

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

# ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

**Науковий журнал**

*Заснований у травні 2011 року*

*Виходить два рази на рік*

**№ 1 (21)  
2022**

Полтава – Київ  
2022

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

# PSYCHOLOGY AND PERSONALITY

**Scholarly Journal**

*Founded in May 2011*

*Biannual*

**№ 1 (21)  
2022**

Poltava – Kyiv  
2022

ISSN 2226-4078 (Print)  
ISSN 2410-3527 (Online)  
УДК 159.9 + 37.015.311 (051)  
<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1>

#### 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 20.12.2021 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.

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

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

**Коваленко О. Г.** – доктор психологічних наук, професор, головний науковий відділу андрагогіки 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, Харківський національний університет 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, Харківський національний педагогічний університет 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, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

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

**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, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

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

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

*Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології, категорія «Б» (Наказ Міністерства освіти і науки України №409 від 17.03.2020 р.)*

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

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022

ISSN 2226-4078 (Print)  
ISSN 2410-3527 (Online)  
UDC 159.9 + 37.015.311 (051)  
<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1>

#### **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 December 20, 2021*

#### **Editor-in-Chief**

**V. Bocheliuk** – Dr., Professor, Zaporizhzhya Polytechnic National University.

#### **Editors-in-Chief Deputies**

**K. Sedykh** – Dr., Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

**I. Titov** – PhD, Assoc. Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

#### **Executive Secretary**

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

#### **Editorial College**

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

**Dziuba T.** – PhD, Assoc. Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

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

**Khomulenko T.** – Dr., Professor, Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University.

**Kovalenko O.** – Dr., Professor, I.A. Zyzaiun Institute of Pedagogical Education and Adults Education at National Academy of Educational Sciences of Ukraine

**Kocharian O.** – Dr., Professor, Kharkiv V. N. Karazin National University.

**Kryazh I.** – Dr., Professor, Kharkiv V. N. Karazin National University.

**Kuzikova S.** – Dr., Professor, Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University.

**Kuznetsov M.** – Dr., Professor, Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University.

**Morgun V.** – PhD, Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

**Polianychko O.** – PhD, Assoc. Professor, Kyiv B. Grinchenko University.

**Spivak L.** – Dr., Professor, M. P. Dragomanov National Pedagogical University.

**Shwalb J.** – Dr., Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Shandruk S.** – Dr., Professor, Ternopil National Economic University

**Shestopalova L.** – Dr., Professor, Institute of Neurology, Psychiatry and Narcology at National Academy of Medical Sciences of Ukraine.

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

**Vlasova O.** – Dr., Professor, Kyiv Taras Shevchenko National University.

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

*Journal is included to the List of Professional Editions of Ukraine in the field of «Psychology»,  
category “B” (Resolution of Ministry of Education and Science of Ukraine №409 from March 17, 2020)*

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

## ЗМІСТ

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

**Буняк Н.А.**

ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО  
СЕРЕДОВИЩА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ..... 9

**Василець К.В.**

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ:  
ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ..... 21

**Павлик Н.В.**

СТРУКТУРА Й КРИТЕРІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я  
ОСОБИСТОСТІ..... 34

**Степаненко С.В., Тесленко М.М., Наконечна В.Г.**

ЕКОНОМІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ  
РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ ЩАСТЯ В РАМКАХ  
МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ПАРАДИГМИ ..... 60

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

**Блінов О.А.**

ПЕРЕЖИВАННЯ БОЙОВОГО СТРЕСУ  
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ПІДРОЗДІЛІВ  
І ТИХ, ХТО ЛІКУЄТЬСЯ В ГОСПІТАЛІ ..... 85

**Клименко Ю.О.**

ОСОБЛИВОСТІ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ..... 100

**Омельченко І.М., Кобильченко В.В.**

ФЕНОМЕН УЛЮБЛЕНОЇ ІГРАШКИ В СТРУКТУРІ  
КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ  
ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ..... 115

**Тесленко М.М., Кашиперський В.Є.**

ОСОБЛИВОСТІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ  
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ІЗ РІЗНОЮ САМООЦІНКОЮ ..... 131

**Рева М.М.**

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ  
ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ  
ЗДІБНОСТЕЙ ..... 143

## **АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ**

***Буняк Н.А.***

ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО ОБРАННЯ ПРОФЕСІЇ І  
САМОРОЗВИТКУ В ЦАРИНІ ПСИХОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНІ  
АСПЕКТИ..... 154

***Гончарова Н.О.***

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ..... 165

***Павелко І.І.***

ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТУДЕНТІВ,  
ЩО ОТРИМУЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ ..... 176

## **КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ**

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

ГЕНЕТИКА ПАРАНОЇДНОГО РОЗЛАДУ ОСОБИСТОСТІ..... 198

## **ВИДАТНА ОСОБИСТІСТЬ У НАУЦІ**

***Ткаченко А.В.***

КОНТРОВЕРЗИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ  
АНТОНА МАКАРЕНКА..... 212

# CONTENTS

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

*Bunjak N.*

PSYCHOLOGICAL EXPERT EXAMINATION OF INCLUSIVE  
EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THEORETICAL ANALYSIS ..... 9

*Vasylets K.*

PECULIARITIES OF MORAL CONSCIOUSNESS OF PERSONALITY:  
THEORETICAL MODEL ..... 21

*Pavlyk N.*

THE STRUCTURE AND CRITERIA OF PSYCHOLOGICAL HEALTH  
OF PERSONALITY ..... 34

*Stepanenko S., Teslenko M., Nakonechna V.*

ECONOMIC-PSYCHOLOGICAL CONCEPTUAL FUNDAMENTALS  
OF THE HAPPINESS PHENOMENON UNDERSTANDING WITHIN  
THE INTERDISCIPLINARY PARADIGM..... 60

## EMPIRICAL AND APPLIED RESEARCHES

*Blinov O.*

EXPERIENCE OF COMBAT STRESS BY MILITARY POPULATION  
OF UNITS AND THOSE WHO ARE IN HOSPITAL ..... 85

*Klymenko Y.*

FEATURES OF STUDENTS' CAREER ORIENTATIONS ..... 100

*Omelchenko I., Kobylchenko V.*

THE PHENOMENON OF A FAVOURITE TOY IN THE STRUCTURE  
OF COMMUNICATIVE ACTIVITIES OF PRESCHOOLERS WITH  
MENTAL DEVELOPMENTAL DELAY ..... 115

*Teslenko M., Kashpersy V.*

FEATURES OF LEADERSHIP QUALITIES OF STUDENTS-  
PSYCHOLOGISTS WITH DIFFERENT SELF-ASSESSMENT ..... 131

*Reva M.*

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE  
OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF DEVELOPMENT  
OF COMMUNICATIVE ABILITIES ..... 143

## **ACME CULTURE OF PERSONALITY**

*Bunjak N.*

PERSONALITY READINESS TO CHOOSE THE PROFESSION  
AND TO SELF-DEVELOPMENT IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY:  
THEORETICAL ASPECTS ..... 154

*Goncharova N.*

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING  
OF LAW ENFORCEMENT EMPLOYEES ..... 165

*Pavelko I.*

RESEARCH OF IDENTITY IN STUDENTS THAT RECEIVE SECOND  
HIGHER EDUCATION ..... 176

## **CLINICAL AND BIOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY DISORDERS**

*Pomohaibo V., Berezan O., Petrushov A.*

GENETICS OF PARANOIDPERSONALITYDISORDER..... 198

## **OUTSTANDING PERSONALITY IN SCIENCE**

*Tkachenko A.*

CONTROVERSIES OF ANTON MAKARENKO'S PROFESSIONAL  
SELF-ACTUALIZATION..... 212



# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9.07

© Н. А. Буняк, 2022

orcid.org/0000-0002-1129-6623

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.251920>

**БУНЯК Надія Андроніківна**

*доктор психологічних наук, професор кафедри психології  
Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти  
імені К. Д. Ушинського*

## ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

*У статті розглянуто результати аналізу психологічної проблеми готовності системи освіти до реалізації процесу інклюзії.*

*У рамках формування середовища інклюзивної освіти автор особливо прихильно ставиться до розуміння інклюзивної освіти як спеціально організованої взаємодії вчителя та особистості з особливими потребами та нормативним рівнем розвитку.*

*Інклюзивна освіта – це системний процес налагодженої взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу.*

*У цій роботі узагальнено теоретичні підходи до проблем виховання осіб з особливими освітніми потребами, засновані на рівноправності. Це стосується можливості реалізації права на освіту в типовому навчальному закладі, відкритому для навчання осіб з фізичними, інтелектуальними, соціальними, емоційними, мовними чи іншими ознаками.*

*Автор наголошує, що першочерговою проблемою створення інклюзивного освітнього середовища на сьогодні є професійна підготовка вчителів, орієнтована на роботу з особами, які мають особливі освітні потреби.*

**Ключові слова:** *інклюзія, інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище.*

**Постановка проблеми.** Процес, сутність якого в опануванні знаннями (насамперед науковими), засадовими та

моральними цінностями, уміннями, здатністю до узагальнення, нормами поведінки, зміст яких визначається укладом суспільства економічним, соціальним чи політичним і рівнем його розвитку, називають освітою.

Мережа закладів, що займаються навчанням та вихованням особистості, зв'язок між ними і ті принципи, що лежать в основі їх злагодженої діяльності складають систему освіти.

Сакраментальна система освіти переважно зорієнтована на показники засвоєння знань, а психологія сьогодення акцентує увагу на індивідуальному підступі до особистості. Зміна освітніх прототипів допомогла осягнути, що необхідно створити систему заохочення співдіяння, взаємин спілкування між учителем та учнями, педагогами та студентами. Освітній простір відкритий, появляються нові практики, кожна з яких вирішує на свій лад проблеми освіти і розвитку особистості (Буняк, 2017).

Автор дотримується думки та хотів би наголосити про те, що особа з інвалідністю визначається сталим розладом систем і функцій організму, які під час взаємодії із довкіллям можуть спричинити обмеження її життєвої активності. Це, в свою чергу, зобов'язує створити гідні умови для досконалої реалізації такою особою своїх переваг та запевнень, визначених чинним законодавством та забезпечення їй соціальної безпеки шляхом створення належних умов – економічних, політичних, соціальних.

Розквіт громади сьогодення та освіти відбувається під впливом провідної думки про те, що кількість людей з інвалідністю неухильно зростає. За найновішими статистичними даними більше 650 мільйонів осіб на планеті має недоліки сприймання, фізичні чи інтелектуальні, а у 25 відсотків населення світу є усілякі розлади здоров'я.

Міністерством соціальної політики України зареєстровано на 01 січня 2020 року, в Україні 2,7 мільйона осіб, що мають інвалідність, у тому числі 222,3 тисячі осіб із першою групою інвалідності, 900,8 тисяч осіб із другою групою інвалідності, 1416,0 тисяч осіб з третьою групою інвалідності та 163,9 тисяч дітей із інвалідністю.

Слід зазначити, що на даний час в Україні спостерігається невідгладна тенденція щодо зростання кількості осіб з особливими

освітніми потребами, а це, в свою чергу, загостило проблему їх освіти, адже повноцінне існування людини неможливе без якісної освіти. Для того, щоб сприяти повноцінному звершенню особи-інваліда, необхідна така система освіти, в якій впроваджено навчання незалежно від групи здоров'я на засадах рівноправності (Чайковський, 2016).

Специфічність експертизи інклюзивного освітнього середовища як своєрідного виду впорядкованої та організованої діяльності, зі спрямованістю на оцінювання використання інноваційних методів в освіті – це питання, яке залишається недостатньо висвітленим у доступних наукових виданнях. Тому виняткового значення набуває вивчення запитів осіб з особливими потребами в контексті інклюзивного освітнього простору в теоретичному плані.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Спільнота науковців світу зауважує, що є два взаємодоповнюючі поняття «інтеграція» та «інклюзія».

Стосовно осіб з особливими потребами поняття інтеграція означає їх адаптацію до соціального простору в якому вони перебувають з відведенням їм таких же перспектив і привілеїв, як і іншим індивідуумам. Інклюзія – складне поняття, що означає залучення до життєвої активності осіб з особливими освітніми потребами та вимагає суттєвої перебудови закладу освіти.

У багатьох світових державах в системі освіти збережені спеціальні заклади освіти та заклади для осіб з особливими потребами. Наприклад, у ФРН процес залучення осіб з особливими потребами до піднесення рівня знань має шість шаблів, три з них формують зміну умов довколишнього середовища, а наступних три – зміну умов внутрішнього світу особистості. Перший шабель передбачає залучення осіб з особливими освітніми потребами до довколишнього середовища. Це означає пристосування приміщень освітнього закладу до специфічних потреб, створення умов для встановлення доброзичливих і теплих взаємин, застосування різних форм навчання та проведення дозвілля. Наступний шабель стосується змін у використанні певного лексику. Третій – це привілеї і переваги, які надаються закладам освіти, що забезпечують інклюзивне навчання. Четвертий шабель процесу піднесення

рівня знань можна оцінити за тим, наскільки вільно почуваються «особливі» особистості в середовищі повносправних. П'ятий щабель означає створення індивідуальних програм навчання залежно від потреб кожної окремої особистості. Шостий – передбачає формування вміння оцінювати свої особисті досягнення в навчанні через використання позитивно чи негативно забарвленої емоції, яка служить сигналом успішності використання цього процесу.

У доступній нам сьогодні вітчизняній науковій літературі описано п'ять основних типів освітнього середовища (включаючи інклюзивне).

Автори кожного типу по-своєму визначають поняття освітнього середовища, принципи та параметри його оцінки фахівцем-професіоналом (експертом). Всебічний аналіз, що проведений нами, дозволив виокремити основні складники його оцінки:

а) характер проєктування та оцінка можливих стилів забудови та устрою освітнього оточення – це перший складник за яким проводиться оцінка;

б) складник, що звертає увагу на психіку особистості – використання позитивно чи негативно забарвленої емоції, яка служить сигналом успішності у навчанні (включає використання специфічних методів навчання та процес передачі знань);

в) направленість закладу освіти, що відображається в устрої його діяльності – наступний складник;

г) мирна, і я б навіть сказала, піднесена атмосфера в закладі освіти, характер взаємостосунків усіх учасників освітнього процесу (дошкільнят, учнів, педагогів, батьків, адміністраторів, партнерів тощо) – ще один складник;

д) можливості освітньої організації (професійні кадрові, матеріальні, технічні), що допомагають розвитку організації – останній складник організації (Психолого-педагогічна експертиза, 2021, с. 86).

Інклюзивний заклад – заклад освіти, який забезпечує інклюзивне навчання як систему освітніх послуг.

Проте організація інклюзивного навчання визначає ряд складних та багатоаспектних проблем. Серед них – непереконливе прагнення працівників освітніх закладів займатися з особами з особливими освітніми потребами;

проблеми формування бюджету розвитку закладів; неадекватне бачення осіб з хибими ровесниками тощо.

Водночас, варто зазначити, що існують чималі плюси запровадження в закладах інклюзивної освіти – спільнота усвідомлює труднощі осіб з обмеженими освітніми перспективами; у таких осіб формується переконання у можливості невимушеного спілкування з однолітками та віра в себе; зростає можливість отримання належної та адекватної освіти.

**Формування ідей статті:**

а) виявити кардинальні труднощі запровадження інклюзивної освіти;

б) показати необхідність якісного проектування та устрою освітнього оточення закладів, де навчаються особистості з обмеженими освітніми перспективами;

в) показати необхідність формування зручного освітнього середовища, яке позитивно впливає на зростання власних резервів особистості з хибами, зокрема, творчих та пізнавальних;

г) розкрити значення психологічно прихильної атмосфери в освітньому середовищі, де перебувають «особливі» особистості.

**Формування цілі статті** – розкрити доцільність організації та створення інклюзивного освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Існування різних груп осіб, кожна з яких має свої освітні потреби, визначається як факт. В цьому сенсі особи з особливими потребами – це чисельна та нелегка група, оскільки вимагає створення специфічних освітніх умов і підготовки фахівців для роботи в інклюзивних закладах освіти. Ключ до ефективності цієї роботи полягає в розумінні проблем людей з інвалідністю і того, як їх вирішити з урахуванням різних можливостей таких людей (Бабчук, 2019).

В ідеалі, заклади, що надають освіту для такої категорії осіб повинні створювати середовище, яке оптимально підходить для складних процесів навчання, виховання, побуту, суспільної діяльності, творчості, фізичного розвитку, культурного вдосконалення.

Чи можливо це в наш час швидкого інноваційного розвитку освіти? На що, насамперед, звернути увагу?

Важливо, що низку особливостей людей з хібами сприймання, фізичними, чи інтелектуальними для створення досяжного середовища слід мати на увазі ще на етапі проектування будівництва чи реконструкції. Втім це не означає, що вкрай необхідно вносити зміни у споруди, які вже побудовані. Але бажано створити конкретний план перебудови. При цьому обов'язково враховувати чинник інвалідності.

Архітектурна доступність поєднує в собі комфортні умови, створені для того, щоб потрапити у будівлю з облаштуванням приміщення всередині.

Маємо на увазі, насамперед, тротуари – крутизна підйому чи спуску не повинна перевищувати п'яти відсотків відносно рівної поверхні. Нахил країв тротуару і з'їздів не може перевищувати два відсотки.

Бажано виділити окремі місця для паркування особистого транспорту осіб з інвалідністю не далі, ніж 50 метрів від брами закладу. Майданчики для постійки спеціалізованого транспорту – на відстані не більше 100 метрів від дверей закладу.

Окрім того, згадане вище поняття архітектурна доступність означає дотримання вимог:

а) до можливості безперешкодного і зручного пересування груп, які відрізняються зниженою рухливістю, прилеглим простором або навчальним закладом;

б) безперешкодний (необмежений) вхід у приміщення (за наявності сходової клітини обов'язково має бути нормативний пандус);

в) до дверних і відкритих прорізів (заради дотримання техніки безпечного пересування);

г) до необмеженого руху сполучними маршрутами, приміщеннями як у закладі, так і на території, що належить йому;

д) до можливості слушно скористатися зонами відпочинку та обслуговування;

е) щодо доступу до різного обладнання і обстановки кімнат;

є) доступні – обладнані для використання людьми з інвалідністю убиральні тощо.

Освітнє середовище стане інклюзивним за умови коли сутність і стиль навчання та побудова освітнього процесу будуть визначатися психологічними характеристиками

особистостей з особливими потребами. Все, що вказане вище, лише задля досягнення позитивного результату.

Співробітники інклюзивно-ресурсних центрів визначають присутність в кожній окремій особистості, що проходить експертизу, особливих освітніх потреб, визначають їх різновиди та конечність у психологічній чи педагогічній підтримці.

Для здійснення процедури медико-психолого-педагогічної оцінки слід застосовувати клінічні (медичний, психіатричний, психоневрологічний); психологічні (бесіда, довготривале або короткочасне спостереження); експериментальні вивчення результатів діяльності (ігрової, трудової, навчальної), анкетування (питальна-відповідна робота) чи інші доступні методи дослідження.

Необхідно також застосувати конкретні психологічні методики, що націлені на дослідження функцій і процесів, взятих зокрема. Так, вивчення пізнавальних зусиль здійснюється за допомогою комплексу технік для обстеження сприймання, пам'яті, мислення, мови тощо; дослідження сфери прояву емоцій та волі проводиться за допомогою серії технік, спрямованих на вивчення особливостей особистості (характеру, інтересів, здібностей, почуттів, волі); психологічні техніки, спрямовані на вивчення власне особистісних, індивідуальних якостей особистості з особливими освітніми потребами. Педагогічні – направлені на спостереження за особистостями в процесі отримання і засвоєння нових знань; логопедичні – обстеження розладів розвитку мовлення особистості.

Вкрай важливо також зібрати анамнестичні дані: вік і професія батьків (не працювали зовсім чи працювали у шкідливих умовах); склад родини, сімейно-побутові умови проживання; взаємостосунки представників родини; ставлення до дітей; стан психічного, фізичного здоров'я рідних. Особливо важливо в'яяснити чи спостерігаються у них захворювання серцево-судинної, ендокринної систем організму; слід також в'яяснити дані про присутність туберкульозу, алкоголізму, психічних захворювань, дивацтв характеру і поведінки. Такі відомості бажано отримати як у батьків, так і у інших членів родини як далеких, так і близьких тощо (Буняк, 2017).

Все, що вказане вище, зазначається у висновку комплексної медико-психолого-педагогічної експертизи. Окрім того, у висновку вказується:

- наявність (або відсутність) особливих освітніх потреб та їх тип (якщо такий визначено);
- запропонована освітня програма;
- необхідність (або ні) вдосконалення індивідуального навчального плану;
- необхідні психолого-педагогічні послуги з корекції розвитку із зазначенням спрямованості та обсягу;
- необхідність використання спеціальних посібників або застосування обладнання для корекції;
- необхідність (або ні) проведення комплексної оцінки вдруге, із вказівкою терміну та її мети.

Задля виховного наміру, важливо вірно підібрати адекватні методи навчання особистості з особливими освітніми потребами. Їх є безліч, проте найважливішими, на наш погляд, є бесіда, диспут, коротка лекція, переконання, тому що вони впливають на формування свідомості особистості. Виконання елементарних вправ та розгляд ситуацій сприяють організації діяльності. Ігри та тренінги прискорюють і допомагають таким особистостям адаптуватися психологічно в соціумі.

Найкращий спосіб впливу – участь у колективному заході – масові свята, що організуються до дня поезії, музики, кіно, книги, театру, моди, насамкінець.

Можна використовувати також і індивідуальні форми інклюзивного навчання (виховання) – колекціонування, гра на музичних інструментах, вишивання, збирання різноманітних колекцій, плетіння тощо.

Слід зауважити, що результативність спільних групових і індивідуальних форм організації роботи зростає, якщо вони пов'язані між собою і доповнюють одна одну.

Важливою складовою є також психологічна атмосфера в організації чи закладі, на нашу думку – це емоційне забарвлення психологічних взаємозв'язків учасників, поєднаних спільними інтересами, що виникає на основі їх симпатії, збігів характерів чи нахилів. Клімат взаємостосунків між людьми в організації чи закладі складається з трьох складових. Насамперед – це соціальний клімат, який визначається усвідомленням спільних цілей і



завдань організації (закладу). Далі – моральний клімат, який визначається прийнятими моральними цінностями організації. І, насамкінець – психологічний клімат, тобто неофіційні відносини, які укладаються між працівниками.

Здоровий психологічний клімат означає, що дитина з особливими освітніми потребами перебуває у стані духовного комфорту – рівноваги, спокою, захищеності; вона оптимістично налаштована та задоволена своїм існуванням; вона вірить у прихильність оточуючих до неї та відкрита до нових контактів. Це посилює її активність, вселяє віру в себе та свої можливості.

Про те, що дитина з особливими освітніми потребами знаходиться у стані емоційного комфорту свідчить відчуття безпеки, своєї унікальності, важливості та значущості.

Вважаємо, що не досить важливе значення має створення і дотримання довірливих відносин в колективі, доброзичливі та гуманні стосунки.

Наступним важливим моментом готовності системи освіти до реалізації процесу інклюзії є рівень професійної (інклюзивної) компетентності спеціалістів, психологічні особливості та ціннісні орієнтації їх.

У науковій літературі визначені такі критерії формування інклюзивної компетентності: мотиваційний; вербальний; рефлексивний; радикальний.

В якості мотиваційного критерію виступає сформованість комплексу спонукальних причин, що адекватні до цілей і завдань інклюзивного навчання.

Вербальний критерій характеризується здатністю педагогічно мислити в умовах інклюзивного навчання.

Рефлексивний (мимовільний) критерій визначається здатністю мислити актуально у процесі виконання найпростішої фахової діяльності в умовах підготовки до реалізації інклюзивного навчання.

В якості радикального критерію виступає наявність способів опанування і досвіду виконання конкретних фахових дій у ході інклюзивного навчання (Хафизуллина, 2008).

У доступних дослідженнях наукової спільноти зазначено, що сьогодні зростає прихильне ставлення до інклюзивної освіти, готовність і прагнення до продуктивної діяльності з чітким усвідомленням відповідальності за її результати.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Застосування психологічної експертизи для наукової оцінки інклюзивного освітнього середовища дозволило отримати достовірне експертне судження.

Проведений теоретичний аналіз, завдяки якому отримано можливість сформулювати відповіді на питання, що стосувались ідеї дослідження.

На нашу думку, в основу інклюзивної освіти слід поставити ідею індивідуальності кожної окремої особистості, незалежно від її особливостей – фізичних, інтелектуальних, емоційних, вольових тощо.

І кожна окрема особистість повинна мати можливість реалізувати своє право на якісну освіту.

Ми вважаємо, що слід сприймати інклюзію як можливість знизити ступінь ізоляції особистості з особливими потребами. А інклюзивне освітнє середовище має створювати умови для інкорпорації таких особистостей в систему соціальної взаємодії.

#### *Список використаних джерел*

- Бабчук Г. І. Інтеграція дітей з особливими потребами в інклюзивний простір загальноосвітнього навчального закладу. *Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та краці практики* : зб. тез XIX міжнар. наук.-практ. конф. / упор. А.О. Гребенюк. Київ : Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», 2019. С. 22–23.
- Буняк Н. А. Психологічна експертиза : навч. посіб. Тернопіль : Шпак В. Б, 2017. 151 с.
- Психолого-педагогічна експертиза: хрестоматія : навч. посіб. Чернігів, 2021. 280 с.
- Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Старобільськ, 2016. 570 с.
- Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. педагог. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 23 с.

### **References**

- Babchuk, H. I. (2019). Intehratsiia ditei z osoblyvymy potrebamy v inkluzyvnyi prostir zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Integration of children with special needs into the inclusive space of a secondary school]. In A. O. Hrebeniuk (Comp.), *Inkluzyvne osvritnie seredovyshche: problemy, perspektyvy ta krashchi praktyky* [Inclusive educational environment: problems, perspectives and best practices]: zb. tez XIX mizhnar. nauk.-prakt. konf. (p. 22-23). Kyiv: Vidkryti mizhnarodnyi universytet rozvytku liudyny "Ukraina" [in Ukrainian].
- Buniak, N. A. (2017). *Psykhologichna ekspertyza* [Psychological expertise]: navch. posib. Ternopil: Shpak V. B. [in Ukrainian].
- Chaikovskiy, M. Ye. (2016). *Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z moloddu z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkluzyvnoho osvritnoho prostoru* [Theory and practice of socio-pedagogical work with young people with special needs in an inclusive educational space]. (Doct. diss.). Starobilsk [in Ukrainian].
- Hafizullina, I. N. (2008). *Formirovanie inkluzivnoj kompetentnosti budushhih uchitelej v processe professional'noj podgotovki* [Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training]. (Ext. abstract of Phd diss.). Astrahan [in Russian].
- Psykhologo-pedahohichna ekspertyza* [Psychological expertise]: khrestomatiiia: navch. posib. (2021). Chernihiv [in Ukrainian].

**N. Bunjak**

#### **PSYCHOLOGICAL EXPERT EXAMINATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THEORETICAL ANALYSIS**

*The results of the analysis of psychological problem of the education system readiness for the inclusion process implementation are considered in this paper.*

*Within the formation of the inclusive education environment, the author is particularly sympathetic toward the understanding of inclusive education as a specially organized interaction of teachers and individuals with special needs and normative development level.*

*Inclusive education is a systematic process of well-organized interaction between all participants of the educational process.*

*The theoretical approaches to the problems of education of individuals having special educational needs, based on equality are summarized in this paper. It is concerned with the possibility of implementation of the right to education in typical*

*educational institution, opened for education of individuals with physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other features.*

*The author emphasizes that the primary problem in creating the inclusive educational environment at present is the professional training of teachers focused on the work with individuals who have special educational needs.*

**Key words:** *inclusion, inclusive education, inclusive educational environment.*

Надійшла до редакції 16.11.2021 р.

УДК 159.9.316.6

© К. В. Василюк, 2022

orcid.org/0000-0002-6670-089X

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.251921>

**ВАСИЛЕЦЬ Катерина Віталіївна**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ**

*Стаття присвячена висвітленню проблеми дослідження моральної свідомості та її компонентів; проведено короткий огляд наукових досліджень зазначеного феномену. У статті представлено погляди науковців різних галузей, зокрема філософії, етики та психології щодо компонентів моральної свідомості та їх зміст у її функціонуванні. Моральна свідомість розглядається як регулятор поведінки, що відображає ставлення особистості до себе, інших та загальноприйнятих норм. Значна увага в змісті статті приділена уточненню змісту структури моральної свідомості та роз'ясненню її компонентів. На основі аналізу наукових джерел нами була створена теоретична модель моральної свідомості, яка відображає авторське бачення зазначеного феномену. Теоретичну модель складають чотири компоненти, які дають змогу більш детально вивчення моральної свідомості. Обґрунтовано доцільність виокремлення кожного з компонентів. Загалом, представлена модель дає можливість розширити аспекти дослідження моральної свідомості як регулятора поведінки в подальшому. Серед перспектив подальших розвідок нами окреслено виокремлення типології моральної свідомості та специфікація профілів типів.*

**Ключові слова:** моральна свідомість, моральні почуття, моральний вчинок, регулятор поведінки.

**Постановка проблеми.** Одним з важливих завдань сучасної психології є вивчення ставлення людини до моральних норм як фактора її соціальної поведінки. Вплив економічних та соціально-політичних подій на розвиток суспільної свідомості проявляється у зміщенні ціннісних орієнтацій осіб, зміні впливу моральних норм та принципів як регуляторів поведінки. Тенденція переосмислення загальноприйнятих правил та

моральних цінностей призводить до посилення індивідуалістичної спрямованості особистості, зниження прояву моральних якостей та зростання проявів ненормативної поведінки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження моральної свідомості у філософії та етиці відбувалося у різних аспектах: моральні орієнтири та моральний вибір особистості (Бердяєв, 2012), моральні цінності та загальноприйнятність моралі (Дробницький, 2002), структура моральної свідомості (Титаренко, 1974).

Вагомий внесок у вивчення моральної свідомості було зроблено Л. Кольбергом (рівні та стадії морального розвитку особистості), Ж. Піаже (моральні судження та уявлення), А. Хвостовим (дослідження моральної свідомості молоді та виокремлення її типів) та ін. (Kohlberg, 1977; Piaget, 1997; Хвостов, 2011).

Серед українських вчених значну увагу моральній свідомості приділяли О. Квашук (моральна свідомість як активне і цілеспрямоване ставлення молодшого школяра до навколишньої діяльності), Р. Павелків (розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці), М. Савчин (моральна свідомість та самосвідомість особистості) та ін. (Квашук, 2010; Павелків, 2005; Савчин, 2009).

**Постановка завдань.** Метою статті є обґрунтування теоретичної моделі моральної свідомості. Відповідно до мети статті, нами були виокремлені такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз джерел щодо визначення компонентів моральної свідомості.

2. Представити та обґрунтувати теоретичну модель моральної свідомості особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У нашому дослідженні одним із завдань є виокремлення компонентів моральної свідомості для дослідження цього феномену як регулятора поведінки та виявлення наявних типів в подальшому.

Загалом у психологічній літературі немає однозначного визначення моральної свідомості. Так, на думку Р. Павелківа, моральна свідомість це «культурологічний та психологічний феномен, що виступає важливою складовою суспільного та

індивідуального буття людини. Вона є одним із компонентів свідомості людини взагалі, що відображає ступінь асиміляції особистістю суспільної моралі, засвоєння, інтерпретації, а іноді й розвитку людиною моральних принципів» (Павелків, 2005, с.26).

О. Бондаревська пропонує дещо інше визначення моральної свідомості та зазначає, що «моральна свідомість особистості – це процес відображення індивідуальною свідомістю морального аспекту суспільних подій та актів поведінки, в результаті яких здійснюється їх моральна оцінка, робиться вибір та регуляція діяльності і поведінки відповідно з інтересами суспільства, які виявляються у вимогах (нормах) суспільної моралі» (Бондаревська, 2001, с.17-24).

Узагальнююче визначення моральної свідомості представлено Л. Антилоговою: «це інтегральне психологічне утворення регулює поведінку людини на основі загальноприйнятих і засвоєних нею моральних норм» (Антилогова, 1999, с.14). Відмінною особливістю моральної свідомості визнається здатність особистості здійснювати вільний та відповідальний вибір власних вчинків, піддавати їх аналізу та оцінці з позицій добре та погано (Антилогова, 1999).

Зважаючи на представлені вище трактування моральної свідомості, ми можемо говорити, що вона як регулятор поведінки буде функціонувати у кожній особистості по різному, адже кожен сприймає та осмислює загальноприйняті норми, принципи та цінності відповідно власного світосприйняття. Ці відмінності будуть яскраво прослідковуватися під час вивчення типології моральної свідомості.

Структура моральної свідомості являє собою цілісність, де всі компоненти знаходяться у тісному взаємозв'язку. Велика кількість досліджень присвячених вивченню моральної свідомості спричинила виникнення потреби теоретичного аналізу та узагальнення отриманих результатів для уточнення структури моральної свідомості. Вчені, серед компонентів моральної свідомості, важливого значення надають моральним знанням, переконанням, ідеалам, цінностям, моральним почуттям (обов'язку, совісті, відповідальності тощо) та моральній рефлексії.

На думку О. Дробницького до компонентів моральної свідомості варто відносити моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра, обов'язку, відповідальності, справедливості, сенсу життя, що формуються у суспільстві. Саме уявлення, які формуються на основі вище зазначених компонентів, дають можливість оцінювати дії, вчинки людини з позиції моральності (Дробницький, 2002).

Одним із компонентів моральної свідомості є моральні знання. М. Боришевський вважає, що моральні знання є передумовою виникнення моральних переконань. На процес переходу моральних знань у моральні переконання, на думку вченого, впливає ступінь розвитку якісних характеристик моральних знань: їх обсяг, оперативність, усвідомленість і міцність (Боришевський, 2011, с.24). Таким чином, можна зазначити, що саме моральні знання виступають певним підґрунтям розвитку всіх інших компонентів моральної свідомості. Вони виступають раціональною складовою моральної свідомості та у процесі її формування знаходять відображення у моральних переконаннях. Моральні переконання, в свою чергу, є сукупністю уявлень про моральні норми, принципи та ідеї, яких обов'язково потрібно дотримуватися. Саме вони виступають основою формування моральних ідеалів та цінностей особистості.

Наступним компонентом моральної свідомості виступають моральні ідеали. Моральний ідеал виступає певним універсальним зразком високоморальної особистості, яка володіє всіма важливими для особистості чеснотами на досконалому рівні. Як зазначає А. Зимянський: «Моральні ідеали окремої людини формуються під впливом суспільного морального ідеалу і, у свою чергу, виступають як засіб його досягнення». Саме моральні ідеали впливають на вибір людиною певної лінії поведінки та життєвої позиції (Зимянський, 2015, с.31).

Важливе місце у структурі моральної свідомості займають моральні цінності, адже вони виступають основою гуманізації суспільства та розвитку його духовності. Моральні цінності є регуляторами соціального життя людей та слугують фундаментом і умовою для передачі соціального досвіду від покоління до покоління на основі традицій. Цінності в структурі моральної



свідомості включають у себе моральні норми, принципи, ідеали та регулюють поведінку людини на основі добра і зла. На думку Н. Непомнящої, цінність формується у процесі суб'єктивізації елементів зовнішнього середовища, надаючи особистісний сенс їх змісту та формі. Саме цінності, на думку вченої, впливають на формування поведінки особистості та власних уявлень про своє Я (Непомнящая, 1980, с. 22-30).

Ще одним компонентом моральної свідомості є моральні почуття. Моральні почуття поєднуються із світоглядними принципами, закріплюються у стереотипах поведінки та проявляються у моральних якостях особистості. Моральні почуття виступають відображенням ставлення людини до різних сфера власного життя, соціальних явищ, виступають ціннісно-нормативним регулятором взаємин з оточуючими, а також відображають ставлення до самого себе та до своїх моральних невдач. На сьогодні немає однозначного бачення щодо класифікації почуттів, які слід відносити до моральних, тому науковці у своїх дослідженнях виокремлюють ті почуття, які, на їх думку, мають найбільший вплив на поведінку людини.

Важливою в структурі моральної свідомості є моральна рефлексія. Моральна рефлексія як компонент моральної свідомості виступає основою ціннісно-нормативних переконань особистості. У своїх дослідженнях цього феномену І. Булах під моральною рефлексією розуміє «осмислення і переосмислення особистістю взаємодій (діяльності, взаємин, спілкування) з точки зору належного й ціннісного, яка підносить її на новий рівень осягнення соціального простору» (Булах, 2019, с.104-114). Подібних поглядів дотримується І. Бех зазначаючи, що моральна рефлексія «передбачає здатність індивіда усвідомлювати свої спонуки, передбачати результати вчинків з урахуванням власної позиції та позиції інших людей, здатність узгоджувати мету із засобами її досягнення» (Бех, 2008, с.39). За допомогою рефлексії особистість аналізує ситуації спілкування, власні та чужі вчинки, а також встановлює та регулює моральні вимоги для себе та оточуючих. Високий рівень розвитку моральної рефлексії спонукає особистість сумніватися у власній позиції та моральних якостях, прагнути обґрунтувати власні вчинки. Досліджуючи моральну рефлексію Р. Павелків зазначає, що «в ситуації, що передбачає вибір між своїми інтересами та

благополуччям іншої людини рефлексія дозволяє суб'єкту поглибити не тільки знання про себе, але й про психологію іншого, оцінити його стан як менш сприятливий порівняно зі своїм, робити припущення щодо можливої реакції партнера на його дії» (Павелків, 2018, с.8).

Для кращого розуміння структури моральної свідомості нами була створена її модель. Модель являє собою теоретично виокремлену структуру, яка відображає дійсність у схематизованому вигляді. Створюючи модель моральної свідомості, ми зосередили свою увагу на тих аспектах, які наразі є малодослідженими та мають значний вплив як регулятори поведінки (рис.1).

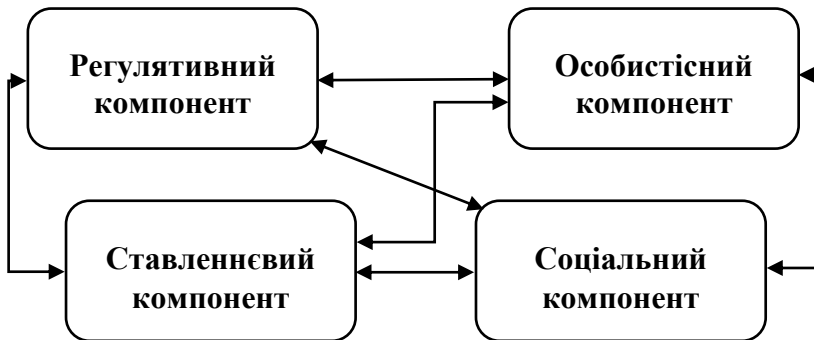


Рис. 1. Структурна модель моральної свідомості

Одним із компонентів моральної свідомості нами було виокремлено **регулятивний компонент**, який відображає усвідомлення моральних норм, правил та прагнення їх дотримуватися. Він представлений моральною рефлексією, моральною інтуїцією та моральною мотивацією. *Моральна рефлексія* розуміється нами як здатність людини розуміти та усвідомлювати моральні правила та норми, що дає змогу розглядати різні варіанти реакцій на події, що пов'язані з моральною сферою. *Моральна інтуїція* у складі регулятивного компоненту дає змогу людині зробити вибір на користь певних моральних норм або правил, а також орієнтує особистість на певні дії у суперечливих ситуаціях. *Моральна мотивація*, в свою чергу, вказує на прагнення особистості до дотримання моральних норм, створення морально та соціально прийнятної атмосфери взаємодії з оточенням. Моральна мотивація виступає

фундаментом формування системи цінностей особистості, а також впливає на особистісні установки.

Наступний компонент, який ми виокремили – **особистісний**. Основою цього компоненту виступають особистісні якості, які формуються під впливом усвідомлених моральних норм і правил та впливають на особистісні диспозиції. Нами були обрані ті якості, які, на нашу думку, мають значний зв'язок з моральною сферою особистості. Особистісний компонент представлений такими особистісними якостями: *принциповість*, *етичність*, *нормативність*, *толерантність*. *Принциповість* характеризує прагнення дотримуватися власних моральних та ціннісних установок. Високий рівень принциповості також вказує на те, що у разі вибору між власними переконаннями та соціально бажаними, особистість надаватиме перевагу першим, що пов'язано з низьким рівнем почуттям провини та прагненням уперто відстоювати власні погляди. *Нормативність*, в свою чергу, є показником прагнення дотримуватися загальноприйнятих норм та традицій, а також виступає показником соціальної адаптивності. Високий рівень нормативності вказує на готовність особистості відмовитися від власних позицій та амбіцій заради суспільного блага. *Етичність* тісно пов'язано з соціальною зрілістю та у складі особистісного компоненту характеризує сумлінність, потребу в розумінні та прагнення створити навколо себе етичне середовище, яке дасть змогу дотримуватися власних установок не порушуючи загальноприйняті правила, а також бажання розділяти просоціальні інтереси. *Толерантність* виступає показником ставлення особистості до навколишнього оточення, прояву толерантного чи інтолерантного ставлення до різних соціальних груп, а також дає змогу дослідити ставлення особистості до певних соціальних процесів.

Ще одним важливим компонентом, на наш погляд, виступає **соціальний**. *Соціальний компонент* відображає просоціальність особистості та її соціальну зрілість та представлений соціальною відповідальністю, екзистенційною відповідальністю, альтруїстичними почуттями та просоціальними цінностями. *Соціальна відповідальність* характеризує схильність особистості дотримуватися прийнятих соціальних норм, правил та рольових обов'язків. *Екзистенційна відповідальність* вказує на сформо-

ваність особистісних установок та готовність брати відповідальність за власні вчинки та буття, а також виступає показником соціальної зрілості. Соціальна зрілість, в свою чергу, характеризує свідому реалізацію соціальних норм та цінностей, а також прояв соціальних якостей. Ще одним важливим складником особистісного компоненту є *альтруїстичні почуття*. До альтруїстичних почуттів ми відносимо почуття емпатії, любові, чуйності, гідності та обов'язку, тобто ті почуття, що відображають гуманно-відповідальне ставлення особистості до оточуючих. *Просоціальні цінності* в структурі особистісного компоненту синтезують в собі інтереси, ідеали та установки особистості. Основними цінностями у нашому дослідженні виступають цінності добра, справедливості, любові та чесності.

У нашій моделі ми також виокремлюємо *ставленнєвий компонент* моральної свідомості, який відображає ставлення до моральних норм та установок як регуляторів поведінки та їх вплив на особистісні диспозиції. Одним із показників цього компоненту є *моральна стійкість особистості*, яка характеризує ставлення особистості до моральних норм та установок як таких, що за жодних умов не можуть порушуватися. Високі показники моральної стійкості вказують на те, що особистість готова дотримуватися моральних норм та правил за будь-яких умов та готова приймати наслідки своїх вчинків, навіть, якщо вони мають негативний характер. Показником цього компоненту також є *моральна компромісність*. Моральна компромісність характеризує готовність особистості порушувати власні установки та моральні норми за певних умов. Це пов'язано з тим, що в процесі формування власних установок та диспозицій особистість може поділяти загальноприйняті норми та правила на такі, що стосуються особисто її або ж обов'язкові для дотримання іншими, але не нею.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Загалом, виокремлена нами структура моральної свідомості дозволяє розширити розуміння цього феномену та досліджувати її з урахуванням різнобічних факторів, що значно розширює можливість подальшого вивчення проблем моральної сфери особистості. Кожен з виокремлених нами компонентів моральної свідомості тісно пов'язаний один з одним, що дає змогу

підтвердити доцільність саме такого поділу. Варто відзначити, що представлена модель дає можливість комплексного дослідження моральної свідомості особистості. Перспективами подальших досліджень у цьому напрямку вбачаємо у виокремленні типів моральної свідомості та їх специфікації.

