert, D. Super та ін.), напрямки становлення (Ж. Вірна, Е. Климов, Г. Лазутіна, В. Сергачова, Н. Шевченко та ін.), роль у визначенні професійної ідентичності (О. Остапівський). О. Ангеловський та В. Цвик виділяли в структурі професійної свідомості нормативний та індивідуально-особистісний аспекти. Нормативний аспект визначався: системою професійної ідеології, тобто зведенням вимог суспільства до професіоналів; системою норм, які регулюють взаємовідношення спеціалістів. Індивідуально-особистісний аспект професійної свідомості визначався як професійна психологія, індивідуальні переконання спеціалістів, система поглядів на працю й професійні обов'язки (Ангеловский, 2011; Цвик, 2004).

Професійна свідомість є інтегральною якістю особистості і проявляється безпосередньо у її професійній діяльності. В свою чергу, вчені О. Бодальов, С. Васильківська, Г. Белокрилова, Т. Говорун, О. Донцова, В. Карікаш, Є. Клімов, С. Максименко, Н. Пов'якель, В. Федорчук, Н. Чепелева підтвердили в своїх дослідженнях, що саме професійна діяльність є підґрунтям становлення й розвитку професійної свідомості особистості.

Таким чином, фундаментальною основою для розуміння механізмів розвитку професійної свідомості фахівця є чітке розуміння загальних і своєрідних характеристик його професійної діяльності.

Постановка завдань. Здійснити спробу модифікації та концептуалізації структури професійної свідомості корекційно педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Модифікація структури професійної свідомості корекційного педагога.* Узагальнивши наявні в вітчизняній психології спроби структурувати професійну свідомість, а це, насамперед роботи Ж. Вірної, О. Гульбе, Н. Кучеровської, О. Остапівського, Н. Шевченко, ми здійснили спробу модифікувати структуру професійної свідомості (ПС) фахівця як окремої, але взаємопов'язаної з особистісною свідомістю категорії, яка має відповідні змістовому навантаженню структурні блоки та їхні компонентні показники (рис. 1).

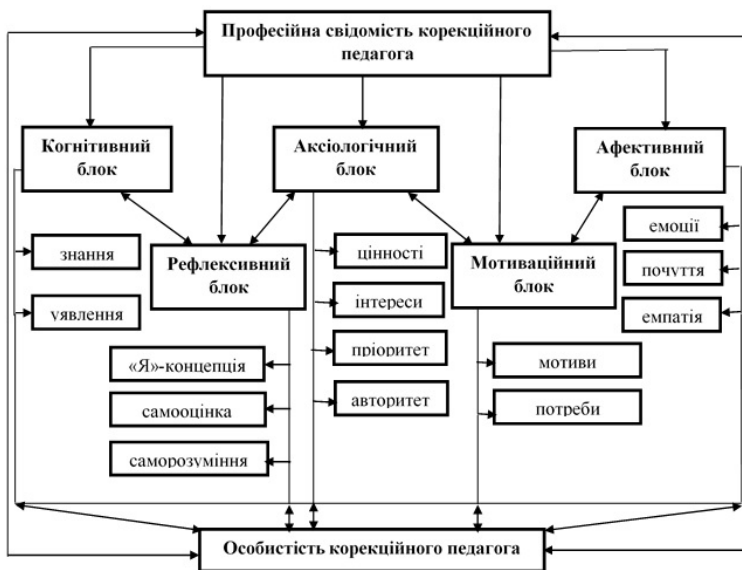


Рис. 1. Модифікована структура професійної свідомості корекційного педагога

Як видно на рисунку 1, модифікація структури свідомості фахівця полягає в тому, що ми розглядаємо її з позиції наявності в її структурі п'яти блоків: когнітивного, рефлексивного, аксіологічного, мотиваційного, афективного.

Зміст когнітивного блоку ПС. Когнітивний блок професійної свідомості корекційного педагога визначається

наявністю системи професійних знань та уявлень, зміст яких, на думку сучасних психологів О. Боличевої, К. Дубовий, В. Куриш, Л. Тодорів, В. Dickson, Ch. Kulgemeyer, M.N. Lambani, J. Riese та ін., визначається характером професійної діяльності й, у багатьом, відповідає професійній підготовці студентів.

В контексті аналізу процесу становлення когнітивного блоку професійної свідомості в ході професійної підготовки можна розглянути два підходи до класифікації професійних знань.

Когнітивні рівні, відповідні етапам професійного становлення, за В. Беспалько:

1-ий рівень – впізнавання об'єкту при повторному сприйнятті раніше вивченого матеріалу й виконання дії з ним (знання-знайомства);

2-ий рівень – репродуктивні дії шляхом самостійного відтворення раніше вивченого матеріалу (знання-копії);

3-ий рівень – продуктивні дії з отримання нових знань шляхом дії за зразком (знання-вміння);

4-ий рівень – творчі дії, спрямовані на самосійне отримання нових знань (знання-трансформації) (Беспалько, 2006).

Наведемо ще один підхід, який був започаткований В. Сластьоніним і знайшов відгук у дослідженнях Л. Подимової:

1-ий рівень – імітаційний (ознайомлення з професійною діяльністю, її усвідомлення);

2-ий рівень – інтерпретаційний (теоретичний аналіз та оцінка джерел і особливостей професійних знань, синтез і узагальнення отриманих результатів, їхнє оброблення для використання);

3-ий рівень – творчий (конструювання нових схем рішення професійних задач, створення нових засобів їх вирішення й таке ін.) (Подимова, 2014).

Виділені як у першому, так і в другому підходах рівні знань демонструють залежність рівня професійної підготовки фахівця від змістовності когнітивного блоку в структурі його професійної свідомості. Так, когнітивний блок професійної свідомості корекційного педагога включає знання з галузі спеціальної педагогіки й психології, основ медицини та біології, філологічні основи, знання методик, освітніх корекційних технологій тощо. Важливими для педагога є також правознавчі

знання з основами родинного права, прав осіб з обмеженими можливостями здоров'я та ін.

Результати численних педагогічних досліджень сучасних вітчизняних вчених В. Білан, Ю. Бойчука, О. Бородіної, В. Гладуша, І. Демченко, М. Кононової, К. Косової, Ю. Пінчук, Л. Прядко, Л. Руденко, А. Савоста, О. Шевченко та ін. доводять, що значний обсяг знань, які здобувають майбутні фахівці в процесі професійної підготовки, далеко не завжди забезпечує високу ефективність діяльності на практиці. Часто можна спостерігати ситуацію, коли, наприклад, вивчення педагогічної методики студентом спрямована не стільки на практичне застосування знань, скільки на запам'ятовування з метою реалізації на екзамені (знання-знайомства й знання-копії). При цьому цінність професійних знань та уявлень корекційного педагога визначається саме їх застосуванням у професійній практиці: визначення шляхів досягнення професійних цілей і прогнозування результатів праці (Ягупов, 2009). На думку Т. Ксензової, система адекватних професійних знань та уявлень організує й спрямовує активність педагога, надає їй якісну своєрідність, неповторність, індивідуальність і соціальний облік. Вчена також підкреслила, що професійні знання та уявлення в структурі свідомості фахівця виконують різні функції (регулюючу, мотиваційну, оціночну, прогностичну та ін.), відповідно до чого виступають у трьох аспектах: уявлення про професію та особистість професіонала (певний соціальний еталон професіонала, узагальнений образ тієї чи іншої спеціальності, відображений суб'єктом і доповнений його власними враженнями про певну професію); уявлення про себе як майбутнього професіонала («образ Я», «ідентифіційований» з певною спеціальністю і трансформований на її основі); уявлення про можливе професійне майбутнє (образ можливого професійного майбутнього, пов'язаний з прогнозуванням соціального положення і особистісно-професійного росту) (Ксензова, 2009).

Наведені рівні й форми професійних знань та уявлень ва контексті когнітивного блоку професійної свідомості корекційного педагога є досить умовними, однак саме вони визначають характер наступного блоку – рефлексивного.

Зміст рефлексивного блоку ПС. Дослідження генезису професійної свідомості й самосвідомості в працях вчених

В. Давидова, О. Леонтьєва, В. Мерліна, С. Рубинштейна та ін. дозволяють визначити *рефлексивний блок* професійної свідомості фахівця як відображення його професійної самосвідомості, яка, в свою чергу, є похідною самосвідомості особистості. Відповідно до цього, змістовними компонентами рефлексивного блоку професійної свідомості є: професійна самооцінка; рівень професійних домагань; задоволеність професією; проектування професійного шляху; професійні плани; професійні ідеали та антиідеали; професійна гордість; професійна совість; професійна ідентифікація тощо. При цьому, сучасні вітчизняні й зарубіжні вчені-психологи В. Галузяк, Р. Каламаж, Я. Катюк, Л. Кльоц, У. Косар, Н. Мащенко, D. Beijard, S. Neary, H. S. Slay, D. A. Smith, N. Verloop та ін. вказують на те, що значення цих феноменів полягає в забезпеченні детермінації та регуляції професійної діяльності й процесу професіоналізації. Ці ствердження обумовлюються отождоленням професійного «Я»-образу людини з системою уявлень про самого себе як суб'єкта професійної діяльності.

Досліджуючи вплив «рефлексивності» на професійний саморозвиток, самовиховання й самоосвіту, Є. Климов зважає на те, що успішне здійснення професійної рефлексії забезпечується не лише безпосереднім сприйняттям оточуючої професійної дійсності, але й психофізичними особливостями людини. Вчений також підкреслював, що професійна самооцінка, ідентифікація та ін. компоненти самосвідомості виступають в якості критеріїв контролю й самоконтроля за ефективністю професіоналізації з точки зору інтересів і можливостей особистості (Климов, 1996).

Узагальнюючи вищерозглянуті погляди вчених на проблему рефлексії професійної діяльності, визначимо наступні змістові складові рефлексивного блоку професійної свідомості корекційного педагога:

- усвідомлення своєї належності до професійної спільноти;
- знання й уявлення про власну відповідність як фахівця професійним вимогам, що пред'являються суспільством і освітньою галуззю;
- усвідомлення свого професійного статусу;
- усвідомлення своїх успіхів і неуспіхів, позитивних і негативних сторін як фахівця;

- розуміння шляхів професійного розвитку й самовдосконалення;
- усвідомлення власного стилю професійної діяльності;
- усвідомлення перспектив професійної діяльності.

Наявність визначених компонент в структурі рефлексивного блоку професійної свідомості корекційного педагога сприяє підводиться його до професійної самореалізації, тобто відчуття глибокого самозадоволення, або, іншими словами, професійного щастя (Маркова, 1996). Як стверджують прихильники акмеологічного підходу до професійного розвитку (А. Деркач, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, О. Селезньова, Г. Сікорська та ін.), досягнення професійного щастя неможливе без функціонування аксіологічної компоненти особистості, яку в структурі професійної свідомості фахівця ми визначили як аксіологічний блок.

Зміст аксіологічного блоку ПС. Суспільні цінності фахівця відображають характер і зміст цінностей, які функціонують в відповідному соціумі й проявляються в суспільній свідомості як мораль, релігія, філософія. Це ідеї, уявлення, норми й правила, які регламентують професійну діяльність та спілкування в межах всього суспільства.

Колективні цінності фахівця визначено як ідеї, концепції, норми, які регулюють професійну діяльність певної групи (колективу) фахівців (корекційних педагогів) в межах відповідного освітнього інституту й виступають орієнтирами в визначенні стратегії професійної діяльності. Таким чином, вони виступають як відносно стабільна й повторювана пізнавально-діяльнісна система.

Актуалізація й структуризація професійних цінностей фахівця дає підстави розглядати аксіологічний блок професійної свідомості як той, що обумовлює формування мотивації і постановку професійних цілей, які, відповідно, визначають зміст мотиваційного блока.

Зміст мотиваційного блоку ПС. Виявлені в дослідженнях М. Гарипова, О. Тихомирова, Е. Телегіної, В. Терехова механізми цілепокладання дозволяють стверджувати, що разом із становленням аксіологічного блоку професійної свідомості зароджуються професійні цілі й постають як узагальнені та спрямовані регулятори поведінки, що прирівнюють

спрямованість особистості до довгострокової життєвої програми (Гарипов, 1983).

Зважаючи на вищесказане, в структурі мотиваційного блоку професійної свідомості фахівця можна виокремити професійні й особистісні інтереси. Професійні інтереси, як правило, відповідають змісту діяльності корекційного педагога (над чим він працює, що конкретно робить, кому допомагає, якого результату очікує й таке ін.). Особистісні інтереси в структурі мотиваційного блоку професійної свідомості відображають те, чого прагне або на що розраховує фахівець з особистісного боку (винагорода, компенсація, приємне доповнення, статус у суспільстві тощо). Іноді можна спостерігати конфлікт професійних і особистісних інтересів, при цьому точкою зіткнення виступатимуть саме цілі професійної діяльності (Гарипов, 1983).

Як показує практика психологічних досліджень Є. Ільїна, О. Леонтьєва, А. Маслоу, О. Потьомкіної, Н. Рейнвальд, М. Рокича, П. Сімонова, Е. Фромма, D. M. Buss, розуміння мотивів професійної діяльності оптимізує професійний розвиток як окремих фахівців, так і ефективність роботи організації в цілому. З цієї нагоди цікаво звернутися до, визначених Ш. Річі та П. Мартін, потреб, які можуть бути задоволені в процесі трудової діяльності (Ричи, 2004):

- потреба в заробітку й матеріальній нагороді. Важливо відзначити, що вплив даного мотиву може змінюватися відповідно до життєвої ситуації особистості (нові сімейні обставини, додаткові витрати, фінансові зобов'язання тощо);

- потреба комфортних умов трудової діяльності. Як правило, даний мотив з'являється тоді, коли умови трудової діяльності є надзвичайно незадовільними;

- потреба в структурованій роботі, встановленні правил і директив виконання праці. Даний мотив реалізується шляхом організації трудової діяльності. Як показують результати досліджень А. Савоста, педагоги, які мають низьку потребу в чіткій структурі роботи, краще проявляють себе в вільному середовищі: вони можуть бути дуже винахідливими, наполегливими, прагнути творчості. Чим більше в них волі та самостійності – тим вищі професійні показники (Савоста, 2004);

- потреба в соціальних контактах. Даний мотив проявляється в бажанні працювати та взаємодіяти з якомога

більшою кількістю людей. Слід зауважити, що потреба соціально взаємодіяти є необхідною умовою професійної діяльності педагога, оскільки його професійні обов'язки вимагають постійного спілкування;

- значно впливовішим вважається мотиваційний фактор – потреби в визнанні з боку інших: прагнення схвалення й уваги з боку оточуючих, особливо тих, хто є авторитетним для особистості; бажання, щоб інші бачили й цінували заслуги й досягнення;

- потреба в досягненні результатів професійної діяльності, прагнення ставити цілі й досягати їх, як правило, стосується людей із високою мотивацією до роботи в цілому. В професійній діяльності корекційного педагога зорієнтованість на досягнення результату означає бажання допомогти дітям із особливими потребами адаптуватися до життя в суспільстві, допомогти підготуватися до дошкільного закладу, потім школи, таким чином, включити дитину до процесу навчання й виховання. Націленість на результативність професійної діяльності, як справедливо відзначав С. Дружилов, позитивно впливає на всі структурні складові професійної свідомості, значно сприяє професійному зростанню (Дружилов, 2011);