### *Список використаних джерел*

- Антилогова Л. Н. Психологические механизмы нравственного сознания личности : автореф. дисс. ... д-ра психол.наук : 19.00.01. Новосибирск, 1999. 42 с.
- Бердяев Н. А. Философия неравенства / сост. и отв. ред. О.А.Платонов. Москва : Ин-т русской цивилизации, 2012. 624 с.
- Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 -х кн. Київ : Либідь, 2008. Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 278 с.
- Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания. *Педагогика*. 2001. № 1. С. 17–24.
- Булах І. С. Психологічні механізми особистісного зростання підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 8. С. 104–114.
- Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. 340 с.
- Буржук С. Г. Кулибанова В. В., Тэор Т. Р. Корпоративная и социальная ответственность. Санкт-Петербург : СПбГИЭУ, 2012. 266 с.
- Веселова Е. К. Практические занятия в рамках программ духовно-нравственного воспитания в вузе. Методические материалы. *Образовательные технологии*. 2015. № 1. С. 89–117.
- Дробицкий О. Г. Моральная философия : избр. труды /сост. Р. Г. Апресян. Москва : Гардарики, 2002. 523 с.
- Зимянський А. Психологічні умови розвитку моральної самосвідомості підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Дрогобич, 2015. 226 с.
- Квашук О. В. Моральна свідомість як активне і цілеспрямоване ставлення молодшого школяра до навколишньої діяльності. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Сер.: Психологія і педагогіка*. 2010. № 16. С. 104–112. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp\\_2010\\_16\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2010_16_13)
- Корлякова А. Ф. Морально-этические ценности в представлении молодых людей. *Известия Российского государственного*

- педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008. № 86. С. 208–213.
- Некіз Т. Моральний вибір особистості юнацького віку у філософському та психологічному контексті. *Освіта і наука*. 2021. № 1: матеріали звітно-наук. конф. (м. Київ, 7 квіт.). URL: <https://e-journals.npu.edu.ua/index.php/on/issue/view/16>
- Непомнящая Н. И., Каневская М. Е., Пахомова О. Н. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности. *Вопросы психологии*. 1980. № 1. С. 22–30.
- Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук : спец. 19.00.07. Київ, 2005. 40 с.
- Павелків Р. В. Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. № 11. С. 5–10.
- Пенионжек Е. В., Михеева С. Н., Воротникова М. В. Моральный выбор: проблемы свободы и моральной ответственности гражданина. *Манускрипт*. 2017. № 86. С. 1–12.
- Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / М. Й. Боришевський, О. В. Шевченко, Н. Д. Володарська та ін. ; за ред. М. Й. Боришевського. Київ : Пед. думка, 2011. 200 с.
- Титаренко А. И. Специфика и структура морали. *Мораль и этическая теория*. Москва, 1974. С. 7–49.
- Хвостов А. А., Иванова А. Моральное сознание молодежи России (на материале исследования молодежи Москвы и Кубани). *Развитие личности*. 2001. № 2. С. 78–111.
- Kohlberg L. H. Richard Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*. 1977. № 16 (2). P. 53–59. DOI: 10.1080/00405847709542675

### **References**

- Antilogova, L. N. (1999). *Psichologicheskie mehanizmy razvitiya npravstvennogo soznaniya lichnosti [Psychological mechanisms of moral consciousness development of the person]*. (Doct. diss.). Novosibirskij gosudarstvennij pedagogicheskij universitet [in Russian].
- Bekh, I. D. (2008). *Vyhovannja osobystosti: U 2 kn. Kn. 1: Osobystisno-orientovnyj pidhid: teoretyko-tehnologichni zasady [Education of*

- personality in 2 books. Book 1 Personality-oriented approach: theoretical and technological principles*]. Kyiv: Lybid` [in Ukrainian].
- Berdjaev, N. A. (2012). *Filosofija neravenstva [Psychology of inequality]*. Moskva: In-t russkoj civilizacii [in Russian].
- Bondarevskaja, E. V. (2001). Smysly i strategii lichnostno-orientirovannogo vospitanija. [Meanings and strategies of personality-oriented education.]. *Pedagogika. [Pedagogy]*, 1, 17-24 [in Russian].
- Borishevsky, M. Y., Shevchenko, O. V., & Volodarska, N. D. (2011). *Psyhologichni zakonomirnosti rozvytku duhovnosti osobystosti: monografija [Psychological laws of development of spirituality and specialness: monograph]*. Kyiv: Pedagogic Dumka [in Ukrainian].
- Bulakh, I. S. (2016). *Psykhologiiia osobystisnoho zrostannia pidlitkiv: realii' ta perspektyvy: monografija [Psychology of personal growth of adolescents: realities and prospects: monograph]*. Vinnytsia: Nilan Ltd [in Ukrainian].
- Bulakh, I. S. (2019). Psyholohichni mekhanizmy osobystisnoho zrostannia pidlitkiv [Psychological mechanisms of personal growth of adolescents]. *Problemy suchasnoi psyholohii [Problems of modern psychology]*, 8, 104-114 [in Ukrainian].
- Burzhuk, S. G., Kulibanova, V. V., & Tjeor, T. R. (2012). *Korporativnaja i sotcialnaja otvetstvennost [Corporate and social responsibility]*. Sankt-Peterburg: SPbGIEU [in Russian].
- Drobiitckij, O. G. (2002). *Moralnaja filosofija: izbr. trudy [Moral philosophy: Fav. works]*. Moscow: Gardariki [in Russian].
- Hvostov, A. A., & Ivanova, A. (2001). Moral'noe soznanie molodezhi Rossii (na materiale issledovanija molodezhi Moskvy i Kubani) [Moral consciousness of the youth of Russia (based on the study of youth in Moscow and Kuban)]. *Razvitie lichnosti [Personal development]*, 2, 78-111 [in Russian].
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59.
- Korljakova, A. F. (2008). Moralno-jticheskie cennosti v predstavlenii molodykh ljudej [Moral and ethical values as seen by young people]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena [Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen ]*, 86, 208-213 [in Russian].

- Kvashuk, O. V. (2010). Moralna svidomist yak aktyvne i tsilespriamovane stavlennia molodshoho shkoliara do navkolyshno' diialnosti [Moral testimony is more active and focused on putting a young schoolboy to the point of becoming a teacher]. *Naukovi zapysky Nacionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Ser.: Psykholohija i pedahohika [Scientific notes [of the National University "Ostrozka Academy"]. Ser.: Psychology and pedagogy*, 16, 104-112. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp\\_2010\\_16\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2010_16_13) [in Ukrainian].
- Nekiz, T. (2021). Moralnyi vybir osobystosti yunatskoho viku u filosofskomu ta psykholohichnomu konteksti. *Osvita i nauka*, 1: materialy zvitno-nauk. konf. (m. Kyiv, 7 kvit.). Retrieved from <https://e-journals.npu.edu.ua/index.php/on/issue/view/16> [in Ukrainian].
- Nepomnjashchaja, N. I., Kanevskaja, M. E., & Pahomova, O. N. (1980). Cennostnost' kak central'nij komponent psihologicheskoy struktury lichnosti [Value as a central component of the psychological structure of a person]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 1, 22-30 [in Russian].
- Pavelkiv, R. V. (2005). *Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkylnomu vici* [Development of moral evidence and self-awareness in a young school student]. (Ext. abstract of PhD diss.). Ins-t psihologii' imeni G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny, Kyiv [in Ukrainian].
- Pavelkiv, R. V. (2018). Refleksiiia yak psykholohichniy mekhanizm moralnoi samorehuliatcii povedinky osobystosti [Reflexion as a psychological mechanism of moral self-regulation of behavior of a particular person]. *Psyhologija: real'nist' i perspektyvy [Psychology: reality and perspectives]*, 11, 5-10 [in Ukrainian].
- Penionzhok, E. V., Miheeva, S. N., & Vorotnikova, M. V. (2017). Moral'nyj vybor: problemy svobody i moral'noj otvetstvennosti grazhdanina [Moral choice: problems of freedom and moral responsibility of a citizen.]. *Manuskript [Manuscript]*, 86, 1-12 [in Russian].
- Titarenko, A. I. (1974). Spetsyfika i struktura morali [Specificity and structure of morality]. *Moral i jeticheskaja teorija [Morality and ethical theory]*. (p. 7-49). Moscow [in Russian].
- Veselova, E. K. (2015). Prakticheskie zaniatija v ramkah programm duhovno-nravstvennogo vospitaniya v vuze. Metodicheskie materialy. [Practical classes in the framework of programs of



spiritual and moral education at the university. Methodical materials.]. *Obrazovatelnye tekhnologii [Educational technologies.]*, 1, 89-117 [in Russian].

Zymianskyi, A. (2015). *Psykhologichni umovy rozvytku moralnoi samosvidomosti pidlitkiv [Psychological mind the development of moral self-awareness of children]* (PhD. diss.). Drohobych. Drohobyt'sk State Pedagogical University IM. I. Franck, Drohobych [in Ukrainian].

**K. Vasylets**

### **PECULIARITIES OF MORAL CONSCIOUSNESS OF PERSONALITY: THEORETICAL MODEL**

*The article is devoted to the problem of moral consciousness research and its components; a brief review of scientific research on this phenomenon. The article presents the scientists views in various fields, including philosophy, ethics and psychology on the components of moral consciousness and their content in its functioning. Moral consciousness is considered to be a regulator of behavior, which reflects the attitude of the individual to himself, others and generally accepted norms. Considerable attention in the content of the article is paid to clarifying the content structure of moral consciousness and explaining its components. Based on the analysis of scientific sources, we have created a theoretical model of moral consciousness, which reflects the author's vision of this phenomenon. The author singles out four components of moral consciousness: regulatory, personal, social and attitude, which allow a more detailed study of moral consciousness. The expediency of isolating each components and their components is substantiated. In general, the presented model provides an opportunity to expand the aspects of the moral consciousness study as a regulator of behavior in the future. Among the prospects for further explorations, we have outlined the typology of moral consciousness and the type profiles specification.*

**Key words:** moral consciousness, moral feelings, moral act, regulator of behavior.

Надійшла до редакції 9.11.2021 р.

УДК 159.9.01:316.37.– 053.57

© Н. В. Павлик, 2022

orcid.org/0000-0002-5828-606X

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252051>

**ПАВЛИК Наталія Василівна**

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,  
провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту  
педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України  
(м. Київ)*

**СТРУКТУРА Й КРИТЕРІЇ  
ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ**

*Статтю присвячено теоретичному аналізу проблеми психологічного здоров'я особистості (його сутності, структури, критеріїв норми), збереження якого в умовах сучасних викликів виявляється соціально значущим.*

*Дослідження феномена психічного та психологічного здоров'я сьогодні стає особливо актуальним у зв'язку з тим, що останніми роками відбулися серйозні зміни в соціокультурній ситуації, в екологічному, економічному, політичному житті суспільства, що безперечно відбивається на психологічному кліматі у світі й, зокрема, на здоров'ї громадян України. Психіка сучасної людини відчуває потужні негативні впливи соціального, природного, побутового, політичного характеру, що вимагає спеціальних заходів для охорони й зміцнення фізичного, психічного й психологічного здоров'я особистості.*

*У статті розкрито сутність поняття «психологічне здоров'я», встановлено його зв'язок з конструктивністю особистісного розвитку, презентовано модель ієрархічної структури психологічного здоров'я, яка містить духовно-смысловий, соціальний, психічний, психосоматичний компоненти та дихотомічні критерії гармонійності психологічного здоров'я.*

*Автором зазначається, що психологічне здоров'я – це складне, багаторівневе утворення, що презентує гармонійний тілесно-душевно-соціально-духовний стан особистості, основою якого є баланс між внутрішніми процесами (духовними, соціальними, емоційними, вольовими, інтелектуальними, соматичними), цегармонія між підструктурами самої особистості (духовною, соціальною, емоційною, вольовою, інтелектуальною, тілесною), гармонія між людиною й оточуючими людьми, природою; гармонія між умінням адаптуватися до середовища й умінням адаптувати його у*

*відповідності до своїх потреб. Психологічне здоров'я є підґрунтям психологічного імунітету людини й зумовлює конструктивність особистісного розвитку.*

***Ключові слова:** психологічне здоров'я особистості, особистісний розвиток, структура психологічного здоров'я, критерії гармонійності психологічного здоров'я.*

**Постановка проблеми.** Проблема збереження психологічного здоров'я виявляється сьогодні досить актуальною та соціально значущою. Останніми роками відбулися серйозні зміни в екологічному, економічному житті нашого суспільства, що безперечно відбивається на психологічному кліматі в Україні й на здоров'ї її громадян. Загострення політичної та економічної кризи, коронавірусна пандемія, військовий конфлікт на Сході країни, зростання безробіття, вимушена міграція, закордонне заробітчанство є показниками порушення гармонійних стосунків у суспільстві, що зумовлює поширення дисгармоній психологічного здоров'я серед різних верств населення (дітей, молоді, дорослих). Психіка сучасної людини відчуває потужні негативні впливи соціального, природного, політичного характеру, що вимагає спеціальних заходів для охорони й зміцнення фізичного, психічного й психологічного здоров'я особистості.

Втрата психологічного здоров'я суттєво впливає на якість життя особистості. Хронічна втома, невротичність, емоційна неврівноваженість, депресія, роздратованість, агресивність, тривожність, відчуття спустошеності життя, втрата самовладання, слабовілля, виражений егоцентризм – усе це є проявами дисгармоній психологічного здоров'я, які постають причинами психологічних проблем наших співвітчизників.

Все це зумовлює **актуальність** визначення й своєчасної профілактики дисгармоній психологічного здоров'я особистості.

**Метою** цієї статті є розкриття у межах психологічного дискурсу сутності поняття «психологічне здоров'я особистості», визначення його структури та критеріїв гармонійності.

Досягнення поставленої мети передбачається шляхом реалізації наступних **завдань**: 1) на основі теоретичного аналізу науково-психологічних підходів визначити сутність понять «здоров'я», «психічне здоров'я», «психологічне здоров'я»;

2) встановити зв'язок психологічного здоров'я з конструктивністю особистісного розвитку; 3) визначити структуру психологічного здоров'я особистості; 4) виокремити дихотомічні критерії сформованості компонентів структури психологічного здоров'я.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема фізичного, психічного, психологічного, морального, духовного здоров'я особистості не є новою для науки. Вона є предметом вивчення філософії, психології, психопатології, психіатрії. Критерії норми здоров'я в зазначених областях знань відрізняються, оскільки кожна з них розглядає людину з певного ракурсу. Крім того, усередині загальних галузей науки існують десятки підходів до вивчення етіології психічних й психосоматичних хвороб та критеріїв нормального розвитку особистості.

Розглянемо основні положення щодо категорії «*здоров'я*».

Загальне визначення здоров'я було запропоновано Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ). В преамбулі до Уставу ВООЗ в 1948 р. сказано, що *здоров'я* – це такий стан людини, якому властиво не тільки відсутність хвороб, але й повне фізичне, душевне й соціальне благополуччя. Під станом *нездоров'ятут* розуміють: передусім, фізичне нездоров'я (тимчасову втрату працездатності), що визначається запасом мускульної енергетики.

Тож, здоров'я включає такий стан людини, при якому: 1) збережені функціональні характеристики організму; 2) існує висока здатність до пристосовування до змін у природному і соціальному середовищі; 3) зберігається емоційне і соціальне благополуччя людини.

За переконанням І. В. Дубровіної, здоров'я – це комплексний багатоаспектний феномен, що включає в себе медичні, психологічні, педагогічні, соціальні й інші аспекти. Це й анатомія, і медицина, і психологія, і соціологія, і філософія, що описують оптимальне функціонування організму» (Дубровина, 2009). В. І. Слободчиков розглядає здоров'я як *процес*, спрямований на розвиток людської суб'єктивності, й зазначає, що, чим ширше можливості людини в реалізації своїх біологічних і соціальних функцій, тим більш високий в неї рівень здоров'я (Слободчиков, Исаев, 2000).

Отже, категорія «здоров'я» виходить за межі медицини, адже це – культурно-історичне поняття, оскільки межі здоров'я в різних культурах визначаються по-різному. Сучасне розуміння поняття «здоров'я» припускає, як мінімум, чотири основні здатності особистості: активне функціонування організму, адаптацію до умов середовища, реалізацію особистісного потенціалу й стан емоційного благополуччя людини.

Дослідження феномена здоров'я досі триває. Сьогодні проблема здоров'я розглядається на декількох рівнях: біологічному, психологічному, соціальному тощо. Звідси витікає розуміння феномена здоров'я особистості як багатовірневої структури, яка містить відповідні компоненти.

Здоров'я на *біологічному* рівні припускає динамічну рівновагу функцій усіх внутрішніх органів та їхнє адекватне реагування на вплив зовнішнього середовища. Я. Андрушко зазначає, що біологічне здоров'я передбачає наявність гомеостазу, що дозволяє людині адекватно реагувати на різні чинники навколишньої дійсності.

На *психічному* рівні здоров'я розглядається як стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних явищ й забезпечує адекватну регуляцію поведінки й діяльності людини. Психічне здоров'я забезпечується розвитком *вищих психічних функцій* (емоційних, вольових, інтелектуальних, соціальних). В результаті фрустрації вищих потреб людини виникає психологічний дискомфорт, що створює деприваційну ситуацію й, як наслідок, виникає порушення психічного здоров'я (страхи, тривожність, психічна напруга, комплекси, негативні переживання, неадекватні реакції й ін.). Все це гальмує, спотворює шлях психічного розвитку особистості.

У наукових здобутках М. Боришевського, Л. Бурлачука, С. Васьківської, О. Корнієнко, С. Максименка, К. Мілютіної та багатьох інших вітчизняних вчених виокремлюються дослідження психосоматичних, та соціально-психологічних аспектів життєдіяльності, які регулюють психічне здоров'я особистості.

Здоров'я на *психологічному* рівні пов'язане з особистісним контекстом, у межах якого людина з'являється як психічне ціле. Основне завдання цього рівня – зрозуміти, що таке *здорова*

*особистість*. Чим гармонійніше об'єднані всі істотні властивості, що складають особистість, тим вона більш стійка, урівноважена й здатна протидіяти впливам, що перешкоджають її цілісності.

Звідси витікає розуміння феномена здоров'я особистості як багаторівневої структури, яка містить відповідні компоненти.

Термін *«психічне здоров'я»* був уведений ВООЗ у 1979 р. У Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні від 27.12.2017 р. психічне здоров'я визначається як стан благополуччя, при якому людина може: 1) реалізувати свій потенціал; 2) впоратися з життєвими стресами; 3) продуктивно працювати й робити внесок у життя своєї спільноти (Структура и критерии психологического здоровья, 2021).

Слід зазначити, що саме *психічне* нездоров'я людини знищує фізичний потенціал особистості, навіть достатній для подолання нагальних проблем.

У дослідженнях вітчизняних дореволюційного, радянського та пострадянського простору проблему психічного здоров'я намагалися розв'язати в межах психіатрії, психопатології та клінічної психології (Д. О. Авдєєв, Б. Г. Ананьєв, П. Б. Ганнушкін, В. М. Бехтерєв, Б. С. Братусь, Н. Є. Водоп'янова, В. П. Войтенко, І. М. Гурвич, М. Д. Гурь'єв, Б. Д. Карвасарський, І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич, В. М. М'ясищєв, Г. С. Нікіфоров, Н. В. Ходирєва, О. В. Шувалов та ін.). Значну увагу цій тематиці приділено в працях зарубіжних психологів і психіатрів (А. Адлер, А. Асаджіолі, А. Елліс, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, З. Фройд, Е. Фром, К. Хорні, К. Г. Юнг та ін.).

Аналізуючи історію розвитку наукового розуміння *«психічне здоров'я»* в процесі становлення психології, О. В. Шувалов визначає три етапи тлумачення цього поняття. На початковому (некласичному) етапі об'єктом вивчення психології була психіка як властивість високоорганізованої матерії, психічні явища в живій природі, причинно-наслідкові пояснювальні схеми. Тоді психологія розвивалася по зразку природничих наук.

Наступний етап, починаючи з праць З. Фрейда, ознаменувався зародженням гуманітарної стратегії дослідження психіки людини. З позицій гуманістичного підходу психо-

логічне здоров'я вивчали Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс. Кульмінаційним результатом цього етапу виявилися дві галузі психології: «західна» – гуманістична, і «радянська» – культурно-історична.

Роботами В. Франкла і С. Л. Рубінштейна був покладений початок звернення психологічної науки до сутнісних характеристик людини. Сьогодні ми є свідками розгортання третього етапу – *постнекласичної* психології, де відбувається «ніби збирання гуманітарного світогляду» (Франкл, 1990, с.51), оформлюється антропологічна психологія, зорієнтована на людську реальність у всій повноті її духовно-душевно-тілесних вимірів (Шувалов, 2009).

Сходження від психофізіологічних до метаантропологічних аспектів буття спричинило перетворення системи психологічного знання й перегляд її основної проблематики. Зокрема, стосовно проблеми *норми* психічного здоров'я такими кроками стали: переміщення фокуса досліджень з психічного апарата на людські прояви та розуміння психічної норми як *норми розвитку*. Сьогодні основи антропологічного підходу розробляються В. І. Слободчиковим, Є. І. Ісаєвим, Г. А. Цукерман, О. В. Шуваловим та іншими. Існує ряд підходів до розуміння процесу здорового розвитку психіки: біогенетичний, за яким основною детермінантою психічного здоров'я є фактор спадковості; соціогенетичний, що надає особливе значення соціальним факторам; психогенетичний, що акцентує увагу на психологічних детермінантах (потребах, мотивах, цінностях особистості); діяльнісний, що розглядає формування психіки в процесі освоєння людиною провідного типу діяльності та багато інших підходів.

Підсумуємо сказане вище: сьогодні поняття «психічне здоров'я» не має загальноприйнятого уніфікованого тлумачення. Критерії, структура та єдиний підхід до розуміння норми психічного здоров'я також чітко не визначені. Тому дослідження феномена психічного здоров'я (його сутності, структури, критеріїв норми) досі триває і сьогодні стає особливо актуальним у зв'язку з тим, що останніми роками відбулися серйозні зміни в соціокультурній ситуації, в екологічному, економічному житті суспільства, що безперечно відбивається на психічному здоров'ї сучасної людини.

У сучасній науці проблема *психічного* здоров'я також розглядається на декількох рівнях: біологічному, психологічному, соціальному тощо.

Тож, виходячи зі сказаного вище, надалі ми будемо розглядати феномен психічного здоров'я як багаторівневу структуру, яка має біологічний, психосоматичний, психічний, соціальний та особистісний рівні.

Ю. Бохонкова й В. Пліско, пов'язуючи категорії «якість життя» і «психічне здоров'я особистості», визначають норму психічного здоров'я як *гармонійний розвиток психіки*, відповідний віку людини (Бохонкова, Пліско, 2017, с. 59-63).

Отже, можемо сформулювати робоче визначення поняття *психічнездоров'я* як гармонійний *розвиток психіки*, що забезпечується конструктивним функціонуванням підструктур особистості й визначає стан емоційного благополуччя людини, її здатність до психологічної саморегуляції та соціально-психологічної адаптації.

Поняття *«психологічне здоров'я»* є однією з відносно нових, але найбільш значимих категорій сучасної психології. Йому присвячені праці А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, В. А. Ананьєва, Б. С. Братуся, Ф. Ю. Василюка, І. В. Дубровіної, О. В. Хухлаевой, В. Е. Пахальян, О. В. Шувалова та інших.

У вітчизняну психологію поняття «психологічне здоров'я» вперше було введено І. В. Дубровіною і тривалий час входило в базовий зміст поняття *психічного* здоров'я як його частина.

Однак сучасна наука розмежовує сфери психічного й психологічного здоров'я. Так, М. Панов зазначає, що існує декілька специфічних рівнів життєдіяльності людини: біологічний, психічний, психологічний, соціальний, духовний тощо. І на кожному з цих рівнів здоров'я має особливості свого прояву.

І. В. Дубровіна стверджує: якщо «психічне здоров'я» належить до окремих психічних процесів, то «психологічне здоров'я» має відношення до особистості в цілому й тісно пов'язане з вищими проявами людського духу, що дозволяє виділити саме психологічний аспект проблеми психічного здоров'я на відміну від медичного, соціологічного, філософського аспектів. Під психологічним здоров'ям вона розуміє *психологічні аспекти психічного здоров'я*, тобто те, що перебуває в тісному зв'язку з *вищими проявами людського духу*:



«Психологічне здоров'я припускає духовне становлення особистості, повноту й багатство її внутрішнього світу на основі повноцінного й всебічного психічного розвитку» (Дубровина, 2014, с.117). Духовність розглядається нею як особливий моральний стан особистості, її духовний потенціал, орієнтація на вищі абсолютні загальнолюдські цінності: Істину, Красу, Добро.

Отже, психологічне здоров'я не зводиться лише до психічного. Це стан, коли психічне здоров'я сполучається з особистісним, що зумовлене оптимальним функціонуванням всіх психічних і психологічних підструктур особистості. Психологічне здоров'я описує особистість у цілому й має відношення до емоційної, мотиваційної, пізнавальної й вольової сфер, а також до проявів людського духу (Психологическое здоровье, 2021).

На думку О. В. Шувалова, психологічне здоров'я відбиває суцільно людський вимір. Воно по суті є науковим еквівалентом здоров'я *духовного*. Вчений ставить питання про норму й патологію *духовного розвитку* людини. Визначальними критеріями психологічного здоров'я є спрямованість особистісного розвитку та актуалізація духовних якостей (людяності, совісності, любові тощо) (Шувалов, 2009). Відтак, розуміння психологічного здоров'я як здоров'я особистісного, духовного можна співвіднести з уявленням про психологічне здоров'я в концепції В. Франкла (Франкл, 1990).

Якщо основу психічного здоров'я становить повноцінний розвиток вищих психічних процесів, то основу психологічного здоров'я становить повноцінний розвиток особистості на всіх етапах онтогенезу. Усвідомлення й прийняття людиною власних особливостей припускає активну позицію самої людини, її зацікавленість у своєму психічному й особистісному розвитку.

Т. Митник зауважує, що психічне здоров'я – це стан душевного благополуччя, який забезпечує адекватну регуляцію поведінки та діяльності людини (Митник, 2017).

Детермінантами розвитку психологічного здоров'я, за концепцією І. В. Дубровиної, виступають: 1) *психічне здоров'я* – як показник розвиненості всіх психічних процесів (мислення, пам'яті, мотивації, активності, емоцій тощо); 2) *повноцінний особистісний розвиток*; 3) *психологічна грамотність*, що

сприяє усвідомленому ставленню до своїх особистісних якостей (компетентність, інтелект, освіченість); 4) *психологічна культура* як усвідомлення людиною себе у взаємодії зі світом, 5) розвиток *гуманістичного світогляду*; 6) *психологічне благополуччя* (Дубровина, 2014, с.122). Тож, психологічне здоров'я тісно пов'язане з моральним та духовним становленням особистості й тлумачиться як здатність розвинутої особистості до здійснення своїх сенсів, до самовдосконалення, самовизначення. Якщо в людини несформована етична система, то неможливо говорити про її психологічне здоров'я. Таким чином, психологічне здоров'я зумовлене, з одного боку, рівнем психічного здоров'я, а з іншого боку – рівнем духовної та психологічної культури особистості.

Одним із базових понять теорії Г. В. Ложкіна є *внутрішня картина здоров'я* – сукупність інтелектуальних уявлень здоров'я особистості, комплекс емоційних переживань, відчуттів, поведінкових реакцій. Її формування передбачає: ототожнення себе з образом здорової цілісності; усвідомлення ознак порушення гомеостазу, ідентифікація в собі індикаторів передхвороби. Відсутність психологічного здоров'я розглядається вченим як своєрідна форма моральної та емоційної неповноцінності: «Чим гармонійніше поєднані всі існуючі властивості особистості, тим вона більш стійкіша, врівноваженіша й здатна протистояти впливам, що прагнуть порушити її цілісність» (Ложкін, 2003, с.15). Хвороба – це завжди *ослаблення ресурсів особистості*.

Отже, «психологічне здоров'я» виявляється категорією набагато ширшою, ніж поняття «психічне здоров'я». Воно вміщує в себе й психосоматичне, й психічне здоров'я, а також вищі особистісні утворення, які формуються на більш пізніх етапах онтогенезу на основі розвитку вищих психічних функцій (емоційних, вольових, інтелектуальних, соціальних) та вершинних особистісних утворень (духовного потенціалу, моральних ставлень людини).

Психологічне здоров'я є необхідною умовою повноцінного функціонування особистості в процесі життєдіяльності. З одного боку, воно є умовою адекватного виконання людиною своїх соціальних і культурних ролей, а з іншого боку, забезпечує

людині можливість безперервного *особистісного розвитку* протягом всього життя.

**Розвиток особистості** припускає не тільки відсутність застою, але й прагнення до мети, що визначає послідовне накопичення позитивних новоутворень. Розвиток є незворотним процесом, зміни типу взаємодії людини з навколишнім середовищем, що проходить через усі рівні розвитку психіки й свідомості й полягає в якісно іншій здатності інтегрувати й узагальнювати досвід, отриманий у процесі життєдіяльності (Костюк, 1989).

Проте, особистісний розвиток, нажаль, не завжди відбувається у конструктивному напрямі. Він може супроводжуватись формуванням й розвитком особистісних дисгармоній.

Значний внесок у розвиток наукових уявлень про психологічні механізми особистісного розвитку внесли Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та інші. Характеристику психічного розвитку особистості дав Г. С. Костюк, який визначив принцип розвитку в психології, відповідно до якого розвиток особистості являє собою безперервний процес кількісних й якісних змін індивіда протягом усього періоду онтогенезу. Розвиток особистості відбувається шляхом ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих психічних рівнів (Костюк, 1989). Таким чином, онтогенез виступає як незворотна послідовність ускладнення особистісних підструктур, у якій генетично пізні підструктури виникають з більш ранніх і включають їх у зміненому вигляді.

Заслугою Д. Б. Ельконіна в дослідженні проблеми особистісного розвитку є виділення вікових періодів, сензитивних до формування тієї або іншої провідної діяльності та вікових новоутворень. Відповідно до концепції Е. Еріксона, розвиток особистості відбувається шляхом послідовного проходження восьми стадій життєвого циклу з розв'язанням певних особистісних завдань. Невирішена криза перешкоджає досягненню стану психологічного здоров'я особистості.

*При блокуванні процесу конструктивного особистісного розвитку*, відбувається становлення психологічно нездорової особистості. Невротичні, психопатичні й соціопатичні

особистості перебувають за межами психологічного здоров'я. До психологічно нездорових особистостей належать також люди, які мають хронічні психологічні проблеми такі як: агресивність, ворожість, алкоголізм, різноманітні залежності, депресію, хронічні страхи, позицію Жертви тощо. Психологічно нездорова людина не захищена від ударів життя й не володіє особистісним інструментарієм, щоб справлятися з життєвими викликами. За переконанням А. Маслоу (1999), дефіцит психологічного здоров'я можна розглядати як своєрідну форму когнітивної, моральної та емоційної неповноцінності.

Результатом **конструктивного** розвитку особистості виступає особистісна зрілість, що презентує собою психологічне здоров'я. Цікавим виявляється й те, що конструктивний особистісний розвиток відбувається саме на тлі психологічного здоров'я людини. Інакше кажучи, психологічне здоров'я виявляється психологічним механізмом, який регулює процес особистісного розвитку. Спрямовуючись у конструктивному напрямі, особистісний розвиток посилює потенціал самого психологічного здоров'я.

Тож, психологічне здоров'я тісно пов'язано з поняттям особистісного розвитку і розглядається нами одночасно як необхідна умова і як показник успішного протікання процесу психологічного розвитку особистості. Інакше кажучи, воно є свідченням гармонійного функціонування усіх психічних процесів і результатом конструктивного особистісного розвитку в цілому.

Особистісна зрілість і психологічне здоров'я можуть використатися як синонімічні поняття (у їх результативному значенні). Однак, якщо говорити про психологічне здоров'я *дитини*, то воно є лише передумовою досягнення особистісної зрілості. Людина, що досягла зрілості, здатна підтримувати динамічний баланс між пристосуванням середовища до себе і пристосовністю до середовища при збереженні акценту на перевазі самозмін.

Б. С. Братусь відзначає, що критерієм психологічного здоров'я особистості є її *моральна орієнтація*, підкреслюючи при цьому, що невротичний та психопатичний розвиток особистості пов'язаний, передусім, з егоїстичною орієнтацією

особистості. Він зазначає, що людина може бути психічно здоровою, але особистісно хворою (Братусь, 1997).

О. Ф. Лазурський також відзначає, що альтруїзм є показником гармонії між особистістю й середовищем, а психологічне здоров'я особистості забезпечується за допомогою ідеалу безкорисливого ставлення до навколишньої дійсності.

Аналізуючи тенденції розвитку західної науково-гуманістичної думки щодо психологічного здоров'я, О. В. Шувалов нагадує, що К. Роджерс, наполягаючи на тому, що людина наділена вродженим прагненням до здоров'я й росту, розкрив образ повноцінно функціонуючої особистості; а А. Маслоу на основі теорії мотивації вивів прообраз самоактуалізованої, психологічно здорової особистості. Але, спираючись на позицію В. Франкла, який стверджував, що самоактуалізація – це не є кінцеве призначення людини, О. В. Шувалов зауважує, що у дійсності замикання індивіда лише на процесі самовдосконалення частіше приводить до знищення сенсу буття й загального зниження життєздатності людини. Вчений зазначає, що вітчизняна наука запропонувала інші принципи розгляду проблеми психологічного здоров'я, що ґрунтуються на нашій ментальності й культурній традиції: це ідеї можливості й необхідності сходження людини до повноти власної реальності; прагнення до духовного зростання. О. В. Шувалов розмірковує таким чином: «Було б помилкою вважати, що порушення психологічного здоров'я неодмінно проявляються в соціальній дезадаптованості або асоціальних діях людини. Навпроти, люди можуть успішно пристосовуватися до різних ситуацій, справляти сприятливе враження, а при цьому керуватися виключно егоїстичними мотивами, демонструючи, таким чином, психологічне нездоров'я. І навпаки, психологічне здоров'я не виключає тривоги й розгубленості, сумнівів, конфліктів і криз. Стан психологічного здоров'я має мінливу природу, тобто здоров'я й нездоров'я існують у вигляді суперечливих суб'єктивних людських якостей» (Шувалов, 2009, с. 92).

Для психологічного здоров'я *норма* – це наявність певних особистісних характеристик, що дозволяють не тільки адаптуватися до суспільства, але й, розвиваючись самому, сприяти його розвитку. Альтернатива нормі у випадку *психіч-*

ного здоров'я – це хвороба. Альтернатива нормі у випадку психологічного здоров'я – це не хвороба, а відсутність можливості особистісного розвитку, нездатність до виконання свого життєвого завдання (Структура и критерии психологического здоровья, 2021).

Отже, психологічне здоров'я є основою конструктивного розвитку особистості.

При визначенні *структури психологічного здоров'я* ми будемо спиратися на ієрархічну структуру особистості, компоненти якої визначатимуть компоненти психологічного здоров'я.

С. Л. Рубінштейн пропонує трирівневу структуру особистості: психофізіологічний, індивідуально-психологічний та особистісно-смісловий рівні (Рубинштейн, 1973). Спираючись на цю модель, можемо припустити, що повноцінна сформованість конструктивних особистісних якостей на зазначених рівнях визначає відповідні компоненти психологічного здоров'я: *психосоматичний, індивідуально-психологічний, соціально-особистісний*.

Б. С. Братусь розширює 3-х рівневу модель С. Л. Рубінштейна, додаючи до неї вищий (IV-й) – *екзистенційний* рівень – рівень *життєтворчості*, що досягається через здійснення особистісного вибору, знаходження сенсу життя, керування смисловою регуляцією й відповідає рівню *духовно-сміслові саморегуляції*. Вищий (екзистенціальний) рівень психічної організації, що презентує *духовно-смісловий* компонент психологічного здоров'я, проявляється у здатності людини до життєтворчості через визначення сенсу життя, здійснення особистісного вибору, керування смисловою регуляцією.

С. Д. Максименко зближує категорії *психічного, психологічного й духовного* здоров'я, розглядаючи їх як шаблі процесу особистісного розвитку (Максименко, 2002, с.4). Критеріями психологічного здоров'я С. Д. Максименко визначає: сформованість моральних ціннісних ставлень особистості до себе, до інших людей, до світу (довіра, любов), уміння справлятися з життєвими проблемами, стресостійкість, здатність до ефективної, творчої діяльності. Він зазначає, що конструктивна реалізація людиною позитивних ставлень до

інших створює відчуття щастя й духовного спокою. Психологічно здорові особистості здатні самостійно ставити цілі, приймати рішення, нести відповідальність.

На думку М. С. Корольчука, здоров'я особистості забезпечується також на різних, але взаємопов'язаних між собою рівнях функціонування: біологічному, психологічному й соціальному. Здоров'я на біологічному рівні передбачає динамічну рівновагу функцій всіх внутрішніх органів та їх адекватне реагування на впливи зовнішнього середовища. На психологічному рівні здоров'я пов'язане з особистим контекстом, у межах якого особистість постає як психічне ціле. «Чим гармонійніше поєднані всі суттєві властивості, що складають особистість, тим вона більш стійка, врівноважена й здатна протидіяти впливам, що перешкоджають її цілісності. Психічне здоров'я зазнає впливу (як позитивного, так і негативного) з боку соціального оточення. Тільки люди зі здоровою психікою почувають себе активними учасниками в соціальній системі» (Корольчук, 2002, с. 9-10).

Відтак, психологічне здоров'я – складне, ієрархічне, багаторівневе утворення, яке містить компоненти відповідно до кожної з підструктур особистості.

Проаналізуємо концепції сучасних вчених щодо *критеріїв* психологічного здоров'я. Більшість дослідників вважають, що ознаками психологічного здоров'я є: позитивне мислення, емоційна стійкість, толерантність до стресових факторів, врівноваженість у стосунках з іншими людьми.

Т. Митник в якості критеріїв виділяє: безумовне прийняття, визнання самоцінності кожної людини, адекватне вираження своїх думок, почуттів, природність, конгруентність, відповідальність, оптимізм, врівноваженість, адекватний рівень домагань, впевненість, адекватна самооцінка, незалежність, відповідальність; почуття гумору, толерантність, самоповага (Митник, 2017).

Г. В. Ложкін тісно пов'язує психологічне здоров'я особистості з принципами самоактуалізації й зазначає, що «момент самоактуалізації – це найвищі позитивні переживання. Для самоактуалізації потрібно віднайти самого себе, розкрити себе, встановити, що для тебе добро, а що зло, яка мета твого життя. Саме прагнення до більш високої мети вказує на

психологічне здоров'я. Отже, психологічне здоров'я – це розвиток і рух в сторону самоактуалізації» (Ложкін, 2003, с.38-39). Серед основних критеріїв психологічного здоров'я Г. В. Ложкін вважає: **адекватне сприйняття реальності (себе, інших, світу); спонтанність; здатність до служіння**(справі, покликанню); **потреба в усамітненні; незалежність від зовнішнього середовища; активність і волю; свіжий погляд, вміння відрізняти засоби від мети, добро від зла; почуття гумору; креативність.**

Основним критерієм психологічного здоров'я М. С. Корольчук вважає критерій *психічної рівноваги та адаптивні можливості*: «Аномалія в психіці особистості найбільш яскраво заявляє про себе в проявах її дисгармонії, втраті рівноваги з соціальним оточенням, в порушенні процесів соціальної адаптації» (Корольчук, 2002, с.11). Адаптація до складних умов вимагає наявності у людини певних якостей особистості, а саме: сильного типу нервової системи, емоційної врівноваженості, стресостійкості. До показників психологічного здоров'я, за М. С. Корольчуком, належать: оптимізм, урівноваженість, етичність (чесність, совісність, тактовність), впевненість у собі, вміння позбавлятися образ, працелюбність, незалежність, відповідальність, доброзичливість, терпимість, самоповага, самоконтроль; емоційна стійкість (самовладання); зрілість почуттів; володіння негативними емоціями; вільний прояв почуттів; оптимальне самопочуття; духовність, пріоритет гуманістичних цінностей (добра, справедливості, любові, краси, істини), орієнтація на саморозвиток, збагачення своєї особистості; самоконтроль, воля, енергійність, активність.

Результати досліджень Джуетта, який вивчав психологічні характеристики людей, що благополучно дожили до 80-90 років, показали, що всі вони мали оптимізм, емоційний спокій, були самодостатніми, вмели радуватися й адаптуватися до складних життєвих обставин. Ці якості визначають *«портрет»* психологічно здорової людини, що описують ще багато дослідників: це людина спонтанна і творча, життєрадісна, відкрита, пізнає себе і навколишній світ не тільки розумом, але й почуттями, інтуїцією; вона приймає себе і визнає цінність й унікальність інших людей. Така людина покладає відповідальність за своє життя на себе й отримує уроки з несприятливих



ситуацій. Її життя наповнене сенсом. Вона перебуває в постійному розвитку й сприяє розвитку інших людей. Її життєвий шлях може бути не легким, але вона чудово адаптується до умов життя, що швидко змінюються, й вміє перебувати в ситуації невизначеності.

Виходячи зі сказаного, зрозуміло, що таке широке явище як психологічне здоров'я має велику кількість ознак і критеріїв сформованості. Сукупність критеріїв здорової психіки розподіляється відповідно до різних видів психічних проявів. Ідея комплексного підходу до оцінки психологічного здоров'я є перспективним завданням сучасної психології.

Спираючись на сказане вище, зазначимо, що «ключовим» словом для опису психологічного здоров'я є слово «*гармонія*», або «*баланс*». Це гармонія між підструктурами самої особистості (духовною, соціальною, емоційною, вольовою, інтелектуальною, тілесною), гармонія між людиною й оточуючими людьми, природою; гармонія між умінням адаптуватися до середовища й умінням адаптувати його у відповідності до своїх потреб. Гармонія розглядається не як статичний стан, а як процес. Тому психологічне здоров'я являє собою динамічну сукупність психічних властивостей людини, що забезпечують гармонію між потребами особистості й навколишнього світу (Психологическое здоровье, 2020).

Якщо «ключовим» словом для опису психологічного здоров'я є «*гармонія*», то центральною характеристикою психологічно здорової людини можна назвати *здатність до саморегуляції*, яка забезпечує можливість адекватного пристосування як до сприятливих, так і несприятливих умов. Традиційно вважається, що адаптація до сприятливих ситуацій проходить легко. Однак, існує чимало випадків, коли людина, яка швидко досягла соціального та економічного успіху, платить за це погіршенням психологічного здоров'я (втрачає сон, спокій). При адаптації до складних ситуацій психологічно здорова людина не тільки розв'язує проблеми, а й використовує їх для власного розвитку (Психологическое здоровье, 2020). Отже, однією з основних функцій психологічного здоров'я – це підтримка активного динамічного балансу між людиною й навколишнім середовищем у ситуаціях, що вимагає мобілізації ресурсів особистості.

В. Франкл пов'язує поняття сенсу життя з категорією «духовне здоров'я» особистості. Д. О. Леонт'єв також вважає, що при нормальному розвитку особистості в мотивації людини переважає установка на реалізацію сенсу існування. Е. Фромм відзначає, що основою психологічного неблагополуччя особистості виступає конфлікт між потребами людини у волі й безпеці. На його думку, єдиним вірним способом вирішення цієї суперечності є здатність любити – мистецтво, рівнозначне мистецтву жити. А. Маслоу оцінює наявність самоактуалізації й домінування буттєвої мотивації як основний критерій її психологічного здоров'я особистості (Маслоу, 1999).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі теоретичного аналізу психологічних концепцій нами було сформульовано робоче визначення поняття «Психологічне здоров'я», розкрито його сутність, побудовано ієрархічну структуру психологічного здоров'я й виокремлено критерії сформованості його компонентів.