- потреба володіти й впливати (прагнення керувати іншими людьми) також може стати мотивацією до професійної діяльності. Якщо у корекційного педагога присутні такі мотиви це свідчить про те, що він постійно порівнює себе з іншими, прагне чинити на них вплив. Вміння керувати й здійснювати вплив на оточуючих є також важливим фактором професійного зростання, який дозволяє надати іншим людям сили й сконцентрувати зусилля багатьох людей в одному напрямку (Маслоу, 2008);

- досить вагомою та цінною для діяльності корекційного педагога може бути мотивація до змін і стимуляцій. Ця потреба полягає в прагненні уникнути рутини, бажання постійно робити щось цікаве, використовувати різні стимули;

- потреба бути креативним, неординарним, відкритим до нових ідей і задумів. Педагог, який прагне креативності й знаходиться в пошуках шляхів реалізації нових ідей, потребує особистісного простору, середовища, в якому прояви креативності будуть доречними й призведуть до підвищення ефективності професійної діяльності;

- потреба педагога в професійному вдосконаленні й особистісному розвитку є показником прагнення самостійності, незалежності та самовдосконалення. Такі фахівці мають націлювати себе на шлях засвоєння знань та умінь, необхідних для досягнення успіху в професійній діяльності, прагнуть постійного підвищення професійного рівня.

Всі перелічені професійні потреби фахівця можуть виступати в ролі впливових мотиваційних факторів, однак, на думку сучасних вчених Н. Пахомової, О. Проскурняк, Х. Сайко, найбільш потужною професійною мотивацією залишається потреба в цікавій роботі, сповненій смыслом і значенням, з елементами суспільної корисності;

Зміст афективного блоку ПС. Погоджуючись з думкою С. Рубінштейна, що суб'єктивною формою вираження потреб особистості є емоції та переживання, можна стверджувати належність емоції до процесів внутрішньої регуляції поведінки. Емоції виражають оціночне ставлення фахівця до окремих умов на мотиваційному рівні, через який сприяють, або, навпаки, заважають професійній діяльності (Рубінштейн, 2012). В професійній діяльності емоції та почуття займають особливе місце й визначають зміст афективного блоку професійної свідомості. Вся професійна діяльність насичена емоційними проявами й емоційними перевантаженнями, пов'язаними з високим рівнем відповідальності, недостатністю інформаційного забезпечення, уповільненням ходу роботи та ін.

Професійні емоції й почуття як важливий фактор взаємодії фахівця з усіма суб'єктами професійного середовища розглянуто в дослідженнях Е. Ільїна, І. Матійків, С. Balducci, S. Mann та ін., при цьому емоційний контакт вчені, в більшості випадків, розглядають як необхідну умову здійснення професійної діяльності (особливо педагогічної), яка, в багатьом, визначає її результативність. Емоційний стан фахівця є своєрідною відповіддю функціональної системи на зовнішні та внутрішні впливи, які виникають при здійсненні ним своєї професійної діяльності (Ільїн, 2003).

В контексті даного напряму дослідження можна припустити, що значення афективного блоку професійної свідомості корекційного педагога визначається головною функцією емоцій і почуттів у професійній діяльності – функцією

внутрішньої регуляції діяльності (оцінка інформації, спонукання до виконання необхідних дій).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, аналітичний огляд наукових джерел з проблеми вивчення структури професійної свідомості фахівців дозволяє стверджувати, що виокремлені складові компоненти професійної свідомості корекційного педагога – когнітивний, рефлексивний, аксіологічний, мотиваційний, афективний блоки, хоча й взаємопов'язані з загальним світосприйняттям людини, її знаннями, почуттями, переживаннями й уявленнями, однак йдуть уособлено, а не складають особистісну свідомість. При цьому, основним критерієм оцінки професійної свідомості корекційного педагога слід вважати рівень сформованості кожного його блоку. Визначення структурних блоків дає підстави для подальшого вивчення механізмів професійної свідомості корекційного педагога як детермінуючого фактору досягнення професіоналізму.

Список використаних джерел

- Ангеловский А. А. Профессиональное развитие личности как фактор социальной мобильности. *Edukacja Humanistyczna*. 2011. № 1 (24). С. 47–60.
- Беспалько В. П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся. *Школьные технологии*. 2006. № 2. С. 138–151
- Гарипов М. И. Опыт формирования жизненных целей. *Советская педагогика*. 1983. № 6. С. 27–30.
- Дружилов С. А. Психология профессионализма: Инженерно-психологический подход : монография. Харьков : Гуманитарный центр, 2011. 296 с.
- Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 508 с.
- Климов Е. А. Психология профессионала. Москва ; Воронеж : Ин-т. практ. психологии, 1996. 400 с.
- Ксензова Т. Н. Формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве вуза. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*. 2009. № 2. С. 51–60.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.

- Подимова Л. А. Трансформація вищої освіти в умовах євроінтеграції та інноваційного розвитку України. *Вісник Чернігівського державного технологічного університету. Серія : Економічні науки*. 2014. № 3. С. 63–70.
- Пряжникова Е. Ю. Психология труда : учебник для академического бакалавриата. Москва : Издательство Юрайт, 2016. 520 с.
- Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией : учеб. пособ. для вузов / пер. с англ. под ред. проф. Е. А. Климова. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 713 с.
- Савоста А. В. Психологічні особливості професійно-пізнавальної потреби майбутніх учителів спеціальних загальноосвітніх шкіл : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2002. 20 с.
- Цвык В. А. Профессиональное сознание личности: понятие и структура. *Вестник РУДН. Серия: Философия*. 2004. № 1. С. 104–115.
- Ягупов В. В. Психологія : у 2-х ч. : навч. посіб. Київ : Міністерство оборони України, 2009. Ч. 1. 504 с.

References

- Angelovskii, A. A. (2011). Professionalnoe razvitie lichnosti kak faktor sotsialnoi mobilnosti [Professional development of personality as a factor of social mobility]. *Edukacija Humanistyczna*, 1 (24), 47-60 [in Russian].
- Bespalko, V. P. (2006). Instrumenty diagnostiki kachestva znanii uchashchikhsia [Diagnostic tools for the quality of student knowledge.]. *Shkolnye tekhnologii [School technology]*, 2, 138-151 [in Russian].
- Druzhilov, S. A. (2017). *Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]*. Kharkov: Gumanitarnyi tsentr [in Russian].
- Garipov, M. I. (1983). Opyt formirovaniia zhiznennykh tselei [Experience in the formation of life goals]. *Sovetskaia pedagogika [Soviet pedagogy]*, 6, 27-30 [in Russian].
- Ilin, E. P. (2003). *Motivatsiia i motivy [Motivation and motives]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Klimov, E. A. (1996). *Psikhologiya professional [The psychology of a professional]*. Moskva, Voronezh: In-t.prakt.psikhologii [in Russian].
- Ksenzova, T. N. (2009). Formirovanie professionalnykh predstavlenii u studentov v obrazovatelnom prostranstve vuza [The formation of professional representations of students in the educational space of the university]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika [Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy]*, 2, 51-60 [in Russian].
- Markova, A. K. (1996). *Psikhologiya professionalizma [The psychology of professionalism]*. Moskva: Mezhdunarodnyi humanitarnyi fond Znanie [in Russian].

- Maslou, A. (2008). *Motivatsiia i lichnost [Motivation and personality]*. (3-e ed.). Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Podymova, L. A. (2014). Transformatsiia vyshchoi osvity v umovakh yevrointehratsii ta innovatsiinoho rozvytku Ukrainy [Transformation of higher education in the context of European integration and innovative development of Ukraine]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho tekhnolohichnoho universytetu. Seriya: Ekonomichni nauky [Bulletin of Chernihiv State Technological University. Series: Economic Sciences]*, 3, 63-70 [in Ukrainian].
- Priazhnikova, E. Iu. (2016). *Psikhologiya truda [Labor Psychology]*. Moskva: Izdatelstvo Iurait [in Russian].
- Richi, Sh., & Martin, P. (2004). *Upravlenie motivatsiei [Managing Motivation]*. Moskva: IuNITI-DANA [in Russian].
- Rubinshtein, S. L. (2012). *Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of General Psychology]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Savosta, A. V. (2002). *Psykhologichni osoblyvosti profesiino-piznavalnoi potreby maibutnikh uchyteliv spetsialnykh zahalnoosvitnykh shkil [Psychological peculiarities of professional and cognitive needs of future teachers of special secondary schools]*. (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv [in Ukrainian].
- Tsvyk, V. A. (2004). Professionalnoe soznanie lichnosti: poniatie i struktura [Professional consciousness of personality: concept and structure.]. *Vestnik RUDN. Seriya: Filosofiya [RUDN newspaper. Series: Philosophy]*, 1, 104-115 [in Russian].
- Yahupov, V. V. (2009). *Psykhologhiia [Psychology]*. (Vol. 1). Kyiv: Ministerstvo oboroni Ukraïni [in Ukrainian].

M. Omelchenko

PERSONAL AND PROFESSIONAL IN THE STRUCTURE OF CORRECTIONAL TEACHER' CONSCIOUSNESS

In the article the author provides an analytical review of the problem of determining the correlation of the personal and professional in the structure of the correctional teacher's consciousness. Given the theoretical analysis of scientific sources, the author attempts to modify the structure of professional consciousness in accordance with the allocation of five key blocks in it: cognitive, reflexive, axiological, motivational, affective. All identified blocks and their indicators have a direct impact on the personality of the correctional educator, which is shown in the structure, as well as substantiated in the presentation of the main results of the research work. Analyzing all these aspects, the author points out, on the one hand, the interconnection of the blocks of professional consciousness with the general world perception of the person, on the other hand, their personality, separation from personal consciousness.

Keywords: *correctional teacher, professional activity, professional consciousness, personality consciousness, structure of professional consciousness.*

Надійшла до редакції 08.1.2019 р.

КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

УДК 159.922-027.233.2

© В.М. Помогайбо, О.І. Березан, А.В. Петрушов, 2020

orcid.org/0000-0002-9828-2565

orcid.org/0000-0002-4959-3594

orcid.org/0000-0002-1269-2978

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195251>

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

ГЕНЕТИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ НЕДОСТАТНОСТІ

Інтелектуальна недостатність (ІН) є розладом, який виникає протягом періоду розвитку організму і полягає в нестачі інтелектуальних і пристосувальних функцій в уможлидній, соціальній та практичній сферах діяльності. Поширеність розладу в генеральній сукупності складає близько 1% і варіює залежно від віку. У виникненні ІН, особливо синдромних форм, суттєву роль відіграють генетичні чинники. Розлад спричинюється різноманітними варіаціями ДНК геному – однонуклеотидними поліморфізмами, однонуклеотидними варіантами, дрібними інерціями/делеціями та змінами кількості копій. Мутація може передатися дитині від батьків або трапитися в процесі гаметогенезу. На цей час виявлено близько 700 кандидатних генів ІН, із яких 100 локалізованих в Х-хромосомі, 200 аутосомно-домінантних і 400 аутосомно-рецесивних. Із несиндромною формою ІН пов'язані 92 кандидатні гени, із яких 5 Х-зчеплених домінантних, 32 Х-зчеплених рецесивних, 33 аутосомно-домінантних і 22 аутосомно-рецесивних. Продукти більшості з цих генів беруть участь у формуванні та функціонуванні синапсів. Прикладами можуть

служувати такі рецесивні гени: GDII (Xq28), GRIA3 (Xq25), GRIK2 (6q16.3) та PRSS12 (4q26). Продукт гена GDII бере участь у вивільненні нейротрансмітерів та у переміщенні везикул між клітинними органелами. Ген GRIA3 кодує іонотропний глутаматний рецептор 3, який грає важливу роль у синаптичній передачі збуджувальних нейротрансмітерів. Подібну функцію має продукт гена GRIK2. Ген PRSS12 кодує фермент серинпротеазу, який може брати участь у структурній реорганізації нейронних мереж головного мозку у процесі навчання. Названі гени причетні також до інших ментальних розладів, серед яких шизофренія, аутизм, біполярний розлад та інші. Необхідно зауважити, що визначені кандидатні гени ІН потребують статистично достовірного підтвердження на достатньо великих вибірках пацієнтів і контрольних осіб.

Ключові слова: інтелектуальна недостатність, кандидатний ген, одонуклеотидний поліморфізм, одонуклеотидний варіант, інерція, делеція, зміна кількості копій.

Постановка проблеми. Інтелектуальна недостатність (ІН; intellectual disability, ID) є розладом, який виникає протягом періоду розвитку організму і полягає в нестачі інтелектуальних і пристосувальних функцій в уможливленій, соціальній та практичній сферах діяльності. Остаточний діагноз ІН оголошується у віці пацієнта, коли можна визначити коефіцієнт інтелекту, і він складає менше 70. Розлад розрізняють за ступенем прояву як легкий, помірний, тяжкий та глибокий. Поширеність ІН в генеральній сукупності складає близько 1% і варіює залежно від віку. Цей розлад спостерігається в усіх расах і культурах. Співвідношення чоловіків та жінок із ІН складає в середньому 1,6:1,0, що можна пояснити вищою генетичною схильністю чоловіків до мозкових інсультів. ІН у 3-4 рази частіше супроводжується іншими ментальними розладами та неврологічними захворюваннями, ніж вони зустрічаються у генеральній сукупності. Серед супутніх розладів домінують синдром дефіциту уваги із гіперактивністю, розлади аутистичного спектру, біполярний розлад, депресія, церебральний параліч, епілепсія тощо. (American Psychiatric Association, 2013; р.33-41). Тому розрізняють синдромні та несиндромні форми ІН. Синдромні форми розладу супроводжуються іншими фізичними та поведінковими відхиленнями, чого не спостерігається у випадках несиндромних форм. ІН може бути викликана екзогенними чинниками, такими як зловживання матері алкоголем під час

вагітності, інфекції, ускладнення при пологах і хронічне недоїдання, але такі випадки в своїй етіології не мають генетичної складової, і ми їх тут не розглядаємо.

Дана публікація продовжує нашу серію оглядів з генетики ментальних розладів людини (Ромошаібо et al., 2017; 2018a; 2018b; 2018c; 2019a; 2019b)

Мета статті полягає в теоретичному аналізі результатів сучасних досліджень генетичних механізмів інтелектуальної недостатності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Публікацій з генеалогічних досліджень ІН надзвичайно мало, а ті, що є, стосуються синдромних форм розладу, наприклад. форми, пов'язаної із синдромом ламкої Х-хромосоми (Statham et al., 2011). На жаль, дослідники ігнорують цей напрямок досліджень, який міг би дати цінну інформацію для лікування розладу та для батьків, які можуть мати підвищену ймовірність народження хворої дитини.

У виникненні ІН, особливо синдромних форм, суттєву роль відіграють генетичні чинники. Показники успадковуваності власне розладу не визначені, але відомі результати розрахунків коефіцієнта успадковуваності інтелекту на основі близнюкових досліджень, який у дітей становить 45%, а у старших підлітків та дорослих зростає до 75% (Neisser et al., 1996). Остання властивість свідчить про те, що показник інтелекту, який визначається за допомогою відповідних тестів, віддзеркалює скоріше рівень освіченості, а не рівень природного інтелекту. До того ж, існує така група ментальних розладів, як нездатність до навчання (Pennington, 2009).