Вектор розвитку особистості має два напрямки: *конструктивний* (що базується на здоровому способі життя й супроводжується гармонійним існуванням людини, осмисленістю життя, адаптованістю у суспільстві, духовно-творчою самореалізацією) і *деструктивний* (що базується на задоволенні егоїстичних потреб та пристрастей людини й супроводжується зазвичай психологічним дискомфортом). Результатом конструктивного розвитку є психологічне здоров'я, а деструктивний розвиток спрямовує особистість до набуття психологічних та психічних дисгармоній.

**Психологічне здоров'я** – складне, багаторівневе утворення, що презентує гармонійний тілесно-душевно-духовний стан особистості, основою якого є баланс між внутрішніми процесами (соматичними, емоційними, вольовими, інтелектуальними, соціальними, духовними), між людиною та світом.

Психологічне здоров'я визначає баланс, стан гармонії людини зі світом й, насамперед, із самим собою. *Ознаками* психологічного здоров'я людини є спокій, доброзичливість, внутрішній мир, урівноваженість, емоційний та фізичний комфорт, гарний настрій у сполученні з добротою, відповідальністю, духовною осмисленістю свого життя й творчою реалізованістю.

Психологічним механізмом гармонізації психологічного здоров'я виступає духовно-сміслова саморегуляція особистості, яка зумовлює здатність управляти своїми емоціями і поведінкою, керуючись духовно-моральними імперативами (дотримання обов'язку, поваги до людей, до оточуючого світу тощо).

Перебуваючи у мирному психологічному стані, людина здатна оптимально жити, працювати, творити добро, спілкуватися із ближніми.

*Функціями* психологічного здоров'я є: підтримка динамічного балансу між людиною й середовищем, соціально-психологічна адаптація, реалізація духовного й особистісного потенціалу.

Психологічне здоров'я є підґрунтям особистісної стійкості та психологічного імунітету людини в ситуаціях соціальних, політичних, екологічних криз. Воно зумовлює конструктивність особистісного розвитку й сприяє мобілізації психологічних ресурсів, адаптаційних можливостей, актуалізації духовного потенціалу.

Структура психологічного здоров'я має чотири ієрархічні компоненти у відповідності до підструктур особистості (табл. 1).

Підструктура духу визначає вищий духовно-смісловий (екзистенційний) компонент психологічного здоров'я («дух»).

Підструктура душі містить соціальний та психічний компоненти психологічного здоров'я («соціальність» і «психіка» відповідно).

Підструктура тіла визначає нижчий психофізичний рівень особистості, що відповідає психосоматичному компоненту.

Відтак, психологічне здоров'я складається з психосоматичного, психічного, соціального і духовно-сміслового компонентів.

Метафорично їх названо: духовно-смісловий компонент – «дух», соціальний – «соціальність», психічний – «психіка» й психосоматичний – «тіло».

**Духовно-смісловий** компонент (духовне здоров'я) визначається усвідомленістю та змістомцінностей і сенсів людини; **соціальний** компонент (соціальне здоров'я) зумовлює здатність людини до соціально-психологічної адаптації, до

побудови конструктивних стосунків; **психічний** компонент (психічне здоров'я) залежить від здатності людини до здійснення адекватних способів саморегуляції; **психосоматичний** компонент (психосоматичне здоров'я) визначається особливостями нейрофізіологічної організації психічної діяльності й фізичним станом людини.

Таблиця 1

### Структура психологічного здоров'я

Структура особистості	Ієрархічні рівні підструктур особистості	Компоненти психологічного здоров'я	Ознаки психологічного здоров'я на різних рівнях
<i>Дух</i>	<b>Духовно-смісловий (екзистенційний) рівень</b>	<b>Духовно-смісловий компонент</b>	Духовний пошук, моральне самоусвідомлення, творча самоактуалізація
<i>Душа</i>	<b>Соціальний рівень</b> (адаптація в соціумі, вміння жити в суспільстві)	<b>Соціально-особистісний компонент</b>	Соціально-психологічна адаптація, моральні ставлення до людей, до світу,
	<b>Психічний рівень</b> (психорегуляція, мислення, воля, почуття)	<b>Індивідуально-психологічний компонент</b>	Позитивне мислення, інтелект, емоційний комфорт, вольовий самоконтроль
<i>Тіло</i>	<b>Психофізіологічний рівень</b> (психосоматика)	<b>Психосоматичний компонент</b>	Гарні самопочуття, настрої, енергійність, здоровий спосіб життя

Для оцінки сформованості (або несформованості) кожного з компонентів психологічного здоров'я було визначено систему дихотомічних (протилежних) **критеріїв** відповідності до кожного компоненту і побудовано теоретичну модель вивчення психологічного здоров'я особистості (табл. 2).

Критеріями сформованості **психосоматичного** компоненту є енергійність, активність, піднесений настрій, наявність здорових звичок (почуття міри й самообмеження як стилю життя, помірності у сні, їжі). Відповідно критеріями його несформо-

ваності є млявість, депресивність, пасивність (або неадекватна активність) та шкідливі звички.

Таблиця 2

### Критерії сформованості компонентів психологічного здоров'я

Компоненти структури	Дихотомічні критерії сформованості компонентів психологічного здоров'я	
	Критерії сформованості	Критерії несформованості
Духовно-смысловий компонент (ДУХ)	Саморефлексія	Неусвідомленість своїх думок, почуттів, дій
	Духовно-оптимістичне світосприйняття	Песимістичне світосприйняття (негативізм)
	Внутрішній локус контролю (відповідальність)	Зовнішній локус контролю (екстернальність)
	Творча реалізованість	Творча нереалізованість
Соціальний компонент (СОЦІАЛЬНІСТЬ)	Децентрація	Егоцентризм
	Соціально-психологічна адаптованість	Соціально-психологічна дезадаптованість
	Доброзичливість	Агресивність
	Толерантність до проблем	нетерпимість до проблемних ситуацій
Психічний компонент (ПСИХІКА)	Гнучкість мислення	Ригідність думок
	Емоційний комфорт (емоційна стійкість)	Емоційний дискомфорт (лабільність)
	Вольовий самоконтроль	Слабовілля
	Стресостійкість	Невротичність
Психосоматичний компонент (ТІЛО)	Енергійність	Млявість
	Активність	Пасивність (або неадекватна активність)
	Піднесений настрій	Депресивність
	Корисні звички (почуття міри й самообмеження як стиль життя, помірність у сні, їжі)	Шкідливі звички (непомірність у їжі, у сні, паління, алкоголь, пристрасть до солодоців)

Критеріями розвитку *психічного* компоненту є гнучкість мислення, емоційний комфорт, стресостійкість, вольовий самоконтроль емоцій і поведінки. Про несформованість зазначеного компоненту свідчать невротичність, ригідність мислення (за циклювання на проблемах), емоційна лабільність й слабовілля.

Критеріями розвитку соціального компоненту виступають соціально-психологічна адаптованість, здатність до децентрації (подолання егоїзму), доброзичливість, толерантність до невизначеності. У той час як показниками його несформованості є егоцентризм, соціально-психологічна дезадаптація, агресивність, нетерпимість до невизначеності й проблемних соціальних ситуацій.

Про високий рівень розвитку духовно-смиислового компоненту (духу) свідчать саморефлексія, духовно-оптимістичне світосприйняття, відповідальність (інтернальність), творча самореалізація. А показниками його несформованості виступають неусвідомленість себе, песимістичне світосприйняття (негативізм), зовнішній локус контролю й творча нереалізованість особистості.

Повноцінна сформованість усіх компонентів визначає психологічне здоров'я людини.

### **Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.**

1. Вектор особистісного розвитку може бути конструктивний, результатом якого є психологічне здоров'я, і деструктивний (егоїстично-мотивований).

2. *Психологічне* здоров'я – складне, багаторівневе утворення, що презентує гармонійний тілесно-душевно-духовний стан особистості, основою якого є баланс між внутрішніми процесами (духовними, соціальними, емоційними, вольовими, інтелектуальними, соматичними), між людиною та світом в цілому. Ознаками психологічного здоров'я людини є спокій, доброзичливість, внутрішній мир, урівноваженість, емоційний та фізичний комфорт, енергійність, гарний настрій у сполученні з добротою, відповідальністю, творчою реалізованістю та духовною осмисленістю свого життя. Психологічне здоров'я є підґрунтям особистісної стійкості та психологічного імунітету людини в ситуаціях соціально-економічних, політичних, екологічних криз.

3. Психологічне здоров'я виступає одночасно як необхідна умова і як показник конструктивності особистісного розвитку.

4. Основні функції психологічного здоров'я – це духовно-смилова саморегуляція, конструктивний розвиток особистості й підтримка динамічного балансу між людиною й середовищем,

що вимагає мобілізації особистісних ресурсів, адаптаційних можливостей, актуалізації духовного особистісного потенціалу.

5. Структура психологічного здоров'я представлена духовно-смысловим, соціальним, психічним та психосоматичним компонентами.

Перспективи подальших досліджень полягають у встановленні психологічних закономірностей гармонізації психологічного здоров'я.

#### *Список використаних джерел*

- Білозерська С. Психічне здоров'я педагога як умова ефективної професійної діяльності. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : зб. тез II Всеукр. наук.-практ. конф. / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. С. 33–39.*
- Бохонкова Ю., Пліско В. Якість життя і психічне здоров'я особистості. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : зб. тез II Всеукр. наук.-практ. конф. / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. С. 59–63.*
- Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии. *Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.*
- Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности. *Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 17–19.*
- Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. Москва : НОУ ВПО «МПСУ», 2014. 464 с.
- Корольчук М. С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. Київ : Інкос, 2002. 272 с.
- Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / ред. Л. М. Проколієнко ; уклад. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
- Ложкин Г. В., Носкова О. В., Толкунова И. В. Психология здоровья человека / под ред. В. И. Носкова. Севастополь : Вебер, 2003. 257 с.
- Максименко С. Д. Психічне здоров'я дітей. *Психолог. 2002. № 1. С. 4.*
- Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 365 с.

- Митник Т. Особливості психічного здоров'я особистості: критерії та показники. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : зб. тез II Всеукр. наук.-практ. конф.* / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. С. 269–271.
- Психологическое здоровье. *Психологос : энциклопедия практической психологии.* 2021. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskoe-zdorove>
- Психологическое здоровье, его структура, критерии нарушений. 2020. URL: <https://studfile.net/preview/1622366/page:3/>
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва : Педагогика, 1973. 123 с.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособ. Москва : Школьная пресса, 2000. 416 с.
- Структура и критерии психологического здоровья. 2021. URL: [https://studme.org/137466/psihologiya/struktura\\_kriterii\\_psihologicheskogo\\_zdorovya](https://studme.org/137466/psihologiya/struktura_kriterii_psihologicheskogo_zdorovya)
- Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии.* 1994. № 6. С. 57–64.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 372 с.
- Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека. *Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология.* 2009. Вып. 4 (15). С. 87–101.

### **References**

- Bilozerska, S. (2017). Psykhichne zdorov'ia pedahoha yak umova efektyvnoi profesiinoi diialnosti [Teacher's mental health as a condition for effective professional activity]. In N. M. Bamburak (Comp.), *Psykhichne zdorov'ia osobystosti u kryzovomu suspilstvi: zb. tez II Vseukr. nauk.-prakt. конф.* (pp. 33-39). Lviv: Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].
- Bokhonkova, Yu., & Plisko, V. (2017). Yakist zhyttia i psykhichne zdorov'ia osobystosti [Quality of life and mental health of the individual]. In N. M. Bamburak (Cimp.), *Psykhichne zdorov'ia osobystosti u kryzovomu suspilstvi : zb. tez II Vseukr. nauk.-prakt. конф.* (pp. 59-63). Lviv : Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].
- Bratus', B. S. (1997). K probleme cheloveka v psihologii [To the problem of man in psychology]. *Voprosy psihologii*,5, 3-19 [in Russian].



- Dubrovina, I. V. (2009). Psihicheskoe i psihologicheskoe zdorov'e v kontekste psihologicheskoy kul'tury lichnosti [Mental and psychological health in the context of the psychological culture of the personality]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*, 3, 17-19 [in Russian].
- Dubrovina, I. V. (2014). *Prakticheskaja psihologija v labirintah sovremennoogo obrazovaniya* [A Practical Psychology in the Labyrinths of Modern Education]. Moskva: NOU VPO "MPSU" [in Russian].
- Formanyuk, T. V. (1994). Sindrom "emocional'nogo sgoraniya" kak pokazatel' professional'noj dezadaptacii uchitelya [Syndrome of "emotional combustion" as an indicator of teacher's professional maladaptation]. *Voprosy psihologii*, 6, 57-64 [in Russian].
- Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskah smysla* [A human in search of meaning]. Moskva: Progress [in Russian].
- Korolchuk, M. S. (2002). *Psyhologichne zabezpechennia psyhichnoho i fizychnoho zdorov'ia* [Psychological support of mental and physical health]. Kyiv: Inkos [in Ukrainian].
- Kostiuk, H. S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psyhichnyi rozvytok osobystosti*. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian].
- Lozhkin, G. V., Noskova, O. V., & Tolkunova, I. V. (2003). *Psihologiya zdorov'ya cheloveka* [Human Health Psychology]. Sevastopol: Veber [in Russian].
- Maksymenko, S. D. (2002). Psyhichne zdorov'ia ditei [Mental health of children]. *Psykholoh*, 1, 4 [in Ukrainian].
- Maslou, A. (1999). *Motivacija i lichnost'*. [Motivation and personality]. Sankt-Peterburg: Evrazija [in Russian].
- Mytnyk, T. Osoblyvosti psyhichnoho zdorov'ia osobystosti: kryterii ta pokaznyky [The peculiarities of a person's mental health: criteria and indicators]. In N. M. Bamburak (Comp.), *Psyhichne zdorov'ia osobystosti u kryzovomu suspil'svi: zb. tez II Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 269-271). Lviv: Lvivskiy derzhavnyy universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].
- Psihologicheskoe zdorov'e, ego struktura, kriteriinarushenij* [Psychological health, its structure, criteria for violations] (2021). Retrieved from <https://studfile.net/preview/1622366/page:3/> [in Russian].
- Psihologicheskoe zdorov'e [Psychological health]. (2021). *Psihologos: jenciklopedija prakticheskoy psihologii*. Retrieved from

- <https://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskoe-zdorove> [in Russian].
- Rubinshtejn, S. L. (1973). *Chelovek i mir [Human and the world]*. Moskva [in Russian].
- Shuvalov, A. V. (2009). Psihologicheskoe zdorov'e cheloveka [Psychological health of a human]. *Vestnik PSTGU. Serija IV: Pedagogika. Psihologija*, 4(15), 87-101 [in Russian].
- Slobodchikov, V. I., & Isaev, E. I. (2000). *Psihologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub"ektivnoj real'nosti v ontogeneze [Psychology of human development: the development of subjective reality in ontogenesis]*. Moskva: Shkol'naya pressa [in Russian].
- Struktura i kriterii psihologicheskogo zdorov'ya [The structure and criteria of psychological health]*. (2021). Retrieved from [https://studme.org/137466/psihologiya/struktura\\_kriterii\\_psihologicheskogo\\_zdorovya](https://studme.org/137466/psihologiya/struktura_kriterii_psihologicheskogo_zdorovya) [in Russian].

**N. Pavlyk**

## **THE STRUCTURE AND CRITERIA OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF PERSONALITY**

*The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of psychological health of personality (its essence, structure, criteria of the norm). The preservation of psychological health in the modern conditions is very significant.*

*The study of the phenomenon of mental health is becoming today especially relevant due to the fact that in recent years there have been significant changes in the socio-cultural situation, environmental, economic, political life of society.*

*The Social changes in the country affects to the psychological climate in the world and, in particular, to the psychological health of Ukrainian citizens. The psyche of modern man is experiencing powerful negative influences of social, natural, domestic nature, which requires a special measures to protect and strengthen the physical, mental and psychological health of personality.*

*The author reveals the essence of the concept of «psychological health», establishes its connection with the constructiveness of personal development, presents a model of the hierarchical structure of psychological health. The structure of psychological health contains a spiritual, social, mental, psychosomatic components and dichotomous criteria of harmony of psychological health.*

*The Psychological health is defined as a complex, multilevel formation, that presents a harmonious physical-mental-social-spiritual state of personality.*

*The basis of psychological health is the balance between the substructures of personality (spiritual, social, emotional, volitional, intellectual, physical), the harmony between personality and the world, the harmony between personality and others peoples. The structure of psychological health of personality is represented by a hierarchy of components: spiritual, social, mental and psychosomatic.*

*The Psychological health is the basis of a psychological immunity of a personaliti's. The Psychological health determines the constructiveness development of personality.*

**Key words:** *psychological health, development of personality, structure of psychological health of personality, criteria of harmony of psychological health.*

Надійшла до редакції 29.11.2021 р.

УДК 316.613

© С. В. Степаненко, М. М. Тесленко, В. Г. Наконечна, 2022

orcid.org/0000-0002-1524-2577

orcid.org/0000-0003-4676-7736

orcid.org/0000-0003-0680-3077

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252053>

**СТЕПАНЕНКО Сергій Володимирович**

*кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри політекономії*

*Полтавського національного педагогічного університету*

*імені В. Г. Короленка*

**ТЕСЛЕНКО Марина Миколаївна**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології*

*Полтавського національного педагогічного університету*

*імені В. Г. Короленка*

**НАКОНЕЧНА Валерія Геннадіївна**

*студентка 4 курсу фізико-математичного факультету спеціальності*

*«051 Економіка» Полтавського національного педагогічного університету*

*імені В. Г. Короленка*

## **ЕКОНОМІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ ЩАСТЯ В РАМКАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ПАРАДИГМИ**

*Стаття присвячена викладу результатів теоретичного аналізу економіко-психологічних засад розуміння щастя як міждисциплінарного феномену. Представлено теоретичні узагальнення основних положень економіки щастя та базових характеристик стану переживання щастя людиною в межах економічних досліджень. Розкрито специфіку трактування щастя та детермінант його досягнення в межах психологічних наукових досліджень.*

*Проаналізовано методичні засоби дослідження феномену щастя в економіко-психологічному ракурсі та описано специфіку використання соціально-економічних індикаторів для вимірювання щастя на національному та глобальному рівнях функціонування людини.*

**Ключові слова:** *щастя, економіка щастя, показники щастя, детермінанти щастя, економіко-психологічні засади розуміння феномену щастя, психологічне благополуччя особистості, економічні та психологічні чинники благополуччя особистості, засоби діагностики показників щастя людини.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап поступу людини характеризується послідовним утвердженням у суспільній думці нових постматеріальних цінностей – сталого розвитку, збереження довкілля, розвитку особистості, духовного самовдосконалення, здорового способу життя, тощо. Такі зміни суспільної свідомості – результат утвердження та реалізації нової парадигми соціально-економічного розвитку – економіки щастя. Дана концепція розглядає економічні та позаекономічні чинники людського щастя, обґрунтовує його роль в економічному розвитку людини та суспільства на мікро- та макрорівні. З огляду на це, набувають актуальності дослідження економічного змісту концепції економіки щастя, параметрів оцінки рівня щастя на рівні індивіда та суспільства в цілому, можливостей реалізації державної політики, зорієнтованої на поліпшення суб'єктивного благополуччя.

Разом із тим, феномен щастя людини є мультидисциплінарним, що передбачає множинність підходів до його тлумачення з точки зору різних наук. Так, щастя постає предметом наукового аналізу філософії, психології, соціології, етики та інших наук, окрім економіки. На нашу думку, така множинність підходів обумовлена комплексним характером феномену щастя та множинністю чинників, що його визначають у житті людини.

Тож, виступаючи класичною мультидисциплінарною проблемою, питання пошуку концептуальних засад розуміння сутності щастя людини потребує подальшого наукового осягнення. Особливо значущим напрямком дослідження вданому контексті ми вбачаємо визначення економіко-психологічних концептуальних засад розуміння феномену щастя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед зарубіжних учених, які глибоко занурені у вивчення проблем індивідуального та національного щастя, його кількісного та якісного виміру, варто назвати Е. Дінера (Diener, Emmons, Larsen, Griffin, 1985), Р. Істерліна (Easterlin, 1985; 2010), Б. Фрея та А. Штуцера (Frey, Stutzer, 2002), Д. Канемана (Kahneman, Krueger, Schkade, 2006), Р. Ларсона та М. Чиксентміраї (Larson, Csikszentmihalyi, 1983), С. Любомирські (Lyubomirsky, Lepper, 1999), Р. Лейарда (Лэйард, 2012) та інших. Останнім часом проблематика щастя та його індикаторів зацікавила і вітчизняних учених, зокрема О. Бутника (Бутник, 2017), Г. Верещагіну

та Ф. Шиголь (Верещагіна, Шиголь, 2020), О. Кириленка (Кириленко, 2016), В. Паніотто (Паніотто, Сахно, Пяковська, 2018), А. Переверзєву (Переверзєва, 2009), О. Попадинця (Попадинець, 2013), К. Шкурко (Шкурко, 2017), О. Ярмоленка (Ярмоленко, 2016). Серед російських науковців економіка щастя є предметом наукового інтересу для А. Калмикової (Калмыкова, 2015), Ю. Кафтуліної та А. Кривої (Кафтулина, Кривова, 2015), Н. Чинакової (Чинакова, 2016).

У межах психологічної науки проблематика щастя в класичних та сучасних наукових дослідженнях. Зокрема, щастя як психологічний феномен розглядається з точки зору успішності людини в сфері комунікації (Арґайл, 2003), поєднання регуляторних механізмів особистості та її визначеності в континуумі (Кроник, Ахмеров, 2003), показників функціонування афективно-ціннісної сфери (Леонтєв, 2006). Актуальні психологічні дослідження прикуті до визначення сутності феномену щастя та його складових (Титаренко, 2017; Гавришак, Борисенко, 2019) та комплексу чинників його детермінації (Виничук, 2012; Кузікова, Щербак, 2020)

Незважаючи на популярність теми щастя у наукових розвідках останніх років, залишається недостатньо розкритою проблематика економіко-психологічних концептуальних засад розуміння сутності щастя як мультидисциплінарного феномену.

**Мета статті.** Метою даної статті є узагальнення економіко-психологічних концептуальних теоретичних засад феномену щастя, компаративний аналіз методичного інструментарію для вимірювання суб'єктивних показників щастя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасні наукові дослідження часто реалізуються на стику наук. Значна кількість досліджень здійснюється на перетині економіки з іншими дисциплінами. Так, новий напрям – «економіка щастя» – виник на стику трьох наук: економіки, соціології та психології у 70-ті роки ХХ ст.

У цей період група американських учених під керівництвом Річарда Істерліна вивчала взаємозв'язок між доходами та суб'єктивними відчуттям щастя у громадян США. За результатами досліджень у 1974 р. побачила світ стаття Р. Істерліна «Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence» (Easterlin, 1974). Виявилось, що за досліджуваний період доходи американців істотно зросли, а

частка щасливих людей у країні майже не змінилася. Також дослідження показало, що американці більше цінують відносний, а не абсолютний дохід. Отримані висновки у наукових колах отримали назву «парадоксу Істерліна», відповідно до якого зростання абсолютного (а не відносного) доходу не призводить до збільшення задоволеності життям у довгостроковому періоді.

Р. Істерлін також виявив та обґрунтував ефект насичення: доки дохід не перевищив певну суму (достатню для того, щоб задовольнити основні потреби), кожен додатковий долар приносить все більше щастя, після цього рівня додаткове підвищення доходу не приносить втіхи. Іншими словами, люди, доходи котрих перевищили рівень, що дає можливість задовольнити всі основні потреби, не відчувають зростання задоволеності життям зі зростанням доходу. Водночас, за Істерліном, постійно залишається актуальним ефект відносної зміни доходів: якщо доходи людини зростуть порівняно з доходами інших людей, її рівень щастя зросте. Проте не спрацьовує ефект абсолютної зміни доходів: якщо всі стануть однаково багатшими, рівень задоволеності не зміниться (Easterlin, 1974).

Здійснюючи міжкраїнні порівняння, Р. Істерлін також зауважив, що, досягнувши рівня життя, за якого забезпечені основні засоби існування, люди у багатих країнах, у переважній більшості, не відзначатимуть зростання рівня щастя порівняно з мешканцями країн із нижчим доходом. Звідси випливає дуже важливий висновок: зростання матеріального добробуту не обов'язково призводить до зростання задоволеності життям.

Наукові розвідки групи Істерліна, що стали піонерними в царині «економіки щастя», викликали чималий відголос у дослідницькому середовищі, адже висновки вчених поставили під сумнів усталене прагнення людства до збільшення споживання, яке є наслідком зростання реального ВВП на душу населення. У спробах спростувати «парадокс Істерліна» низка науковців провела повторні дослідження для ширшого списку країн, у яких намагалися обґрунтувати його наукову неспроможність (Inglehart, Foa, Peterson, 2008; Stevenson, Wolfers, 2008). У відповідь на дискусію про достовірність феномену Річард Істерлін у співавторстві з командою вчених економічного факультету Університету Південної Каліфорнії (Лос-Анджелес)

у жовтні 2010 р. опублікував статтю «The happiness – income paradox revisited» (Easterlin, McVey, Switek, et al., 2010), у якій він та його колеги стверджують, що парадокс Істерліна живий і його рано списувати з рахунків. Наразі дискусії навколо парадоксу тривають.

На сучасному етапі розвитку концепції «економіки щастя» можна констатувати, що поняття «щастя» (happiness) використане у її назві досить умовно. У наукових дослідженнях останньої третини ХХ ст. – початку ХХІ ст. окрім категорії «щастя» часто використовуються терміни «суб'єктивне самовідчуття задоволеністю життям» (або просто «задоволеність життям»), а також «суб'єктивне благополуччя» (subjective well-being – SWB). У даній статті терміни «щастя», «задоволеність життям» та «суб'єктивне благополуччя» будуть вживатися як синонімічні, хоча ми і приймаємо наявність у них семантичних відмінностей.

Наразі економіка щастя як напрямок економічних досліджень продовжує гуртувати науковців навколо проблеми взаємозв'язку між зміною рівня доходів (як реальних доходів окремих індивідів, так середньодушового рівня реального ВВП) та зміною рівня суб'єктивної задоволеності життям громадян. Крім того, у рамках окресленої концепції дослідники переймаються питаннями:

- які фактори впливають на задоволеність життям і чи належать до них доходи;
- чи існує кореляція між рівнем ВВП на душу населення (об'єктивний показник економічного добробуту) та суб'єктивною задоволеністю життям громадян;
- наскільки актуальним залишається вимірювання ВВП як показника добробуту націй;
- якою мірою суб'єктивне благополуччя залежить від економічної політики держави, а також продукування нею суспільних благ;
- яким є зв'язок неекономічних чинників щастя (приміром здоров'я, тривалість життя, обсяг часу на дозвілля, рівень освіти та культури, стан довкілля тощо) із економікою;
- яким чином розподілити рідкісні ресурси у національному та глобальному масштабах для зростання



суб'єктивної задоволеності життям (Чинакова, 2016, с. 102-103).

Очевидно, що наукові розвідки у цій царині триватимуть, і кожне подальше дослідження відкриває нові горизонти для наступників. Імовірно, що у міру нагромадження новітніх даних та узагальнення попередніх досліджень вчені матимуть можливість отримати однозначні висновки, які вичерпають дискусію довкола парадоксу Істерліна.

Водночас, аналіз сучасних досліджень наукового поля «економіки щастя» свідчить про актуалізацію і таких питань: якщо економічне зростання не є панацеєю для лікування «суспільного нещастя», то яким маршрутом варто рухатися до бажаного щасливого стану людства; які заходи публічної політики треба реалізувати, які інструменти задіяти для підвищення ступеня задоволеності життям населення; якими макроекономічними показниками варто послуговуватися для оцінки економічної діяльності.

Актуальними для подальших досліджень можуть бути і проблеми: впливу на задоволеність життям таких показників як вік, стать, зовнішня привабливість, рівень освіти, сімейний стан, кількість дітей; взаємозв'язку між рівнем щастя людини та соціальними характеристиками її життя (як-от: рівень довіри, кількість та якість соціальних контактів, залученість до різноманітних соціальних груп – компанії друзів, сім'ї, місцевої спільноти, тощо). Також залишаються невирішеними деякі методологічні аспекти. Скажімо, факт про те, що «щасливі люди рідше виявляються безробітними» наразі має подвійне тлумачення: або люди менше втрачають роботу від того, що вони щасливі, або наявність оплачуваної роботи суттєво впливає на рівень щастя. Ці та інші питання є актуальними для подальшого наукового пошуку в рамках концепції «економіки щастя».

У межах психологічної науки проблематика щастя також вивчається тривалий час. На відміну від теоретичних постулатів «економіки щастя», в межах психологічних парадигм дане поняття більшою мірою пов'язується не з певними об'єктивними чи соціально-демографічними характеристиками людини, а з її суб'єктивним переживанням стану щастя, благополуччя, «вдалості» у житті, тощо. Так, М. Аргайл визначає сутність щастя через переживання позитивних емоцій радості, а його

найбільш вагомими чинниками він виділяє комплекс особистісних характеристик благополуччя, спілкування з близькими людьми на достатньому рівні, отримання і надання психологічної підтримки, тощо (Аргайл, 2003). О. Кронік розглядає стан щастя в контексті саморегуляції людини своєї мотивації взаємодії з оточуючим світом, що знаходиться в континуумі між наданням особливої ваги оточуючому світу чи власній особистості (Кронік, Ахмеров, 2003). З наукової позиції Д. Леонт'єва, щастя людини має подвійну природу і виступає одночасно різновидом цінності та афективного стану, а його реалізація пов'язана із досягненням мети людиною (Леонт'єв, 1985).

Поняття щастя Н. Виничук визначає як стан людини, який характеризується задоволеністю і усвідомленістю життєдіяльності людиною, домінуванням позитивних емоційних станів, цілісним сприйняттям часу, позитивним ставленням до себе та оточуючого світу (Виничук, 2012).

Сучасні дослідники Л. Гаврищак, З. Борисенко, інтегруючи різні психологічні підходи, позначають щастя як багаторівневе комплексне психічне утворення, яке, з одного боку, опосередковане і взаємозумовлене внутрішніми фізіологічними (нейрон-фізіологічними) процесами, з іншого – зовнішніми соціально-економічними, культурними, історичними та іншими умовами, а з третього, визначається особистісним змістом (Гаврищак, Борисенко, 2019).

М. Селігман ввів до наукового обігу поняття психологічного благополуччя як синонімічного відносно щастя (Селігман, 2006). При цьому він також підкреслював подвійну природу феномену щастя, як і Д. Леонт'єв, проте виділяв у щасті афективний та діяльнісний компоненти. Для досягнення стану щастя людина має бути успішною у житті, переживати стан задоволення та духовного насичення життя. Ш. Стайл розглядає щастя та психологічне благополуччя не як синонімічні поняття, адже благополуччя виступає показником повноцінного функціонування людини, проте не обов'язково передбачає наявність суб'єктивного переживання щастя (Стайл, 2013). Щастя вона розглядає як прояв благополуччя у поєднанні із самореалізацією. Ш. Стайл виділено два стани щастя людини – хвилинне (радість, насолода і задоволення) та почуття

задоволеності (що має більш пролонгований характер і передбачає почуття благоденства й реалізованість людини).

Глибоко суб'єктивний та відмінний від благополуччя характер феномену щастя відмічає і Т. М. Титаренко (Титаренко, 2017). При переживанні щастя людина переживає задоволеність життям та чітко її розуміє, натомість благополуччя характеризується меншою інтенсивністю. Дослідження Т. М. Титаренко представляє змістовні часові характеристики феноменів щастя та психологічного благополуччя. Вона зауважує, що стан щастя є найменш тривалим і може реалізуватися в кілька митей, натомість психологічне благополуччя є більш тривалим феноменом, в якому виражається результат когнітивної та афективної оцінки стану життя людини та успішності її реалізації.

У межах психологічної парадигми виділено систему детермінант досягнення щастя, що є відмінними від поглядів вчених-економістів. Так, вагомими чинниками досягнення і переживання стану щастя визначено: 1) об'єктивні чинники (зовнішні обставини життя, дохід, здоров'я, соціальний статус, тощо); 2) суб'єктивні чинники (любов, екстраверсія, гумор, нейротизм, тощо), які представляють суб'єктивну оцінку людиною свого стану задоволеності життям та досягнення стану щастя (Виничук, 2012).

Аналізуючи чинники стану щастя людини, С. Кузікова, Т. Щербак визначили, що досягнення стану щастя у людини має виражені кореляційні зв'язки із показником здоров'я, щасливого сімейного життя та переживання стану любові (Кузікова, Щербак, 2020).

Тож, узагальнення психологічних наукових досліджень дозволяє констатувати відмінне бачення і розуміння сутності людського щастя, порівняно з постулатами «економіки щастя». Головна відмінність полягає в тому, що детермінація стану щастя особистості та його прояви в межах психологічних досліджень більшою мірою стосуються суб'єктивного стану функціонування людини, єдності її афективно-когнітивного позитивного оцінного ставлення до себе, свого життя та оточуючого світу, на відміну від показників «економіки щастя», де, все ж, «червоною ниткою» через усі дослідження проходить намагання вчених віднайти об'єктивні показники і детермінанти людського щастя. Психологічні ж дослідження свою увагу

акцентують більшою мірою саме на суб'єктивній самобутності феномену щастя людини.

**Способи вимірювання суб'єктивної задоволеності життям.** Люди тривалий час прагнули до вимірювання щастя. Так, ще у 1776 р. у творі «Уривок про управління» англійський філософ Еремія Бентам запропонував вимірювати щастя людей як індикатор ефективності уряду (Crimmins, 2021). Останнім часом економісти, а також представники інших соціальних та поведінкових наук (насамперед, соціологи та психологи) вивчають рівень задоволеності життям людей та визначають фактори впливу на нього шляхом різного роду опитувань. Існує декілька способів такого роду вимірювань, які істотно різняться за вартістю та трудомісткістю.

1. До найпростіших і найдешевших способів належать скринінг-тести. Подібні опитування, проведені протягом останніх років у Європі та США, мають високий рівень суб'єктивності. Респондентам, які потрапили у вибірку, ставлять питання щодо задоволеності життям. Наймасовіші опитування про задоволеність життям у світі проводить World Values Survey (World Values Survey), а також World Gallup Poll (Gallup World Poll) та Європейський банк реконструкції та розвитку (European Bank for Reconstruction and Development).

2. Відповідно до методики вибіркової фіксації досвіду (Experience Sampling Method, ESM) учасники дослідження отримують запрограмований таймер та спеціальний журнал. За сигналом таймера учасники здійснюють записи в журналі про свій поточний досвід, поведінку та емоції на даний момент часу. За правилами дослідження учасник опитування повинен зробити запис саме на момент сигналу і саме у тому місці, де він перебуває. Журнал містить психометричні шкали, відкриті питання та інші інструменти, що дозволяють оцінити стан респондента в даному місці в даний момент часу. Дослідження ESM також можуть здійснюватися автоматизовано з використанням гаджетів та мережі Інтернет. При цьому важливо, щоб випробуваний не знав, у який саме час йому потрібно буде зробити запис, у цьому у випадку він зможе діяти як завжди, і процедура дослідження не спотворюватиме його поведінку. Цей метод був розроблений Рідом Ларсоном і Мігаєм Чиксентмігаї (Larson, Csikszentmihalyi, 1983).

3. Метод реконструкції дня (Day reconstruction method). Метод розроблений групою психологів та економістів Принстонського університету на чолі з Деніелом Канеманом, нобелівським лауреатом з економіки 2002 р. Суть методу полягає в тому, що учасники дослідження щодня реконструюють свій день, описуючи витрати часу на різні види діяльності та рівень задоволення, які вони відчували від цього виду діяльності. Зокрема, цей метод був використаний вченими для проведення опитування, в якому взяли участь 909 працюючих жінок Техасу. Жінок попросили скласти щоденник, записавши в нього всі дії, які вони робили протягом минулого дня, та проставити рейтинг задоволення, яке отримується від усіх цих видів діяльності. Результати дослідження викладені у статті «Would you be happier if you were richer? A focusing illusion» (Kahneman, Krueger, Schkade, et al., 2006).

4. Шкала суб'єктивного щастя (англ. Subjective Happiness Scale, SHS) являє собою експрес-тест, що вимірює рівень суб'єктивного благополуччя та складається з чотирьох запитань (пунктів). Шкала розроблена у 1999 р. американськими психологами Сонею Любомірські (Sonja Lyubomirsky) та Хайді Леппер (Heidi Lepper). Відповідно до шкали учасникам необхідно охарактеризувати себе як щасливих чи нещасних людей, а також визначити, якою мірою вони ідентифікують себе з описами щасливих та нещасних особистостей. Загалом, шкала суб'єктивного щастя забезпечує вимірювання емоційного відчуття індивідом власного життя у його цілісності, що відображає загальний рівень суб'єктивного благополуччя (Lyubomirsky, Lepper, 1999). Методика активно використовується у масових опитуваннях, особливо у міжгрупових та кроскультурних.

5. Графік позитивних та негативних емоцій (Positive and Negative Affect Schedule, PANAS) – являє собою опитувальник, спрямований на діагностику широкого спектру позитивних і негативних емоційних станів. Опитувальник включає 20 пунктів – слів, що описують почуття та емоції (наприклад, зацікавлений, засмучений, знервований). Одна частина шкали вимірює позитивний, а інша – негативний вплив на суб'єктивне благополуччя людини. Учасники опитування послуговуються шкалою Ренсіса Лайкерта від 1 (зовсім ні) до 5 (дуже сильно) для оцінки зв'язку між рисами особистості та позитивними чи

негативними ефектами за певний період часу. PANAS був розроблений у 1988 році групою американських дослідників з Південного методистського університету та Університету Міннесоти – психологами Девідом Уотсоном, Лі Анною Кларк та Оуком Теллегеном. Більш розлога варіація з додатковими шкалами впливу була опублікована в 1994 році. Наразі дана методика є інструментом вивчення суб'єктивного настрою переважно в групових дослідженнях (What is the Positive and Negative Affect Schedule? (PANAS), 2021).

6. Шкала задоволеності життям (Satisfaction with Life Scale, SWLS) – це стандартизована особистісна анкета, яка діагностує рівень суб'єктивної задоволеності випробуваного власним життям в цілому. Методика була розроблена у 80-х рр. XX ст. американськими психологами Едом Дінером, Робертом Еммонсом, Ренді Ларсеном і Шарон Гріффін (Diener, Emmons, Larsen, 1985). Експерти характеризують методику як один із найліпших способів отримання достовірної інформації щодо рівня задоволеності людей своїм життям, який можна застосовувати для людей різних вікових категорій, соціальних класів, національних та культурних характеристик.

7. Методика вивчення психологічного благополуччя К. Ріфф (Riffs Psychological Weil-Being Scale), що має ряд модифікацій російською мовою – П. П. Фесенко і Т. Д. Шевеленкової, Л. А. Пергаменщика і Н. М. Лепешинської (Шевеленкова, Фесенко, 2005). Ця методика дає можливість визначити вираженість показників благополуччя особистості – позитивних стосунків з іншими, автономії, управління середовищем, життєвих цілей та само сприйняття (Riff, 1996).

Дослідники феномену щастя нерідко послуговуються і іншими методиками оцінки суб'єктивної задоволеності життям, що мають авторський характер або суміщають у собі підходи окреслених вище методів. Суперечністю усіх перелічених методик є проблема вимірності та об'єктивності дослідження. Так, різні респонденти ті самі події можуть розцінювати інакше (проте при використанні великих масивів даних ці відмінності згладжуються). У зв'язку з цим для економістів більш цінними є оцінки одних і тих самих респондентів протягом тривалого часу.

**Використання соціально-економічних індикаторів для вимірювання щастя на національному та глобальному рівнях.** Попередні кілька десятиліть ознаменувалися проведен-

ням ряду знакових міжнародних і глобальних досліджень щодо вимірювання рівня щастя як на індивідуальному, так і на суспільному рівні.

Ще у 1988 році дочірньою компанією знаного міжнародного часопису «The Economist» – «Economist Intelligence Unit» (EIU) – було реалізовано наукову розвідку, що мала на меті рейтингування ряду країн світу з огляду на забезпечення ними умов для життя та дітонародження. Дослідження охоплювало 48 країн, було опрацьовано 11 індикаторів соціально-економічного та політичного розвитку. До десятки найкращих для життя країн увійшли США, Франція, Німеччина (ФРН), Італія, Канада, Японія, Гонконг, Велика Британія, Швеція та Нідерланди. 21 місце у рейтингу посів СРСР. Окреслене дослідження стало піонерним експериментом, спрямованим на вивчення рівня добробуту у світі і започаткувало серію наукових проєктів, присвячених соціально-економічній та гуманітарній проблематиці міжнародного розвитку (Кириленко, 2016, с. 23-24).

Починаючи 1990 року, у щорічному звіті Організації Об'єднаних націй почав використовуватись Індекс людського розвитку (Human Development Index, HDI). При підрахунку HDI враховуються декілька показників, серед яких: передбачувана тривалість життя, рівень грамотності населення та очікувана тривалість освіти, рівень життя (оцінюється через Валовий національний дохід, з обрахунку на душу населення за паритетом купівельної спроможності а американських доларах). З часом (у 2010 році) кількість індикаторів вимірювання ІЛР зросла, а сам індекс зазнав суттєвого коригування. Значення HDI в Україні на 2019 рік становило 0,779, що відносить країну до категорії високого людського розвитку, позиціонуючи її на 74 місці з 189 країн і територій. У період з 1990 по 2019 рік значення ІЛР в Україні зросло з 0,725 до 0,779, тобто на 7,4 відсотка (Human Development Report, 2020. У додатку А наведено дані про прогрес України в кожному з індикаторів HDI).

У 2005 та 2013 рр. компанія «Economist Intelligence Unit» відновила дослідження 1988 р. за Індексом якості життя (англ. quality-of-life index). Рейтингування за рядом статистичних та соціологічних показників здійснювалось у 2005 році серед 111 країн, а у 2013 р. – серед 80 країн. У 2013 р. перші місця отримали Швейцарія, Австралія, Норвегія, останні – Україна,

Кенія, Нігерія. Цей рейтинг сама компанія «Economist Intelligence Unit» визначила як рейтинг країн, де краще народжувати дітей (Кириленко, 2016, с. 24).

У 2005, 2007, 2009, 2011 рр. Україна долучилася до реалізації проекту соціологічного моніторингу «Європейське соціальне дослідження». Протягом чотирьох хвиль опитувань було отримано об'єктивну та неупереджену інформацію про перебіг соціальних та політичних процесів в Україні та Європі (до європейських країн були також долучені Ізраїль та Туреччина). З поміж інших пунктів анкети респонденти мали відповісти на запитання «Наскільки Ви в цілому задоволені своїм сьогоднішнім життям?» та «Наскільки Ви є щасливим?». Найвищі місця за цими оцінками отримали держави Данія, Швейцарія, Норвегія, Нідерланди, а найнижчі – Росія, Греція, Україна та Болгарія. Це дало підстави станом на 2011 рік вважати Україну однією з нещасливих країн Європи (Головаха, Горбачик, 2012, с. 77–78).