Цитогенетичні дослідження ІН почалися з визначення трисомії 21-ої хромосоми причиною синдрому Дауна (Lejeune et al., 1959) та руйнування Х-хромосоми причиною синдрому ламкої Х хромосоми (синдрому Мартіна-Белла) (Lubs, 1969), адже ці захворювання супроводжуються ІН. Пізніше хромосомні аномалії були визнані одним із поширених чинників ІН, оскільки вони спричиняють близько 15% випадків цього розладу (Torper et al., 2011).

Мутації та кандидатні гени. Дослідження генів, причетних до ІН, започатковано у 1991 р., коли було виявлено, що причиною синдрому ламкої Х-хромосоми є домінантна мутація гена *FMR1* (Xq27.3) (Pieretti et al., 1991). Ген *FMR1*

експресується в головному мозкові та кодує білок, який бере участь у регуляції функцій синапсів і транспортуванні РНК із ядра в цитоплазму. У нормі він має 6-53 повтори тринуклеотиду ЦГГ в регіоні 5'UTR, а зростання кількості повторів до 55-230 спричинює синдром ламкої Х хромосоми, який характеризується інтелектуальною недостатністю, затримкою розвитку, нестійкістю настрою, гіперактивністю, підвищеною чутливістю до подразників і має домінантне успадкування. Популяційна частота синдрому ламкої Х-хромосоми становить близько 1:2500 новонароджених (Hagerman, 2008). Ген *FMR1* використовують у діагностиці ІН як один із генетичних маркерів. Він також причетний ще до понад 110 захворювань, серед яких дефіцит уваги із гіперактивністю, аутизм, хорея Гентингтона, епілепсія, хвороба Альцгеймера, синдром Вільямса-Бейрена, нейрофіброматоз та ін. [Human Gene Database, 2019).

Мутація в гені *FMR1*, яка характерна для ІН, є зміною кількості копій. Зміни кількості копій (ЗКК; copy number variations, CNVs) трапляються внаслідок делецій чи дуплікацій, які можуть охопити кілька генів, один ген або трапитися в межах окремого гена. Це призводить до порушення кількості копій генетичного матеріалу, що суттєво впливає на ступінь його експресії. ЗКК є рідкісними, специфічними аномаліями ДНК, які досить поширені і складають близько 13% геному людини (Stankiewicz & Lupski, 2010). Розрізняють ще такі мутації як однонуклеотидні поліморфізми, однонуклеотидні варіанти та дрібні інсерції/делеції. Однонуклеотидні поліморфізми (ОНП; single nucleotide polymorphisms, SNPs) є досить поширеними мутаціями генів, які полягають у заміні певного одного нуклеотиду на інший [Shastry, 2009, p.3-22.). Однонуклеотидні варіанти (ОНВ; single nucleotide variants, SNVs) полягають у інсерції чи делеції одного нуклеотиду (Haraksingh & Snyder, 2013). Дрібні інсерції/делеції (ІнДел) охоплюють незначну кількість нуклеотидів – від кількох до 50 і вважаються рідкісними, специфічними мутаціями (Sergouniotis et al., 2016). Мутації можуть бути локалізовані в екзонах та інтронах генів, а також в ділянках геному, які не транскрибуються. Мутація може передатися дитині від батьків або трапитися в процесі гаметогенезу.

Згідно огляду Л. Віссерса (Visser et al., 2016), на цей час виявлено понад 700 кандидатних генів ІН, із яких 100 локалізованих в Х-хромосомі, 200 аутосомно-домінантних і 400 аутосомно-рецесивних. Із несиндромною формою ІН пов'язані 92 кандидатні гени, із яких 5 Х-зчеплених доміантних, 32 Х-зчеплених рецесивних, 33 аутосомно-домінантних і 22 аутосомно-рецесивних.

Х-зчеплена ІН. Нині Х-зчеплені ІН найкраще вивчені, хоча є надзвичайно складними поліморфними розладами. Це можна пояснити двома причинами. По-перше, Х-зчеплені спадкові ознаки легко визначити. По-друге, порушення Х-хромосоми спричинюють близько 10% інтелектуальної недостатності чоловіків (Ropers & Hamel, 2005). Вірність такого висновку була підтверджена результатами досліджень з використанням наборів генів ІН чи просто генів Х-хромосоми для скринінгу нових мутацій, причетних до Х-зчепленої ІН (Brouwer et al., 2007; Tagrey et al., 2007). На цей час в Х-хромосомі виявлено понад 100 генів, мутації яких причетні до синдромних, несиндромних або тих та інших форм ІН разом (Visser et al., 2016). Серед них найбільше форм розладу (11) спричинюють доміантні або рецесивні мутації гена *FLNA* (Xq28). Цей показник у відомого і добре вивченого гена *FMR1* становить всього 3. Ген *FLNA* кодує протеїн, який з'єднує актинові волокна та приєднує їх до мембранних глікопротеїнів, бере участь у переформування цитоскелету, внаслідок чого змінюється форма клітин і здійснюється їх міграція. Його мутації причетні також до близько 90 захворювань без ознак ІН, серед яких туберозний склероз, серцево-судинна дисплазія, скелетна дисплазія, міопатія, меланома та інші, переважно пов'язані з порушеннями диференціації клітин та формування тканин тіла. (Human Gene Database, 2019).

Аутосомна ІН. У той час, як кілька добре відомих аутосомно-домінантних захворювань, наприклад, нейрофіброматоз, туберозний склероз і міотонічна дистрофія, часто супроводжуються ІН різного ступеня тяжкості (Nelson, 2010), дуже мало відомо про мутації генів, які спричинюють несиндромні аутосомно-домінантні ІН. Такі мутації вивчати важко, бо вони утворюються щоразу заново внаслідок того, що пацієнти мають низьку репродуктивну здатність і найчастіше не передають патологічний ген наступному поколінню.

Незважаючи на ці перепони, нині визначено 33 таких гени, а також близько 200 аутосомно-домінантних генів, причетних до різних форм ІН (Visser et al., 2016). Серед них найбільше форм інтелектуального розладу (13) спричинюють домінантні мутації гена *FGFR3* (4p16.3). Цей ген кодує фермент тирозин-кіназу, який виконує функції рецептора на поверхні клітин і відіграє важливу роль у проліферації, диференціації та апоптозі клітин. Його мутації причетні також до понад 150 захворювань без ознак ІН, серед яких ахондроплазія, кератоз, сколіоз, скелетна дисплазія, численні форми раку тощо. (Human Gene Database, 2019).

Дослідження аутосомно-рецесивних форм ІН теж стикається із значними проблемами. Мутації генів цих розладів можна виявляти через пошук і обстеження гомозиготних членів родин із випадками захворювання. Однак це стало практично неможливим через надзвичайно малі розміри родин, особливо у країнах Європи та Північної Америки. Для дослідження аутосомно-рецесивних форм захворювань сприятливими є близькосторіднені шлюби, які поширені в окремих країнах, наприклад, в Ірані та Туреччині, де нещодавно за допомогою новітніх технологій геномного секвенування було ідентифіковано понад 40 аутосомно-рецесивних генів, причетних до несиндромної ІН і виявлено, що аутосомно-рецесивні форми ІН є більш поширеними, ніж аутосомно-домінантні (Hu et al., 2019; McSherry et al., 2018). Найбільше форм інтелектуального розладу спричинюють рецесивні мутації генів *ERCC6* (6) та *VPS13B* (5). Ген *ERCC6* (10q11.23) кодує фермент, який бере участь у репарації пошкодженої ДНК. Його мутації причетні також до понад 20 захворювань без ознак ІН, серед яких кокаїнова залежність, кілька форм раку, пігментна ксеродерма та інші. Ген *VPS13B* (8q22–q23) кодує трансмембранний фермент, який бере участь у сортуванні та транспорті білків у межах клітин, а також у розвитку і функціонуванні нервової та гематологічної систем. Мутації цього гена причетні також до понад 30 інших захворювань, у тому числі до аутизму, недостатності уваги з гіперактивністю, шизофренії, лейкемії, хвороб очей тощо. (Human Gene Database, 2019).