У 2006 р. Британський аналітичний центр «New Economics Foundation» запропонував світовій спільноті інструмент дослідження рівня добробуту і стану довкілля в різних країнах світу – Міжнародний індекс щастя (Happy Planet Index, HPI). HPI – це комбінований показник, який вимірює досягнення країн світу та окремих регіонів з точки зору їхньої спромоги забезпечити своїм мешканцям щасливе життя. Індекс вимірює показники задоволеності жителів кожної країни та середню тривалість їхнього життя у співвідношенні з кількістю споживаних ними природних ресурсів. Економічні показники у методології розрахунку Індексу не використовуються, натомість до уваги беруться результати соціологічних досліджень Gallup World Poll, які відображають оцінки благополуччя, статистичні показники очікуваної середньої тривалості життя, показники нерівності, екологічний слід (показник впливу людей на природне середовище). Загалом за цим підходом відбулось три хвилі підрахунку індексу щастя: у 2006 (179 країн), 2009 (143 країни) та 2016 (140 країн) роках. У 2016 році перші місця в рейтингу щастя отримали Коста-Ріка, Мексика та Колумбія. Україна посіла 70 місце (для порівняння: Чад – 140, Туркменістан – 134, Росія – 116, США – 108, Канада – 85, Китай – 79) (The Happy Planet Index, 2016).



У липні 2011 року Генеральна Асамблея ООН прийняла резолюцію рекомендаційного характеру до країн-членів ООН оцінювати рівень щастя своїх народів та використовувати його як орієнтир у політиці держави. Затим, 2 квітня 2012 року, відбулося перше засідання високого рівня ООН «Щастя і благополуччя: визначення нової економічної парадигми» під керівництвом Джигме Тінлей, прем'єр-міністра Бутану, першої та поки єдиної в світі країни, яка офіційно прийняла валове національне щастя за основний показник розвитку (GNH Survey Findings, 2010).

Опублікований напередодні зустрічі Всесвітній звіт про щастя привернув увагу науковців як перше глобальне дослідження про щастя у світі. У матеріалах були викладені принципи світового щастя, причини та наслідки суспільного благополуччя (World Happiness Report, 2021). З 2013 року Всесвітній звіт про щастя був доповнений міжнародним оглядом і набув щорічного характеру. У звіті використовуються дані опитувань Gallup World Poll. Доклади доступні для перегляду на веб-сайті World Happiness Report.

Система показників Рейтингу щастя містить 12 основних блоків: 1) ВВП на душу населення з поправкою коефіцієнтом нерівності Джині (статистичні показники); 2) очікувана тривалість здорового життя (статистичний показник ВООЗ); 3) оцінка якості життя за 10-бальною системою – соціологічний показник); 4) соціальна підтримка рідних, друзів (соціологічний показник); 5) свобода життєвого вибору (соціологічний показник); 6) щедрість, благодійність (соціологічний показник); 7) рівень поширення корупції в державних органах та бізнесі (соціологічні показники); 8) позитивні емоції (почуття щастя, радості, насолоди – соціологічні показники); 9) негативні емоції (почуття неспокою, печалі, гніву – соціологічні показники); 10) рівень довіри до уряду (соціологічні показники); 11) рівень довіри до людей, суспільства (соціологічні показники); 12) якість державного управління, рівень демократичності (соціологічні показники) (Кириленко, 2016, с. 25).

За результатами World Happiness Report 2021 Україна посіла 110 місце у рейтингу найщасливіших країн світу. Цьогоріч до переліку включено 149 країн. Учетверте поспіль список найщасливіших країн очолила Фінляндія, згодом йде Данія та Швейцарія. У десятку найщасливіших країн також увійшли

Ісландія, Нідерланди, Норвегія, Швеція, Люксембург, Нова Зеландія та Австрія. Варто зауважити, що у порівнянні з торішнім показником, Україна піднялась на 13 позицій та отримала 110 місце. Найнижчий індекс щастя наразі у Республіки Руанда, Зімбабве та Афганістану (World Happiness Report, 2021).

Описані рейтингові дослідження суспільного благополуччя є надзвичайно важливими для розвитку концепції економіки щастя в рамках економічної науки та інших соціальних та поведінкових дисциплін. Окреслені рейтинги уже зараз є суттєвим мотивуючим чинником для лідерів та урядів країн у напрямі «олюднення» переорієнтовувати заходи державної політики на забезпечення індивідуального та суспільного щастя.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Економіко-психологічні наукові пошуки сутності феномену щастя засвідчують комплексність даного поняття та багатоманітність його емпіричного виміру та осягнення. В межах економічної науки ця проблематика знайшла своє вираження в концепції «економіки щастя». Сучасна концепція «економіки щастя» є міждисциплінарною і сформувалася на стику економіки, соціології та психології у 70-х роках ХХ ст. За кілька десятиліть у рамках концепції напрацьовано ряд положень, що мають теоретичну і практичну цінність, формують новий погляд на проблеми людського розвитку. Актуальними напрямками розвитку «економіки щастя» сьогодні є дослідження чинників впливу на задоволеність життям (вік, стать, зовнішня привабливість, рівень освіти, сімейний стан, кількість дітей); вивчення взаємозв'язку між рівнем щастя людини та соціальними характеристиками її життя (рівень довіри, кількість та якість соціальних контактів, залученість до різноманітних соціальних груп), аналіз впливу на суб'єктивне благополуччя громадян заходів державної політики тощо.

Психологічне розуміння феномену щастя передбачає надання більшої ваги суб'єктивним характеристикам його переживання, що реалізуються в афективно-когнітивних оцінних судженнях людини стосовно якості її життя, переживання почуття зв'язаності та впорядкованості буття, чіткості життєвих цілей та діяльнісних результатів. Щастя з точки зору психологічних концепцій має афективно-ціннісну природу та детерміноване поєднанням об'єктивних показників функціо-

нування людини (що наближають його до поняття благополуччя) та її суб'єктивних характеристик (позитивних емоцій, чіткості життєвих цілей, переживання почуття любові та ефективності у стосунках, тощо).

Щастя як суб'єктивно усвідомлювану характеристику досить важко виміряти кількісно. Наразі в арсеналі сучасних суспільних наук напрацьовано кілька методик проведення соціальних опитувань, які дають кількісні результати, серед яких: скринінг-тести, методики вибіркової фіксації досвіду, метод реконструкції дня, шкала суб'єктивного щастя, графік позитивних та негативних емоцій, шкала задоволеності життям та інші. Проте суперечністю будь-яких методик вивчення щастя залишається проблема вимірності та об'єктивності дослідження. Для економічного аналізу більш вагомими є дослідження суб'єктивного благополуччя, які розглядають оцінки одних і тих самих респондентів у динаміці, протягом тривалого часу.

Визначними науковими проривами, що формували своєрідну етапність у пізнанні сутності щастя у національному та глобальному вимірах, стали дослідження Індексу якості життя (1988, 2005, 2013 рр., компанія «Economist Intelligence Unit»), Індексу людського розвитку (з 1990 р. і дотепер, звіт Організації Об'єднаних націй), Міжнародного індексу щастя (2006, 2009, 2016 рр.; аналітичний центр «New Economics Foundation»), наукові розвідки в рамках World Happiness Report під егідою ООН (з 2013 р. і дотепер). Знаковими подіями у вивченні проблем щастя для України стали: проект «Європейське соціальне дослідження» (2005, 2007, 2009, 2011 рр.), національні опитування на тему «Щастя українців» (2013 та 2016 рр.; компанія «Research & Branding Group»).

Разом із тим, дана публікація не вичерпує всіх аспектів економіко-психологічних засад розуміння сутності феномену щастя. Зокрема, подальша дослідницька увага авторів може бути спрямована на визначення системи економіко-психологічних детермінант, які обумовлюють переживання почуття щастя людини, та діагностичних засад його виміру.

### *Список використаних джерел*

Аргайл М. Психологія щастя. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 271 с.

- Бутник О. О. Дослідження індексу щастя населення в контексті ефективного державного управління. *Інвестиції: практика та досвід*. 2017. № 22. С. 73–75.
- Верещагіна Г. В., Шиголь Ф. А. Практика економіки щастя та емпіричні підходи до її оцінки. *Development Management*. 2020. Vol.18, Iss. 2. P. 33–42.
- Виничук Н. В. Особенности представлений психосоматических больных о счастье. *Психологические исследования*. 2012. № 2 (22). С. 7.
- Гаврищак Л., Борисенко З. Щастя як психологічна категорія. *Проблеми гуманітарних наук : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного ун-ту імені Івана Франка. Серія «Психологія»*. 2019. № 45. С. 39–51. doi: 10.24919/2312-8437.45.196994.
- Головаха Є., Горбачик А. Тенденції соціальних змін в Україні та Європі: за результатами «Європейського соціального дослідження» 2005–2007–2009–2011. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2012. 119 с.
- Дерега В. В. Державна сімейна політика та проблеми її формування в Європейському Союзі. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія «Політологія»*. 2014. Вип. 218, т. 230. С. 22–27.
- Калмыкова А. С. Понятийный аппарат теории «экономики счастья». *Вестник Международного института экономики и права*. 2015. № 3 (20). С. 7–15.
- Кафтулина Ю. А., Кривова А. В. Хаппиномика – экономика будущего. *Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе*. 2015. № 4 (16). С. 31–37.
- Кириленко О. М. Благополуччя людей як об'єкт соціологічних досліджень: феліцитарний підхід. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2016. № 3 (30). С. 18–33.
- Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. Москва : Смысл, 2003. 285 с.
- Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Соціально-психологічні чинники переживання щастя особистістю. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2020. Вип. 62. С. 200–213.

- Леонтьев Д. А. Переживание счастья как зависимая переменная в психологических исследованиях. *Психология психических состояний*. 2006. Вып. 6. С. 36–58.
- Лэйрд Р. Счастье: уроки новой науки / пер. с англ. И. Кушнаревой. Москва : Изд-во Института Гайдара, 2012. 416 с.
- Паніотто В., Сахно Ю., Пяковська А. Динаміка рівня щастя та його детермінанти. Україна 2001-2017. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2018. № 1. С. 84–102.
- Переверзева А. В. Индекс людського щастя – показник рівня реалізації людського потенціалу. *Актуальні проблеми економіки*. 2009. № 7(97). С. 201–207.
- Попадинець О. В. Вплив рівня зайнятості та оплати праці на задоволеність економічних агентів з позиції «економіки щастя». *Вісник НТУ «ХПИ»*. 2013. № 66 (1039). С. 76–80.
- Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва : София, 2006. 368 с.
- Стайл Ш. Позитивная психология. Что делает нас счастливыми, оптимистичными и мотивированными. Москва : Претекст, 2013. 288 с.
- Титаренко Т. М. Щастя, здоров'я, благополуччя: досягнення недосяжного. *Ракурси психологічного благополуччя особистості* : зб. тез доп. 19 всеукр. науково-практичного семінару (м. Ніжин, 9 черв. 2017 р.). Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. С. 7–2.
- Чинакова Н. В. Экономика счастья: современные исследования и дискуссии. *Мир экономики и управления*. 2016. Т. 16, № 1. С. 101–115.
- Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–129.
- Шкурко К. Щастя людини як критерій поступального розвитку українського суспільства. *Схід*. 2017. № 4 (150). С. 111–118.
- Ярмоленко Ю. О. Сталий розвиток АПК як складова розвитку економіки щастя. *Теорія та практика державного управління*. 2016. № 2. С. 107–111.
- Crimmins J. E. Jeremy Bentham. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2021. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/bentham/>
- Diener E., Emmons R. A., Larsen R. J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. 1985. № 49. P. 71–75.

- Easterlin R. A. Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. *Nations and Households in Economic Growth*. N. Y., 1974. P. 89–125.
- Easterlin R. A., McVey L. A., Switek M., Sawangfa O., Zweig J. S. The happiness – income paradox revisited. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2010. Vol. 107, № 52. P. 22463–22468. URL: <http://www.pnas.org/content/107/52/22463>.
- Frey B. S., Stutzer A. Happiness and Economics. How the Economy and Institutions Affect Well-Being. Princeton: Princeton University Press, 2002. 233 p.
- Gallup World Poll. Global Happiness Center. URL: <https://www.gallup.com/analytics/349487/gallup-global-happiness-center.aspx>.
- GNH Survey Findings. 2010. The Centre for Bhutan Studies. URL: [http://www.grossnationalhappiness.com/docs/2010\\_Results/PDF/National.pdf](http://www.grossnationalhappiness.com/docs/2010_Results/PDF/National.pdf).
- Human Development Report. 2020. The Next Frontier: Human Development and the Anthropocene. Ukraine. URL: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/Country-Profiles/UKR.pdf>.
- Inglehart R., Foa R., Peterson C., Welzel C. Development, Freedom, and Rising Happiness: A Global Perspective (1981–2007). *Perspectives on Psychological Science*. 2008. Vol. 3. № 4. P. 264–285.
- Kahneman D., Krueger A.B., Schkade D., Schwarz N., Stone A. A. Would you be happier if you were richer? A focusing illusion. *Science*. 2006. Vol. 312 (5782). P. 1908–1910.
- Larson R., Csikszentmihalyi M. The experience sampling method. *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science*. 1983. Vol. 15. P. 41–56.
- Lyubomirsky S., Lepper H. S. A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation. *Social Indicators Research*. 1999. Vol. 46. P.137–155.
- Ryff C. D. Psychological Well-Being. *Encyclopedia of Gerontology*. 1996. Vol. 2. P. 365–369.
- Stevenson B., Wolfers J. Economic growth and happiness: reassessing the Easterlin paradox. *Brookings papers on economic activity*. 2008. P. 1–87.

- The Happy Planet Index. 2016. A global index of sustainable wellbeing. URL: <https://static1.squarespace.com/static/5735c421e321402778ee0ce9/t/57e0052d440243730fdf03f3/1474299185121/Briefing+paper++HPI+2016.pdf>.
- What is the Positive and Negative Affect Schedule? (PANAS). *Positive psychology*. 2021. URL: <https://positivepsychology.com/positive-and-negative-affect-schedule-panas/>.
- World Happiness Report. 2020. URL: <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf>.
- World Happiness Report. 2021. URL: <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2021/WHR+21.pdf>.
- World Happiness REPORT. Edited by John Helliwell, Richard Layard and Jeffrey Sachs. URL: <https://www.earth.columbia.edu/sitefiles/file/Sachs%20Writing/2012/World%20Happiness%20Report.pdf>.
- World Values Survey. URL: <https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>.

### References

- Argajl, M. (2003). *Psihologija schast'ja [Psychology of happiness]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Butnyk, O. O. (2017). Doslidzhennia indeksu shchastia naseleennia v konteksti efektyvnoho derzhavnogo upravlinnia [Research of the population happiness index in the context of effective public administration]. *Investytsii: praktyka ta dosvid*, 22, 73-75 [in Ukrainian].
- Chinakova, N. V. (2016). Jekonomika schast'ja: sovremennye issledovaniia i diskussii [The Economics of Happiness: Contemporary Research and Debate]. *Mir jekonomiki i upravleniia [World of Economics and Management]*, 16, 1, 101-115 [in Russian].
- Crimmins, J.E. (2021). Jeremy Bentham. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/bentham/>
- Derega, V. V. (2014). Derzhavna simejna politika ta problemi її formuvannja v Evropejs'komu Sojuzi [State family policy and problems of its formation in the European Union]. *Naukovi praci Chornomors'kogo derzhavnogo universitetu imeni Petra Mogili kompleksu "Kievo-Mogiljans'ka akademija" Serija "Politologija" [Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University of*

- the Kyiv-Mohyla Academy complex Political Science Series*], 218, 230, 22-27 [in Ukrainian].
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Easterlin, R. A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. *Nations and Households in Economic Growth*, N. Y., 89-125.
- Easterlin, R. A., McVey, L. A., Switek, M., Sawangfa, O., & Zweig, J. S. (2010). The happiness – income paradox revisited. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107, 52, 22463–22468. Retrieved from <http://www.pnas.org/content/107/52/22463>.
- Frey, B. S., & Stutzer, A. (2002). *Happiness and Economics. How the Economy and Institutions Affect Well-Being*. Princeton: Princeton University Press.
- Gallup World Poll. Global Happiness Center. Retrieved from <https://www.gallup.com/analytics/349487/gallup-global-happiness-center.aspx>.
- Gavrishhak, L., & Borisenko, Z. (2019). Shhastja jak psihologichna kategorija [Happiness as a psychological category]. *Problemi gumanitarnih nauk: zbirnik naukovih prac' Drohobic'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Ivana Franka. Serija «Psihologija» [Problems of the humanities: a collection of scientific works of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Psychology Series]*, 45, 39-51 [in Ukrainian].
- GNH Survey Findings. (2010). The Centre for Bhutan Studies. Retrieved from [http://www.grossnationalhappiness.com/docs/2010\\_Results/PDF/National.pdf](http://www.grossnationalhappiness.com/docs/2010_Results/PDF/National.pdf).
- Golovaha, E., & Gorbachik, A. (2012). *Tendencii social'nih zmin v Ukraïni ta Evropi: za rezul'tatami "Evropejs'kogo social'nogo doslidzhennja" 2005–2007–2009–2011 [Trends in social change in Ukraine and Europe: according to the results of the European Social Survey 2005–2007–2009–2011]*. Kyiv: In-t sociologii NAN Ukraïni [in Ukrainian].
- Human Development Report. (2020). The Next Frontier: Human Development and the Anthropocene. Ukraine. Retrieved from <http://hdr.undp.org/sites/default/files/Country-Profiles/UKR.pdf>.



- Inglehart, R., Foa, R., Peterson, C., & Welzel, C. (2008). Development, Freedom, and Rising Happiness: A Global Perspective (1981–2007). *Perspectives on Psychological Science*, 3, 4, 264-285.
- Jarmolenko, Ju. O. (2016). Stalij rozvitok APK jak skladova rozvitku ekonomiki shhastja [Sustainable development of agro-industrial complex as a component of happiness economy development]. *Teoriya ta praktika derzhavnogo upravlinnja [Theory and practice of public administration]*, 2, 107-111 [in Ukrainian].
- Kaftulina, Ju. A., & Krivova, A. V. (2015). Happinomika – jekonomika budushhego [Happinomics is the economy of the future]. *Modeli, sistemy, seti v jekonomike, tehnike, prirode i obshchestve [Models, systems, networks in economics, technology, nature and society]*, 4 (16), 31-37 [in Russian].
- Kahneman, D., Krueger, A.B., Schkade, D., Schwarz, N., & Stone, A. A. (2006). Would you be happier if you were richer? A focusing illusion. *Science*, 312(5782), 1908-1910.
- Kalmykova, A. S. (2015). Ponjatijnyj apparat teorii “jekonomiki schast'ja” [The conceptual apparatus of the " happiness economics" theory]. *Vestnik Mezhdunarodnogo instituta jekonomiki i prava [Bulletin of the International Institute of Economics and Law]*, 3(20), 7-15 [in Russian].
- Kirilenko, O. M. (2016). Blagopoluchchja ljudej jak ob'ekt sociologichnih doslidzhen': felicitarnij pidhid [Human well-being as an object of sociological research: a felicitarian approach]. *Visnik Nacional'nogo universitetu “Juridichna akademija Ukraïni imeni Jaroslava Mudrogo” [Bulletin of the National University "Yaroslav Mudryi Law Academy of Ukraine"]*, 3 (30), 18-33 [in Ukrainian].
- Kronik, A. A., & Akhmerov, R. A. (2003). *Kauzometriia. Metody samopoznaniia, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti [Causometry. Methods of self-knowledge, psychodiagnostics and psychotherapy in the psychology of life's journey]*. Moscow: Smysl [in Russian].
- Kuzikova, S. B., & Shherbak, T. I. (2020). Social'no-psihologichni chinniki perezhivannja shhastja osobististju [Socio-psychological factors of experiencing happiness of a person]. *Visnik HNPU imeni G.S. Skovorodi. Psihologija [Bulletin of Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University. Psychology]*, 62, 200-213 [in Ukrainian].

- Larson, R., & Csikszentmihalyi, M. (1983). The experience sampling method. *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science*, 15, 41-56.
- Leont'ev, D. A. (2006). Perezhivanie schast'ja kak zavisimaja peremennaja v psihologicheskikh issledovanijah [Experiencing happiness as a dependent variable in psychological research]. *Psihologija psihicheskikh sostojanij [Psychology of mental states]*, 6, 36-58 [in Russian].
- Ljevard, R. (2012). *Schast'e: uroki novej nauki [Happiness: lessons of new science]*. Moskva: Izd-vo Instituta Gajdara [in Russian].
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Paniotto, V., Sahno, Ju., & Pjaskovs'ka, A. (2018). Dinamika rivnja shhastja ta jogo determinanti. Ukraïna 2001-2017 [Dynamics of happiness level and its determinants. Ukraine 2001-2017]. *Sociologija: teorija, metodi, marketing [Sociology: theory, methods, marketing]*, 1, 84-102 [in Ukrainian].
- Pereverzeva, A. V. (2009). Indeks ljuds'kogo shhastja – pokaznik rivnja realizacii ljuds'kogo potencijalu [The index of human happiness is an indicator of the human potential realization level]. *Aktual'ni problemi ekonomiki [Current economic problems]*, 7 (97), 201-207 [in Ukrainian].
- Popadinec', O. V. (2013). Vpliv rivnja zajnjatosti ta oplati praci na zadovolenist' ekonomichnih agentiv z pozicii "ekonomiki shhastja" [The impact of employment and wages on the economic agents satisfaction from the standpoint of the "happiness economy"]. *Visnik NTU "HPI" [Bulletin of NTU "KhPI"]*, 66(1039), 76-80 [in Ukrainian].
- Ryff, C. D. (1996). Psychological Well-Being. *Encyclopedia of Gerontology*, 2, 365-369.
- Seligman, M. (2006). *Novaia pozitivnaia psikhologija: nauchnyi vzgliad na schaste i smysl zhizni [A new positive psychology: a scientific view of happiness and the meaning of life]*. Moscow: Sofija [in Russian].
- Shevelenkova, T. D., & Fesenko, P. P. (2005). Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor koncepcij i metodika issledovanija) [Psychological well-being of the individual (review of concepts]

- and research methodology)]. *Psihologicheskaja diagnostika [Psychological diagnostics]*, 3, 95-129 [in Russian].
- Shkurko, K. (2017). Shhastja ljudini jak kriterij postupal'nogo rozvitku ukrains'kogo suspil'stva [Human happiness as a criterion for the progressive development of Ukrainian society]. *Shid [East]*, 4(150), 111-118 [in Ukrainian].
- Stail, Sh. (2013). *Pozitivnaia psikhologiiia. Chto delaet nas schastlivymi, optimistichnymi i motivirovannymi [Positive psychology. What makes us happy, optimistic and motivated]*. Moscow: Pretekst [in Russian].
- Stevenson, B., & Wolfers, J. (2008). Economic growth and happiness: reassessing the Easterlin paradox. *Brookings papers on economic activity*, 1-87.
- The Happy Planet Index. (2016). A global index of sustainable wellbeing. Retrieved from <https://static1.squarespace.com/static/5735c421e321402778ee0ce9/t/57e0052d440243730fdf03f3/1474299185121/Briefing+paper+-+HPI+2016.pdf>.
- Tytarenko, T. M. (2017). Shhastia, zdorovia, blahopoluchchia: dosiahnennia nedosiazhnoho [Happiness, health's, prosperity: attainment of the unapproachable]. In T.M. Tytarenko et al. (Eds.), *Rakursy psykhologichnoho blahopoluchchia osobystosti: zbirnyk tez dopovidei 19 vseukrainskoho naukovo-praktychnoho seminaru 9 chervnia 2017 r., Nizhyn [Aspects of psychological well-being of the person: Collection of Abstracts of Papers of the 19th All-Ukrainian Science and Practical Seminar, June 9, 2017, Nizhyn]*. (pp. 2-7). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
- Vereshhagina, G. V., & Shigol', F. A. (2020). Praktika ekonomiki shhastja taempirichni pidhodi do її ocinki [The practice of the happiness economy and empirical approaches to its evaluation]. *Development Management*, 18, 2, 33-42 [in Ukrainian].
- Vinichuk, N. V. (2012). Osobennosti predstavlenii psikhosomaticheskikh bolnykh o schaste [Features of representations of psychosomatic patients about happiness]. *Psihologicheskije issledovaniia [Psychological research]*, 2 (22), 7 [in Russian].
- What is the Positive and Negative Affect Schedule? (PANAS). *Positive psychology*. (2021). Retrieved from <https://positivepsychology.com/positive-and-negative-affect-schedule-panas/>

- World Happiness Report. (2020). Retrieved from <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf>.
- World Happiness Report. (2021). Retrieved from <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2021/WHR+21.pdf>.
- World Happiness REPORT. Edited by John Helliwell, Richard Layard and Jeffrey Sachs. Retrieved from <https://www.earth.columbia.edu/sitefiles/file/Sachs%20Writing/2012/World%20Happiness%20Report.pdf>.
- World Values Survey. Retrieved from <https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>.

*S. Stepanenko, M. Teslenko, V. Nakonechna*

#### **ECONOMIC-PSYCHOLOGICAL CONCEPTUAL FUNDAMENTALS OF THE HAPPINESS PHENOMENON UNDERSTANDING WITHIN THE INTERDISCIPLINARY PARADIGM**

*The article is devoted to the theoretical analysis results presentation of economic and psychological principles of the happiness understanding as an interdisciplinary phenomenon. Theoretical generalizations of the happiness economy basic provisions and the state of human happiness basic characteristics in the framework of economic research are presented. It is concluded that the «happiness economy» development current areas are the study of factors influencing life satisfaction (age, gender, external attractiveness, level of education, marital status, number of children); study of the relationship between a person's level of happiness and social characteristics of his life (level of trust, number and quality of social contacts, involvement in various social groups), analysis of the public policy measures impact on public subjective well-being, etc.*

*The specifics of the happiness and its achievement determinants interpretation within the framework of psychological research are revealed. Psychological understanding of the happiness phenomenon involves giving more weight to the subjective characteristics of his experience, which are realized in the affective and cognitive evaluative judgments of a person about quality of life, experiencing a sense of coherence and orderliness, clarity of life goals and activities.*

*The happiness phenomenon research methodical means in the economic and psychological perspective are analyzed and the specifics of the use of socio-economic indicators for measuring happiness at the national and global levels of human functioning are described.*

**Key words:** *happiness, «happiness economy», indicators of happiness, determinants of happiness, economic and psychological principles of happiness phenomenon understanding, psychological well-being of the individual, economic and psychological factors of well-being, indicators of human happiness diagnostic means.*

Надійшла до редакції 15.12.2021 р.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК: 159.944.4:615.859-057.36(045)

© О. А. Блінов, 2022

[orcid.org/0000-0002-9523-0233](https://orcid.org/0000-0002-9523-0233)

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252055>

**БЛІНОВ Олег Анатолійович**

*доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальних технологій  
Національного авіаційного університету (м. Київ)*

## ПЕРЕЖИВАННЯ БОЙОВОГО СТРЕСУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ПІДРОЗДІЛІВ І ТИХ, ХТО ЛІКУЄТЬСЯ В ГОСПІТАЛІ

*У статті вивчаються особливості переживання бойового стресу учасниками та неучасниками бойових дій військових підрозділів і тих хто проходить курс лікування в госпіталі.*

*Було опитано 244 військовослужбовці. З них 126 бійців проходили курс лікування в госпіталі (з їх числа 97 чол. Були комбатантами з пораненнями), а також 118 здорових військовослужбовців штатних підрозділів (з них 84 чол. Брали участь у бойових діях).*

*Діагностика бойового стресу здійснювалася авторським опитувальником бойового стресу (ОБСБ).*

*Показано особливості прояву гострих стресових розладів і посттравматичних стресових розладів; ресурсів військовослужбовців на когнітивному, афективному, мотиваційному та поведінковому рівнях; стрес-факторів, що безпосередньо емоційно впливають на особистість військовослужбовця; стрес-факторів, що опосередковано емоційно впливають на особистість військовослужбовця; інтегрального показника бойового стресу.*

*Доведено, що при проведенні порівняльного аналізу рівнів переживань бойового стресу у здорових військовослужбовців штатних підрозділів і тих хто знаходиться в госпіталі вищі рівні прояву переживань бойового стресу у тих хто проходить курс лікування в госпіталі. Це стосується як інтегрального показника бойового стресу так і показників прояву ознак гострого та посттравматичного стресових розладів, використаних ресурсів, безпосереднього та опосередкованого проявів емоційного стресу.*

*Вивчена динаміка показників проявів бойового стресу у військовослужбовців учасників і неучасників бойових дій. Серед*

*чотирьох субшкал опитувальника бойового стресу ОБСБ найвищий рівень має показник субшкали прояву гострого та посттравматичного стресового розладу у комбатантів, які знаходяться в госпіталі. На другому місці знаходяться значення показника ресурсної підшкали. На третьому місці знаходиться показник субшкали стрес-факторів опосередкованого емоційного впливу на особистість військовослужбовців, які знаходяться на лікуванні в госпіталі. На четвертому місці у військовослужбовців учасників та неучасників бойових дій рівень показника стрес-факторів безпосереднього емоційного впливу на особистість військовослужбовців.*

**Ключові слова.** *військовослужбовці, бойові дії, бойовий стрес, госпіталь, поранені.*

**Постановка проблеми.** Стихія війни чинить значний вплив на особистість військовослужбовців. Одним із її вагомих наслідків є бойовий стрес, що здійснює потужний психотравмуючий вплив на бійців, є основною причиною бойових психічних травм, розвитку гострих стресових і посттравматичних стресових розладів.

Бойовий стрес супроводжується дією стрес-факторів, що несуть загрозу життю військовослужбовців і негативно впливають на стан їхнього здоров'я, знижують успішність діяльності або призводять до її зриву, зумовлюють психогенні втрати у підрозділах (Блінов, 2019).

Близько 80% військовослужбовців, які брали участь у бойових діях під час проведення антитерористичної операції, знаходилися у стані бойового стресу, який в подальшому трансформувався приблизно в 25% посттравматичних стресових розладів (ПТСР) різного ступеня виразності. 98% учасників бойових дій потребують кваліфікованої підтримки і допомоги внаслідок дії бойових стрес-факторів (Друзь, 2017).

Аналіз проблеми бойового стресу показує недостатній стан його вивчення. Наукові дослідження стосуються окремих аспектів клініко-патологічних наслідків бойового стресу для психіки військовослужбовців. Цим традиційно займаються військові медики серед яких провідна роль належить психіатрам (О. Сиропятов, О. Друзь, І. Черненко та ін.).

Психологи займаються вивченням психологічних наслідків впливу бойового стресу, серед яких лідерами є військові, клінічні та соціальні (О. Караяні, О. Утюганов, О. Тімченко, К. Кравченко, Ю. Широбоков та ін.).

Науково-практичним завданням є вивчення феноменології бойового стресу, особливостей його прояву у військово-службовців. Для досягнення цієї мети був застосований сучасний психодіагностичний інструментарій. Але цього було не достатньо. Необхідно було розробити відповідний психологічний інструментарій, який б чітко давав відповідь є чи нема у військового бойовий стрес, а якщо є то який його рівень. З цією метою був розроблений і верифікований опитувальник бойового стресу (ОБСБ). Проведена тривала і значна робота з дослідження бойового стресу у військовослужбовців, які приймали та не приймали участь в бойових діях, знаходилися в штатних підрозділах і проходили курс лікування в госпітальних умовах (Блінов, 2019).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчив, що феноменологія бойового стресу характеризується невизначеністю загальної наукової думки щодо його діагностичного апарату, потребують уточнення термінологічні положення, особливості прояву бойового стресу у комбатантів.

Для організації дослідження бойового стресу спочатку необхідно було розібратися, що таке стрес взагалі і безпосередньо бойовий стрес. Така робота була успішно виконана. Так як був відсутній психодіагностичний інструментарій бойового стресу його потрібно було розробити. З цією метою нами була побудована концепція бойового стресу на базі наукових положень якої такий опитувальник був розроблений. Ми виходимо з того, що бойовий стрес є психічним станом і він є різновидом загального стресу.

На нашу думку, бойовим стресом є стан психічного напруження військовослужбовців у процесі їх адаптації до умов бойової діяльності з використанням ресурсного потенціалу. Наше визначення бойового стресу повністю відповідає вимогам існуючої феноменології бойового стресу і надає можливість вивчати бойовий стрес військовослужбовця, виходячи з ймовірності вирішення проблемної ситуації за допомогою його психологічних ресурсів з врахуванням індивідуальних відмінностей у переживанні психічних станів. У цьому полягає відмінність від визначення бойового стресу військовими психіатрами (Блінов, 2019).

Але існують інші думки щодо феноменології бойового стресу, які представлені різними фахівцями.

Так, наприклад, І. І. Приходько (2018) розглядає бойовий стрес як процес впливу факторів бойової обстановки на психіку військовослужбовця, що супроводжується зниженням рівня психологічної безпеки особистості та появою неспецифічних доклінічних психологічних проявів, які у сукупності і є поняттям «бойова психологічна травма особистості» або сягають специфічних нозологічних ознак психічних розладів, об'єднаних у категорію «бойова психічна травма».

На думку О. Збаровського (2016), досвід бойових дій свідчить, що військові разом із фізичними втратами несуть відчутні психологічні втрати, пов'язані з одержанням військово-службовцями бойових психічних травм, які призводять до розладів психічної діяльності, повної або часткової втрати боєздатності.

Начальник клініки психіатрії Національного військово-медичного клінічного центру «Головний військовий клінічний госпіталь» О. Друзь причинами високої частоти госпіталізацій військовослужбовців до клініки психіатрії визначає: відсутність досвіду надання психологічної, психіатричної допомоги в умовах гібридної війни в Україні та у світі; брак мережі лікувальних закладів ЗС України, а також недосконалість регламенту взаємодій та алгоритмів надання психологічної, психіатричної допомоги учасникам бойових дій в умовах гібридної війни; призив військовими комісіями до служби у лавах ЗС України осіб, які мали захворювання, не пов'язані з її несенням, у зв'язку з нагальними потребами країни у захисті територіальної цілісності та надання опору агресору (Друзь, 2016, 2017).

За даними А. Верби, директора Військово-медичного департаменту Міноборони, під час бойових дій медична служба вперше зустрілася з масовими проявами бойового стресу та психічних розладів як серед поранених, так і інших військово-службовців, кількість яких сягнула майже 7000 випадків, що стало підставою для прийняття організаційних рішень стосовно поліпшення стану надання психологічної та психіатричної допомоги в ЗС України.



У звільнених з військової служби за станом здоров'я внаслідок соматичних захворювань провідне місце посідають стресові розлади, серцево-судинні захворювання, захворювання нервової системи, органів травлення, і тільки на п'ятому місці – бойові поранення і травми, що з одного боку підтверджує незадовільну якість медичного відбору, а з іншого свідчить про те, що ні морально, ні психічно, ані психологічно наші громадяни до війни не були готові (Верба, 2016).

**Мета статті** – розкрити особливості переживання бойового стресу учасниками та неучасниками бойових дій військових підрозділів і тих хто проходив курс лікування в госпіталі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для встановлення особливостей переживання бойового стресу нами було опитано 126 бійців, які проходили курс лікування в госпіталі (з них 97 поранених були учасниками бойових дій, а також 118 здорових військовослужбовців штатних підрозділів (з них 84 брали участь у бойових діях) (див. таблиці 1, 2).

*Таблиця 1*

**Військовослужбовці, які перебували на лікуванні в госпіталі (кількість осіб)**

	ОБСБ	гср_птер	рб	фбев	фоев
Учасники б/д	97	97	97	97	97
Не брали участь у б/д	29	29	29	29	29

*де ОБСБ – загальний показник опитувальника бойового стресу О. А. Блінова; Гср\_птер – субшкала №1. Гострі стресові та посттравматичні стресові розлади; Рб – субшкала №2. Ресурсний блок; Фбев – субшкала №3. Стрес-фактори, що безпосередньо емоційно впливають на особистість військовослужбовця; Фоев – субшкала №4. Стрес-фактори, що опосередковано емоційно впливають на особистість військовослужбовця; б/д – бойові дії.*

*Таблиця 2*

**Військовослужбовці штатних підрозділів (кількість осіб)**

	ОБСБ	гср_птер	рб	фбев	фоев
Учасники б/д	84	84	84	84	84
Не брали участь у б/д	34	34	34	34	34

Діагностика бойового стресу здійснювалася авторським опитувальником бойового стресу (ОБСБ). Він дозволяє проводити психодіагностичне обстеження в різних умовах діяльності респондентів. Опитувальник складається з чотирьох субшкал із 24 питаннями. Психодіагностичний потенціал опитувальника дозволяє отримувати дані за п'ятьма показниками, а також використати графічну частину для отримання візуальної інформації про актуальний стан бойового стресу респондента (Блінов, 2019).

Репрезентативність вибірки досліджуваних була досягнута завдяки обстеженню військовослужбовців у процесі повсякденної навчально-бойової діяльності, під час навчання у військовому навчальному закладі та проходження курсу лікування в госпіталі. Психодіагностика військових здійснювалася на практиці у контексті різних видів професійної діяльності, які допомагали комплексно розглянути стан проявів бойового стресу.

Таблиця 3

**Результати переживання бойового стресу військовослужбовцями штатних підрозділів, пораненими – учасниками бойових дій, а також тими, хто не брав у них участі (у балах)**

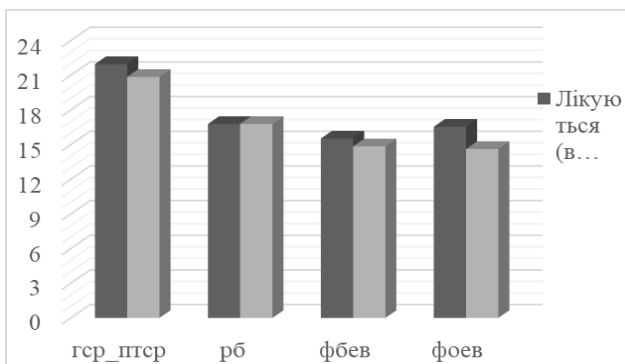
		ОБСБ	гср_птер	рб	фбев	фоев
Учасники б/д	Госпіталь	70,88	21,97	16,79	15,53	16,55
	Здорові	66,86	20,86	16,79	14,85	14,62
Не брали участь у б/д	Госпіталь	68,93	19,45	17,00	15,90	16,03
	Здорові	62,91	16,88	16,38	15,15	14,35
Усього	Госпіталь	70,43	21,39	16,84	15,61	16,43
	Здорові	65,72	19,71	16,67	14,93	14,54

Перевірка гіпотези про рівність середніх значень здійснювалася за допомогою визначення  $t$ -критерія.

Порівняння рівнів станів переживань бойового стресу різними категоріями військовослужбовців свідчить про їх значні розбіжності за шкалами опитувальника ОБСБ.

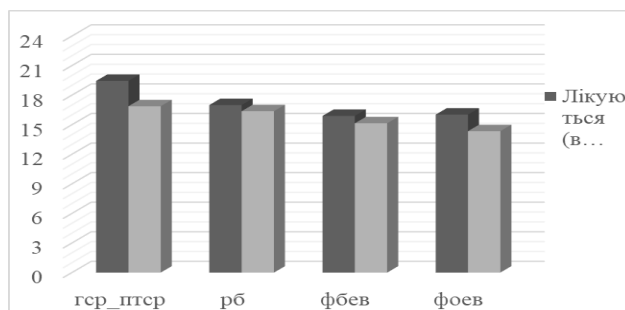
Отримані наступні результати переживання бойового стресу військовослужбовцями штатних підрозділів, пораненими учасниками бойових дій, а також тими, хто не брав у них участі (див. результати роботи в таблиці 3).

З результатами переживання бойового стресу учасниками бойових дій, які знаходяться на лікуванні в госпіталі та учасниками б/д, які проходять службу в штатних підрозділах можна ознайомитися в рис. 1.



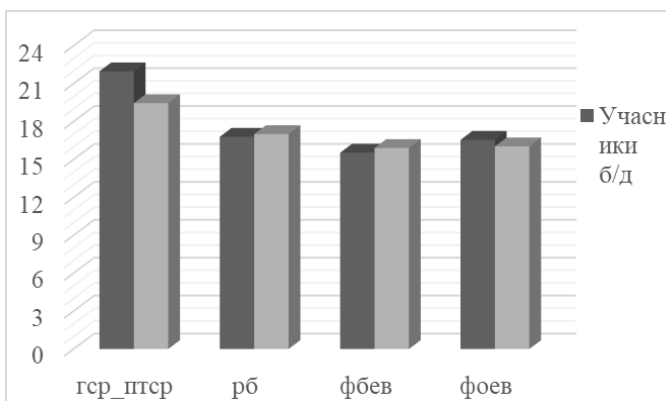
*Рис. 1. Результати переживання бойового стресу учасниками бойових дій, які проходять курс лікування в госпіталі та служать у штатних підрозділах*

З результатами переживання бойового стресу військовослужбовцями не учасниками б/д, які лікуються в госпіталі та є здоровими і знаходяться в штатних підрозділах, можна ознайомитися на рис. 2.



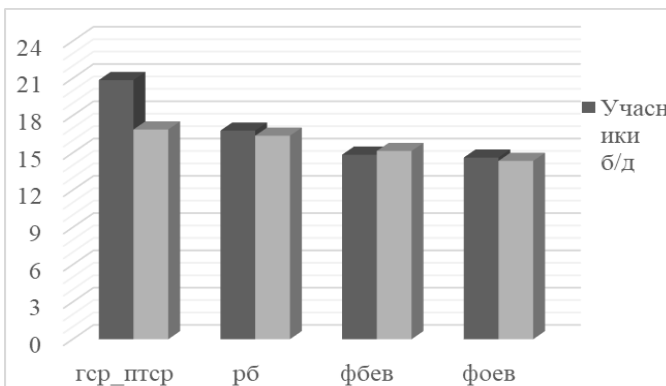
*Рис. 2. Результати переживання бойового стресу неучасниками бойових дій, які лікуються в госпіталі та служать у штатних підрозділах*

З результатами переживання бойового стресу військовослужбовцями учасниками та неучасниками бойових дій, які знаходяться на лікуванні в госпіталі можна ознайомитися в рис. 3.



*Рис. 3. Результати переживання бойового стресу учасниками та неучасниками бойових дій, які лікуються в госпіталі*

З результатами переживання бойового стресу війнами, які проходять службу в штатних підрозділах і є учасниками та неучасниками б/д, можна ознайомитися в рис. 4.



*Рис. 4. Результати переживання бойового стресу війнами, які проходять службу в штатних підрозділах і є учасниками та неучасниками бойових дій*

Аналіз динаміки проявів бойового стресу у військовослужбовців учасників бойових дій показує, що показник травматичного стресу ГСР\_ПТСР у поранених дорівнює 21,97 балів (перша субшкала опитувальника ОБСБ). Він на 24 % перевищує показник ресурсного блоку РБ (16,79 балів). Третє місце займає показник опосередкованого емоційного впливу бойового стресу ФОЕВ з 16,55 балів. Найменший рівень (15,53 балів) належить показнику безпосереднього емоційного впливу ФБЕВ. Він менший показника травматичного стресу ГСР\_ПТСР на 29%. Загальний рівень бойового стресу становить 70,88 балів.

У воїнів учасників бойових дій, які служать у штатних підрозділах, встановлена майже аналогічна динаміка показників. Лідерські позиції займає показник ГСР\_ПТСР з 20,86 балами (на 5 % менше ніж у поранених учасників бойових дій). На другому місці ресурсний блок з 16,79 балами, який має однаковий рівень показника з пораненими. На третьому місці показник ФБЕВ з 14,85 балами (що менше на 4 %, ніж у поранених). На четвертій позиції показник ФОЕВ з 14,62 балами (його показник менший на 12 %, ніж у поранених воїнів). Загальний показник ОБСБ дорівнює 66,86 балів у воїнів, які служать в штатних підрозділах, і він менше на 6% ніж у поранених.

Зміни рівнів ФОЕВ і ФБЕВ, а також домінуюче положення цих показників у поранених і здорових військових свідчать про більш виражене переживання опосередкованого емоційного впливу (інформаційні компоненти) бойового стресу у поранених військовослужбовців порівняно з безпосередньо емоційним сприйняттям ситуації у бійців штатних підрозділів.

Це, на нашу думку, пов'язано з особливостями умов знаходження військових і дією на них відповідних стрес-факторів. Увага комбатантів під час знаходження в госпіталі зосереджена на вирішенні проблем з власним здоров'ям, а спогади про бойову діяльність у минулому сприймаються опосередковано, знаходяться на другорядному місці.

Службова діяльність військовослужбовців у складі підрозділів супроводжується впливом стрес-факторів, які зумовлюють розвиток у них емоційного стресу, що має безпосередній на них вплив «тут і зараз». Також особливістю такої діяльності є її колективний характер. Тому, крім

вирішення особистих питань по службі, також вирішуються службові питання, які стосуються інтересів інших осіб. У зв'язку з цим цілеспрямована діяльність бійців пов'язана з безпосереднім доланням наслідків емоційного стресу, який охоплює інтереси як особисті, так й інших військовослужбовців.

Для того, щоб встановити особливості прояву переживань бойового стресу пораненими бійцями і воїнами, які знаходяться в штатних підрозділах, нами було проведено порівняльний аналіз вище зазначених категорій військових.

З результатами перевірки гіпотези про рівність середніх значень переживання бойового стресу військовослужбовцями учасниками бойових дій штатних підрозділів і пораненими, які знаходяться в госпіталі, можна ознайомитися в таблиці 4.

Таблиця 4

**Результати перевірки гіпотези про рівність середніх значень переживання бойового стресу військовослужбовцями учасниками бойових дій, які знаходяться в штатних підрозділах, і пораненими в госпіталі**

Учасники б/д		ОБСБ	гср птер	рб	фбев	фоев
Лікування в госпіталі - здорові	t-критерій	-1,951	-1,258	-0,012	-1,13	-3,498
	Ст. свободи	179	179	179	179	179
	Значущість	0,053	0,21	0,991	0,26	0,001

У результаті перевірки гіпотези про рівність середніх значень за допомогою визначення *t*-критерія встановлений сильний значущий зв'язок (на рівні  $p < 0,01$ ) у показника ФОЕВ. У інтегрального показника ОБСБ він максимально наблизився до рівня значущості (0,053).

Серед військовослужбовців, які не брали участь в бойових діях і знаходилися в результаті поранень, травм і хвороб в госпіталі, лідерство в травматичному переживанні для них стресів належить показнику ГСР\_ПТСР з рівнем в 19,45 балів (див. таблицю 3).

Друге місце належить показнику субшкали РБ (17,00 балів); на третьому місці – показник ФОЕВ (16,03 балів); на четвертому місці – ФБЕВ (15,90 балів).

У здорових військовослужбовців лідерство належить показнику субшкали травматичного стресу ГСР\_ПТСР (16,88 балів). Він менший на 13% рівня травматичного стресу у військовослужбовців, які перебувають в госпіталі.

На другому місці з 16,38 балами знаходиться показник ресурсного блоку (РБ). Він менший на 4% за аналогічний показник у бійців, які знаходяться в госпіталі.

На третьому місці – показник субшкали ФБЕВ з 15,15 балами. Він менший на 5% за аналогічний показник бійців, що перебувають в госпіталі. На четвертому місці знаходиться показник ФОЕВ з 14,35 балами.

Загальний показник ОБСБ у здорових військових, які не брали участь в бойових діях, становить 62,91 балів, і він менший на 9% ніж у бійців, які перебувають у госпіталі.

Таблиця 5

**Результати перевірки гіпотези про рівність середніх переживання бойового стресу військовослужбовцями, які не брали участь у бойових діях, а також тих хто проходить лікування в госпіталі**

Участь в б/д не брали		ОБСБ	гер птер	рб	фбев	фоев
Лікування в госпіталі - здорові	t-критерій	-1,852	-2,022	-0,584	-0,713	-1,759
	Ст. свободи	61	61	61	61	61
	Значущість	0,069	0,048	0,561	0,479	0,084

З результатами перевірки гіпотези про рівність середніх переживання бойового стресу військовослужбовцями штатних підрозділів, які не брали участь у бойових діях, а також проходили лікування в госпіталі, можна ознайомитися в таблиці 5.

У військових, що не були учасниками бойових дій, перевірка гіпотези про рівність середніх засвідчує, що встановлений значущий зв'язок (на рівні  $p < 0,05$ ) у показника ГСР\_ПТСР.

Нами був проведений аналіз підсумкових результатів переживання бойового стресу військовослужбовцями, які брали участь у бойових діях, а також тими, хто там не був (див. таблицю 3).

Аналіз показників бойового стресу у здорових комбатантів і тих, хто знаходився в госпіталі, демонструє істотно вищий рівень переживання бойового стресу в військовослужбовців, які проходили курс лікування в госпіталі. Так, у тих хто знаходився в госпіталі інтегральний показник ОБСБ (70,43 балів) вищий на 7%, ніж у здорових військовослужбовців, які знаходяться у штатних підрозділах.

Звертає на себе увагу зміна пріоритетності показників ФБЕВ і ФОЕВ у поранених і здорових військовослужбовців (аналогічно, як у поранених комбатантів). У поранених лідерство має показник ФОЕВ, що свідчить про домінування емоційно опосередкованого (переважно інформаційного) компоненту бойового стресу. У здорових військовослужбовців, які проходили службу у штатних підрозділах, переважає показник ФБЕВ (безпосереднього емоційного сприйняття ситуації).

Показник травматичного стресу ГСР\_ПТСР дорівнює 21,39 балів, таким чином, має найвищий рівень серед показників ОБСБ і свідчить про домінування переживань травматичного стресу над іншими його різновидами. На другому місці у поранених знаходиться показник РБ з 16,84 балами. Його рівень свідчить про залучення значних психологічних ресурсів пораненими військовослужбовцями для подолання наслідків бойового стресу і його рівень перевищує аналогічний показник у здорових воїнів. На третьому місці у поранених – показник ФОЕВ з 16,43 балами. Він перевищує на 12% рівень аналогічного показника у здорових військовослужбовців. На четвертому місці – показник ФБЕВ з 15,61 балами, що є вищий на 4% показника у здорових бійців.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** У результаті емпіричного дослідження встановлено вищі рівні показників переживання бойового стресу у всіх військовослужбовців, які проходять курс лікування в госпіталі. У поранених домінують емоційно опосередковані (переважно інформаційні) компоненти бойового стресу. У здорових військовослужбовців, які проходять службу в штатних підрозділах навпаки переважає безпосередньо емоційне сприйняття ситуацій.

У результаті перевірки гіпотези про рівність середніх значень переживання бойового стресу військовослужбовцями – учасниками бойових дій, які знаходяться в штатних підрозділах, і пораненими в госпіталі встановлений сильний значущий зв'язок (на рівні  $p < 0,01$ ) між показниками емоційно опосередкованого (переважно інформаційного) компонента бойового стресу.



Зовсім інша ситуація у військовослужбовців, які не брали участь у бойових діях. Так, у ході перевірки гіпотези про рівність середніх значень переживання бойового стресу військовослужбовцями, які не брали участь у бойових діях, а також тих, хто проходить лікування в госпіталі, встановлений значущий зв'язок (на рівні  $p < 0,05$ ) у показника визначення ознак посттравматичного стресового розладу.

Подальший розвиток досліджень бойового стресу ми вбачаємо у його вивченні безпосередньо в умовах проведення бойових дій за допомогою опитувальника бойового стресу (ОБСБ).

### *Список використаних джерел*

- Блінов О. А. Опитувальник бойового стресу Блінова О. А. (ОБСБ): наук.-метод. видання. Київ : Талком, 2019. 36 с.
- Блінов О. А. Бойова психічна травма : монографія. Київ : Талком, 2019. 700 с.
- Верба А. В. Стан та проблемні питання медичного забезпечення в зоні проведення антитерористичної операції в різні періоди. *Медичне забезпечення антитерористичної операції: науково-організаційні та медико-соціальні аспекти* : зб. наук. пр. / за ред. В. І. Цимбалюка, А. М. Сердюка. Київ : Пріоритети, 2016. С. 15–26.
- Друзь О. В. Досвід надання психіатричної допомоги в Збройних силах України. Проблеми та перспективи подальшого розвитку. *Слайди виступу на конференції психіатрів і психологів Військово-медичної служби ЗС України* (м. Харків, 12 груд. 2017 р.).
- Друзь О. В. Стан психіатричної та медико-психологічної допомоги в ЗСУ в умовах проведення АТО. *Слайди виступу на конференції психіатрів і психологів Військово-медичної служби ЗС України* (м. Харків, 7-8 груд. 2016 р.).
- Зборовський О. М. Психічні порушення в учасників АТО та методи їх корекції. *Медичне забезпечення антитерористичної операції: науково-організаційні та медико-соціальні аспекти* : зб. наук. пр. / за ред. В. І. Цимбалюка, А. М. Сердюка. Київ : Пріоритети, 2016. С. 184–192. URL : [http://www.health.gov.ua/www.nsf/16a436f1b0cca21ec22571b300253d46/15c140dd326495adc225810c00676a4d/\\$FILE/\\_i0nm0bp85sg2ue1f00nggbp85ss2uu1f50nrgbp85tk2uq1fv\\_.pdf](http://www.health.gov.ua/www.nsf/16a436f1b0cca21ec22571b300253d46/15c140dd326495adc225810c00676a4d/$FILE/_i0nm0bp85sg2ue1f00nggbp85ss2uu1f50nrgbp85tk2uq1fv_.pdf)

Приходько І. І. Система профілактики та контролю бойового стресу у військовослужбовців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : психологія.* 2018. Вип. 1. URL : [http://books.ndcnangu.co.ua/statti\\_NDL\\_3/Vnadpn\\_2018\\_1\\_13.pdf](http://books.ndcnangu.co.ua/statti_NDL_3/Vnadpn_2018_1_13.pdf)

### **References**

- Blinov, O. A. (2019). *Opytuvalnyk boiovoho stresu Blinova O. A. (OBSB) [Blinov's combat stress questionnaire]: nauk.-metod. vydannia.* Kyiv: Talkom [in Ukrainian].
- Blinov, O. A. (2019). *Boiova psykhychna travma [Combat mental trauma]: monohrafiia.* Kyiv: Talkom [in Ukrainian].
- Druz, O. V. (2016). Stan psykhiatrychnoi ta medyko-psykholohichnoi dopomohy v ZSU v umovakh provedennia ATO [The state of psychiatric and medical-psychological assistance in armored forces of Ukraine under the conditions of conducting anti-terroristic operation]. *Slaidy vystupu na konferentsii psykhiatriv i psykholohiv Viiskovo-medychnoi sluzhby ZS Ukrainy* (m. Kharkiv, 7-8 hrud. 2016 r.) [in Ukrainian].
- Druz, O. V. (2017). Dosvid nadannia psykhiatrychnoi dopomohy v Zbroinykh sylakh Ukrainy. Problemy ta perspektyvy podalshoho rozvytku [An experience of rendering of psychiatric assistance in armored forces of Ukraine. Problems and perspectives]. *Slaidy vystupu na konferentsii psykhiatriv i psykholohiv Viiskovo-medychnoi sluzhby ZS Ukrainy* (m. Kharkiv, 12 hrud. 2017 r.) [in Ukrainian].
- Prykhodko, I. I. (2018). Systema profilaktyky ta kontroliu boiovoho stresu u viiskovosluzhbovtziv [The system of prophylaxis and control of combat stress in servicemen]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: psykholohiia*, 1. Retrieved from [http://books.ndcnangu.co.ua/statti\\_NDL\\_3/Vnadpn\\_2018\\_1\\_13.pdf](http://books.ndcnangu.co.ua/statti_NDL_3/Vnadpn_2018_1_13.pdf) [in Ukrainian].
- Verba, A. V. (2016). Stan ta problemni pytannia medychnoho zabezpechennia v zoni provedennia antyterorystychnoi operatsii v rizni periody [State and problem questions of medical assistance in the zone of conducting of anti-terroristic operation in different periods of time]. In V. I. Tsybaliuk, & A. M. Serdiuk (Eds.),

*Medychne zabezpechennia antyterorystychnoi operatsii: naukovo-orhanizatsiini ta medyko-sotsialni aspekty: zb. nauk. pr. (pp. 15-26). Kyiv: Priorityty [in Ukrainian].*

Zborovskiy, O. M. (2016). Psykhichni porushennia v uchasnykiv ATO ta metody yikh korektsii [Mental disorders in participants of ATO and methods of their correction]. In V. I. Tsybaliuk, & A. M. Serdiuk (Eds.), *Medychne zabezpechennia antyterorystychnoi operatsii: naukovo-orhanizatsiini ta medyko-sotsialni aspekty: zb. nauk. pr. (pp. 184-192)*. Kyiv: Priorityty. Retrieved from [http://www.health.gov.ua/www.nsf/16a436f1b0cca21ec22571b300253d46/15c140dd326495adc225810c00676a4d/\\$FILE/\\_i0nm0bp85sg2ue1f00nngbp85ss2uu1f50nrgbp85tk2uq1fv\\_.pdf](http://www.health.gov.ua/www.nsf/16a436f1b0cca21ec22571b300253d46/15c140dd326495adc225810c00676a4d/$FILE/_i0nm0bp85sg2ue1f00nngbp85ss2uu1f50nrgbp85tk2uq1fv_.pdf) [in Ukrainian]

**O. Blinov**

#### **EXPERIENCE OF COMBAT STRESS BY MILITARY POPULATION OF UNITS AND THOSE WHO ARE IN HOSPITAL**

*The article examines the features of the experience of combat stress by participants and non-participants in hostilities of military units and those who underwent a course of treatment in a hospital. In total 244 service members were interviewed. Of these, 126 soldiers underwent treatment in hospital (97 of them were combatants with injuries), as well as 118 healthy service members of regular units (84 of them took part in hostilities). Diagnosis of combat stress was carried out by the author's combat stress questionnaire (CSQB). The features of the manifestation of acute stress disorders and post-traumatic stress disorders are shown; resources of service members at the cognitive, affective, motivational, and behavioral levels; stress factors that directly affect the personality of the service members; stress factors that indirectly emotionally affect the personality of the service members; an integrated indicator of combat stress. It is proved that when conducting a comparative analysis of the levels of combat stress experiences among healthy service members of regular units and those who are in hospital, the higher levels of combat stress experience in those who are undergoing treatment in hospital. This applies to both the integrated indicator of combat stress and indicators of signs of acute and post-traumatic stress disorders, resources used, direct and indirect manifestations of emotional stress. Among the four subscales of the CSQB combat stress questionnaire, the highest level is the subscale of acute and post-traumatic stress disorder among combatants who are in hospital. The second place is taken by the values of the resource subscale. In third place is the subscale of the impact of stress factors of indirect emotional affect on the personality of service members who are being treated in hospital. In fourth place among the military participants and non-combatants is an indicator of direct emotional stress to the individual's personality.*

**Keywords.** Service members, hostilities, combat stress, hospital, wounded.

Надійшла до редакції 30.11.2021 р.

УДК: 378.091.2:331.548

© Ю. О. Клименко, 2022

orcid.org/0000-0002-4783-7938

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252057>

**КЛИМЕНКО Юлія Олександрівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології*

*Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

## **ОСОБЛИВОСТІ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ**

*У статті проаналізовано теоретичні підходи проблеми розвитку кар'єрних орієнтацій студентства; фактори, які впливають на розвиток певного типу кар'єрної орієнтації; особливості розвитку кар'єрних орієнтацій студентської молоді у процесі професійної підготовки. Досліджено провідні мотиви вибору професії студентів; визначено критерії, рівні сформованості кар'єрних орієнтацій майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** *кар'єрні орієнтації, студенти, професійний розвиток, професійна орієнтація.*

**Постановка проблеми.** У контексті сучасної соціально-економічної ситуації для психологічної науки актуальним є завдання не тільки підвищення рівня професіоналізації студентської молоді, а й забезпечення психологічного підґрунтя для успішного кар'єрного зростання. Відсутність допомоги в професійній орієнтації, гарантій держави у працевлаштуванні після закінчення ЗВО суттєво гальмує формування й успішну реалізацію кар'єрних стратегій молоді. Водночас, не менш важливою, є проблема адекватності кар'єрних орієнтацій молоді реальним умовам сучасного суспільства. Завищені кар'єрні очікування, які потенційно не можуть бути реалізованими, у майбутньому спричиняють розчарування в обраній професії, втрату життєвого оптимізму, віри в себе. Все це висуває нові вимоги до системи вищої освіти, яка є важливою складовою у розвитку професійної спрямованості особистості і побудови грамотного керівництва кар'єрою на ранніх етапах професіоналізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Одним із важливих аспектів професійного розвитку є свідоме планування кар'єри. У вітчизняній психології до недавнього часу поняття

«кар'єра» практично не використовувалося. Більш уживаними були такі терміни як «професійний життєвий шлях», «професійна діяльність», «професійне самовизначення» тощо. Соціальна психологія й психологія професійної діяльності розглядають кар'єру як індивідуальну послідовність стосунків і поведінки, пов'язаних із досвідом і активністю в сфері роботи протягом життя.

Аналізуючи кар'єру з позиції ефективності професійної діяльності, відомий спеціаліст у сфері психології професіоналізму А. К. Маркова (2010) трактує кар'єру як професійний поступ, професійне зростання, як етапи сходження людини до професіоналізму, перехід від одного рівня до іншого, як процес професіоналізації (від вибору професії до оволодіння нею, подальше закріплення професійних позицій, оволодіння майстерністю, творчістю). Результатом кар'єрного поступу є високий професіоналізм людини, досягнення професійного статусу. У більш вузькому розумінні кар'єра – це просування за посадою, коли мова йде не тільки про оволодіння рівнями й мірою професіоналізму, але й досягнення певного соціального статусу в професійній діяльності, обіймати певну посаду. Цей тип кар'єри починається з вибору престижної професії й охоплює досягнення в ній соціально визнаних стандартів (Вірна, 2014; Кірт, 2009; Семиченко, 2017).

Суспільно-політичні та економічні зміни, які відбулися в кінці ХХ – ХХІ ст. у всіх сферах суспільного життя, зумовили втрату поняттям кар'єри традиційної сутнісної одномірності й перетворення у складний, багатогранний, суб'єктивний феномен.

З нашого погляду, кар'єра – одна з форм життєтворчості особистості, сукупність станів, процесів і результатів, які характеризують динаміку освоєння людиною-професіоналом соціального простору, в тому числі, професійного. Результатом кар'єри є досягнення намічених цілей у відповідних сферах життєдіяльності.

У кожної людини є особистісна концепція, таланти, мотиви, цінності, якими вона не може поступитися, здійснюючи вибір кар'єри. Життєвий досвід формує певну систему ціннісних орієнтацій, соціальних установок стосовно кар'єри й роботи взагалі. Тому в професійному плані суб'єкт розглядається й

описується через систему його диспозицій, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів та інших соціально обумовлених спонукань до діяльності. Цим поняттям у психології відповідає поняття «кар'єрні орієнтації». Вони мають значення, якщо людина хоче реалізувати себе у виборі й втіленні кар'єри, це індивідуальне поєднання й послідовність аттитюдів, пов'язаних із досвідом і активністю в сфері роботи протягом життя. Поняття кар'єрних орієнтацій стосуються диспозицій вищого рівня (Кірт, 2009), які є стійкими новоутвореннями й визначають професійний шлях людини.

На стадії професійної освіти, згідно А. К. Маркової (2010), Ю. О. Коломєйцева (2010), Ф. Р. Філіппова (2010) розчарування в обраній професії відчувають багато студентів. Виникає незадоволення окремими предметами, з'являються сумніви у правильності професійного вибору. Це, так звана, криза професійного вибору. Як правило, вона чітко проявляється в першій і останній роки навчання у ЗВО. Завдання вишу – допомогти цю кризу подолати. З нашого погляду, однією з провідних проблем є побудова такої системи освітнього процесу, яка б оптимально враховувала особливості й закономірності не тільки особистісного розвитку студента, а й його професійного ставлення як спеціаліста.

**Мета дослідження** – визначити особливості кар'єрних орієнтацій студентів різних спеціальностей, психологічних факторів, які впливають на їх розвиток.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Кар'єрні орієнтації мають властивості когнітивного, емоційного, поведінкового характеру. Це уявлення про своє професійне життя (когнітивний компонент), ставлення до нього (емоційний компонент), реальне втілення в життя своїх кар'єрних рішень (поведінковий компонент) (Коломєйцев, 2010). Виокремлені критерії дозволили визначити й схарактеризувати рівні сформованості кар'єрних орієнтацій майбутніх спеціалістів. У дослідженні визначено три рівні: високий, середній, низький.

*Високий рівень* сформованості кар'єрних орієнтацій: студенти усвідомлюють образ своєї професії, знають її вимоги й свою відповідність цим вимогам; майбутні спеціалісти чітко бачать перспективи кар'єрного зростання, позитивно ставляться до майбутньої професійної діяльності, налаштовані на само-

вдосконалення, професійний розвиток і професійну самореалізацію; мають високий рівень професійної мотивації; студенти мають чітку професійну ціль і знають конкретні шляхи, які необхідні для досягнення професійного максимуму; адекватно оцінюють свої дії і поведінку, які сприяють професійній реалізації.

*Середній рівень* сформованості кар'єрних орієнтацій: студенти недостатньо чітко усвідомлюють образ своєї професії, не повною мірою володіють знаннями щодо вимог майбутньої професійної діяльності до спеціаліста й своєї відповідності цим вимогам; перспективи кар'єрного зростання недостатньо чітко окреслені; у студентів домінує амбівалентне або нейтральне ставлення до майбутньої професійної діяльності; студенти недостатньо налаштовані на самовдосконалення, професійний розвиток; професійна мотивація характеризується середнім рівнем сформованості; професійна мета недостатньо чітка або не пов'язана з профілем підготовки у ЗВО; наявні обмежені або неконкретні шляхи досягнення професійного максимуму, які не забезпечують повного досягнення цілей; наявна завищена або занижена самооцінка власних дій і поведінки, які спрямовані на кар'єрне зростання.

*Низький рівень* сформованості кар'єрних орієнтацій: студенти не усвідомлюють образ майбутньої професійної діяльності, не володіють знаннями про вимоги майбутньої професійної діяльності та свою відповідність цим вимогам; у них відсутнє чітке уявлення про перспективи кар'єрного зростання; мають негативне ставлення до майбутньої професійної діяльності, відсутня налаштованість на самовдосконалення, професійний розвиток і професійну самореалізацію; студенти не налаштовані на розвиток кар'єри; відсутня чітка професійна мета й шляхи її досягнення; здобувачі освіти переоцінюють власні дії й поведінку, які спрямовані на професійну реалізацію.

Спираючись на виокремлені критерії щодо сформованості кар'єрних орієнтацій, визначено методики дослідження: анкета «Як я уявляю професійну кар'єру»; опитувальник «Визначення мотивів вибору професії» за Р. В. Овчаровою; методика В. А. Семиченко «Оцінка кар'єрних дій з використанням елементів семантичного диференціалу».

У дослідженні взяли участь: студенти 4 курсу денної і заочної форм навчання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: спеціальність 053 Психологія, спеціальність 012 Дошкільна освіта; спеціальність 231 Соціальна робота. Всього у дослідженні взяли участь 114 студентів.

Провідними мотивами вибору професії для студентів усіх спеціальностей є: можливість застосування професійних умінь поза роботою, можливість спілкування з різними людьми, можливість зростання професійної майстерності. Також відмічаємо, що студенти спрямовані на кар'єрне зростання, вдосконалення своєї майстерності заради вирішення власних потреб і проблем.

Вагомими для студентів-психологів і майбутніх вихователів є мотиви відповідальності й можливості прояву творчості, що обумовлено специфікою майбутньої професійної діяльності й усвідомленням майбутніми спеціалістами вимог, які висуває до них професія.

Якщо розглядати отримані дані з точки зору кар'єрних орієнтацій, то структура мотивів вибору професії спрямована на поточні проблеми, ніж на кар'єрне зростання. Серед практичних психологів домінують внутрішні індивідуально значущі мотиви вибору професії (46,8% від загальної кількості студентів). Досить значимими у них виявилися й внутрішні соціально значимі мотиви (27,9% респондентів), які пов'язані з наданням допомоги іншим. Менш виражені (у порівнянні з іншими спеціальностями) у студентів цієї групи негативні соціальні мотиви.

У студентів спеціальності «Соціальна робота» домінують внутрішні соціально значимі мотиви (47,7%), хоча досить значимими є внутрішні індивідуально значимі мотиви (35,3%). Разом із тим у цій групі студентів найменш представлені зовнішні позитивні мотиви (4,2%).

У студентів спеціальності «Дошкільна освіта» найменш представлені внутрішні індивідуально значимі мотиви (всього 14,2%). Серед інших домінує група внутрішніх соціально значимих мотивів (35,9%), але значний вплив на вибір професії мали як зовнішні позитивні так і зовнішні негативні мотиви (відповідно 21,3% і 28,6%).



Якщо аналізувати отримані дані з точки зору кар'єрних орієнтацій, то структура мотивів вибору професії студентами спрямована на зміст професійної діяльності, ніж на майбутнє кар'єрне зростання.

За групами мотивів студентів усіх спеціальностей спостерігається така відповідність: внутрішні індивідуально значимі мотиви домінують у 32,4% студентів, внутрішні соціально значимі мотиви – у 31,3%, зовнішні позитивні мотиви – у 18,3% студентів, зовнішні негативні мотиви – у 18% студентів. Отже, у студентів найбільш представленим є блок внутрішньої мотивації, менше – блок зовнішніх негативних мотивів.

Визначення міри усвідомленості кар'єрних орієнтацій відбувалося за допомогою авторських творів студентів на тему «Як я уявляю свою професійну кар'єру» за наступним планом:

- 1) максимум, якого я планую досягти;
- 2) етапи, які я буду проходити на шляху до професійної кар'єри: зміст, терміни;
- 3) мої дії сьогодні, які сприяють майбутній кар'єрі;
- 4) дії, які необхідно здійснити для забезпечення кар'єри в майбутньому;
- 5) умови за яких професійна кар'єра може бути досягнута;
- 6) оцінка студентами міри своєї впевненості в досягненні бажаного: 5 – упевнений, що буде так як задумано; 4 – можливо буде за певних обставин; 3 – залежить від зовнішніх умов; 2 – проблематично цього досягнути, тільки якщо пощастить; 1 – це тільки мрії.

Студентам пропонувалося відповісти на ці питання у довільній формі. Твори аналізувалися за такими критеріями: наявність відповідей на всі питання, конкретність і розлогість; пов'язані з професією; загальний настрій – позитивний чи негативний.

Отже, більшість студентів мають досить оптимістичні погляди на майбутнє, вони планують досягнути успіхів у професійній сфері; не всі студенти бажають у майбутньому робити кар'єру в сфері професійної підготовки; тільки 15% майбутніх спеціалістів уже на початкових курсах чітко впевнені, що будуть робити кар'єру в іншій сфері діяльності; досить чітко уявляють свої майбутні життєві перспективи, пов'язані з

кар'єрою тільки 30% студентів; 15,5% респондентів мають ідеалістичні, надто романтичні уявлення про майбутню професію, їх зовсім не приваблюють питання побудови власної кар'єри; значна частина студентів не пов'язує майбутні життєві перспективи з необхідністю докладати додаткові зусилля у професійному розвитку під час навчання в ЗВО; прослідковується тенденція конкретизації життєвих цілей і перспектив у студентів під час навчання; деякі студенти взагалі не розуміють сутності поняття «кар'єра».

Отримані дані свідчать про те, що кар'єрні орієнтації студентів досить часто є аморфними, невпорядкованими, не є стимулом роботи над собою в період навчання в університеті. Аналіз відповідей студентів різних спеціальностей дозволяє зробити висновок, що становлення і розвиток кар'єрних орієнтацій студентської молоді різних спеціальностей мають близькі тенденції, але є певні відмінності. На цей процес впливають мотиви вибору професії, ставлення самих студентів до майбутньої професійної діяльності, особистісні якості, прагнення до самовдосконалення, самореалізації, успіху в майбутній професійній діяльності.

Порівняння результатів діагностики мотивів вибору професії й авторських творів «Як я уявляю свою професійну кар'єру» дозволяє стверджувати, що студенти, у яких провідними є внутрішні мотиви, схильні до кар'єрного зростання, чітко уявляють свій професійний шлях, прагнуть до самовдосконалення, здобуття знань, прагнуть допомагати іншим, приносити користь людям. Студенти, у яких провідні мотиви є зовнішні, покладаються на випадок, зв'язки під час побудови кар'єри, мають ідеалізовані уявлення про майбутню професійну діяльність, зорієнтовані на швидке отримання результату, впевнені, що їхнє професійне життя не буде пов'язане з обраною спеціальністю.

Разом із тим, під час написання твору, більшість студентів відчували труднощі, що може свідчити про відсутність у них яких-небудь життєвих перспектив, прагнення до кар'єрного росту.

Для спрощення розрахунків було введено додаткову процедуру переведення якісних характеристик (критеріїв прояву)

кар'єрних орієнтацій студентів, представлених у творах, у кількісні значення.

З цією метою якісним характеристикам приписані певні бали. При цьому використовувалися такі критерії: «Наявність і міра прояву цілей, пов'язаних із кар'єрою» і «Міра усвідомлення шляхів, які ведуть до досягнення цілей».

За критерієм «Наявність і міра прояву цілей, пов'язаних із кар'єрою» введено таку диференціацію балів:

- наявність чіткої, конкретної професійної мети – 5 балів;
- наявність кількох достатньо чітких цілей, не пов'язаних із профілем підготовки – 4 бала;
- наявність достатньо розмитої, недостатньо чіткої мети – 3 бала;
- замість мети наведено загальні орієнтири – 2 бала;
- загальні орієнтири можна виокремити тільки з контексту – 1 бал;
- відсутність будь-яких орієнтирів – 0 балів.

За критерієм «Міра усвідомлення шляхів, які ведуть до досягнення цілей»:

- чітко окреслені шляхи просування до мети, як у теперішньому, так і в перспективі – 5 балів;
- наявність визначених шляхів (поточні або перспективні) – 4 бала;
- указані досить обмежені шляхи, які не забезпечують повного досягнення цілей – 3 бала;
- указані певні шляхи, але вони не пов'язані з кар'єрою – 2 бала;
- певні орієнтації щодо шляхів можна виокремити із контексту – 1 бал;
- відсутність яких-небудь прямих чи опосередкованих вказівок на шляху досягнення цілей – 0 балів.

У таблицях 1, 2 представлені результати переведу якісних показників у кількісні.

У результаті узагальнення результатів за критерієм «Наявність і міра прояву цілей, пов'язаних із кар'єрою» отримано наступний розподіл студентів відповідно з кількісними значеннями прояву кар'єрних орієнтацій: високий рівень конкретизації життєвих і професійних цілей (оцінки 4 і 5 балів) виявлено у 51,6% психологів; 61,8% соціальних праців-

ників; 72,6% вихователів. Середній (3 бала) – у 24,2% психологів; 17,1% соціальних працівників; 13,7% вихователів. Низький (0–2 бала) – у 24,2% психологів; 21,1% соціальних працівників; 13,7% вихователів.

Таблиця 1

**Кількісні показники міри прояву кар'єрних орієнтацій за критерієм «Наявність і міра прояву цілей, пов'язаних із кар'єрою»**

Розподіл студентів	Кіл-ть студентів	Міра прояву кар'єрних орієнтацій за критерієм «Наявність і міра прояву цілей, пов'язаних із кар'єрою» (в балах)					
		5	4	3	2	1	0
Психологи	47	25,5	19,1	21,2	12,7	12,7	8,5
Соціальні працівники	33	33,3	27,2	15,1	9,0	15,1	3,0
Вихователі	34	29,4	38,2	11,7	5,8	8,8	2,9

Таким чином, більшість студентів характеризується високим і середнім рівнем конкретизації життєвих і професійних цілей. Водночас є тенденція спрямованості студентів як на кар'єрне зростання у межах отриманої професії, так і на досягнення інших цілей, не пов'язаних із профілем підготовки.

Таблиця 2

**Кількісні показники міри прояву кар'єрних орієнтацій за критерієм «Міра усвідомлення шляхів, які ведуть до досягнення цілей»**

Розподіл студентів	Кіл-ть студентів	Міра прояву кар'єрних орієнтацій за критерієм «Міра усвідомлення шляхів, які ведуть до досягнення цілей» (в балах)					
		5	4	3	2	1	0
Психологи	47	12,7	12,7	6,3	12,7	21,2	34,0
Соціальні працівники	33	15,1	9,0	9,0	15,1	15,1	36,3
Вихователі	34	5,8	17,6	11,7	14,7	23,5	26,4

У результаті узагальнення за критерієм «Міра усвідомлення шляхів, які ведуть до досягнення цілей» маємо наступний розподіл студентів відповідно з кількісними значеннями прояву кар'єрних орієнтацій: високий рівень розуміння шляхів і етапів досягнення життєвих і професійних цілей має 25,4% психологів, 24,5% соціальних працівників, 23,7% вихователів. Середній –

6,7% психологів, 9,0% соціальних працівників, 11,7% вихователів. Низький – 67,9% психологів, 66,5% соціальних працівників, 64,6% вихователів.

Зіставлення результатів за двома критеріями показує, що наявність конкретної життєвої чи професійної мети не гарантує її реалізацію внаслідок відсутності конкретних шляхів і етапів її досягнення. Відповідно, у студентів процес планування майбутньої кар'єри є досить аморфним, розпливчастим, не супроводжується усвідомленням необхідних кроків для реалізації цілей.

Згідно усереднених показників високий рівень сформованості кар'єрних орієнтацій виявлено у 21,2% психологів, 30,4% соціальних працівників, 24,5% вихователів. Середній рівень – 27,8% психологів, 36,4% соціальних працівників, 36,2% вихователів. Низький рівень – 51,0% психологів, 31,2% соціальних працівників, 39,3% вихователів.

Таким чином, переведення якісних характеристик у кількісні значення дозволило чіткіше побачити, що більшість студентів не мають чіткої професійної мети або мають ціль не пов'язану з профілем підготовки, не усвідомлюють, які кроки необхідні для втілення мети. Водночас, помітними є тенденції відсутності або обмеження шляхів досягнення цілей за наявності чіткої професійної або іншої мети. Це свідчить про пасивність студентів, орієнтацію на випадок.

Наведемо дані щодо сформованості компонентів кар'єрних орієнтацій (когнітивний, емоційний, поведінковий). Високий рівень розвитку когнітивного компоненту властивий п'ятій частині соціальних працівників (21,3%), вихователів (20,6%); десятій частині психологів (12,8%). Отримані результати вказують на те, що ці студенти усвідомлюють образ своєї професії, знають її вимоги до спеціаліста і свою відповідність цим вимогам, чітко розуміють перспективи кар'єрного зростання.

Більшість психологів (61,7%), більша третина соціальних працівників (36,5%) і вихователів (35,2%) мають середній рівень розвитку когнітивного компоненту кар'єрних орієнтацій: ці студенти недостатньо чітко усвідомлюють свій образ майбутньої професії, не повною мірою володіють інформацією щодо вимог майбутньої професійної діяльності до спеціаліста і

свою відповідність цим вимогам, у них не окреслені перспективи кар'єрного зростання.

Низький рівень розвитку когнітивного компоненту виявлено у 25,5% психологів, 42,2% соціальних працівників, 44,2% вихователів. У цих студентів відсутній образ майбутньої професії, вони не знають вимог, що висуваються до спеціаліста, не усвідомлюють своєї відповідності цим вимогам, перспективи кар'єрного зростання відсутні.

Високий рівень розвитку емоційного компоненту кар'єрних орієнтацій мають 38,3% психологів, 18,1% соціальних працівників, 20,6% вихователів. Ці студенти позитивно ставляться до майбутньої професійної діяльності, налаштовані на самовдосконалення, професійний розвиток, професійну самореалізацію, у них високий рівень професійної мотивації.

Більшість респондентів (46,8% психологів, 45,5% соціальних працівників, 52,9% вихователів) характеризуються середнім рівнем розвитку емоційного компоненту, що свідчить про амбівалентне або нейтральне ставлення до майбутньої діяльності, недостатню налаштованість студентів на самовдосконалення, професійний розвиток або спрямованість на професійну реалізацію за іншим профілем. Разом із тим, професійна мотивація цих студентів характеризується середнім рівнем сформованості.

Низький рівень емоційного компоненту притаманний 14,9% психологів, 36,4% соціальних педагогів, 26,5% вихователів. Студенти негативно ставляться до майбутньої професійної діяльності, не налаштовані на самовдосконалення, професійний розвиток і професійну самореалізацію, на розвиток кар'єри взагалі.

Високий рівень розвитку поведінкового компоненту виявлено тільки у 23,4% психологів, у 12,1% соціальних працівників, у 8,8% вихователів, що вказує на наявність чіткої професійної мети й конкретних шляхів, які необхідні для досягнення професійного максимуму. Студенти адекватно оцінюють свої дії й поведінку, що сприяє професійній реалізації.

Середній рівень розвитку поведінкового компоненту наявний у більшості респондентів (57,4% психологів, 66,7% соціальних працівників, 67,7% вихователів). Професійна мета цих студентів недостатньо чітка або не пов'язана з профілем

підготовки в ЗВО, шляхи досягнення професійного максимуму досить обмежені й нечіткі, що не забезпечує повного досягнення мети.

Решта респондентів (19,2% психологів, 21,2% соціальних працівників, 23,5% вихователів) мають низький рівень розвитку цього компоненту, що свідчить про відсутність у студентів чіткої професійної мети й шляхів її досягнення, низький рівень здібностей оцінки власних дій і поведінки.

Загалом можна стверджувати, що студенти мають середній рівень розвитку кар'єрних орієнтацій, що вказує на недостатню сформованість уявлень про майбутню професійну діяльність, амбівалентне ставлення до майбутньої професійної діяльності, недостатню спрямованість на реалізацію кар'єрних планів. Також помітна тенденція у відсутності образу майбутньої професії й своєї відповідності їй, перспектив професійного кар'єрного зростання серед майбутніх соціальних працівників і вихователів. Серед соціальних працівників простежується негативне ставлення до майбутньої професійної діяльності, відсутність прагнення до самовдосконалення. Це може свідчити про розчарування в обраній спеціальності або ж первинний її вибір був зумовлений зовнішніми негативними мотивами.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок.** На підставі дослідження особливостей сформованості кар'єрних орієнтацій студентів можна зробити наступні висновки: сучасні студенти самостійні й незалежні від іншої думки при виборі професії, проте структура мотивів вибору професії спрямована на поточні проблеми, ніж на майбутнє кар'єрне зростання. Студенти обіймають переважно пасивну позицію в житті й професійній сфері, більшість із них не зацікавлені в професійній самореалізації. Здобувачі освіти не приділяють належної уваги вдосконаленню та розвитку професійно важливих знань, умінь, навичок, якостей. Їхні кар'єрні орієнтації є досить абстрактними, невпорядкованими, суперечливими, вони не є стимулами роботи над собою у період навчання в ЗВО.

Порівняння отриманих результатів студентів різних спеціальностей дозволяє зробити висновок, що становлення і розвиток кар'єрних орієнтацій студентів мають близькі тенденції, але наявні й певні відмінності. На розвиток цього

феномену впливають мотиви вибору професії, ставлення самих студентів до майбутньої професійної діяльності, їхні особистісні якості, прагнення до самовдосконалення, самореалізації, успіху в майбутній професійній діяльності.

Припускаємо, що спеціальна корекційно-розвивальна програма формування кар'єрних орієнтацій студентської молоді сприятиме розвитку цього феномену за рахунок активізації механізмів рефлексії професійного Я, професійного цілепокладання, саморегуляції поведінки в навчально-професійній діяльності.

Отримані в результаті дослідження висновки не претендують на вичерпне рішення цієї проблематики. Подальша перспектива полягає у дослідженні гендерного аспекту особливостей розвитку кар'єрних орієнтацій студентської молоді.

#### *Список використаних джерел*

- Борисюк А. С. Професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен. *Проблеми заг. та пед. психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2007. Т. 9, ч. 4. С. 94–101.
- Вірна Ж. П. Професійний простір особистості: від ознак дисциплінарності до реальності суб'єктивного моделювання. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 100–111.
- Кирт Н. Л. Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Моск. гос. ун-т. Москва, 2009. 160 с.
- Коломейцев Ю. А. Основные научные подходы к профессиональной карьере и карьерным ориентациям личности. *Проблемы управления*. 2010. № 1 (26). С. 207–215.
- Кусакина С. Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов. *Психологическая наука и образование*. 2008. № 1. С. 58–67.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 2010. 308 с.
- Семиченко В. А. Відносини між привабливою базовою моделлю державного устрою і життєвими орієнтаціями студентської



молоді. *International Journal of Education & Development*. 2017. Vol. 3: Psychology. P. 86–95.

Филиппов Ф. Р. Социальная ориентация и жизненные планы молодежи. *Психология образования*. 2010. № 3. С. 15–27.

### **References**

- Borysiuk, A. S. (2007). Profesiina kariera yak sotsialno-psykholohichnyi fenomen [Professional career as a socio-psychological phenomenon]. *Problemy zahalnoi ta pedagogichnoi psykholohii: zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy [Problem of general and pedagogical psychology]*. Kyiv, 9(4), 94-101 [In Ukrainian].
- Filippov, F. R. (2010). Sotsialnaia orientatsiia i zhiznennye plany molodezhi [Youth's social orientation and life plans]. *Psykholohyia obrazovanyia [Psychology of education]*, 3, 15-27 [in Russian].
- Kirt, N. L. (2009). *Dynamyka predstavlenyi o professyonalnoi karere psykholohov obrazovanyia v protsesse professyonalnoho samoopredeleniia [Dynamics of educational psychologists' representations about professional career in the process of professional self-definition]*. (PhD diss.). Moskva [In Russian].
- Kolomeitsev, Yu. A. (2010). Osnovnye nauchnye podkhody k professyonalnoi karere i karernym orientatsiiam lichnosti [Basic scientific approaches to professional career and career orientations of the person]. *Problemy upravleniia [Management problems]*, 1(26), 207-215 [In Russian].
- Kusakina, S. N. (2008). Motyvatsiia postupleniia v vuz u starsheklassnikov i studentov [Senior schoolchildren and students motivation of entering higher educational establishment]. *Psykholohycheskaia nauka i obrazovanie. [Psychological science and education]*, 1, 58-67 [in Russian].
- Markova, A. K. (2010). *Psikhologia professionalizma [Psychology of the professionalism]*. Moskva: Znanie [in Russian].
- Semychenko, V. A. (2017). Vidnosyny mizh pryvablyvoiu bazovoiu modelliu derzhavnoho ustroi i zhyttievymy oriientsiiamy studentskoi molodi [The relations between attractive basic model of the state system and youth's life orientations]. *International Journal of Education & Development*, 3: Psychology, 86-95 [in Ukrainian].
- Virna, Zh. P. (2014). Profesiinyi prostir osobystosti: vid oznak dystsyplinarnosti do realnosti subiektyvnoho modeliuвання

[Professional space of personality: from signs of discipline to the reality of subjective modeling]. *Problemy suchasnoi psyholohii [Problems of modern psychology]*, 23, 100-111 [In Ukrainian].

**Y. Klymenko**

### **FEATURES OF STUDENTS 'CAREER ORIENTATIONS**

*The article deals with the theoretical approaches of the problem of students' career development; factors that affect the development of a certain type of career guidance; features of the development of students' career orientations in the process of professional training. The leading motives for choosing the profession of students are studied; criteria, levels of formation of career orientations of future specialists are determined. The structure of the motives for choosing a profession by students is focused on the content of professional activities, rather than on future career growth. It was studied that students who have internal motives, prone to career growth, clearly represent their professional path, strive for self-improvement, knowledge, and seek to help others, benefit people. Students, whose leading motives are external, rely on chance, career connections, have idealized ideas about future professional activities, focused on quick results, they are confident that their professional life will not be associated with the chosen specialty.*

*The formation and development students' career orientations of different specialties have similar trends, but there are some differences. This process is influenced by the motives for choosing a profession, the students' attitude to future professional activities, personal qualities, the desire for self-improvement, self-realization, and success in the future professional activities. It was found that students are independent of other opinions in choosing a profession, but the structure of motives for choosing a profession is focused on current issues rather than on future career growth. Students take mostly passive position in life and professional sphere, most of them are not interested in professional self-realization. Applicants do not pay due attention to the improvement and development of professionally important knowledge, skills, abilities. Their career orientations are quite abstract, disordered, and contradictory; they are not incentives to work on themselves while studying at university.*

**Keywords:** *career orientations, students, professional development, professional orientation.*

Надійшла до редакції 16.12.2021 р.