Таблиця

Деякі кандидатні гени ІН, причетні до функціонування синапсів

Ген	Продукт гена та його функції	Причетність до інших захворювань
<i>DLG3/</i> <i>/SAP102</i> (Xq13.1), рецесивний	Гуанілат-кіназний фермент, який може брати участь у кластеризації синапсних рецепторів, чим забезпечується пластичність синапсів	Шизофренія, аутизм, міотонічна дистрофія, нейробластома, анкілоз тощо (всього майже 20)
<i>GDI1</i> (Xq28), рецесивний	Протеїн, який бере участь у вивільненні нейротрансмітерів та у переміщенні везикул між клітинними органелами	Синдром Ретта, пухлина підшлункової залози, інсомнія тощо (всього 4)
<i>GRIA3</i> (Xq25), рецесивний	Іонотропний глутаматний рецептор 3, який грає важливу роль у синаптичній передачі збуджувальних нейротрансмітерів	Шизофренія, біполярний розлад, слухова нейропатія, рак підшлункової залози тощо (всього близько 10)
<i>GRIK2</i> (6q16.3), рецесивний	Іонотропний кайнатний рецептор глутамату, який бере участь у синаптичній передачі збуджувальних нейротрансмітерів	Шизофренія, аутизм, обсесивно-компульсивний розлад, епілепсія тощо (всього близько 10)
<i>IL1RAPL1</i> (Xp22.1-p21.3), рецесивний	Білок-рецептор інтерлеукіну-1, який може регулювати пресинаптичне диференціювання нейротрансмітерів	Аутизм, епілепсія, адrenalна гіпоплазія тощо (всього понад 10)
<i>NLGN4</i> (Xp22.3), домінантний	Один із протеїнів поверхні нейронів, який бере участь у формуванні та реконструкції синапсів центральної нервової системи	Шизофренія та 2 форми аутизму (всього 3)
<i>PAK3</i> (Xq23), рецесивний	Фермент серин-треонін-кіназа, який необхідний для розвитку дендритів і пластичності синапсів	Шизофренія, хвороба Альцгеймера, Нейробластома тощо (всього 5)
<i>PRSS12</i> (4q26), рецесивний	Фермент серин-протеаза, який може брати участь у структурній реорганізації нейронних мереж головного мозку у процесі навчання	Синдром Аксентфельд-Рідера, нейронітис та спастичний церебральний параліч (всього 3)

Найбільшу зацікавленість викликають гени ІН, продукти яких беруть участь у формуванні та функціонуванні синапсів. Кілька таких генів подані в таблиці (за Vissers et al., 2016 та Human Gene Database, 2019).

Із 8-и синаптичних генів, поданих у таблиці, 7 рецесивних (5 Х-зчеплених і 2 аутосомних) і 1 домінуючий Х-зчеплений. Ці гени спричиняють не тільки ІН, а й інші захворювання без ознак ІН, наприклад, нейробластоми, анкілоз, рак підшлункової залози тощо..

Кандидатні гени ІН можуть бути використані для діагностики синдромних і несиндромних інтелектуальних розладів, але необхідно зауважити, що вони потребують статистично достовірного підтвердження на достатньо великих вибірках пацієнтів і контрольних осіб. Дослідження генів, причетних до ІН, інтенсивно продовжується і припускається, що їх кількість значно перевищує 1000 (Vissers et al., 2016).

Нові напрямки генетичних досліджень ІН. Поки-що генетичні дослідження ІН зосереджені переважно на вивченні моногенних випадків з високою пенетрантністю. Вони здатні пояснити генетику найбільш тяжких форм цього розладу, але нез'ясовано залишається велика група помірних і легких форм ІН з відсутністю додаткових вад розвитку або неврологічних порушень. Нині лише розпочинаються генетичні дослідження цього розладу за трьома різними, але взаємодоповнюючими напрямками: вивчення соматичних причин ІН, вивчення дигенних і олігогенних форм ІН і вивчення причетності некодуючих регіонів геному до ІН.

У ході розвитку організму та протягом подальшого життя у нервових клітинах або їх попередниках можуть траплятися і накопичуватися генетичні мутації. Якщо їх кількість досягає певного критичного рівня і охоплює значну масу нейронів, це може призвести до ІН (Poduri et al., 2013). Дослідження таких випадків стикається із двома досить суттєвими проблемами: взяття проб нервових клітин і розрізнення соматичних та успадкованих від батьків мутацій.

Фенотип ІН, як і будь-якого іншого ментального розладу, дуже рідко можна пояснити однією мутацією певного гена. Переважна більшість цих розладів гетерогенні не тільки за причетністю до розладу різних генів, а й за причетністю різних мутацій в одному й тому ж гені [Girirajan et al., 2012]

Дослідження таких складних форм ІН вимагає великих вибірок пацієнтів і контрольних осіб, а також ретельного індивідуального повногеномного секвенування батьків та їх дітей у сім'ях із пробандом.

Захворювання людини можуть бути викликані мутаціями не тільки генних екзонів, тобто кодуючої частини ДНК геному, а й інтронів, міжгенних регіонів та інших некодуючих ділянок ДНК. Такі мутації складають близько 3% від усіх відомих патогенних мутацій (Cooper et al., 2010). На цьому напрямку досліджень необхідно зосередитися, перш за все, на вивченні нових мутацій, які трапляються в некодуючих регіонах поблизу кандидатних генів ІН.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Дослідження останнього десятиліття суттєво збагатили наші уявлення про генетичні механізми ІН і показали, що основною причиною, перш за все, тяжких форм ІН є нові мутації, кількість яких у гаметах зростає з віком батьків (Kong et al., 2012). У цьому випадку профілактика ІН полягає у заохоченні пологів у найбільш сприятливий, особливо для жінок, вік – 20-35 років. Оскільки ІН характеризується значною індивідуальною гетерогенністю, то її достовірна діагностика та консультування потребують загальногеномних підходів і навіть повного секвенування геному пацієнта по мірі доступності цієї поки-що досить дорогої технології.

Список використаних джерел

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing. doi: 10.1176/appi.books.
- Brouwer, de, A. P. M., Yntema, H. G., Kleefstra, T., Lugtenberg, D. Oudakker, A. R. ... Hamel, B. C. (2007). Mutation frequencies of X-linked mental retardation genes in families from the EuroMRX consortium. *Hum. Mut.*, 28(2), 207-208. doi: 10.1002/humu.9482.
- Cooper, D. N., Chen, J.-M., Ball, E. V. Howells, K., Mort, M., Phillips, A. D. ... Stenson, P. D. (2010). Genes, mutations, and human inherited disease at the dawn of the age of personalized genomics. *Hum. Mutat.*, 31(6), 631-655. doi: 10.1002/humu.21260
- Girirajan, S., Rosenfeld, J. A., Coe, B. P. Parikh S., Friedman N., Goldstein A. ... Eichler, E. E. (2012). Phenotypic heterogeneity of genomic disorders and rare copy-number variants. *N. Engl. J. Med.*, 367(14), 1321-1331. doi: 10.1056/NEJMoa1200395.
- Hagerman, P. J. (2008). The fragile X prevalence paradox. *J. Med. Genet.*, 45(8), 498-499. doi: 10.1136/jmg.2008.059055