УДК 376-056.34-053.5:159.923.2

© І. М. Омельченко, В. В. Кобильченко, 2022

orcid.org/0000-0003-2021-7453

orcid.org/0000-0002-7717-5090

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252061>

**ОМЕЛЬЧЕНКО Ірина Миколаївна**

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,  
провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу  
дітей з особливими потребами  
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН  
України*

**КОБИЛЬЧЕНКО Вадим Володимирович**

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,  
головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору  
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН  
України*

**ФЕНОМЕН УЛЮБЛЕНОЇ ІГРАШКИ В СТРУКТУРІ  
КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ  
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

*Феномен улюбленої іграшки в структурі комунікативної діяльності розглянуто в розрізі екзистенційно-онтологічного, аксіологічного, екзистенційно-сміслового вимірів, що відповідають інтерсуб'єктивній парадигмі психологічного пізнання і взаємодії людей. Теоретичні методи : дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису досліджуваного явища. Емпіричні методи: констатувальний експеримент із використанням бесіди та психодіагностичних методик для вивчення феномену улюбленої іграшки в структурі комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку. Математично-статистичні методи: якісний і кількісний аналіз емпіричних показників із використанням непараметричного U-критерія Манна-Вітні для встановлення міжгрупових розбіжностей.*

*На рівні рефлексійного компонента комунікативної діяльності в структурі інтрасуб'єктивної взаємодії з улюбленою іграшкою виявлено, у третини дітей середнього дошкільного віку, і майже у половини дітей із ЗПР старшого дошкільного віку переважають особистісні характеристик, які засвідчують олюднення улюбленої іграшки. Констатовано, що для дошкільників із ЗПР улюблена іграшка в першу чергу виступає предметом для гри, але при цьому значна частина*

*інших досліджуваних називали іграшку предметом для спілкування. Аналізуючи дані методик, можна говорити про явище вбудовування іграшки в повсякденне життя і картину світу дитини; спільність внутрішнього світу, а саме наділення іграшки власним внутрішнім світом дитини; про ідентифікаційні процеси з неживим предметом, при цьому можна відзначити особливості процесу рефлексійної децентрації (одні й ті ж інтереси та захоплення, значущі близькі, іграшка робить те ж саме, що дитина, схожі деталі зовнішнього світу).*

*Результати дослідження дозволяють говорити про ефект дзеркального відображення дитини в улюбленій іграшці, що дає можливість зустрітися з самим собою. Перспективи майбутніх наукових студій будуть спрямовані на розроблення і апробацію технології формування інтеріоризаційної ідентифікації і рефлексійної децентрації з улюбленою іграшкою як партнером інтрасуб'єктної комунікативної діяльності.*

**Ключові слова:** феномен, улюблена іграшка, комунікативна діяльність, дошкільники із затримкою психічного розвитку, інтеріоризаційна ідентифікація, рефлексійна децентрація.

**Постановка проблеми.** Максимальне розширення простору спілкування дитини сприяє «олюдненню» всього навколишнього рукотворного (предметного) та природного середовищ. Це «олюднення» є основою наділення предметного та природного середовищ ціннісними значеннями. Речі, предмети включаються в простір спілкування, але при цьому вони виступають не у власне матеріальному об'єктивному бутті, а як суб'єктивовані, що стали носіями цінностей, і саме цим підтвердили власне право бути включеними в систему людського спілкування. Феномен інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з улюбленою іграшкою є майже не розкритим у психолого-педагогічних наукових розвідках.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** Варто констатувати, що лише окремі аспекти цієї проблеми висвітлені у дослідженнях: відображеного Я у структурі самосвідомості (Васіна, 2006); психологічних особливостей наочної форми самосвідомості в дитячому віці (Мінюрова, 1995); ролі іграшки в психічному розвитку дитини (Абраменкова, 2006; Каган, 1988; Мухіна, 1988; Смирнова та Філіпова, 2008 та ін.); ідеології антропоморфізму на моделі ляльки (Морозов, 2011); ставлення

родини до феномена улюбленої іграшки у дошкільників із затримкою психічного розвитку (Омельченко, 2016).

В процесі розвитку образу *Я* у дитини відбувається «олюднення» предметів зовнішнього середовища. Крім того, в процесі комунікативної діяльності дитини з об'єктами зовнішнього середовища за типом їх «олюднення» відбувається «винос» дитиною на дані об'єкти власної душі, переживань, внутрішнього світу. Фактично, в уявленні дитини про внутрішній світ улюбленої іграшки ми бачимо картину її власного життя, досвіду. В даному випадку ми маємо справу з екстеріоризаційною ідентифікацією (Мухіна, 1988), при якій власні почуття, мотиви переносяться на *Іншого*. Дитина не просто вірить у те, що улюблена іграшка має певні риси й переживає певні почуття, але вона впевнена в тому, що сама конструє образ партнера зі спілкування, проєктуючи власні думки та почуття, бажання на «модель» (Васіна, 2006).

Дошкільник легко ідентифікується із лялькою або іншою улюбленою іграшкою (плюшевим ведмедиком, машинкою, роботом): іграшці він приписує той чи інший стан, який відомий самій дитині (екстеріоризаційна ідентифікація), потім дитина ідентифікується з цим станом іграшки й діє в грі від її та від свого імені. Не тільки сюжет, а й переживання ідентифікаційних станів захоплюють дитину і надають грі особливої значущості.

**Методологія та методи та мета статті** полягає у висвітленні сучасних уявлень про психологічні детермінанти особистісних змін у батьків, які виховують дітей з порушеннями розвитку. *Методологія*. Об'єднуючою ознакою сучасних підходів до розуміння феномену улюбленої іграшки в структурі комунікативної діяльності є: екзистенційно-онтологічний, аксіологічний, екзистенційно-смысловий виміри, що відповідають інтерсуб'єктній парадигмі психологічного пізнання і взаємодії людей. У зарубіжному науковому дискурсі інтерсуб'єктна парадигма до дослідження комунікативної діяльності окреслена в працях (А. Becker-Weidman, 2016; К. Lyons-Ruth, 2006; М. Tomasello, 2008; А. Meltzoff, 1990; D. Stern, 1985 та ін.)

Інтерсуб'єктна парадигма психологічного пізнання і взаємодії людей висвітлена в різноаспектних наукових ракурсах низкою науковців: зокрема, в контексті структури суб'єкта

засобами якої *Я* поєднується з досвідом *Іншого* в комунікативному акті (Е. Гуссерль, 2008); визначення концептуальних засад діалогу як джерела інтерсуб'єктивності (Г. Ковалев і Л. Радзиховский, 1985; А. Хараш, 2014; Т. Флоренская, 1991 та ін.).

*Теоретичні:* дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису досліджуваного явища.

*Емпіричні:* констатувальний експеримент із використанням бесіди та психодіагностичних методик для вивчення феномену улюбленої іграшки в структурі комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку.

*Метод бесіди.* Даний метод використовувався з метою збору більш детальної інформації про існування феномену улюбленої іграшки. Стандартизований варіант бесіди містить чотири запитання. Експериментатор пропонував дітям відповісти на запитання стандартизованої бесіди: 1. Чи є у тебе улюблена іграшка? 2. Яка вона? 3. Що з нею можна робити? 4. Чого з нею не можна робити? Окрім бесіди застосовувалися психодіагностичні методики: «Контур людини» С. Мінюрової; «Контур улюбленої іграшки» О. Васіної.

*Математично-статистичні:* якісний і кількісний аналіз емпіричних показників із використанням непараметричного *U*-критерія Манна-Вітні для встановлення міжгрупових розбіжностей.

Вибірка дослідження становила 291 дитину дошкільного віку, з яких 173 дошкільника із ЗПР (85 дітей середнього дошкільного віку та 88 – старшого дошкільного віку) та 118 дошкільників із типовим психофізичним розвитком (ТПР) (58 дітей середнього дошкільного віку та 60 – старшого дошкільного віку). Дошкільники були сформовані в експериментальні групи дітей, зокрема ЕГД 1 – експериментальна група дітей 1, діти середнього дошкільного віку із затримкою психічного розвитку; ЕГД 2 – експериментальна група дітей 2, діти середнього дошкільного віку із типовим психофізичним розвитком; ЕГД 3 – експериментальна група дітей 3, діти старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. ЕГД 4 – експериментальна група дітей 4, діти старшого дошкільного віку із типовим психофізичним розвитком.

**Мета статті** полягала у теоретико-експериментальному дослідженні психологічних особливостей феномену улюбленої іграшки в структурі комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналізуючи результати бесіди дітей, ми отримали змістовні дані.

*Показник наявність феномену улюбленої іграшки з позиції дитини.* По-перше, більшість дітей із ЗПР середнього дошкільного віку 90,6 % та старшого дошкільного віку 67 % ствердно відповіли на запитання анкети щодо існування феномена улюбленої іграшки, і 81 % дітей середнього дошкільного віку із типовим психофізичним розвитком (далі ТПР) 82,8%, і 91,7 % дітей старшого дошкільного віку із ТПР дали позитивну відповідь на зазначене питання бесіди.

Найрозповсюдженіша група іграшок, яку називають в якості улюбленої, – образні та технічні. У цій групі переважають два види: 1. технічні засоби пересування на землі, у воді та космосі (машини, місяцеходи, вертольоти, літаки). Цей вид іграшок в якості улюблених називали хлопчики. вони відразу детально почали описувати зовнішній вид іграшок, пристроїв та пристосувань.

Таким чином, можна припустити, що технічні іграшки цього виду виступають перш за все, як об'єкт пізнавального інтересу та предмет, який слугує для гри та розваг.

2. Іграшки, олюднені об'єкти: тварини (зайчики, мишки, ведмедики, котики, жирафи, собаки) або людей (ляльки, солдатики).

Досліджувані описували зовнішній вигляд іграшок, різні характеристики об'єкта: фактуру, розміри, характер, «особистісні» характеристики, які вони надавали іграшці, підкреслювали значущість для них цього об'єкта, намагалися показати виключність своєї улюбленої іграшки. На відмінну від дівчат, які говорили, що не тільки спілкуються, але і грають, гуляють із іграшкою, хлопчики робили акцент, перш за все, на комунікативній діяльності, а не на грі з нею.

За названим показником не виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником наявність феномену улюбленої іграшки з позиції дитини  $U_{\text{емп}} 2272,000$  при  $r = ,167$  та навпаки виявлено в ЕГД 3 і ЕГД 4  $U_{\text{емп}} 1990,000$  при  $p = ,000$ ).

*Показник олюдження іграшки.* Варто зауважити, що за даним показником відповіді, які засвідчували особистісні чи індивідуальні характеристики вказували на феномен олюдження іграшки. Епізод олюдження улюбленої іграшки відображений у відповідях дітей на друге запитання анкети. Більшість відповідей на це запитання поділилась між трьома категоріями – зовнішній вигляд, особистісні та індивідуальні характеристики. У середньому та старшому дошкільному віці у 67,1% і 55,7% дітей із ЗПР переважає визначення іграшки суто через зовнішні характеристики. І лише у 32,9% і 44,3% дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку переважають особистісні характеристики, які засвідчують олюдження улюбленої іграшки. Протилежну тенденцію виявили діти із ТПР, які окреслили притаманні для іграшки особистісні характеристики, що були характерні для 56,9 % дітей середнього та 53,3 % дітей старшого дошкільного віку. Варто відзначити, що жодна дитина із ЗПР в середньому та старшому дошкільному віці не виявила індивідуальні характеристики улюбленої іграшки, на відміну від категорії дітей із ТПР, які в 13,8% і 15% дітей дозволили зафіксувати зазначену здатність.

За результати опитування дітей, ми виділили наступні групи характеристик з допомогою яких дитина описує улюблену іграшку.

*Зовнішній вигляд: за розміром:* велика, висока 15 см, маленького розміру, середнього «зросту»; *за фактурою:* м'яка, плюшева, пухнаста, ворсиста; *за елементами одягу:* в серебристій спідниці, в штанцях і кепочці, с червоним бантом, з пухнастою гривною і хвостом; *за кольором:* зелена, полосата, рожева.

*Особистісні характеристики:* весела, гучна, добра, добродушна, ласкава, мила, розуміюча, весела.

*Індивідуальні характеристики:* класна, м'явкаюча, київська, дуже ніжна, улюблена, найкраща для мене, незвичайна, таку в магазині не придбасш, одна на мільйони.

Варто відмітити, що дитина, надаючи улюбленій іграшці особистісні характеристики, тим самим її олюднює, а індивідуальні характеристики демонструють особливість, унікальність іграшки для дитини. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником здатність



до олюднення іграшки  $U_{\text{емп}} 1422,500$  при  $p = ,000$  та в ЕГД 3 і ЕГД 4  $U_{\text{емп}} 1830,500$  при  $p = ,000$ ).

*Функціональне призначення улюбленої іграшки з позиції дитини.* З метою виявлення призначення улюбленої іграшки, на питання анкети «Хто (чи що) для тебе улюблена іграшка? Що з нею можна робити? нами було запропоновано декілька варіантів відповіді: 1) Предмет розваг. 2) Предмет для гри. 3) Предмет для спілкування. 4) Найкращий друг.

Варто відзначити, що діти старшого дошкільного віку із ЗПР на перше місце поставили предмет для гри приблизно 61,2 %; на друге – 18,8 % предмет для спілкування; на третє і четверте – 14,1 % і 5,9 % предмет для розваг та найкращий друг. Старші дошкільники із ЗПР на першу позицію поставили 61,4 % – предмет для гри; на другу – 21,6 % предмет для спілкування; на третю і четверту – 9,1 % і 7,9 % предмет для розваг та найкращий друг. Дещо інші експериментальні результати продемонстрували дошкільники із ТПР. На першу позицію 58,6 % дітей поставили улюблену іграшку як предмет для спілкування; на другу – 15,5 % дітей поставили улюблену іграшку як найкращого друга, а третю і четверту позицію 13,8 % і 12,1 % дітей віддали іграшці як предмету для гри та розваг. 60 % старших дошкільників із ТПР на першу позицію поставили іграшку як предмет для спілкування; на другу – 16,7 % дітей іграшку як предмет для гри, а третю і четверту позицію 13,3 % і 10 % дітей віддали іграшці як найкращому другу та предмету для розваг.

Таким чином, узагальнюючи відповіді на дане запитання, можна констатувати, що для дошкільників із ЗПР улюблена іграшка в першу чергу виступає предметом для гри, але при цьому значна частина інших досліджуваних називали іграшку предметом для спілкування. Для дошкільників із ТПР характерна дещо інша провідна тенденція вони перше місце в рейтингу віддали іграшці як предмету спілкування, що очевидно засвідчує здатність до олюднення іграшки та кращий рівень інтеріоризаційної та екстеріоризаційної ідентифікації з нею. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником функціональне призначення улюбленої іграшки з позиції дитини  $U_{\text{емп}} 1393,500$  при  $p = ,000$  та в ЕГД 3 і ЕГД 4  $U_{\text{емп}} 1643,000$  при  $p = ,000$ ).

*Ставлення до улюбленої іграшки.* Переважна більшість 76,5 % середніх дошкільників із ЗПР виявили зворушливе та дбайливе ставлення до іграшки, і лише 23,5 % дітей продемонстрували байдужість чи агресивні тенденції. Схожі результати продемонстрували старші дошкільники із ЗПР, приблизно 75 % дітей виявили зворушливе і дбайливе ставлення, і лише 25 % протилежні тенденції. Найбільш дбайливе та зворушливе ставлення було зафіксовано у 91,4 % середніх дошкільників із ТПР, серед них лише 8,6 % дітей виявили байдужість чи агресивні тенденції. 88,3 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку виявили дбайливе та зворушливе ставлення, і лише 11,7 % цих дітей продемонстрували байдужість чи агресивні тенденції.

Загалом ставлення дитини до улюбленої іграшки можна простежити через аналіз відповідей на запитання: «Чого не можна робити з улюбленою іграшкою?» Більшість відповідей розкривають бережне і турботливе ставлення до неї: її не можна розривати, кидати, зминати, пакувати, мочити, на ній лежати, лупити, ображати, говорити «негарні» слова, наказувати, забирати її у дитини. Відмітимо висловлювання, яке підкреслює ставлення до улюбленої іграшки: «Їй не можна робити боляче, бо, роблячи болячи їй, Ви робите боляче мені». (Соня, 7 р.). Даний вислів вказує на те, що улюблена іграшка може бути об'єктом ідентифікації – екстеріоризаційної, коли дитина приписує іграшці відчуття болю, що знайоме їй самій та інтеріоризаційної, коли «вживається» в її стан. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником ставлення до улюбленої іграшки  $U_{\text{емп}} 2068,500$  при  $p = ,015$  та в ЕГД 3 і ЕГД 4  $U_{\text{емп}} 2258,000$  при  $p = ,032$ ).

В методиці «Контур людини» дитина вносила всередину власного контуру ті об'єкти навколишнього фізичного середовища, які для неї суб'єктивно значимі, які він любить: близьких людей, однолітків, улюблену іграшку, тварин та ін. Проводячи якісний аналіз результатів, отриманих за допомогою методики «Контур людини», ми виділили всі суб'єктивно значимі для дітей об'єкти оточуючого середовища. Потім класифікували ці об'єкти, об'єднавши їх у наступні групи: світ улюбленої іграшки, власний світ дитини, світ людей, світ інтересів та захоплень, світ їжі, світ природи, світ тварин, світ

соціальних інститутів, світ одягу та аксесуарів, світ об'єктів індивідуального призначення.

Варто відзначити, що улюблена іграшка виступає для дитини як об'єкт взаємодії, симпатії і прив'язаності поряд зі складовими світу людей. Діти олюдноували іграшки та коментували їх зображення наступним чином: «я їх люблю», «я з ними живу», «вони мені подобаються», «я з ними дружу».

За показником *інтеріоризаційна ідентифікація* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку високий рівень зафіксовано лише у 1,2 % дітей, а також 2,3 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Середній рівень було зафіксовано в 20% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 30,7% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Низький рівень був притаманний 78,8 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 67 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: 19 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували високий рівень інтеріоризаційної ідентифікації; 29,3 % дітей – середній рівень; 51,7 % дітей показали низький рівень інтеріоризаційної ідентифікації; серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 53,3 % дітей спостерігався високий рівень; 45 % дітей продемонстрували середній рівень інтеріоризаційної ідентифікації; низький рівень був характерним для 1,7% дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником інтеріоризаційна ідентифікація  $U_{\text{емп}} 1712,000$  при  $p = ,000$  та в ЕГД 3 і ЕГД 4  $U_{\text{емп}} 509,000$  при  $p = ,000$ .

*Рефлексійна децентрація* (виділення Я та усвідомлення цінності *Іншого*). Вивчення здійснювалося шляхом застосування методики «*Контур улюбленої іграшки*» О. Васиної. За показником *рефлексійна децентрація* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку високий рівень зафіксовано лише у 3,5 % дітей, а також 2,3 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Середній рівень було зафіксовано в 20% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 31,8% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Низький рівень був притаманний 76,5 % дітей із ЗПР середнього

дошкільного віку і 65,9 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: 17,2 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували високий рівень рефлексійної децентрації; 31,1 % дітей – середній рівень; 51,7 % дітей показали низький рівень рефлексійної децентрації; серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 51,6 % дітей спостерігався високий рівень; 45 % дітей продемонстрували середній рівень рефлексійної децентрації; низький рівень був характерним для 3,4% дітей із ТПР старшого дошкільного віку.

Високий рівень характеризується появою переживань ціннісності «свого» внутрішнього світу та світу *Іншого*. Діти співвідносять «свій» внутрішній світ із соціокультурними цінностями, виділяють сукупність об'єктів, яким приписують такі значення: «вони мені подобаються», «я їх люблю», «щоб із ними дружити». Такого типу зміни характеризуються усвідомленістю дитиною свого *Я*, своїх якостей, появою статевовікових, часових характеристик, уявлень про себе.

Середній рівень змін характеризується тим, що діти виділяють «свій» внутрішній світ, наділяють його соціальними характеристиками, при цьому *Інший* сприймається як цінність в контексті ситуації, об'єднує сукупність об'єктів, яким діти приписують значення: «я ними граю», «я люблю це робити». Об'єкти, які входять до цього фактора свідчать про потребу дитини в прояві власних умінь, оволодінні різними видами діяльності.

Низький рівень змін складових «образу-*Я*» має на увазі те, що діти починають виділяти «свій» внутрішній світ та *Іншого*, але при цьому *Інший* не сприймається як цінність, діти знаходяться на рівні предметної свідомості, вони виділяють об'єкти, які виявляють представленість органічних потреб яким приписується значення: «я люблю це їсти», «я так відпочиваю», а також об'єкти, які підкреслюють особливості зовнішнього вигляду дитини, яким притаманне значення: «я люблю це носити», «тому що це я».

Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником рефлексійна децентрація  $U_{\text{емп}} 1797,000$  при  $p = ,001$  та в ЕГД 3 і ЕГД 4  $U_{\text{емп}} 595,000$  при  $p = ,000$ .

В методиці «Контур улюбленої іграшки» дослідник фіксував висловлювання дитини по ходу виконання малюнка, а по закінченні просив прокоментувати зображення. Варто відмітити, що необхідність відповідати і малювати в ході виконання даної методики від імені улюбленої іграшки не викликала у дітей із ТПР труднощів, що само по собі може свідчити про наявність ідентифікаційних процесів і рефлексійної децентрації. У дітей із ЗПР спостерігалася протилежна тенденція, їм складно було малювати, вони більше розповідали про улюблену іграшку. Результати методики дають можливість проаналізувати зміст наочної форми самосвідомості, а також докладно вивчити індивідуальну-значущість об'єкта життєвого середовища дитини. Варто відмітити, що з допомогою зазначеної методики ми можемо докладно розглянути процес рефлексійної децентрації.

Проводячи якісний аналіз результатів, отриманих за допомогою методики «Контур улюбленої іграшки», ми виділили світи, ідентичні зі світами дитини. Також можна відзначити появу нових, додаткових світів: світу «друзів» іграшки, світу спільних дій з дитиною, світу харчування іграшки. Таким чином, дитина як би створює особливий світ улюбленої іграшки: це уявний світ, складений з реалій життя самої дитини.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** На рівні рефлексійного компонента комунікативної діяльності в структурі інтрасуб'єктної взаємодії з улюбленою іграшкою виявлено, у третини дітей середнього дошкільного віку, і майже у половини дітей із ЗПР старшого дошкільного віку переважають особистісних характеристик, які засвідчують олюднення улюбленої іграшки. Констатовано, що для дошкільників із ЗПР улюблена іграшка в першу чергу виступає предметом для гри, але при цьому значна частина інших досліджуваних називали іграшку предметом для спілкування. Для дошкільників із ТПР характерна дещо інша провідна тенденція вони перше місце в рейтингу віддали іграшці як предмету спілкування, що очевидно засвідчує здатність до олюднення іграшки та кращий рівень інтеріоризаційної та екстеріоризаційної ідентифікації з нею.

Переважає більшість середніх дошкільників із ЗПР виявили зворушливе та дбайливе ставлення до іграшки, схожі результати

продемонстрували старші дошкільники із ЗПР, приблизно три четверті дітей виявили зворушливе і дбайливе ставлення.

Аналізуючи дані методик, можна говорити про явище вбудовування іграшки в повсякденне життя і картину світу дитини; спільність внутрішнього світу, а саме наділення іграшки власним внутрішнім світом дитини; про ідентифікаційні процеси з неживим предметом, при цьому можна відзначити особливості процесу рефлексійної децентрації (одні й ті ж інтереси та захоплення, значущі близькі, іграшка робить те ж саме, що дитина, схожі деталі зовнішнього світу).

Таким чином, можна говорити про ефект дзеркального відображення дитини в улюбленій іграшці, що дає можливість зустрітися з самим собою. Перспективи майбутніх наукових студій будуть спрямовані на розроблення і апробацію технології формування інтеріоризаційної ідентифікації і рефлексійної децентрації з улюбленою іграшкою як партнером інтрасуб'єктної комунікативної діяльності.

#### *Список використаних джерел*

- Абраменкова В. В. Во что играют наши дети: игрушка и антиигрушка. Москва : Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006. 640 с.
- Васина Е. Н. Отраженное Я в структуре самосознания : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва: Институт Психологии РАН, 2006. 22 с.
- Гуссерль Э. Идея феноменологии : пять лекций / пер. с нем. Н. А. Артеменко ; вступ. ст. и коммент. И. И. Мавринского. Санкт-Петербург : Гуманитарная Академия, 2008. 224 с.
- Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. Москва : Политгиздат, 1988. 319 с.
- Ковалев Г. А., Радзиховский Л. А. Общение и проблема интериоризации. *Вопросы психологии*. 1985. № 1. С. 110–120.
- Минюрова С. А. Психологические особенности наглядной формы самосознания в детском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1995. 22 с.
- Морозов И. А. Феномен куклы в традиционной и современной культуре (Кросс-культурное исследование идеологии антропоморфизма). Москва : Индрик, 2011. 352 с., ил.
- Мухина В. С. Игрушка как средство психического развития ребенка. *Вопросы психологии*. 1988. № 2. С. 123–128.

- Омельченко І. М. Ставлення родини до феномену улюбленої іграшки у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 1 (77). С. 30–37.
- Смирнова Е. О., Филиппова И. В. Образная грушка как средство развития сознания дошкольника. *Психологическая наука и образование*. 2008. № 3. С. 62–71.
- Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. Москва : Институт психологии АН СССР, 1991. 244 с.
- Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий. *Журнал практического психолога*. 2014. № 1. С. 166–176.
- Becker-Weidman A. Intersubjectivity: The core of effective therapeutic parenting and therapy. *Psychoanalytic Psychology*. 2016. Vol. 5. P. 356–364.
- Lyons-Ruth K. The Interface Between Attachment and Intersubjectivity: Perspective from the Longitudinal Study of Disorganized Attachment. *Psychoanalytic Inquiry*. 2006. Vol. 26 (4). P. 595–616. <https://doi.org/10.1080/07351690701310656>.
- Meltzoff A. N. Foundations for developing a concept of self: The role of imitation in relating self to other and the value of social mirroring, social modeling, and self practice in infancy / D. Cicchetti, M. Beeghly. *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago : University of Chicago Press, 1990. P. 139–164.
- Stern D. The interpersonal world of the infant. New York : Basic Books, 1985. 344 p.
- Tomasello M. Origins of human communication. London : The MIT Press Cambridge, Massachusetts, 2008. 408 p.

### **References**

- Abramenkova, V. V. (2006). *Vo chto igrajut nashi deti: igrushka i antiigrushka [What do our children play: a toy and an anti-toy]*. Moskva: Jauza, Jeksmo, Lepta Kniga [in Russian].
- Becker-Weidman, A. (2016). Intersubjectivity: The core of effective therapeutic parenting and therapy. *Psychoanalytic Psychology*, 5, 356-364.
- Florenskaja, T. A. (1991). *Dialog v prakticheskoj psihologii [Dialogue in practical psychology]*. Moskva: Institut psihologii AN SSSR [in Russian].

- Gusserl, Je. (2008). *Ideja fenomenologii : pjat' lekcij [The idea of phenomenology: Five lectures.]*. Sankt-Peterburg: Gumanitarnaja Akademija [in Russian].
- Harash, A. U. (2014). Lichnost', soznanie i obshhenie: k obosnovaniu intersubektnogo podhoda v issledovanii kommunikativnykh vozdeystvij [Personality, consciousness and communication: substantiating the inter-subjective approach for the study of communicative influences]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa [Practical Psychologist's Journal]*, 1, 166-176 [in Russian].
- Kagan, M. S. (1988). *Mir obshhenija: problema mezhsubliknykh otnoshenij [The world of communication: The issue of inter-subjective relations]*. Moskva: Politizdat [in Russian].
- Kovalev, G. A., & Radzihovskij, L. A. (1985). Obshhenie i problema interiorizacii [Communication and the issue of internalization]. *Voprosy psihologii [Psychology issues]*, 1, 110-120 [in Russian].
- Lyons-Ruth, K. (2006). The Interface Between Attachment and Intersubjectivity: Perspective from the Longitudinal Study of Disorganized Attachment. *Psychoanalytic Inquiry*, 26 (4), 595-616. <https://doi.org/10.1080/07351690701310656>
- Meltzoff, A. N. (1990). Foundations for developing a concept of self: The role of imitation in relating self to other and the value of social mirroring, social modeling, and self practice in infancy. In: Cicchetti, D., & Beeghly M. *The self in transition: Infancy to childhood M. Beeghly*. (pp. 139-164). Chicago: University of Chicago Press.
- Minjurova, S. A. (1995). *Psihologicheskie osobennosti nagljadnoj formy samosoznanija v detskom vozraste [Psychological features of the visual form of self-awareness in childhood]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Moskva [in Russian].
- Morozov, I. A. (2011). *Fenomen kukly v tradicijnoj i sovremennoj kul'ture (Kross-kul'turnoe issledovanie ideologii antropomorfizma) [The phenomenon of a doll in traditional and modern culture (Cross-cultural study of the ideology of anthropomorphism)]*. Moskva: Indrik [in Russian].
- Muhina, V. S. (1988). Igrushka kak sredstvo psihicheskogo razvitiya rebenka [Toys as a means of children's mental development]. *Voprosy psihologii [Psychology issues]*, 2, 123-128 [in Russian].
- Omelchenko, I. M. (2016). Stavlenija rodiny do fenomenu uljubljenoi ihrashky u doshkilnykiv iz zatrymkoju psyhichichnoho rozvytku [The family attitude to the phenomenon of a favourite toy in



preschoolers with mental developmental delay]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia [A child with special needs: education and upbringing]*, 1(77), 30-37 [in Ukrainian].

- Smirnova, E. O., & Filippova, I. V. (2008). Obraznaja grushka kak sredstvo razvitija soznaniya doshkol'nika [A figurative toy as a means developing preschoolers' consciousness]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 3, 62-71 [in Russian].
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. London: The MIT Press Cambridge, Massachusetts.
- Vasina, E. N. (2006). *Otrazhennoe Ja v strukture samosoznaniya [Reflected Self in the structure of self-consciousness]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Institut Psichologii RAN, Moskva [in Russian].

**I. Omelchenko, V. Kobylchenko**

**THE PHENOMENON OF A FAVOURITE TOY IN THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE ACTIVITIES OF PRESCHOOLERS WITH MENTAL DEVELOPMENTAL DELAY**

*The phenomenon of a favourite toy in the structure of communicative activities was examined via existential-ontological, axiological, existential-semantic aspects, which corresponded to the inter-subjective paradigm of psychological cognition and people interactions. The theoretical methods: deductive (axiomatic and hypothetical-deductive) methods were used for a systematic description of the examined phenomenon. The empirical methods: a summative experiment using conversations and psychological examining techniques was organised to study the phenomenon of a favourite toy in the structure of MDD's preschoolers communicative activities. Mathematical and statistical methods: the qualitative and quantitative analysis of empirical data using non-parametric Mann-Whitney U test was applied to determine intergroup differences.*

*As for the reflective component of communicative activities existing in the structure of intra-subjective interaction with a favourite toy, a third of MDD middle-age preschoolers and almost half of MDD senior preschoolers had such personal characteristics that indicated the humanization by them of their favourite toys. A favourite toy for MDD preschoolers was, primarily, an object for play, but a significant part of other examined children called a toy as an object for communication. Analyzing the obtained data, we can talk about the phenomenon of toy embedding into everyday life and into children's picture of the world; the unity of the inner world, namely a toy's endowment with the child's own inner world; about identification processes with an inanimate object, moreover we noted the peculiarities of reflective decentralization (the same interests, hobbies and*

*significant Others, a toy did the same as the child, similar details of the outside world).*

*The study results allowed us to talk about the effect of mirroring a child in his/her favourite toy, which gave the child an opportunity to meet him/herself. Future research will be focused on the development and testing of a technology forming internalized identification and reflective decentralization with the help of a favourite toy as a partner of intra-subjective communication.*

**Key words:** *phenomenon, favourite toy, communicative activity, preschoolers with mental developmental delay, interiorized identification, reflective decentralization.*

Надійшла до редакції 21.09.2021 р.

УДК 59.99:316.46:371.8

© М. М. Тесленко, В. С. Кашперський, 2022

orcid.org/0000-0003-4676-7736

orcid.org/0000-0003-0633-8347

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252062>

**ТЕСЛЕНКО Марина Миколаївна**

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

**КАШПЕРСЬКИЙ Володимир Євгенович**

*кандидат історичних наук, начальник головного управління  
фахової передивціої, вищої освіти МОН України*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ІЗ РІЗНОЮ САМООЦІНКОЮ**

*Стаття присвячена аналізу результатів теоретичного та емпіричного аналізу проблеми формування лідерських якостей майбутніх психологів. Представлено теоретичний аналіз специфіки феномену лідерства та ролі лідерських характеристик в системі професійно важливих якостей студентів-психологів. Проаналізовано результати емпіричного дослідження системи лідерських якостей студентів-психологів, їх враженості в групах респондентів із різним рівнем самооцінки.*

**Ключові слова:** *лідерські якості, студенти-психологи, лідерські якості майбутніх психологів, професійно важливі якості психологів, чинники формування лідерських якостей студентів-психологів, самооцінка студентів.*

**Постановка проблеми.** Вимоги до професійної компетентності сучасного фахівця-психолога передбачають наявність й нього спроможностей до здійснення різноманітних видів професійної діяльності. Поряд із необхідністю бути компетентним у здійсненні діагностичної, консультативної та корекційної роботи сучасний психолог має бути спроможним до організації діяльності інших людей, проектування соціальної взаємодії та супроводу. Такі характеристики фахівця-психолога можемо визначити у загальному як спроможність до організації соціальної діяльності, а відповідні компетентності, що за-

безпечують реалізацію відповідних завдань, позначаються як лідерські якості практичного психолога.

Сформовані у сучасного психолога лідерські якості вагомі у його професійній діяльності, адже під час виконання професійних обов'язків фахівці даного часто здійснюють організацію соціальної діяльності – при здійсненні просвітницької роботи з дітьми та підлітками, проведенні різноманітних форм корекційної та тренінгової роботи, організації ефективної і результативної діяльності у виробничому колективі, тощо. Отже, сучасних психолог для того, щоб бути конкурентоспроможним має володіти сформованим на високому рівні лідерським потенціалом.

Разом із тим, зважаючи на комплексний характер системи лідерських здібностей відкритим та не вирішеним залишається питання пошуку чинників їх формування. Зокрема, не вирішеним залишається питання впливу самооцінки, як інтегрального показника функціонування особистості фахівця, на становлення професійно важливих якостей студентів-психологів, що і відображає актуальність досліджуваної проблеми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У контексті досліджуваної проблеми нами визначено дві групи наукових досліджень. Перша стосується розгляду феномену лідерства та його загальних характеристик, друга група досліджень – особливостей вивчення лідерських якостей у контексті професійно важливих характеристик власне студентів-психологів та їх розвитку.

Феномен лідерства тривалий час виступає предметом наукових пошуків та має багато визначень. Специфіка феномену лідерства знайшла своє вираження у дослідженнях таких авторів як О. Віханський, Н. Жеребова, В. Зацепіна, О. Євтихов, Т. Мальковська, А. Менегетті та інші. Більшість позначень феномену лідерства включають поєднання трьох компонентів – мети, впливу та групи. Під лідерством розуміється процес впливу на інших членів групи заради досягнення поставлених цілей (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2021). Лідером позначають людину, яка завдяки своїм особистісним рисам має переважний вплив на колектив, або ж, свідомо і активно веде інших до досягнення певної мети.

Також, лідера визначають як представника малої групи, який висувається в результаті взаємодії її членів, або організує навколо себе групу при відповідності його норм і ціннісних орієнтацій з груповими, і організовує та керує цією групою задля досягнення групових цілей.

У рамках другої групи наукових досліджень увага науковців прикута визначенню ролі лідерських якостей у професійній діяльності психолога, специфіці їх формування та усвідомлення майбутніми фахівцями. До такої групи досліджень відносяться праці З. Гапонюк, О. Зоріна, Л. Кайдалова, Л. Конишева, А. Пільганчук, В. Кузьменко). Особливо вагомим науковим завданням сучасності виступає визначення ролі лідерських якостей у контексті професійних характеристик фахівця-психолога. Процес професійної підготовки практичних психологів передбачає, поряд із формуванням ціннісного ставлення до людини, розвитком комунікативних умінь та рефлексії, емпатії, формування певних психологічних якостей, направлених на забезпечення можливості організації діяльності інших людей та керування їх активністю, що так чи інакше присутні у різних видах діяльності психолога. Саме до такого роду професійно важливих якостей психолога відносяться лідерські здібності, що мають особливе значення у груповій просвітницькій і тренінговій роботі психолога з дітьми та підлітками, вирішенні виробничих конфліктів на виробництві, тощо. Тож, у процесі професійної підготовки практичних психологів важливим завданням є і розвиток їх лідерських якостей.

Під лідерськими якостями студентів-психологів розуміють сукупність стійких характеристик особистості, які забезпечують ефективність діяльності та допомагають особистості займати позицію лідера в групі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрій людей, бути прикладом для наслідування (Хупавцева, Максимчук, 2018).

Специфіка лідерських якостей майбутніх психологів представлена достатньо структурно у трьохрівневій моделі лідерських якостей, розробленій О. Євтіховим. У даній моделі перший рівень – індивідуальний – представлений індивідуально-особистісними рисами особистості, які визна-

чають її лідерську Я-концепцію. Другий рівень – лідерської внутрішньогрупової взаємодії – містить соціально-психологічні та організаційно-управлінські якості, що реалізуються в процесі взаємодії з іншими членами групи. Третій рівень – актуальнолідерський, поєднує в собі якості і властивості, якими наділяє лідера група (Евтихов, 2007).

Вагомим напрямком сучасних досліджень виступає усвідомлення студентами-психологами своїх лідерських якостей та чіткість їх розуміння. Зокрема, як свідчать результати проведених анкетувань, сучасні студенти, переважно, складно диференціюють власні характеристики, які підпадають під категорію професійно важливих якостей, необхідних для реалізації лідерського потенціалу (Каблаш, 2019). У якості найбільш вагомих якостей і характеристик для реалізації лідерського потенціалу студентів-психологів самі студенти визначають впевненість у собі, емпатію, цілеспрямованість та розвинений емоційний інтелект.

Дослідження Н. В. Підбуцької, А. Є. Книш, Ж. Б. Богдан, Ю. Г. Чебакової, присвячене комплексному вивченню комунікативних характеристик студентів-психологів, схильних до лідерства, засвідчує, що домінуючими типами їх міжособистісної взаємодії є авторитарний і товариський стилі. При цьому, найбільш вагомими особистісними характеристиками студентів-психологів, схильних до лідерства, виступає поєднання екстраверсії, прихильності, відособлення, самоконтролю та емоційної стійкості (Підбуцька, Книш, Богдан, Чебакова, 2021). Разом із тим, актуальні наукові дослідження залишають поза увагою вплив такої вагової характеристики особистості як самооцінка на формування лідерських якостей студентів на етапі професійної підготовки.

**Мета статті.** Метою статті є здійснити аналіз результатів емпіричного дослідження лідерських якостей студентів-психологів із різною самооцінкою.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою емпіричного осягнення специфіки лідерських здібностей у студентів-психологів із різним рівнем самооцінки нами проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 146 студентів (130 дівчат та 16 хлопців) психолого-педагогічного факультету, які навчаються за спеціальністю 053 Психологія

денної та заочної форми навчання психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

У якості діагностичного інструментарію нами обрано методики «Я – лідер» (за Є. С. Федоровим, О. В. Єрьомінін, модифікація Т. О. Миронової), «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький), та «Вивчення самооцінки якостей особистості» (Т. Дембо, С. Я. Рубінштейн). Дослідження проведене у 2021-2022 навчальному році.

Для здійснення кількісного та статистичного аналізу отриманих даних нами використано критерій  $\chi^2$ -Пірсона (для визначення статистичної значущості відмінностей у вираженості ознак в групах досліджуваних із різною самооцінкою), дані описової статистики (відсоткові показники) для опису загальних тенденцій вираженості досліджуваних ознак у вибірці.

У таблиці 1 представлено показники вираженості лідерських якостей студентів-психологів досліджуваної вибірки.

Таблиця 1

**Показники вираженості лідерських якостей студентів-психологів**

лідерські якості	низька вираженість	середня вираженість	висока вираженість
показник сформованості лідерських якостей	45%	25%	30%
усвідомлення мети	27%	31%	42%
уміння вирішувати проблеми	47%	31%	22%
вплив на оточуючих	48%	25%	27%
організаційні здібності	42%	31%	27%
уміння працювати з групою	51%	28%	21%
уміння управляти собою	46%	30%	24%

Як свідчать дані таблиці 1, 30% студентів схильні на високому рівні до прояву лідерських якостей. Їм легко організовувати діяльність інших людей. Таких досліджуваних відрізняють ініціативність, спроможність до швидкого знаходження варіантів рішення проблеми, активність, зацікавленість

суспільним життям та прагнення брати участь у ньому, цілеспрямованість, наполегливість, потреба успіху. Таким майбутнім психологам характерні організаторська проникливість, здатність активно впливати на інших, уміння приймати відповідальні рішення в будь-яких ситуаціях, рішучість, готовність самостійно виконувати завдання, готовність до ризику, уміння управляти собою.

Визначено, що 25% досліджуваних мають середній рівень розвитку лідерських здібностей. Вони часто проявляють прагнення до організації діяльності оточуючих, проте, як правило, мають проблеми у вирішенні групових конфліктів, не схильні підкорювати собі думку інших людей. Таких студентів не часто обирають на відповідальні та суспільно значимі ролі у групі.

Також, визначено, що 45% досліджуваних характеризуються низьким рівнем лідерських якостей. Ці досліджувані не спроможні ефективно організовувати діяльність інших людей. Вони не ініціативні, не зацікавлені у суспільному житті. У ситуаціях прийняття рішень переважно такі студенти займають позицію того, кого ведуть.

Майже половина (42%) майбутніх психологів чітко усвідомлюють мету власної діяльності та спроможні організуватися для її досягнення. Хоча 27% досліджуваних не мають чіткого бачення мети у власній діяльності, яка підкорена зовнішнім факторам.

Більшість інших показників лідерських якостей досліджуваних виражені, переважно, на низькому рівні. Зокрема, майбутнім психологам властива низька спроможність вирішувати проблеми у взаємодії з іншими людьми, з якими їм складно домовитись та дійти компромісу (47%), невміння впливати на інших людей, провокувати у них необхідні форми поведінки (48%), труднощі в організації оточуючих для виконання діяльності (42%). Більшості досліджуваних (51%) складно працювати з групою, узгоджувати різні точки зору та керувати груповими процесами, успішно визначати ролі в групі та користуватися нормами і санкціями групи. Також, 46% студентів-психологів характеризуються проблемами у саморегуляції, не спроможні опанувати себе у відповідальних ситуаціях.



Лише 27% досліджуваних студентів-психологів характеризуються вираженими організаторськими здібностями та мають вплив на оточуючих людей. Їм легко організувати оточуючих для певної діяльності та створити такі умови спілкування з людьми, коли інші будуть діяти відповідно до спільної мети. Тільки 21% досліджуваних уміє ефективно працювати з групою, вирішувати групові конфлікти, успішно узгоджувати різні точки зору та використовувати групові санкції і норми для досягнення бажаного результату. Також, 22% досліджуваних спроможні до успішного вирішення проблем у міжособистісній взаємодії, узгодження різних точок зору та знаходження компромісу у конфліктних ситуаціях. Окрім цього, 24% студентів-психологів характеризуються вираженими саморегулятивними вміннями.

У таблиці 2 представлено показники самооцінки досліджуваних.

Таблиця 2

**Особливості самооцінки студентів-психологів**

Рівні самооцінки старшокласників				
Низька неадекватна	Низька	Середня	Висока	Висока неадекватна
13%	21%	25%	24%	17%

Як свідчать дані, представлені на рис. 2, для 34% досліджуваних властива низька самооцінка. Такі студенти схильні недооцінювати власні можливості, негативно розцінюють свої навчальні вміння та можливості. Психологічним підґрунтям такого самооцінювання виступає невпевненість у собі або ж «захисна» реакція молодої особистості, коли відбувається декларування (самій собі) власного невміння, відсутності здатності, що дозволяє не докладати жодних зусиль. При цьому, 13% таких досліджуваних характеризуються вираженою неадекватною низькою самооцінкою. Тобто, їх негативні уявлення про власну особистість мають крайній ступінь вираження та негативно впливають на перебіг стосунків з оточуючими і діяльність.

Встановлено, що 25% досліджуваних мають середню самооцінку, орієнтовані на оптимальне ставлення та оцінювання своїх навчальних можливостей та психологічних якостей. Вони переважно схильні ставити перед собою задачі середнього рівня складності та у більшості випадків їх виконують.

Також, для 41% досліджуваних характерна висока самооцінка. Вони позитивно та на високому рівні розцінюють свої можливості та сформованість психологічних характеристик. При цьому, серед студентів-психологів із високою самооцінкою 17% характеризується неадекватним її рівнем. Вони схильні надмірно завищено оцінювати свої якості та особистісні можливості, внаслідок чого вразливі до ситуацій, з якими не можуть впоратися, адже їх реальні можливості не співпадають із оцінюванням самими досліджуваними. Маючи таке самооцінювання, студенти-психологи ставлять перед собою надмірно високі цілі, досягнення яких часто неможливе для них, внаслідок чого вони відчувають розчарування і психологічний дискомфорт.

Отже, за результатами проведеного дослідження виявлено дві групи досліджуваних – із низькою та з високою самооцінкою.

Порівняємо вираженість різних аспектів схильності до лідерства у студентів-психологів із різною самооцінкою, що представлено у таблиці 3.

*Таблиця 3*

**Особливості лідерських якостей студентів-психологів із різною самооцінкою**

лідерські якості	самооцінка	низький рівень	середній рівень	високий рівень	$\chi^2$
схильність до лідерства	низька	67%	25%	8%	12,32**
	висока	10%	15%	75%	
усвідомлення мети	низька	31%	36%	33%	2,34
	висока	20%	38%	42%	
вирішення проблем	низька	76%	18%	6%	11,81**
	висока	29%	37%	34%	
вплив на оточуючих	низька	85%	12%	3%	13,24**
	висока	22%	33%	45%	
організаційні здібності	низька	85%	9%	6%	12,72**
	висока	27%	31%	42%	
уміння працювати з групою	низька	82%	12%	6%	10,32**
	висока	37%	25%	38%	
уміння управляти собою	низька	47%	29%	24%	2,34
	висока	39%	31%	30%	

Як бачимо з таблиці 3, студентам-психологам із різною самооцінкою властиві відмінні показники вираженості лідерських якостей. Зокрема, студенти-психологи з різним рівнем самооцінки характеризуються відмінностями у проявах лідерських якостей. Зокрема, більшість (75%) студентів-психологів з високою самооцінкою схильні до проявів лідерства. Позитивно та на високому рівні оцінюючи свої психологічні особливості такі студенти спроможні до ефективного управління іншими людьми, організації їх діяльності, що базується на вираженій впевненості у собі таких досліджуваних. Натомість, 67% студентів-психологів із низькою самооцінкою характеризуються неспроможністю проявляти лідерські якості і організувати оточуючих для діяльності. Маючи негативне ставлення до себе та своїх можливостей, ці студенти не вірять у те, що оточуючі можуть їм підкорятися чи доручати організацію важливих справ. Відповідно, недооцінка себе у цих досліджуваних виражається у неспроможності проявляти лідерські якості.

Визначено, що студенти-психологи з відмінною самооцінкою відрізняються за більшістю показників лідерських якостей. Так, студентам із низькою самооцінкою через недооцінювання своїх можливостей та негативне ставлення до свого Я складніше вирішувати проблеми у міжособистісних стосунках (76%), впливати на оточуючих (86%) і організувати їх для виконання певної діяльності (85%), працювати з групою (82%). Ці досліджувані відчувають труднощі у ситуаціях, коли необхідно відстоювати власну точку зору та змушувати інших виконувати спільну діяльність, що базується на їх невпевненості у собі та недооцінці власного потенціалу.

Натомість, студенти-психологи із високою самооцінкою характеризуються більш вираженими лідерськими якостями. Їм легше вирішувати проблеми у стосунках з оточуючими (34%), впливати на них з метою організації спільної діяльності (45%). Таким студентам властиві більш виражені організаторські здібності (42%) та спроможність керувати груповими процесами, регулювати прийняття групових рішень (38%). Такі якості досліджуваних цієї групи базуються на їх позитивній оцінці своїх якостей та вираженій впевненості у собі.

Також, встановлено, що студентам-психологам із різною самооцінкою властиві майже однакові показники усвідомлення мети діяльності (що на високому рівні властиво 33% студентів із низькою та 42% досліджуваних із високою самооцінкою) та самоконтролю (24% та 30% відповідно). Отже, самооцінка студентів-психологів не впливає на їх спроможність чітко усвідомлювати мету діяльності та керувати собою.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** За результатами проведеного дослідження виявлено, що студентам-психологам переважно властивий знижений рівень лідерських якостей, який виражається у їхніх труднощах в організації діяльності інших людей, не розумінні групових процесів та зниженій можливості вирішувати міжособистісні та групові конфлікти. Третина представників вибірки характеризується сформованими лідерськими якостями, спроможна до успішної організації діяльності інших людей.

Встановлено, що лідерські якості студентів-психологів залежать від їхньої самооцінки. Зокрема, студенти з низькою самооцінкою характеризуються зниженим рівнем лідерських якостей, відчують труднощі у вирішенні проблем, мають знижений рівень впливу на оточуючих та уміння роботи з групою. Натомість, студенти-психологи з високою самооцінкою характеризуються вираженими лідерськими якостями, вміють вирішувати проблеми у стосунках, спроможні впливати на оточуючих та організувати групу для діяльності.

Разом із тим, дана публікація не вичерпує всіх аспектів впливу особистісних детермінант на формування лідерських якостей студентів-психологів. Зокрема, перспективою подальших досліджень авторів виступає вивчення специфіки впливу локусу контролю, комунікативних характеристик та смисложиттєвих орієнтацій на формування лідерських якостей студентів-психологів.

#### *Список використаних джерел*

- Евтихов О. В. Тренинг лидерства : монография. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 256 с.
- Каблаш В. Діагностика лідерських якостей майбутніх психологів за допомогою методу анкетування. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 4 (187). С. 77–80.

- Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононец Н. В. Дидактика лідерства. Сучасні погляди на формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти : монографія. Полтава : ПУЕТ, 2021. 591 с.
- Підбуцька Н. В., Книш А. Є., Богдан Ж. Б., Чебакова Ю. Г. Комунікативні властивості студентів-психологів, схильних до лідерства. *Проблеми сучасної психології*. 2021. № 3 (22). С. 56–63. DOI : 10.26661/2310-4368/2021-3-7
- Собчишин О. Феномен лідерства у філософії соціальної роботи: ретроспективний аналіз. *Social Work and Education*. 2020. Vol. 7, № 4. С. 466–482. DOI: 10.25128/2520-6230.20.4.5.
- Хупавцева Н. О., Максимчук В. Б. Формування і розвиток лідерських якостей студентів-психологів. *Психологія: реальність і перспективи*. Рівне, 2018. Вип. 10. С. 158–164.

### References

- Evtihov, O. V. (2007). *Trening liderstva: monografija [Leadership training: monograph]*. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
- Hupavceva, N. O., & Maksimchuk, V. B. (2018). Formuvannja i rozvitok lider's'kih jakostej studentiv-psihologiv [Formation and development of students-psychologist's leadership qualities]. *Psihologija: real'nist i perspektivi [Psychology: reality and prospects]*, 10, 18-164 [in Ukrainian].
- Kablash, V. (2019). Diagnostika lider's'kih jakostej majbutnih psihologiv za dopomogoju metodu anketuvannja [Diagnostics the future psychologists leadership qualities of using the method of questionnaires]. *Imidzh suchasnogo pedagoga [The image of a modern teacher]*, 4(187), 77-80 [in Ukrainian].
- Nestulja, O. O., Nestulja, S. I., & Kononec', N. V. (2021). *Didaktika liderstva. Suchasni pogljadi na formuvannja lider's'koї kompetentnosti zdobuvachiv vishhoї osviti: monografija [Didactics of leadership. Modern views of leadership competence of higher education formation: a monograph]*. Poltava: PUET [in Ukrainian].
- Pidbuc'ka, N. V., Knish, A. Є., Bogdan, Zh. B., & Chebakova, Ju. G. (2021). Komunikativni vlastivosti studentiv-psihologiv, shil'nih do liderstva [Communicative properties of students-psychologists inclined to leadership]. *Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of modern psychology]*, 3 (23), 56-63 [in Ukrainian].
- Sobchishin, O. (2020). Fenomen liderstva u filosofii social'noi roboti:

retrospektivnij analiz [The phenomenon of leadership in the philosophy of social work: a retrospective analysis]. *Social Work and Education*, 7, 4, 466-482 [in Ukrainian].

**M. Teslenko, V. Kashpersy**

**FEATURES OF LEADERSHIP QUALITIES OF STUDENTS-  
PSYCHOLOGISTS WITH DIFFERENT SELF-ASSESSMENT**

*The article is devoted to the leadership qualities of students-psychologists problem of theoretical and empirical analysis results. Theoretical analysis of the leadership phenomenon specifics and the role of leadership characteristics in students-psychologist's professionally important qualities system is presented. The two areas of research related to the topic theoretical generalizations results are presented. Article present the leadership and its general characteristics phenomenon features and the leadership qualities in the context of professionally important characteristics of students-psychologists and their development.*

*The results of students-psychologists leadership qualities system empirical research, its impressions in groups of respondents with different levels of self-esteem are analyzed. It is established that the students-psychologist's leadership qualities depend on their self-esteem. In particular, students with low self-esteem are characterized by a reduced level of leadership skills, have difficulty in solving problems, have a reduced level of influence on others and the ability to work with a group. Instead, students with high self-esteem are characterized by strong leadership qualities, are able to solve problems in relationships, are able to influence others and organize a group for activities.*

**Key words:** *leadership qualities, students-psychologists, future psychologist's leadership qualities, professionally important qualities of psychologists, future psychologist's leadership qualities formation factors, students' self-esteem.*

Надійшла до редакції 15.12.2021 р.

УДК 378.035:316.772.4-056.31

© М. М. Рева, 2022

orcid.org/0000-0002-5478-8855

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252063>

**РЕВА Марина Митрофанівна**

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

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ**

*У статті представлено результати теоретичного та емпіричного дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту студентів з різним рівнем розвитку комунікативних здібностей. У результаті теоретичного аналізу було виявлено, що емоційний інтелект визначають здебільшого як здатність людини до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями як власними, так і інших людей, що формуються протягом життя людини у спілкуванні та професійній діяльності. Отже, емоційний інтелект – це, з одного боку, здатність розуміти, аналізувати і контролювати власні почуття та емоції, а з іншого – вміння відчувати та розуміти настрої оточення.*

*Водночас було підтверджено потребу у більш детальному практичному вивченні проблеми, адже недостатньо вирішеним залишається питання специфіки емоційного інтелекту особистості залежно від рівня розвитку її комунікативної сфери.*

*Дані емпіричного дослідження особливостей емоційного інтелекту студентів з різним рівнем розвитку комунікативних здібностей засвідчили, що високий рівень загального емоційного інтелекту мають найменше студентів, а низький рівень – найбільше. Чим вищий рівень розвитку емоційного інтелекту притаманний досліджуванам, тим більш вони помірковані у взаємодії з соціумом, більш товариські і мають позитивний емоційний фон, не піддаються негативу. Також був виявлений високий рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей у досліджуваних вибірки.*

*Було доведено, що емоційний інтелект має прямий зв'язок із комунікативними здібностями особистості у студентському віці, а саме чим вищим є рівень емоційного інтелекту студентів, тим вищим є рівень розвитку їхніх комунікативних здібностей. На практиці це*

*виявляється у тому, що чим краще досліджувані студенти орієнтуються в емоціях, тим точніше здатні розпізнавати ті чи інші емоції в інших людей та чим більше здатні усвідомлювати власні почуття і керувати ними, тим більше вони здатні до налагодження спілкування з іншими та активної комунікативної діяльності.*

**Ключові слова:** емоції, емоційний інтелект, емоційна обізнаність, управління емоціями, розпізнавання емоцій інших, комунікативні здібності, студентський вік.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сьогодні складність і різносторонність функціонування суспільства як динамічного соціального утворення, накопичення його системних змін зумовлюють актуалізацію потреби розробки потенціалу емоційного інтелекту особистості з метою її успішної самореалізації та ефективної адаптації у соціумі. Така ситуація загострює інтерес психологічної науки до цього питання.

Від емоцій, які найчастіше переживає і виявляє особистість, від здатності керувати ними залежить успіх її взаємодії з оточуючими та спілкування, прийняття іншими, а значить і успіх її соціального розвитку. Відтак як емоції, так і емоційний інтелект відіграють своєрідну орієнтуючу та регулюючу роль у спілкуванні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальність пізнання процесу виникнення, генези і впливу емоцій на життєдіяльність особистості зумовлена їхньою інтегративністю та взаємозв'язком із різними функціями психіки (В. Вілюнас, Б. Додонов, О. Саннікова, С. Рубінштейн, О. Тихомиров та ін.). Узагальнюючи різні дослідження (М. Грот, К. Ізард, Д. Ліндслей, Я. Рейковський та ін.), можна відзначити, що емоції як невід'ємний компонент психічної діяльності змінюються у процесі життя людини, а вплив емоцій на протікання багатьох психічних процесів посилює необхідність пізнання механізмів їхнього виникнення і розвитку.

Поняття емоційного інтелекту вітчизняні автори трактують як «емоційну розумність» (Н. Коврига, Е. Носенко), як «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), як детермінанту внутрішньої свободи особистості та показника цілісного її розвитку (О. Філатова). Дані, які наведені в науковій літературі, дають змогу стверджувати, що емоційний інтелект входить до



структури соціально-перцептивної компетентності, котра належить до структури комунікативної компетентності (А. Федосєєва).

Проте ґрунтовних досліджень, які б виявляли особливості емоційного інтелекту особистості порівняно з рівнем розвитку її комунікативної сфери проведено не було. Особливо актуальною ця проблема постає у студентському віці, оскільки саме юнацький період є значущим для розвитку різних аспектів як емоційної, так і комунікативної сфери особистості.

У зв'язку з цим можна сформулювати **мету статті**, яка полягає у дослідженні психологічних особливостей емоційного інтелекту студентів з різним рівнем розвитку комунікативних здібностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін «емоційний інтелект» почали використовувати на початку 1990-х років. Учені П. Саловей і Дж. Майєр застосували його для сукупності позначень ступеня розвитку таких якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, уміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими (Mayer, Salovey, 1997).

Для визначення поняття «емоційний інтелект» було використано дві основи: неоднорідність поняття «інтелект» і здійснення інтелектуальних операцій з емоціями (Березюк, 2005).

Емоційний інтелект визначається як здатність людини до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями як власними, так і інших людей, що формуються протягом життя людини у спілкуванні та професійній діяльності. У структурі емоційного інтелекту виокремлюють два аспекти – внутрішньоособистісний і міжособистісний. Перший характеризується такими компонентами, як самооцінка, усвідомлення власних почуттів, впевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість. Міжособистісний аспект включає емпатію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципацію (Юркевич, 2005).

За Д. Гоулменом, емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати власні почуття, почуття інших людей, мотиву-

вати самого себе та інших, управляти емоціями як наодинці з самим собою, так і стосовно інших. Емоційний інтелект може допомогти людині в різних сферах життя. Наприклад, маючи розвинутий емоційний інтелект, можна стати хорошим батьком чи матір'ю, чоловіком чи дружиною, досягти успіху в роботі, особливо якщо йдеться про професійну або службову кар'єру. Згідно з концепцією Д. Гоулмена, емоційний інтелект вираховується як сума показників семи здібностей: самоусвідомлення, самомотивування, стійкості до фрустрації, контролю за імпульсами, регуляції настрою, емпатії, оптимізму. Якщо IQ є передумовою академічної успішності, то рівень емоційного інтелекту дозволяє говорити про ймовірність життєвого успіху (Goleman, 1996).

Останнім часом з'явилися дані емпіричних досліджень (М. Зайднер, Г. Меттьюз і Р. Робертс), згідно з якими емоційний інтелект можна вважати надійною передумовою для прогнозування адаптивних соціальних наслідків, зокрема просоціальної поведінки, соціальної адаптації, якості соціальної взаємодії, схильності до здорового способу життя тощо. Водночас низький рівень емоційного інтелекту може бути основою для прогнозування антисоціальної поведінки, формування наркозалежності та інших шкідливих звичок (Matthews, Zeidner, Roberts, 2002).

Емоційний інтелект продукує нестандартні способи активності для досягнення цілей і задоволення потреб. На відміну від абстрактного і конкретного інтелекту, які відображають закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його зв'язки з поведінкою особистості та взаємодію з реальністю, взаємини з соціумом.

Необхідним фундаментом для підвищення ефективності взаємодії з іншими та спілкування є бажання людини слухати і чути, що у свою чергу сильно залежить від того, якою бачиться їй ситуація спілкування. Як важливий чинник підвищення точності сприймання іншої людини дослідники називають одержання від неї зворотного зв'язку, що допомагає скоректувати образ і сприяє точнішому прогнозу поведінки. Звідси слідує, що ефективність спілкування значною мірою залежить від рівня емоційного інтелекту.

У сучасній психологічній науці проблема вивчення емоційного інтелекту як складника комунікативної компетентності та чинника розвитку комунікативних здібностей є недостатньо розробленою. Поглиблення уявлень про структуру та функції емоційного інтелекту дає можливість виявити взаємозв'язки між емоційним інтелектом і комунікативними здібностями та визначити характер цих взаємозв'язків.

У зв'язку з цим нами було проведено емпіричне дослідження на вибірці студентів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, яку склали 60 осіб. Вік досліджуваних – 18-23 роки.

Визначення рівня емоційного інтелекту було здійснено за допомогою методики, запропонованої Н. Холлом для виявлення здатності розуміти стосунки особистості, що репрезентуються в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень (рис. 1).

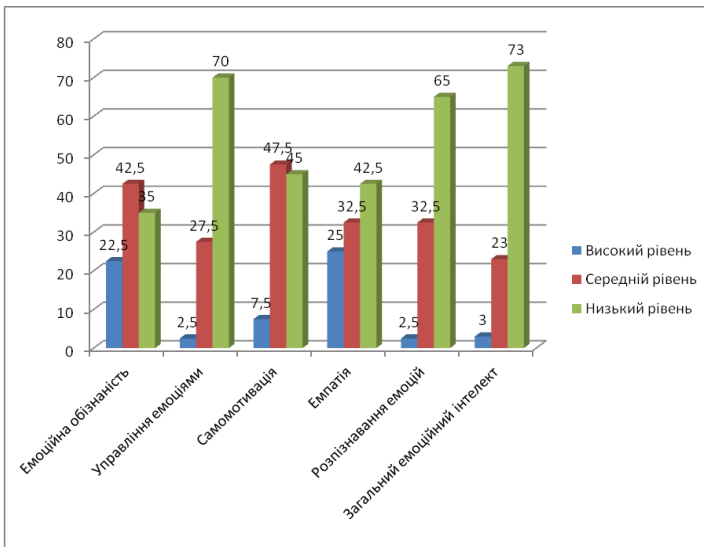


Рис. 1. Показники рівня емоційного інтелекту досліджуваних (у %)

Результати, отримані за шкалою «Емоційна обізнаність» вказують на те, що 22,5 % респондентів мають високий рівень, 42,5 % – середній рівень, 35 % – низький рівень розвитку даної

властивості. Це свідчить, що більшість досліджуваних здебільшого здатні правильно розпізнавати власні емоції, почуття, можуть їх вербалізувати та знайти зв'язок між власними думками, почуттями та реакціями. Проте великий відсоток досліджуваних також має низькі здібності до диференціації емоцій.

За шкалою «Управління своїми емоціями» можемо говорити, що 2,5 % досліджуваних дуже добре скеровують власні емоції, 27,5 % вміло керують власними емоціями, а 70 % мають труднощі з управлінням емоціями. Отже, результати свідчать про низьку здатність до управління власними емоціями у переважної більшості досліджуваних, оскільки лише незначний відсоток респондентів мають високу здатність керувати власними емоціями та розуміти, що саме керує ними при прийнятті рішення – думки чи почуття.

За шкалою «Самотивація» високий показник бачимо лише у 7,5 % респондентів, середній рівень мають 47,5 % респондентів, а іншим 45 % притаманний низький рівень. Цей показник розкриває ступінь оволодіння власними емоціями, тож досліджувані з високим та середнім рівнем за цією шкалою вміють справлятися з власними емоціями: усвідомлюють те, що приховується за почуттям (наприклад, образа, яка запускає гнів), і володіють способами позбавлятися від тривоги, гніву і суму. Ті ж досліджувані, які мають низький рівень розвитку самотивації, складно усвідомлюють справжню суть виражених почуттів та важко позбуваються негативних.

За шкалою «Емпатія» 25 % досліджуваних мають високий рівень, 32,5 % – середній, а 42,5 % – низький рівень розвитку якості. Тобто чверть усіх досліджуваних гарно розуміють ставлення, почуття, психічні стани іншої особи у формі співпереживання, третя частина досліджуваних посередньо справляється з цими якостями, а от найбільше респондентів нездатні до розуміння емоцій інших та співпереживання їм.

За шкалою «Розпізнавання емоцій інших» таке вміння на високому рівні притаманне 2,5 % респондентів, на середньому рівні – 32,5 %, а 65 % мають труднощі у розпізнанні емоцій інших людей.

Отже, можемо зробити висновок, що високий рівень загального емоційного інтелекту мають 3 % респондентів,

середній рівень – 23 %, а низький рівень – 73 %. Чим вищий у досліджуваних рівень розвитку емоційного інтелекту, тим більш врівноважені вони в соціальному плані, дружелюбні і перебувають у відмінному настрої, не піддаються страху і не схильні до тривожних роздумів. Їхнє емоційне життя насичене подіями, але в належних межах.

Для дослідження комунікативних здібностей ми скористалися методикою «КОС-2» (в описі В. Синявського і Б. Федоришина), що дає змогу виявити комунікативні і організаторські схильності особистості, а саме вміння встановлювати та розширювати контакти, впливати на людей та проявляти ініціативу. У контексті нашого дослідження нас цікавило саме дослідження вміння встановлювати та підтримувати контакти з іншими (рис. 2).

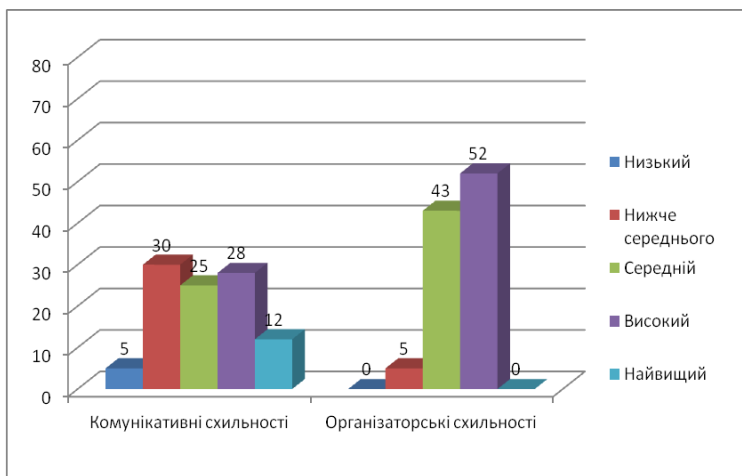


Рис. 2. Показники комунікативних та організаторських схильностей досліджуваних (у %)

Отримані результати вказують, що 12 % студентів виявляють дуже високі комунікативні схильності. Це свідчить про сформовану потребу цих досліджуваних у комунікативній діяльності, невимушену поведінку у новому для них колективі. Вони можуть відстояти свою думку і домогтися прийняття свого рішення, швидко орієнтуються у важких ситуаціях. Також 28 % опитаних демонструють високі комунікативні схильності, що є свідченням прагнення розширити коло знайомих, бажання і

вміння швидко знайти друзів. Дані досліджувані виявляють ініціативу в спілкуванні.

Середній рівень розвитку комунікативних здібностей проявляють 25 % респондентів. Їх можна схарактеризувати як таких, що прагнуть до контактів з людьми, проте потенціал їхніх комунікативних схильностей не відрізняється високою стійкістю.

Рівень комунікативних здібностей нижче середнього був визначений у 30 % студентів. Можна припустити, що вони не прагнуть до спілкування, воліють проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі почувають себе скучно, можуть відчувати труднощі у встановленні та підтримці контактів. Також 5% досліджуваних виявили низький рівень розвитку комунікативних схильностей, що може бути свідченням низької здатності до встановлення та підтримки контактів. Такі досліджувані не відстоюють свою думку та важко переживають образи.

Щодо розвитку організаторських схильностей, можемо говорити про те, що ніхто з опитаних не проявив найвищого рівня розвитку даної якості. Високий рівень притаманний більш ніж половині досліджуваних – 52 %. Це говорить про їхню здатність приймати рішення у важких, нестандартних ситуаціях. Вони допомагають близьким і друзям, не губляться в новій обстановці.

Середній рівень розвитку організаторських здібностей проявляють 43 % респондентів. Їх можна схарактеризувати як таких, що відстоюють своє, проте потенціал їхніх схильностей не відрізняється високою стійкістю.

Організаторські схильності рівня нижче середнього виявились у 5 % досліджуваних. Вони рідко проявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень. Низького рівня розвитку даних схильностей не було виявлено у жодного досліджуваного.

Інтерес становить виявлення характеру зв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту студентів та особливостями прояву їхніх комунікативних здібностей. Для цього ми співставили результати дослідження за методиками «Визначення емоційного інтелекту» (за Н. Холлом) та «КОС-2» (в описі В. Синявського і Б. Федоришина) за  $r_s$  критерієм

Спірмена (Сидоренко, 2002). Детальне обчислення кореляційної залежності проводилося за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0.

За результатами проведених обчислень можемо констатувати наявність прямої помірної лінійної кореляції між показниками емоційного інтелекту та рівнем розвитку комунікативних здібностей досліджуваних ( $r_s = 0,366$ ,  $p \leq 0,01$ ) (Сидоренко, 2002), тобто чим вищим є рівень емоційного інтелекту студентів, тим вищим є рівень розвитку їхніх комунікативних здібностей. На практиці це виявляється у тому, що чим краще досліджувані студенти орієнтуються в емоціях, тим точніше здатні розпізнавати ті чи інші емоції в інших людей та чим більше здатні усвідомлювати власні почуття і керувати ними, тим більше вони здатні до налагодження спілкування з іншими та активної комунікативної діяльності.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, можемо зробити висновок, що емоційний інтелект – це, з одного боку, здатність розуміти, аналізувати і контролювати власні почуття та емоції, а з іншого – вміння відчувати, розуміти настрої оточення.

Було виявлено, що високий рівень загального емоційного інтелекту мають найменше досліджуваних студентів, а низький рівень – найбільше. Чим вищий рівень розвитку емоційного інтелекту притаманний досліджуваним, тим більш вони помірковані у взаємодії з соціумом, більш товариські і мають позитивний емоційний фон, не піддаються негативу. Також можемо констатувати переважно високий рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей у досліджуваних вибірки. Найменше студентів виявляють низький рівень розвитку цих якостей. Крім того, було встановлено, що емоційний інтелект має прямий зв'язок із комунікативними здібностями особистості у студентському віці.

Оскільки в результаті дослідження було визначено коло студентів, які мають низький рівень емоційного інтелекту та низькі показники розвитку комунікативних здібностей, ми вважаємо за необхідне проведення корекційних заходів, спрямованих на поліпшення рівня емоційної обізнаності

досліджуваних, здатність до управління власними емоціями та вміння розпізнавати емоції інших. Це може стати предметом наших подальших досліджень у контексті обраної проблеми.

### **Список використаних джерел**

- Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського університету*. 2008. № 2. С. 20–23.
- Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 350 с.
- Юркевич В. Проблема эмоционального интеллекта. *Вестник практической психологии образования*. 2005. № 3 (4). С. 4–10.
- Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It can Matter More Than IQ*. London : Bloomsbury, 1996. 368 p.
- Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA: MIT Press, 2002. 720 p.
- Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York : Basic Books, 1997. P. 3–34.

### **References**

- Bereziuk, H. (2008). Emotsiynyi intelekt yak determinanta vnutrishnoi svobody osobystosti [Emotional intelligence as a determinant of inner freedom of the personality]. *Psykhologichni studii Lvivskoho universytetu [Psychological studies of Lviv University]*, 2, 20-23 [in Ukrainian].
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It can Matter More Than IQ*. London: Bloomsbury.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Sidorenko, E. V. (2002). *Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii [Methods of mathematical processing in psychology]*. St. Petersburg: Rech [in Russian].
- Yurkevich, V. (2005). Problema emotsionalnogo intellekta [The problem of emotional intelligence]. *Vestnik prakticheskoy psihologii*



*obrazovaniya [Bulletin of the practical psychology of education], 3 (4), 4-10 [in Russian].*

**M. Reva**

### **CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES**

*The article presents the results of theoretical and empirical research of psychological peculiarities of emotional intelligence of students with different levels of development of communicative abilities. Theoretical analysis revealed that emotional intelligence is mostly defined as a person's ability to realize, accept and manage emotional states and feelings, both their own and other people's, which is formed during a person's life in communication and professional activities. Thus, emotional intelligence is, on the one hand, the ability to understand, analyze and control one's own feelings and emotions, and on the other it is the ability to feel and understand the mood of the environment.*

*At the same time, the need for a more detailed practical study of the problem was confirmed, as the issue of the specifics of the emotional intelligence of the personality depending on the level of development of its communicative area remains insufficiently resolved.*

*The data of the empirical study of the peculiarities of emotional intelligence of students with different levels of development of communicative abilities showed that the least students have the lowest level of general emotional intelligence, and the most number of students has the low level. The higher the level of development of emotional intelligence the subjects have, the more moderate they are in interaction with society, more sociable and have a positive emotional background, not susceptible to negativity. A high level of development of communicative and organizational abilities in the studied sample was also revealed.*

*It was proved that emotional intelligence has a direct relationship with the communicative abilities of the personality in the student age, namely, the higher the level of emotional intelligence of students is, the higher is the level of development of their communicative abilities. In practice, this is manifested in the fact that the better the researched students are oriented in emotions, the more accurately they are able to recognize certain emotions of other people, and the more able they are to understand and control their feelings, the more they are able to communication with others and to active communicative activities.*

**Key words:** *emotions, emotional intelligence, emotional awareness, emotion management, recognizing the emotions of others, communicative abilities, student age.*

Надійшла до редакції 12.12.2021 р.

# АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 159.9:061

© Н. А. Буняк, 2022

orcid.org/0000-0002-1129-6623

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252064>

**БУНЯК Надія Андроніківна**

*доктор психологічних наук, професор кафедри психології  
Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти  
імені К. Д. Ушинського*

## ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО ОБРАННЯ ПРОФЕСІЇ І САМОРОЗВИТКУ В ЦАРИНІ ПСИХОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

*У статті розглянуто результати аналізу перебігу фахового становлення особистості.*

*Автор зауважує, що обрання професії буде вдалим лише в тому випадку, коли особистість, яка зорієнтована на удосконалення, враховуватиме три фактори – свої бажання, свої можливості та нужди сфери управління людськими ресурсами в місцевості де вона проживає.*

*У цій роботі узагальнено теоретичні підходи до питання гармонічного розвитку особистості в поєднанні зі спеціальними теоретичними та прикладними навичками, які набувають у процесі здобуття кваліфікації в період початкового професійного розвитку та підвищення кваліфікації за рахунок виконання необхідних ролей та обов'язків.*

*Автор наголошує, що фахове становлення, крім необхідності відповідати вимогам визначеної діяльності, повинно розглядатись у взаємозалежності з вирішенням професійних завдань, що неспинно переобтяжуються та підштовхують до опанування новими корисними, своєрідними та унікальними навичками.*

**Ключові слова:** фаховий розвиток, навички спілкування.

**Постановка проблеми.** У життєписі кожного індивідууму можна зустріти непросте та надзвичайно вагоме визначення питання фахової альтернативи.

Хід у життєписі особистості, що доводить до логічного кінця генерування ідей, тверджень, ставлення до навколишньої дійсності, спонукання, який незмінно завершується досягненням сталої ролі на певній ниві громадського життя називають фаховим самовизначенням.

Непередбачене обрання фаху може вплинути на психічний стан особистості та викликати незадоволення, тривожність, неспокій, розлади психіки і інші несподівані наслідки, зокрема, у її діяльності. Зате вірне обрання фаху в ранньому віковому періоді, наприклад, вже під час навчання у школі, підвищує результативність діяльності, зводить до мінімуму текучість у штаті закладу, організації, підприємства тощо.

На думку вітчизняної наукової спільноти, психологія (як наука) має одну із суттєвих і своєрідних рис – нечіткість (розмитість) її опорних понять. Яке завгодно базове поняття у психології – особистість, несвідоме, розум, самовизначення, самореалізація тощо має десятки, якщо не більше визначень, що досить істотно різняться між собою. Правдивіше, у психології переважають питання, які в описі розвитку науки отримують різноманітне фразеологічне пояснення.

На нашу думку, у психології є два поняття, що обумовлюються одне одним (одне поняття визначає інше) – фахове самовизначення і саморозвиток.

Процес саморозвитку являє собою покращення чи збагачення тілесних, інтелектуальних, духовних можливостей особистості, повністю осмислюється та управляється нею і немає меж, оскільки немає меж досконалості кожної окремої особистості.

Сутність же фахового самовизначення у осмисленні відповідності своїх можливостей психологічним домаганням фаху, що здійснюється на основі аналізу своїх вподобань до певного фаху, захоплень, обдарувань і відповідальності за такий вибір.

Виходить, фахове самовизначення тісно поєднане з тією чи іншою активністю людини і не є просто бездіяльним психологічним процесом. Для того, щоб його довершити, особистість повинна повністю згенерувати образ прийдешнього, який вона зичить собі, осягти своє «хочу» та оцінити свої перспективи, тобто своє «можу». Загалом, річ у пошуку взаємовідносин у соціумі, отже слід чітко розуміти те, що є не-

замінним та життєво-важливим у ньому, іншими словами, що соціуму «потрібно».

Автор зауважує, що обрання професії буде вдалим лише в тому випадку, коли особистість, яка зорієнтована на удосконалення, враховуватиме три фактори – свої бажання, свої можливості та нужди сфери управління людськими ресурсами в місцевості де вона проживає.

Особливо гостро назрілим є питання професійного становлення тих фахівців, чия діяльність у пошуку сенсу життя обумовлена доброчесними нормами щодо свого фаху, який містить етичні умови. Насамперед, це стосується психологів. Особливого значення набуває опанування психологічного підґрунтя фахового становлення особистості, що тісно поєднане з розумінням вибору певного фаху в ситуації пізнання свого місця у всесвіті, розгляду особистісних чинників та зіставлення їх з вимогами трудової діяльності.

У доступній нам вітчизняній і зарубіжній літературі з психології розглянуто лише своєрідні площини фахового самовизначення особистості. Автор хотів би звернути увагу на те, що фахове самовизначення охоплює весь термін засвоєння знань і складається із декількох етапів, що вивчені і освітлені в наукових джерелах, на наш погляд, недостатньо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема вдалого обрання фаху є нелегкою та вдумливою, бо зачіпає пережите, сьогоденне і майбутнє. Вірне обрання свого фахового курсу визначає також вибір свого життєпису, радість і комфорт від доведеної справи, тілесне та духовне здоров'я.

Становлення особистості є результатом того, що людина пройшла непростий і доситьпроблематичний шлях свого розвитку у світі професій, аж до повного якісного оволодіння фаховою діяльністю, пристосувалась до неї та відшліфувала вправність у ній.

Фахове становлення, на нашу думку, крім необхідності відповідати вимогам визначеної діяльності, повинно розглядатись у взаємній залежності з вирішенням професійних завдань, що неспинно переобтяжуються та підштовхують до опанування новими корисними, своєрідними та унікальними навичками.

З огляду на вказане вище, можна ствердно сказати, що ступінь фахового самовизначення перебуває в залежності від

низки чинників. Один із таких чинників визначає чи рівнозначно відбувається відтворення довкілля у різноманітних обставинах, що розкривають застосування зусиль до чогось (маємо на увазі поєднаного з фахом особистості). Інший чинник характеризується фаховим мотивуванням особистості, її уподобаннями, захопленнями, пристрастями. Особливе значення має персональний стиль вирішення повсякденних і переломних питань, розуміння своєї ролі у житті, послідовності і потреби підновлення, як наступний чинник формування фахового самовизначення.

У вітчизняних наукових джерелах зазначено, що не слід проводити розгляд фахового самовизначення особистості окремо, тобто не враховувати неділимість цього поняття. Доцільно, розглядаючи це поняття, враховувати зростання фахівця до досягнення ним певної майстерності на всіх стадіях удосконалення з фаху (Корольчук, 2018).

Спільнота науковців зауважує, що учисленних роботах розкриваються ідеї впровадження, так званого «рівневого» погляду в ситуації вирішення питання формування готовності та подальшого фахового становлення психологів, що означає спритне і точне володіння техніками (Максименко, 2006).

Так, особливо популярною на зараз є думка про те, що питання фахового зростання психолога охоплює аж чотири сторони: підготовка шаблонів, побажань до індивідуальності та застосування зусиль психолога; початкове обрання найвідповідніших претендентів; формулювання суті піднесення рівня знань та зростання психолога і, насамкінець, вирішення питання власне фахового самовизначення спеціаліста (Бондаренко, 1993).

Когорта авторів також вказує на значення ходу фахової освіти та пропонує організацію отримання знань з психології, яка містить три шаблі. Основу першого шабля, так званого загальнонаукового, становлять згоди теорії та дані, які отримані експериментально. Другий шабель – власне прикладна психологія, а третій – способи і навички роботи у визначених техніках (Панок, 2006).

На нашу думку, для отримання першокласної освіти фахівця-психолога, вправність у фаху якого відповідала б потребам сьогодення, у вищій прийдешній абітурієнт мусить досконало опанувати теорію та інструменти оцінки і

вимірювання індивідуально-психологічних властивостей (рис) особистості; володіти навичками цілеспрямованого та активного впливу, що має на меті зміну поглядів і внутрішнього світу особистості; вміти вдало користуватися вербальними засобами та специфічними техніками для того, щоб відновити здатність особистості самостійно долати перепони, які постають на життєвій дорозі; вміти користуватися науковими методами психотерапії з метою подолання розладів поведінки та модифікації поведінкових навичок; вміти використовувати властивості психіки особистості для попередження психогенних і психосоматичних захворювань.

**Формулювання ідей статті:**

а) визначити обсяг опанування і висвітлення в доступних нам наукових джерелах питання фахового самовизначення на всіх періодах піднесення рівня знань;

б) озирнути і описати особливості фахового самовизначення на всіх періодах піднесення рівня знань психологів, що охоплюють початкове обрання найвідповідніших претендентів; формулювання суті піднесення рівня знань та зростання психолога; вирішення питання власне фахового самовизначення спеціаліста чи магістра і, насамкінець, пошуку себе на обраній ниві.

**Формулювання цілі статті** – підмітити і типізувати за підсумками абстрактно-логічного розгляду своєрідність фахового самовизначення на всіх періодах піднесення рівня знань.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Центральним питанням фахової освіти є готовність психолога до практичного застосування набутих знань. Відомо, що особливості фахової діяльності особистості психолога та його стабільні внутрішні якості є взаємно залежними. І, якраз тому, особистість психолога виступає головним чинником плідного виконання фахових обов'язків. Спроможність застосування своїх знань, здобутих під час навчання у діяльності психолога, розкривають професійні вміння, до яких варто віднести: дослідницькі – вміння визначити проблему в умовах реальної ситуації, що склалася та запропонувати можливості її здолання; комунікативні – вміння взаємодіяти з людьми, відповідно трактувати інформацію і правильно її переповідати; дидактичні – вміння навчити як особистість зокрема, так і колектив загалом;

діагностичні – вміння правильно проводити опитування, коротке стандартне випробування та інші заходи впливу на людину, вдало використовувати психологічні знаряддя та трактувати результати; проєктувальні та корекційні – вміння вдало володіти способами та прийомами проведення психологічного впливу, направлено на зміну визначених особливостей (станів, ознак психіки); вміння ясно бачити ціль впливу на особистість тощо.

Деякі вітчизняні науковці наголошують на тому, що розвиток психолога, як досконалого знавця своєї справи, має декілька фаз (чи періодів). Серед них: фаза емоційного піднесення, визнання значимості фаху, що здобувається, пошук сенсу отримання знань з обраного фаху, початок застосування отриманих знань, спроба самостійно працювати, повторне звернення до баз психології, як науки. Правда, слід зазначити, що цей поділ є вельми умовним і не завжди можна спостерігати проходження всіх фаз у процесі здобуття фаху психолога. Досить велика кількість осіб, які спочатку бажають отримати фах психолога, з тих чи інших причин, зупиняються на певній фазі свого професійного зростання.

Постійний відкритий процес зміни особистості психолога, який є результатом зростання вправності і досконалості професіонала своєї діяльності – укладається в поняття розвиток з фаху. Провести оцінку рівня професійного розвитку психолога неможливо на даний момент, оскільки ще не розроблені еталони такої оцінки.

Проте існує ще одне поняття – фахова майстерність – уніфікована сукупність результатів навчання, які особа здобула. Саме фахову майстерність професіонала своєї справи можна визначити, провівши оцінку обізнаності, здобутих вмінь і готовності працювати за фахом.

Формування особистості психолога відбувається завдяки фаховій підготовці у вищому навчальному закладі. Слід відмітити, що це доволі нелегкий процес. При цьому, належить враховувати своєрідність студентського віку (як особливого вікового періоду зростання індивідуальності); чинники, що визначають потребу фахової підготовки на поприщі психології; спосібності, уподобання, причини та якості фахівця; умови, в яких відбувається розквіт справжнього професіонала своєї справи.

Фахова освіта на ниві психології охоплює дві складові частини – абстрактно-логічну і прикладну, які є змістом національних шаблонів освіти за кожним окремим напрямом. Для того, щоб отримати фах психолога, необхідно бути досконало обізнаним у силі-силенній навчальних предметів базової психології, методології фахового дослідження, прикладної психології тощо. Досить важливим є той факт, що окрім предметів, які слід неодмінно вивчити, національний шаблон містить перелік дисциплін для вивчення за уподобанням особистості, котра здобуває певний фах.

Особливе значення для отримання фаху психолога мають також вміння, здобуті на практиці і стажуванні.