- Haraksingh, R. R., & Snyder, M. P. (2013). Impacts of variation in the human genome on gene regulation. *J. Mol. Biol.*, 425(21), 3970-3977. doi: 10.1016/j.jmb.2013.07.015
- Hu, H., Kahrizi, K., Musante, L., Fattahi, Z., Herwig, R., Hosseini, M. ... Najmabadi, H. (2019). Genetics of intellectual disability in consanguineous families. *Mol Psychiatry*, 24(7), 1027-1039. doi:10.1038/s41380-017-0012-2
- Human Gene Database. (2019). Retrieved from <http://www.genecards.org>; <http://www.malacards.org>.
- Kong, A., Frigge, M. L. Masson, G., Besenbacher, S., Sulem P., Magnusson, G. ... Stefansson, K. (2012). Rate of de novo mutations and the importance of father's age to disease risk. *Nature*, 488(7412), 471-475. doi: 10.1038/nature11396
- Lejeune, J., Gautier, M, & Turpin, R. (1959). Étude des chromosomes somatiques de neuf enfants mongoliens. *C.R. Acad. Sci. Paris*, 248(11), 1721-1722.
- Lubs, H. A. (1969). A marker X chromosome. *Am. J. Hum. Genet.*, 21(3), 231-244.
- McSherry, M., Masih, K. E., Elcioglu, N. H., Celik, P., Balci, O., Cengiz, F.B. ... Tekin, M. (2018). Identification of candidate gene FAM183A and novel pathogenic variants in known genes: Highgenetic heterogeneity for autosomal recessive intellectual disability. *PLoS ONE*, 13(11), e0208324. doi: 10.1371/journal.pone.0208324
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, Thomas J. Boykin, A. W, Brody, N.. ... Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *Am. Psychol.*, 51(2), 77-101. doi: 10.1037/0003-066X.51.2.77
- Nelson, D. L. (2010). Mental retardation and intellectual disability. In: M. R. Speicher, S. E. Antonarakis & A.G. Motulsky (Eds.), *Vogel and Motulsky's Human Genetics: Problems and Approaches*. (4th ed.). (pp. 663-680). Berlin: Springer.
- Pennington. B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders: a neuropsychological framework* (2nd ed.). NY: The Guilford Press.
- Pieretti, M., Zhang, F. P., Fu, Y. H., Warren, S. T., Oostra, B. A., Caskey, C. T., & Nelson, D. L. (1991). Absence of expression of the *FMR-1* gene in fragile X syndrome. *Cell*. 66(4), 817-822. doi: 10.1016/0092-8674(91)90125-i
- Poduri, A., Evrony, G. D., Cai, X., & Walsh, C. A. (2013). Somatic mutation, genomic variation, and neurological disease. *Science*, 341(6141), 43-51. doi: 10.1126/science.1237758
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I. & Petrushov, A. V. (2017). Генетика розладів аутистичного спектру [Genetics of autism spectrum disorders]. *Світ медицини та біології* [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). Henetyka syndromu defitsytu уваги з hiperaktyvnistiю [Genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [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]. doi: 10.5281/zenodo.1170324.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I. & Petrushov, A. V. (2018b). Henetyka spetsyfychnoho rozladu navchannia [Genetics of Specific learning disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [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]. doi: 10.5281/zenodo.1342361.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018c). Henetyka bipoliarnoho rozladu [Genetics of bipolar disorder]. *Svit medytsyny ta biolohii [Bulletin of problems biology and medicine]*, 4(2 (147)), 62-65 [in Ukrainian: Помогайбо В. М., Березан О. І., & Петрушов А. В. (2018c). Генетика біполярного розладу. *Вісник проблем біології і медицини*, 4(2(147)), 62-65]. doi: 10.29254/2077-4214-2018-4-2-147-62-65.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A.V. (2019a). Schizophrenia: The search for genetic risk factors. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(15), 241-252 [in Ukrainian: Помогайбо В. М., Березан О. І., & Петрушов А. В. (2019a). Шизофренія: пошуки генетичних факторів ризику. *Психологія і особистість*, 1(15), 241-252]. doi: 10.5281/zenodo.2560068
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2019b). Genetics of maior depressive disorder. *Svit medytsyny ta biolohii [Bulletin of problems biology and medicine]*, 1(2 (149)), 40-45 [in Ukrainian: Помогайбо В. М., Березан О. І., & Петрушов А. В. (2019b). Генетика великого депресивного розладу. *Вісник проблем біології і медицини*, 1(2(149)), 40-45]. doi: 10.29254/2077-4214-2019-1-2-149-40-45
- Ropers, H.-H., & Hamel, B. C. J. (2005). X-linked mental retardation. *Nat. Rev. Genet.*, 6(1), 46-57. doi: 10.1038/nrg1501
- Sergouniotis, P. I., Barton, S. J., Waller, S., Perveen, R., Ellingford, J. M., & Campbell, C. ... Lovell S. C. (2016). The role of small in-frame insertions/deletions in inherited eye disorders and how structural modelling can help estimate their pathogenicity. *Orphanet J. Rare Dis.*, 11(125), 1-8. doi: 10.1186/s13023-016-0505-0.

- Shasstry, B. S. (2009). SNPs: Impact on gene function and phenotype. In A. A. Komar (Ed.), *Single nucleotide polymorphisms: Methods and protocols*. USA: Humana Press.
- Stankiewicz, P., & Lupski, J. R. (2010). Structural variation in the human genome and its role in disease. *Annu. Rev. Med.*, 61, 437-455. doi: 10.1146/annurev-med-100708-204735
- Statham, H., Ponder, M., & Richards, M. (2011). A family perspective of the value of a diagnosis for intellectual disability: experiences from a genetic research study. *Brit. J. Learn. Disabil.*, 39(1), 46-56. doi: 10.1111/j.1468-3156.2010.00615.x
- Tarpey, P. S., Raymond, F. L., Nguyen, L. S., Rodriguez, J., Hackett, A., Vandeleur, L. ... Gecz, J. (2007). Mutations in UPF3B, a member of the nonsense-mediated mRNA decay complex, cause syndromic and nonsyndromic mental retardation. *Nat. Genet.*, 39(9), 1127-1133. doi: 10.1038/ng2100.
- Topper, S., Ober, C., & Das, S. (2011). Exome sequencing and the genetics of intellectual disability. *Clin. Genet.*, 80(2), 117-126. doi: 10.1111/j.1399-0004.2011.01720.x
- Visser, L. E., Gilissen, Ch., & Veltman, J. A. (2016). Genetic studies in intellectual disability and related disorders. *Nat. Rev. Genet.*, 17(1), 9-18. doi: 10.1038/nrg3999

V. Pomohaibo, O. Berezan, A. Petrushov

GENETICS OF INTELLECTUAL DISABILITY

Intellectual disability (ID) is a disorder with onset during the developmental period that includes both intellectual and adaptive functioning deficits in conceptual, social, and practical domains. The disorder has an overall general population prevalence of approximately 1%, and prevalence rates vary by age. Genetic factors play a major part in ID, especially in syndromic forms. The disorder is provoked by diverse variations of genome DNA – single nucleotide polymorphisms, single nucleotide variants, small insertions/deletions and copy number variations. The mutation can be transmitted from parents to children or happen de novo in a germline. Now there are found about 700 candidate ID genes: 100 X-linked, 200 autosomal-dominant and 400 autosomal-recessive. Non-syndromic forms of ID are associated with 92 candidate genes, of which 5 X-linked-dominant, 32 X-linked-recessive, 33 autosomal-dominant and 22 autosomal-recessive genes. Encoded proteins of most these genes take part in a formation and functioning of synapses. It should be noted that proposed ID candidate genes stand in need of a statistically significant under-statement on sufficiently large samples of patients and control individuals.

Keywords: intellectual disability, candidate gene, single nucleotide polymorphism, single nucleotide variant, insertion, deletion, copy number variation.

Надійшла до редакції 27.11.2019 р.

ОСОБИСТІ СТЬ ПСИХОЛОГА: І СТОРІ Я, СУЧАСНІ СТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ



ВЧЕНИЙ З ВЕЛИКОЇ ЛІТЕРИ

До ювілею Миколи Васильовича Папучі

*Життя летить, як птиці в небі.
Його не повернуть,
Але у пам'яті лишаються хвилини,
Які ніколи не забудь.*

Життя справжньої людини – це активний пошук, постійне вдосконалення, у якому проблеми поєднуються з їх вирішенням. І часом здається, що не буде цій круговерті кінця. Так уже ведеться, що кожна людина, пройшовши певний життєвий шлях, часом і досить довгий, на якомусь етапі свідомо чи підсвідомо оглядається на нього, підсумовуючи омріяне та зроблене. І здійснюється це по-різному: чи то в розповідях студентам та

колегам, які, здебільшого, є уважними і вдячними слухачами, чи то у працях, виражених та обдуманих, наповнених любов'ю до обраної теми.

Шляхи до науки бувають різними. Хтось готувався до неї зі школи, за сімейною традицією, інший – за власним бажанням глибшого пізнання світу. Але для всіх ці шляхи є нелегкими. Коли йдеться про результат, здобутки, варто ще й розуміти, яких зусиль, інтелектуальної праці, наполегливості, відданості справі це потребувало.

Ім'я Миколи Васильовича Папучі, доктора психологічних наук, професора, завідувача кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя – широковідоме серед психологів не тільки в Україні, а й за її межами. За довгі роки своєї професійної діяльності він зробив вагомий внесок у розвиток вітчизняної науки.

Микола Васильович народився 18 грудня 1954 року в мальовничому куточку України в сім'ї учасника Великої Вітчизняної війни, кавалера багатьох орденів та медалей. Саме любов до рідної землі та природи визначили майбутнє науковця, а людські переживання та долі вкарбувалися в серце.

Після закінчення школи майбутній професор вступив на природничий факультет Харківського державного університету ім. Н. В. Каразіна та отримав диплом вчителя біології та хімії. Навчання у вузі було пов'язано зі змінами життєвих обставин, друзів і викладачів. З'явилися нові потреби, окрім навчання – почути невідоме, перечитати, ознайомитися з творами невідомих раніше авторів. Викладачі, які давали знання, вчили новому, формували світогляд і поведінку в суспільстві. Саме знайомство із відомими науковцями визначило подальшу долю, професійні уподобання майбутнього науковця та щире любов до психології.

У 1977 році Микола Васильович здобув спеціальність вчителя біології та хімії та працював за фахом у сільській школі. Думки про психологію не полишали ні на день і тому, пропрацювавши три роки, він вступає до аспірантури в Києві та успішно її закінчує.

З 1984 року працює в Ніжинському педагогічному інституті імені М.В.Гоголя спочатку на посаді асистента, потім старшого викладача на кафедрі психології.

У 1989 захистив кандидатську дисертацію та здобув науковий ступінь кандидата психологічних наук. 1991-1994 – проректор по соціально-педагогічним питанням, де зарекомендував себе з найкращого боку не тільки як науковець, а й прекрасний управлінець.

З 1994-1998 року очолює ліцей при Ніжинському педагогічному інституті імені М. В. Гоголя, який і на сьогодні авторитетний навчальний заклад у місті, а започатковані традиції багато років тому, існують донині.

Завідуючим кафедрою психології Микола Васильович працює з 1999 року. 2001-2004 р. навчався в докторантурі при Інституті психології імені Г.С. Костюка. У 2014 р. Микола Васильович отримав науковий ступінь – доктор психологічних наук.

За заслуги в науковій і педагогічно-організаційній роботі М. В. Папуча удостоєний нагород:

- 1998 р. нагороджений Міністерством освіти і науки нагрудним знаком «Відмінник освіти України»;
- 2005 р. за багаторічну сумлінну працю нагороджений знаком «За наукові досягнення»;
- 2011 р. – подяка прем'єр-міністра України;
- 2017 р. – Вчена рада Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя присвоїла найвище звання університету «Заслужений працівник НДУ імені Миколи Гоголя».

Неодноразово за плідну роботу Папуча М. В. нагороджувався почесними грамотами університету.

Науковий доробок Миколи Васильовича нараховує більше ніж 180 праць. Особливе місце займають 4 монографії – «Проблеми психології особистісного розвитку» (2008), «Внутрішній світ особистості та його становлення» (2011), «Особистість: розвиток, соціалізація, виховання» (2001) та «Проблеми психології переживання» (2019). Він є одним із авторів ряду підручників із психології: «Загальна психологія: підручник [для студентів вищих навчальних закладів]», «Психологія особистості», «Медична психологія: підручник», «Енциклопедія освіти», «Психологія і педагогіка: підручник», «Personality Begins with Love» та автором багатьох посібників: «Психологія ранньої юності» (2001), «Психологія

індивідуального підходу в навчанні» (2001), «Вступ до клінічної психології» (2008), «Проблемні питання практичної психології» (2012) та інш.

Під керівництвом Миколи Васильовича захищено 2 кандидатські дисертації, його учні плідно розробляють ідеї свого вчителя в психологічній науці. М. В. Папуча постійно бере участь в конференціях різних напрямків, всеукраїнських та міжнародних, і користується пошаною широкого кола колег. Широке визнання наукової громадськості отримали результати досліджень, очолювані проф. М. В. Папучею («Психологія особистісного розвитку» та «Психологія структурування внутрішнього світу особистістю»).

Змістовні лекції, виступи, доповіді Миколи Васильовича із захопленням слухають студенти та аспіранти. А візит до школи – це справжнє свято для учнів та педагогічних колективів, адже з кожним він швидко налагоджує контакт, знаходить тему для спілкування. За його активною участю було організовано і проведено низку міжнародних, всеукраїнських конференцій, психологічних читань і науково-практичних семінарів з найбільш гострих, актуальних питань сучасної психології, учасниками яких пощастило бути багатьом науковцям, викладачам вищих навчальних закладів, практичним психологам України.

65-літній ювілей – це свідчення виваженої зрілості, мудрості, досвіду, які разом відкривають нові горизонти та перспективи. Ваш професіоналізм, шановний Миколо Васильовичу, багаторічна, послідовна та наполеглива праця є вагомим внеском у становлення і розвиток університету. Своїм умінням працювати з людьми, організовувати й оцінювати їхню роботу, Ви заслужили авторитет і довіру колег, студентів, аспірантів. Як педагог, теоретик, науковець, Ви здійснюєте вагомий внесок у розвиток вітчизняної психологічної науки й освіти, передаєте своїм послідовникам – колегам та студентам скарб освіченості та духовності.

Колектив співробітників кафедри загальної та практичної психології щиро вітає Вас, Миколо Васильовичу, зі славним ювілеєм. Ми цінуємо Вас як справжнього професіонала, досвідченого та мудрого керівника, педагога-науковця. Тож

нехай Ваша плідна праця й надалі буде щедрою на життєдайні плоди, повагу та любов.

Бажаємо Вам незгасного творчого горіння, великого людського щастя, добробуту, миру і радості буття. Нехай здійсняться всі Ваші наукові задуми, кожен день буде осяяний повагою і взаєморозумінням, а міцне здоров'я та гарний настрій стануть запорукою подальшої успішної науково-педагогічної діяльності.

*Колектив співробітників кафедри
загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету
імені М.В. Гоголя*