Базовою можливістю отримання вмінь на практиці для психолога є добровільна та неприбуткова (благодійна) діяльність на основі встановлення дружніх взаємовідносин, яка сприяє розвитку умінь, удосконаленню навичок з фаху.

Волонтерська діяльність є своєрідним поштовхом для формування свідомої відданості певному фаху та дозволяє одержати свій особистий досвід.

Одним із напрямів добровільної допомоги психолога є сприяння сім'ям, родинам, групам особистостей, котрі в цьому нуждаются – молодь, що знаходиться в критичній ситуації, котра схильна до відчайдушного кроку (самогуби) чи безпричинних манер, що суперечать соціальним нормам; безпомічні, непрацездатні особистості; особистості, що отримали фізичну чи моральну травму через військові дії на Сході України – військовики чи члени їх родин, що змушені були перебраться на інше місце проживання і таке інше.

Вимоги сьогодення до першокласного фахівця з психології – це не лише навчання фаху, але і робота поза межами вищого навчального закладу, що передбачена програмою курсу, має величезний ступінь свободи неформального спілкування з одногрупниками, однокурсниками, викладачами і керівниками закладу, що стає основною базою здобування знань професіонала.

Маємо на увазі активну участь у наукових об'єднаннях для успішної реалізації ідей, проектів, нових підходів та обміну знаннями – студентському науковому товаристві, дослідницьких проектах, олімпіадах, конференціях. Для багатьох початківців-



психологів одержання знань з фаху може розпочинатися навіть з хобі.

Така діяльність не є неодмінною, проте вона слугує вихованню особистості професіонала і через те використовується, принаймні, у всіх вищих навчальних закладах. На наш погляд, важливе значення має також організація дозвілля молоді, культурне та естетичне їх формування.

Формою контролю відповідності освітнього рівня особи, котра завершує здобуття освіти, є державна підсумкова атестація, що має у своєму складі випускне кваліфікаційне випробування та/чи випускну роботу (повністю завершене наукове опрацювання проблеми з психології, в якій відображено підсумки емпіричного аналізу, огляду та/чи схвалено намір психологічного впливу, спрямованого на зміну особливостей психіки особистості).

Лише така, досить складна, форма контролю може встановити наявність фахової обізнаності та досвіду, міру отриманих знань та вмінь випускника вищого навчального закладу.

Випускник, що здобув фах психолога, може працювати на ниві наукової чи прикладної психології.

У разі обрання ниви наукової психології, важливим є таланти до науки, спроможність утримувати довгостроковий інтерес до питання, жадібність до знань, здатність запам'ятовувати, конструктивно думати, вміти бачити (і побачити).

Успішне повчання вимагає вміння повідати думки так, щоб зберігати інтерес до дисципліни, що викладається. За нашим глибоким переконанням, повага і пошана психолога-початківця до викладача-наставника саме і викликається через вміння підтримувати цікавість до предмету.

Важливо зазначити, що відсутність певних вмінь та якостей зовсім не означає, що психолог-початківець не може займатися викладацькою діяльністю.

Найважливіша, на наш погляд, особливість визначається як нахил людини перебирати на себе роль іншої (нахил усвідомлювати та визнавати значення самих себе, інших людей, їх угруповань і таке інше).

У разі обрання ниви прикладної психології, важливо зважити на тілесні особливості психолога-початківця (така

діяльність характеризується виразним взаємним впливом на здатність до справи, викликає значні перемини у психічних процесах).

Ще одне питання, на яке автор хотів би звернути особливу увагу – сьогодні досить нагальним є питання сприяння справжньому звершенню осіб з особливими освітніми потребами, що характеризуються незмінною неузгодженістю дій систем і функцій організму, які, в свою чергу, зумовлюють певні обмеження активності особистості. Почуттєво-негативне полесприймання самого себе через незадоволення власною зовнішністю з приводу тілесної косметичної (чи першої-ліпшої іншої) хиби може зумовити появу зневіри у власній значимості.

Ми вважаємо, що зневіра у власній значимості чи наявність тілесних або інших недоліків є найважливішою особливістю цього злісного взаємного впливу. Адже саме вона, зневіра у власній значимості, може породити відчуття власної безпорадності та формувати викривлення ознак особистості, спричинити зміни у діях особистості, аж до переродження їх у карні форми.

Більше того, психолог-початківець має володіти потужною силою, наполегливістю, рішучістю, та, насамкінець, прийомами повернення стану власної психіки до норми, в іншому разі така робота здатна погано вплинути на здоров'я.

Коли психолог справді прагне стати справжнім професіоналом, йому слід визначитися з відповіддю на запитання: «Що саме змушує його обрати фах психолога?»

Часто буває так, що стимул обрати той чи інший фах, походить не від себе, а від інших людей (друзів, родичів і таке інше). Буває і так, що обрати фах штовхає плата, гроші, переваги чи насильство, ситуація чи обставини.

Проте значущим для обрання фаху психолога-практика є потреба у тісному контактуванні з людьми, яка ніколи не надокучає, зумовлює радість, умиротворення, рівновагу, почуття любові та приязні до людей.

І, насамкінець, робота над собою, для того, щоб стати справжнім професіоналом своєї справи, не завершується ніколи!!!

**Висновки і перспективиподальшихрозвідок.**Безперервна праця над собою заради того, щоб стати корифеєм своєї справи, заплутана і різнобічна. Саме вона наказує та підштовхує до

опанування новими корисними, своєрідними та унікальними навиками. Все, що вказане вище, одночасно має бути гармонічно поєднано з активним розвитком особистості внаслідок власної ініціативи. Розвиток особистості передбачає вихід за край зони зручності для самого себе заради власного вдосконалення.

Ми звертаємо увагу на те, що сакраментальна система освіти, яка існує нині, орієнтована на прикмети оволодіння знаннями, а психологія сьогодення наголошує на використанні індивідуального підходу до особистості. Переміна моделей і схем сучасної освіти дозволяє досягнути те, що необхідний також новий порядок взаємної дії, порозуміння між учителем і учнями, педагогами і студентами.

Нинішній освітній простір незакритий для появи всяких наукових шкіл, кожна з яких на свій розсуд розв'язує питання повчання і зростання особистості (Буняк, 2017).

На нашу думку, слід зорієнтувати особистість до самостійності у пошуку розв'язку питання, яке підняте, вміло скориставшись власною точкою зору.

#### ***Список використаних джерел***

- Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика. *Московский психотерапевтический журнал*. 1993. № 1. С. 63–77.
- Буняк Н. А. Психологічна експертиза : навч. посіб. Тернопіль : ФО-П Шпак В. Б, 2017. 151 с.
- Максименко С. Д. Генезис существования личности. Киев : КММ, 2006. 240 с.
- Основи практичної психології / за ред. В. Г. Панка, Н. В. Чепелевої та ін. Київ : Либідь, 2006. 536 с.
- Психологія професійного самовизначення особистості : монографія / за ред. М.С. Корольчука. Київ : Київ. нац. торг. - екон. ун-т, 2018. 280 с.

#### ***References***

- Buniak, N. A. (2017). *Psykhologichna ekspertyza: navch. posib. [Psychological expertise]*. Ternopil [in Ukrainian].
- Bondarenko, A. F. (1993). Lichnostnoe i professional'noe samoopredelenie otechestvennogo psykhologa-praktyca [Personal and professional self-determination of the domestic practicing psychologist].

- Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal*, 1, 63-77 [in Russian].
- Maksimenko, S. D. (2006). *Genезis sushhestvovanija lichnosti [Genesis of the existence of personality]*. Kyiv: KMM [in Russian].
- Korol'chuk, M. S. (Ed.). (2018). *Psykhologiyi profesiinogo samovuznachennia osobystosti [Psychology of professional self-determination]*. Kyiv: Kyiv torg. econ. un-t [in Ukrainian].
- Panok, V. G., & Chepeleva N. V. (Eds.). (2006). *Osnovu praktychnoi psykhologiyi [Foundations of practical psychology]*. Kyiv: Lubid' [in Ukrainian].

**N. Bunjak**

**OUTSTANDING ISSUES OF PERSONALITY READINESS  
TO CHOOSE THE PROFESSION AND TO SELF-DEVELOPMENT IN THE  
FIELD OF PSYCHOLOGY: THEORETICAL ASPECTS**

*The results of the analysis of personality professional development course are considered in this paper.*

*The author notes that choosing a profession is successful only if the person focuses on improvement, takes into account the following three factors—his/her desires, capabilities and needs in the field of human resource management in the area where he/she lives.*

*Theoretical approaches to the problem of harmonious personal development, combined with special theoretical and applied skills gaining in the course of obtaining a qualification during the period of initial professional development and improvement of professional development due to the performance of necessary roles and duties are summarized in this paper.*

*The author emphasizes that professional development, in addition to the need of meeting the requirements of certain activities, should be considered in interdependence with the solution of professional tasks which are constantly overloaded and push to master new useful, unique and virtuous skills.*

**Key words:** *professional development, communication skills.*

Надійшла до редакції 10.11.2021 р.

УДК: 159.9:351.74

© Н. О. Гончарова, 2022

orcid.org/0000-0002-7747-2589

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252065>

**ГОНЧАРОВА Наталія Олексіївна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології*

*Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті акцентується увага на психолого-правових засадах удосконалення професійної діяльності правоохоронців. Проаналізовано теоретичні підходи до психологічних особливостей професійної підготовки працівників правоохоронної діяльності. Розглянуто систему професійно важливих якостей майбутнього професіонала. Аналізуються такі якісні характеристики працівників правоохоронних органів як нормативність, організованість, підготовленість та ефективність. Обговорюється необхідність врахування складових професійної та психологічної готовності правоохоронців до майбутньої діяльності.*

**Ключові слова:** *професійна підготовленість, психологічна готовність, правоохоронна діяльність, органи правопорядку, психологічні особливості професійної діяльності, професійно-важливі якості, складові професійної та психологічної придатності.*

**Постановка проблеми.** За сучасних умов особистісного і професійного становлення молодих людей, які визначаються високим рівнем інформаційного навантаження, відсутністю загально визнаних суспільством ціннісних пріоритетів, часових перспектив, кризовими явищами в економіці, особливої актуальності набувають проблеми професійно-психологічної підготовки майбутніх фахівців.

Становлення України як самостійної держави актуалізувало необхідність перебудови та підвищення ефективності підготовки фахівців до діяльності у правоохоронних органах.

У визначенні умов успішного професійного становлення фахівця протягом всього професійного шляху особливу увагу привертає етап професійного навчання, на якому від майбутнього

фахівця вимагається вміння розробляти варіанти свого професійного шляху, планувати його етапи, зіставляти професійні вимоги та свої здібності, ставити мету професійної кар'єри та визначати засоби її досягнення.

Так, майбутній фахівець уже наділений певними індивідуальними психологічними особливостями, тому процеси адаптації до складних умов праці й застосування отриманих знань і досвіду на практиці потребують значних зусиль, коли важливо не тільки засвоїти певні алгоритми професійної діяльності, а й сформувати психологічну готовність до неї у працівників правоохоронних органів.

Враховуючи особливості професійної діяльності правоохоронця, постає питання про підвищення вимог до професійно-психологічної підготовки людини. Своєчасне і точне визначення складових, які впливають на рівень психологічної готовності фахівця дозволяє виключити цілий ряд позаштатних ситуацій у правоохоронній діяльності, значно підвищує її продуктивність та якість.

Тому становлення майбутнього правоохоронця включає в себе не тільки набуття певних знань та навичок, формування професійно-орієнтованих установок, інтересів, ціннісних орієнтацій та спеціальних навичок, необхідних у подальшій роботі, а й визначення складових професійно-психологічної підготовки щодо ефективного виконання конкретного виду діяльності та психологічної придатності (Рева, 2018).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За останній час проведено низку досліджень, присвячених аналізу психологічної готовності до виконання різних видів діяльності (П. Горностай, Т. Іванова, О. Скрипченко, В. Сластьонін, С. Ніколаєнко, Д. Мазоха, О. Орлова, О. Жук, О. Чернічкіна, І. Чорна та ін.), діяльності психолога (О. Бондаренко, Л. Долинська, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелєва та ін.) (Савчин, 2005).

Також в останні роки у психології з'явилася низка робіт, присвячених вивченню психологічних аспектів професійної діяльності. Зокрема, запропонована інтерпретація психологічної сутності кар'єри (Є. Клімов, Є. Могильовкін, О. Молл та ін.), проведені дослідження у сфері професійних орієнтацій особистості (Ю. Бурмакова, О. Жданович, О. Терновська та ін.), кар'єрної готовності випускників вишу (О. Миронова-Тихомирова) та чинників кар'єрного зростання фахівця (Е. Зеєр,

О. Молл, О. Москаленко, М. Пряжников та ін.); можливості розвитку професійних прагнень фахівців на основі підвищення якості їх міжособистісних відносин (А. К. Канаматова) та ін. (Моргун, Тітов, 2012).

Аналіз змістовних досліджень особливостей правоохоронної діяльності представлений у роботах В. Андросюк, В. Барко, Д. Александрова, Л. Казміренко, О. Кудерміної, В. Коновалової, І. М. Охріменко та ін.

Значна кількість публікацій, присвячена питанню професійної підготовки правоохонців показує, що рівень психологічної підготовленості, ступінь сформованості психологічної стійкості співробітників до дій в різних службових ситуаціях, рівень розвитку професійно значущих психологічних якостей є необхідною умовою ефективності професійної діяльності та одним із показників успішності виконання службових завдань в різних умовах (Литвин, 2018).

Незважаючи на велику кількість публікацій, присвячених питанню професійної підготовки особистості, до теперішнього часу залишаються недостатньо дослідженими складові професійно-психологічної підготовки та їх вплив на розвиток особистості правоохоронців. Врахування особливостей реагування працівників в стресових ситуаціях особливо важливо при підготовці до незвичайних ситуацій в опануванні правоохоронною діяльністю. Дезадаптивна форма поведінки в стресових ситуаціях значно знижує здатність особистості правоохоронця до соціальної адаптації, впливає дезорганізаційно на хід та розвиток правоохоронної діяльності (Литвин, 2018).

У межах нашого дослідження ми розглядаємо психологічну готовність, що формується під впливом розвинених адаптивних ресурсів особистості. Працівники, яким властивий високий рівень психологічної готовності до правоохоронної діяльності, мають більш розвинений адаптивний потенціал, більш стресостійкі та мають низький рівень нервово-психічної напруги. Натомість, правоохоронці, які мають низький рівень розвитку адаптивних здібностей, імовірно, характеризуються труднощами пристосування до нових обставин і схильністю до деструктивного реагування на вплив стресогенних чинників (Рева, 2018; Тітова, 2016).

Здатність до розвитку адаптивного потенціалу, що розглядається у контексті саморозвитку та самореалізації, ви-

ступає як здатність до передбачення подій зовнішнього та внутрішнього життя, пов'язаних із вирішенням задач майбутньої діяльності та саморозвитку (Максименко, 2006).

**Постановка завдань.** *Об'єктом* є дослідження професійної діяльності працівників правоохоронних органів. *Предметом* дослідження є професійно-психологічна підготовка правоохоронців. *Метою* дослідження є визначення особливостей професійно-психологічної підготовки працівників правоохоронної діяльності та розвитку оптимального адаптивного потенціалу особистості до професійної діяльності.

Розвиток оптимального адаптивного потенціалу особистості забезпечується такими *завданнями* як:

1) стресостійкість розглядається як динамічна, інтегративна властивість особистості, як результат взаємодії зі стресогенним фактором, що включає процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості;

2) процес професійно-психологічної підготовки покликаний сприяти особистісному й професійному розвитку фахівців, а рівень стресостійкості безпосередньо впливає на успішність правоохоронної діяльності, результативність комунікації і взаємодії, успішність адаптації до життєвих реалій та реалізації себе у професійній діяльності;

3) стресостійкість працівників правоохоронних органів визначається наявністю стресогенних факторів у професійному середовищі.

Ці групи завдань тісно пов'язані між собою. У їх вирішенні розкриваються суб'єктивні та об'єктивні фактори, що зумовлюють формування адаптативних здібностей і можливості успішної самореалізації особистості правоохоронця у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Період становлення працівника правоохоронної діяльності як професіонала займає тривалий час. Це зумовлено, насамперед, тим, що при виконанні службових обов'язків він повинен вміти визначати, з урахуванням умов і реальних можливостей, найбільш ефективні шляхи та способи вирішення складних та швидкозмінюваних завдань у межах нормативно визначених повноважень. Відсутність досвіду діяльності в правоохоронній



сфері чи знань професійної етики, професійної культури спричиняє помилки, які негативно впливають як на оцінку як його діяльності, так і правоохоронної діяльності загалом.

Надзвичайна складність і напруженість професійної діяльності правоохоронців зумовлює високі вимоги до професійної підготовленості кожного працівника. З іншого боку, професійна діяльність також впливає на особистість правоохоронця як суб'єкта діяльності, розвиваючи та поглиблюючи його знання, навички, вміння та здібності, формуючи певні характерологічні якості.

Професійна діяльність правоохоронців відноситься до соціономічних професій типу «людина-людина» («людина-група» і «людина-суспільство»), оскільки є щільно пов'язаною з постійною взаємодією з людьми, оцінкою їхніх вчинків з позицій закону.

Основними психологічними особливостями професійної діяльності правоохоронця є:

1) жорстка правова регламентація (нормативність) професійної поведінки та прийнятих рішень. Вся діяльність працівників правоохоронних органів є чітко регламентованою законом. Порушення закону, нехтування своїми посадовими обов'язками є неприпустимими і свідчать, в першу чергу, про низький рівень професійної кваліфікації працівника;

2) владний, обов'язків характер професійних повноважень посадових осіб. Дане положення формує потребу у неухильному, найбільш точному і якісному виконанні правових приписів, формує спрямованість особистості, її правомірну поведінку. Саме потреба в дотриманні моральних, правових норм є основною, соціально значимою якістю особистості, що формує її правосвідомість. А все це в сукупності складає високий рівень соціалізації особистості, відповідальність правоохоронців перед суспільством, нормативність їх поведінки;

3) екстремальний характер правоохоронної діяльності. Професійна діяльність правоохоронців, в першу чергу тих, кому доводиться боротися зі злочинністю, в ряді випадків має дуже напружений характер, зумовлений виконанням складної, одноманітної роботи в умовах дефіциту інформації, часу, актив-

ного опору з боку зацікавлених осіб, небажанням вступати в контакт, ігноруванням ними правових норм;

4) нестандартний, творчий характер правоохоронної праці. Все це призводить до нервово-психічних перевантажень, що поглиблюються нерегулярною зміною умов праці, порушенням звичного режиму добової життєдіяльності, вимушеною відмовою від відпочинку. Це призводить до стану психічної напруженості, емоційної нестійкості, до появи невротичних реакцій, різних розладів і захворювань;

5) процесуальна самостійність, персональна (для багатьох – підвищена) відповідальність працівників (Євдокімова, 2018).

*Ефективність виконання правоохоронцями завдань*, що стоять перед ними, істотно залежить від мотивації праці, захопленості і схильності до правоохоронної діяльності. Формування стійких позитивних мотивів діяльності можна здійснювати в чотирьох напрямках:

1) формування безпосередніх мотивів праці за допомогою розкриття цікавих і творчих сторін правоохоронної діяльності;

2) розвиток інтересу до діяльності, опосередковано впливаючи на мотиви шляхом виховання у працівників почуття професійного обов'язку і гордості за належність до правоохоронних органів;

3) розкриття перед працівниками перспектив службового зростання, просування по службі і підвищення професійної кваліфікації як працівника органів правопорядку;

4) ефективна організація праці правоохоронців і створення у колективах сприятливого морально-психологічного клімату (Євдокімова, 2018).

Результати будь-якого виду діяльності працівників правоохоронних органів залежать від її *якісних характеристик*: нормативності, організованості, підготовленості, рівня засвоєності та ефективності.

*Нормативність* правоохоронної діяльності являє собою ступінь відповідності працівників правовим і моральним нормам, положенням професійної етики, орієнтації на застосування лише законних способів боротьби з протиправними діями.

*Організованість* створює реальний фундамент для успішної діяльності працівників. Вона виражається у визначенні відповід-

них форм організації і стрункої системи реалізації професійних завдань правоохоронців.

*Підготовленість* виявляється в наявності у працівника відповідних знань, умінь і навичок. Важливу роль нарівні з іншими видами підготовленості (юридичної, спеціальної) відіграє професійно-психологічна підготовленість.

Якщо підготовленість виступає як передумова успішної роботи, то *рівень засвоєності* визначає реальне оволодіння нею працівником органів правопорядку, високий ступінь виконання відповідної діяльності.

*Ефективність* професійної діяльності поліцейського має такі характеристики: продуктивність, що виражається у кількісних і якісних результатах діяльності; швидкість, яка відображає швидкість, чіткість і організованість дій; темп діяльності, який визначає співвідношення «енергійних» етапів і спадів у діяльності працівника протягом фіксованого проміжку часу; повноту, що залежить від обсягу реалізованих дій, необхідних для успішного виконання діяльності; стабільність, яка відображає успішність виконання діяльності працівника протягом тривалого проміжку часу і збереження стійкої результативності діяльності.

Основними блокаторами на шляху продуктивного професійного становлення визначено: зниження мотивації до професійної самовіддачі після ознайомлення з реаліями практичної діяльності; значні фізичні і моральні навантаження; надмірне чи не виправдане застосування керівниками стимулювання діяльності негативного характеру при зниженні значущості форм позитивного стимулювання; відсутність перспектив професійного зростання; активна протидія окремих осіб із застосуванням корумпованих зв'язків, зброї, прямого фізичного опору.

Так, О. М. Пасько пропонує свою систему професійно-важливих якостей майбутнього професіонала, яка складається з: 1) інтелектуальних якостей, що характеризуються швидким сприйняттям інформації; логічним, стратегічним та абстрактним мисленням; професійною пам'яттю, яка відзначається високим ступенем організованості та гостротою запам'ятовування; орфографічною культурою письма; навичками швидкого перекладу усної мови у письмову; аналітичними здібностями інтелекту при

сприйнятті інформації, висуванні гіпотез, версій; 2) моральних якостей, що засвідчують правову культуру правоохоронця, етику професійної поведінки, тактовність, доброзичливість. Моральні якості працівника взаємопов'язані із спрямованістю особистості через високорозвинену правосвідомість, що включає в себе розуміння та дотримання усіх принципів права, усвідомлення почуття законності у здійсненні правоохоронної діяльності; 3) вольових якостей, які полягають в енергійності, сміливості, цілеспрямованості, наполегливості, принциповості, самостійності, ініціативності, рішучості та посидючості; 4) психофізіологічних якостей (емоційна врівноваженість; психічна витриманість; вміння працювати в екстремальних умовах та стресових ситуаціях). Психофізіологічні якості індивіда зумовлені природними задатками та впливають на успішність формування професійно важливих якостей (швидкість сенсомоторних реакцій, зорово-рухової координації, екстра-інтроверсія, енергетизм, типологічні якості нервової системи та ін.) (Литвин, 2018).

На думку І. О. Каірової, професійна підготовка (яка включає і психологічну) є процесом набуття сукупності спеціальних знань, особистих якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують успішність виконання професійних обов'язків, а також процесом удосконалення тим, на кого спрямована ця підготовка, відповідних вже існуючих знань та вмінь (Тітова, 2016).

На основі вищезазначеного, під професійною психологічною підготовкою ми розуміємо сукупність заходів, спрямованих на соціально-професійний розвиток людини як активної особистості, яка набуває професійних знань, умінь та навичок із професійної стійкості, спостережливості, вміння встановлювати психологічні контакти тощо, та сукупність прийомів, спрямованих на розвиток у поліцейських цих вже сформованих професійних психологічних якостей, які в подальшому забезпечуватимуть успішне виконання всіх службових завдань.

Таким чином, професійно-психологічна готовність складається з чотирьох груп компонентів: 1) професійно-психологічна орієнтованість і чутливість (вміння виокремити психологічний аспект в ситуації та прагнення розібратися в ній); 2) знання з психологічних аспектів ефективності професійних

дій та вміле використання всіх психологічних засобів та прийомів, які забезпечують більш високу ефективність розв'язання службових завдань; 3) розвинена професійна спостережливність та пам'ять (включає уміння застосовувати психологічно обгрунтовані прийоми і правила для підвищення ефективності професійного спостереження), натренованість органів чуття і сприймання, здатність до швидкого, повного і точного запам'ятовування і правильного відтворенні значимої для вирішуваних завдань інформації; 4) психологічна стійкість (виражається у здатності співробітника діяти спокійно і впевнено в психологічно складних, емоційно напружених, небезпечних і відповідальних ситуаціях службової діяльності) (Литвин, 2018).

Отже, професійно-психологічна готовність працівника – це сукупність якостей і властивостей особистості, що зумовлює стан змобілізованості психіки, налаштованість на найбільш доцільні, активні і рішучі дії у складних чи небезпечних для життя й здоров'я умовах виконання службових обов'язків.

Професійно-психологічна підготовка сприяє розвитку професійної майстерності працівників правоохоронних органів, тобто готовності професійно діяти у будь-яких умовах. Вона спрямована на формування і розвиток психологічних характеристик особистості, що відповідають специфічним і важливим психологічним особливостям службової діяльності і виступають однією з необхідних передумов її здійснення.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, в якості загальних характерних особливостей професійної діяльності правоохоронців слід відзначити те, що дана діяльність є складною у соціальному відношенні, оскільки є включеною до широкого кола правової системи суспільства і вирішує поставлені державою завдання правосуддя, особистої і громадської безпеки, боротьби зі злочинністю.

Поняття професійно-психологічної підготовки розглядається як організований та систематичний процес, спрямований на формування і розвиток системи знань, умінь, навичок та професійно значущих психологічних якостей, які забезпечують ефективне розв'язання професійних завдань, успішне подолання психологічних труднощів службової діяльності, а також правильне врахування її психологічних аспектів.

Перспективами подальших розвідок може слугувати вивчення особливостей впливу рівня стресостійкості та нервово-психічної напруги на професійну придатність особистості та успішну адаптацію до професійного середовища, що вимагають подальшого вивчення та вдосконалення з урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців та їх спрямованості на працю, і на основі цього розробки цілеспрямованої системи психологічного супроводу їх професійно-психологічної підготовки.

### *Список використаних джерел*

- Литвин В. В. Формування та розвиток професійної компетентності патрульного поліцейського. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2018. № 1(106). С. 277–287.
- Максименко С. Д. Генезис существования личности. Киев : КММ, 2006. 240 с.
- Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Київ : Слово, 2012. 464 с.
- Психологія у професійній діяльності поліції : навч. посіб. / О. О. Євдокімова, І. В. Жданова, Д. В. Швець та ін. за ред. В. В. Сокурєнка. Харків, 2018. 426 с.
- Рева М. М. Особливості розвитку життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійного навчання. *Психологія і особистість*. 2018. № 1(13). С. 106–117.
- Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 350 с.
- Тітова Т. Є. Дослідження смислових аспектів особистісної саморегуляції студентів-психологів. *Психологія і особистість*. 2016. № 2(10). С. 211–221.

### *References*

- Lytvyn, V. V. (2018). Formuvannia ta rozvytok profesiinoi kompetentnosti patrolnoho politseiskoho [Formation and development of professional competence of the patrol police officer]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoi akademii vnutrishnikh sprav*, 1(106), 277-287 [in Ukrainian].
- Maksimenko, S. D. (2006). *Genesis sushhestvovaniia lichnosti [The genesis of the existence of personality]*. Kyiv: KMM [in Russian].

- Morgun, V. F., & Titov I. G. (2012). *Osnovi psichologichnoi diagnostiki [Fundamentals of psychological diagnosis]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Reva, M. M. (2018). Osoblyvosti rozvytku zhyttievoi perspektyvy maibutnix psykholohiv u protsesi profesiinoho navchannia [Features of development of life prospects of future psychologists in the process of professional training]. *Psykholohiia i osobystist*, 1(13), 106-117 [in Ukrainian].
- Savchin, M. V. (2005). *Vikova psichologiia [Age psychology]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Titova T. Ye. (2016). Doslidzhennia smyslovykh aspektiv osobystisnoi samorehuliatcii studentiv-psykholohiv [Research of semantic aspects of personal self-regulation of students-psychologists]. *Psykholohiia i osobystist*, 2(10), 211–221 [in Ukrainian].
- Yevdokimova, O. O., Zhdanova, I. V., & Shvets, D. V. (2018). *Psykholohiia u profesiinii diialnosti politsii [Psychology in the professional activities of the police]*. Kharkiv [in Ukrainian].

**N. Goncharova**

#### **PECULIARITIES OF PROFESSIONAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING OF LAW ENFORCEMENT EMPLOYEES**

*The article focuses on the peculiarities of the professional activities of law enforcement officers, the definition of components that affect the level of psychological readiness of professionals (strict legal regulation of professional conduct, authoritative and mandatory nature of professional powers, the extreme nature of law enforcement, procedural independence).*

*Qualitative characteristics of law enforcement officers' activity are analyzed: normativeness, organization, preparedness and efficiency.*

*The components of professional and psychological training of law enforcement officers for activities are presented: professional and psychological orientation and sensitivity, knowledge and skillful use of psychological tools and techniques, developed professional observation and memory, psychological stability.*

*The article notes that professional and psychological training promotes the development of professional skills of law enforcement officers, ie readiness to act professionally in any conditions. It is aimed at the formation and development of psychological characteristics of the individual that meet the specific and important psychological characteristics of service activities and are one of the necessary prerequisites for its implementation.*

**Key words:** *professional training, psychological readiness, law enforcement, law enforcement agencies, psychological features of professional activity, professionally important qualities, components of professional and psychological fitness.*

Надійшла до редакції 10.12.2021 р.

УДК 159.923.2-057.875

© І. І. Павелко, 2022

orcid.org/000-0002-3933-6949

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252066>

**ПАВЕЛКО Ірина Іванівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Державного університету «Одеська політехніка» (м. Одеса)*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТУДЕНТІВ, ЩО ОТРИМУЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ**

*У статті обґрунтовується необхідність вивчення проблеми ідентичності та умов її становлення. Теоретично досліджено причини з яких людина отримує другу вищу освіту, однією з яких є переживання кризи ідентичності особистості.*

*У дослідженні ідентичності використовується особистісний підхід, який ґрунтується на закономірностях побудови, функціонування і розвитку особистості та являє собою сукупність концептуальних уявлень, психодіагностичних і розвивальних способів, які сприяють формуванню зрілої ідентичності особистості здобувачів вищої освіти. Розроблено та обґрунтовано структурну модель суб'єктивної та кризової ідентичності здобувачів, які отримують вищу освіту. Зміст структурної моделі суб'єктивної та кризової ідентичності здобувачів, які отримують другу вищу освіту полягає в тому, що кожен компонент змістовно-особистісного виміру робить свій системний внесок у становлення і переживання особистістю своєї ідентичності, особистісної та професійної.*

*Визначено, що центральним психологічним механізмом рефлексивного процесу ідентичності є децентрація, завдяки чому особистість знаходить свій власний, а не нав'язаний шлях розвитку, який супроводжується відчуттям особистісної та професійної визначеності, тотожності і цілісності.*

*Введено поняття суб'єктивна ідентичність за підструктурами особистості; набули подальшого розвитку уявлення про психологічні умови та засоби розвитку ідентичності особистості студентів.*

*Представлено результати експериментального дослідження суб'єктивної та кризової ідентичності у здобувачів другої вищої освіти та здобувачів, що отримують першу вищу освіту. Зокрема, досліджено, що тільки 50,01 % здобувачів, які отримують другу вищу освіту мають досягнуту особистісну ідентичність та 38,8% – відповідно, професійну досягнуту ідентичність.*



*Статус ідентичності в стадії мораторію (стан кризи ідентичності) діагностовано у 33,33 % здобувачів другої вищої освіти та у 9,09 % здобувачів, що отримують першу освіту.*

*Структурна модель суб'єктивної та кризової ідентичності здобувачів, які отримують другу вищу освіту дає підстави для продуктивного пошуку передумов і детермінант, як чинників подолання кризи ідентичності та створення адекватної, навіть ідеальної, суб'єктивної та професійної ідентичності.*

**Ключові слова:** *модель ідентичності, досягнута суб'єктивна ідентичність, кризова суб'єктивна ідентичність, друга вища освіта.*

**Постановка проблеми.** Стрімкі зміни в суспільстві, реформування системи вищої професійної праці, прагнення до кар'єрного росту, конкуренція на ринку праці, бажання підвищити свій соціальний статус, прагнення до самовдосконалення стимулюють сучасних фахівців до безперервної освіти.

Вища освіта – це показник розвитку людини і символ певного соціального статусу. Нерідкі випадки, коли людина вирішує отримати другу вищу освіту через кілька років після закінчення навчання, а багато здобувачів намагаються поєднувати навчання на двох факультетах одночасно.

Отримуючи першу вищу освіту молоді люди часто стикаються з широким спектром зовнішніх орієнтирів розвитку, відчувають стан, що характеризується несформованістю внутрішніх основ особистості, серед яких: неоднозначність ціннісно-сміслових орієнтацій, відчуття розгубленості, фрагментарність особистісних кордонів, іноді несамостійне прийняття рішення щодо вибору майбутньої професії.

Згодом така мотивація отримання освіти і спеціальності неминуче призводить до втрати відчуття, що людина сама контролює своє власне життя, що в результаті призводить до переживання кризи ідентичності, невпевненості у своїх здібностях та відчуттях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення ідентичності здобувачів, що отримують другу вищу освіту вимагає уточнення самого цього поняття. Слід зазначити, що ідентичність – це складний феномен, що включає різні рівні свідомості, індивідуальні та колективні, онтогенетичні і соціогенетичні підстави.

Вперше термін «ідентичність» було розглянуто Дж. Локком в XXVII столітті як усвідомлення індивідом власної особистісної тотожності, що поширюється на будь-яку минулу дію або думку (Локк Дж., 1985).

М. Хайдеггер розуміє під «ідентичністю» загальність буття. Будь-яке суще тотожне самому собі і – остільки, оскільки воно є суще – будь-кому іншому сущому (Хайдеггер, 1993).

У психології термін «ідентичність» довгий час не використовувався, що однак не означає його відсутності, тому що проблема ідентичності в психологічних науках все-таки існувала. Наприклад, З. Фройд по суті говорить саме про ідентичність, коли в роботі «Я і Воно» висуває свою тезу «де було Воно, повинно стати Я» (Фройд, 2013).

У сучасному психоаналізі, зокрема, у дослідженнях Ж. Лакана, мова йде про можливість складання індивідуальності як цілого (яке зовсім не обов'язково повинно скластися).

Вперше термін «ідентичність» в психології був використаний У. Джеймсом, американським психологом і професором філософії, який підкреслював такі властивості ідентичності, як боротьба свого і чужого, тотожність і відповідність собі і суспільству (Джеймс, 1982), а заслуга у поширенні даного терміна та розробці феномена «ідентичність» безсумнівно належить Е. Еріксону. Визначаючи ідентичність як складне особистісне утворення, що має багаторівневу структуру, він виділяє три різних значення даного поняття: несвідоме прагнення до безперервності життєвого досвіду, свідоме відчуття унікальності індивіда, солідарність з ідеалами групи (Еріксон, 2000).

Згідно Д. Марсія, ідентичність є структурою «Его», яка представляє собою внутрішню динамічну організацію потреб, здібностей і переконань, які є одиницями ідентичності. Грунтуючись на роботах Е. Еріксона, Д. Марсія (Marsia, 1980) визначив і розробив статусну модель ідентичності, засновану на наявності або відсутності кризи ідентичності, а також сформованості-несформованості її одиниць.

На актуальність дослідження ідентичності та ідентифікаційних процесів вказували представники вітчизняної психології, зокрема Г. С. Костюк (Костюк, 1989) і С. Л. Рубінштейн (Рубинштейн, 1976), які зазначали необхідність вивчення

умов збереження особистістю самототожності у процесі становлення. О. М. Леонтьєв (Леонтьєв, 2004) обґрунтував актуальність організації процесів ідентифікації існуванням взаємозв'язку між психофізіологічною мінливістю людини та її стійкістю як особистості.

Л. Б. Шнейдер (Шнейдер, 2019) визначає ідентичність як складний феномен, «багатошарову психічну реальність», що включає різні рівні свідомості, індивідуальні та колективні, онтогенетичні і соціогенетичні підстави.

Проблеми життєвих криз та вікових особливостей криз дорослої людини, що пов'язані з пошуком своєї ідентичності розглядають В. Ф. Моргун, Т. М. Дзюба та О. Г. Коваленко (Дзюба, Коваленко, 2013).

У теоретичному дослідженні професійної орієнтації Н. О. Гончарової йдеться про пошук «себе», свого покликання та необхідного для цього самопізнання, встановлення відповідності між якостями, властивостями і вимогами майбутньої професії (Гончарова, 2010).

Результати досліджень Н. А. Ісаєвої, що проводилися у педагогічних ВНЗ, показують, що без спеціальної роботи зі студентами цілісне уявлення про професію часом не складається навіть у випускників (Ісаєва, 1988, с. 41-47).

Таким чином, вивчення проблеми ідентичності, умов її становлення є актуальними у зв'язку з тим, що саме людське існування, досягнення благополуччя пов'язані з перебуванням в злагоді з природою людини.

Отже, у вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі є багато досліджень, що стосуються різних аспектів розвитку ідентичності особистості та про специфіці кризи ідентичності. Але більшість досліджень стосується підліткового або юнацького віку, часто не враховують той факт, що з цією проблемою людина може зіткнутися на будь-якому етапі свого життя.

Таким чином, ми вважаємо, що на сьогоднішній день проблема кризи ідентичності у дорослих людей, зокрема, які отримують другу вищу освіту, вивчена недостатньо і вимагає пошуку нових інтерпретацій і способів вирішення даної проблеми.

**Метою** статті є теоретичне обґрунтування і емпіричне вивчення особистісної та професійної ідентичності у здобувачів, які отримують другу вищу освіту.

Тому **завданнями даної роботи** є:

1) визначення методологічного підходу до вивчення ідентичності;

2) розроблення структурної моделі суб'єктивної ідентичності та її кризи у здобувачів, які отримують другу вищу освіту;

3) психодіагностичне вивчення суб'єктивної ідентичності здобувачів вищої освіти у пілотажному емпіричному дослідженні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наявність вищої освіти є необхідною вимогою для фахівців високої кваліфікації в багатьох галузях. Основними причинами, за якими люди отримують ще одну вищу освіту, наступні: зростання вимог до кандидатів при працевлаштуванні для чого потрібні знання з суміжних галузей знань; це є інвестиціями у власну кар'єру, які з часом повинні принести прибуток; підвищення соціального статусу людини; це може бути усвідомленим рішенням людини, де основним мотивом є бажання задовольнити спрагу пізнання, а також прагнення до самовдосконалення та особистого розвитку.

Але й інші причини. Нерідко пропрацювавши кілька років по своїй першій спеціальності людина розуміє, що це зовсім не те заняття, яким вона хоче займатися, а її приваблює щось інше. Таке трапляється, якщо у виборі ВНЗ вирішальне слово в свій час сказали батьки або інші значущі люди, не звернувши увагу на задатки, здібності та інтереси дитини, або вступ до вищого навчального закладу відбувався «за компанію» з друзями.

Існує ще одна причина, по якій людина йде здобувати другу вищу освіту. Справа в тому, що, як правило, це люди середнього віку, які нерідко переживають нормативну вікову кризу, головною характеристикою якої є усвідомлення розбіжності між мріями і життєвими цілями людини. Розрив між мріями і дійсністю несподівано виявляється нездоланною перешкодою, подолання якої здається можливим при отриманні другої освіти.

Також причиною вступу до ЗВО для здобуття другої вищої освіти може стати криза ідентичності особистості. Однак, якщо

вікова криза виникає при переході від одного вікового періоду до іншого і пов'язана зі зміною системи відносин індивіда до себе і до світу, то криза ідентичності пов'язана зі ціннісно-смісловий сферою людини, спрямованістю, досвідом особливостями характеру і самосвідомості особистості.

Тому одним із завдань роботи було створення структурної моделі суб'єктивної та кризової ідентичності здобувачів, які отримують другу вищу освіту з позицій особистісного підходу. Побудова даної моделі в нашому дослідженні ґрунтується на концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, яка була розроблена В. В. Рибалкою (Рибалка, 2009).

На нашу думку, саме ця модель дозволяє уявити наше дослідження проблеми формування ідентичності у студентів (здобувачів) що отримують другу вищу освіту.

Нами запропоновано поняття *суб'єктивна ідентичність*, під якою ми розуміємо рефлексивний процес формування ідентичності особистості, що протікає на рівні всіх підструктур особистості здобувача освіти (психосоматика, психофізіологія, інтелект, досвід, характер, самосвідомість, спрямованість, спілкування, психосоціальність, духовність), у процесі рефлексивної діяльності (децентрації) за всіма компонентами діяльнісного виміру структурної моделі (мотиваційно-ідентифікаційному, когнітивно-ідентифікаційному, ідентифікаційно-цільовому, операціонально-ідентифікаційному та емоційно-ідентифікаційному).

Відповідно до цього *суб'єктивна ідентичність* може бути представлена такими показниками як (див. нижче рис. 1):

а) *на рівні духовності особистості* – екзистенціальне буття особистості (тотожність, цілісність і визначеність на високих логічних рівнях);

б) *на рівні психосоціальності*: складні і диференційовані культурні інтереси;

в) *на рівні спілкування*: висока подієвість життя і товарицькість у міжособистісному та професійному спілкуванні;

г) *на рівні спрямованості*: сукупність особистісне значущих цілей, цінностей і переконань;

д) *на рівні характеру*: риси характеру особистості, що здатні викликати у себе та в інших повагу, симпатію, схвалення і розуміння;

е) *на рівні самосвідомості*: самореферентність, тобто усвідомлення унікальності Я в його екзистенції і неповторності особистісних якостей; зріла (досягнута) ідентичність; почуття наповненості життя, висока самоповага; бажання відповідати ідеальному уявленню про себе;

ж) *на рівні досвіду*: людина добре справляється з життєвими завданнями, у неї стійкі життєві плани; підвищена рефлексія;

з) *на рівні інтелекту*: інтелектуальна самостійність;

і) *на рівні психофізіологічних якостей*: відповідність типологічним особливостям нервової системи; висока енергетика, впевненість в собі при високої внутрішньої напруженості, високий адаптаційний потенціал.

к) *на рівні психосоматики*: психосоматичне здоров'я.

Відповідно до структурної моделі суб'єктивної ідентичності здобувачів, які отримують другу вищу освіту, **кризова суб'єктивна ідентичність** особистості може бути представлена такими показниками як:

а) *на рівні духовності*: відсутність цілісності і визначеності на високих логічних рівнях, змістовний вакуум;

б) *на рівні психосоціальної*: відсутність складних і диференційованих культурних, професійних інтересів; почуття розгубленості, не знайдено місце в житті;

в) *на рівні спілкування*: відстороненість, відчуження, низька емпатія та егоцентрична спрямованість, деформація цінностей і відносин у спілкуванні;

г) *на рівні спрямованості особистості*: відсутність особистісне значущих цілей, цінностей і переконань;

д) *на рівні характеру*: невпевненість в собі, тривожність, конфліктність, недовіра і песимізм по відношенню до оточуючих та майбутнього;

е) *на рівні самосвідомості*: криза ідентичності; наявність порушень у когнітивної, ціннісно-змістової та емоційної сферах;

ж) *на рівні досвіду*: низька самостійність із зовнішнім локусом контролю, відсутність досвіду рефлексії щодо справжнього уявлення про себе, власного шляху розвитку, який супроводжується відчуттям особистісної цілісності, єдності

життєвих цілей і повсякденних вчинків, що дозволяють діяти послідовно;

з) *на рівні інтелекту* – низька інтелектуальна самостійність при вирішенні складних завдань, особливе у стресових ситуаціях;

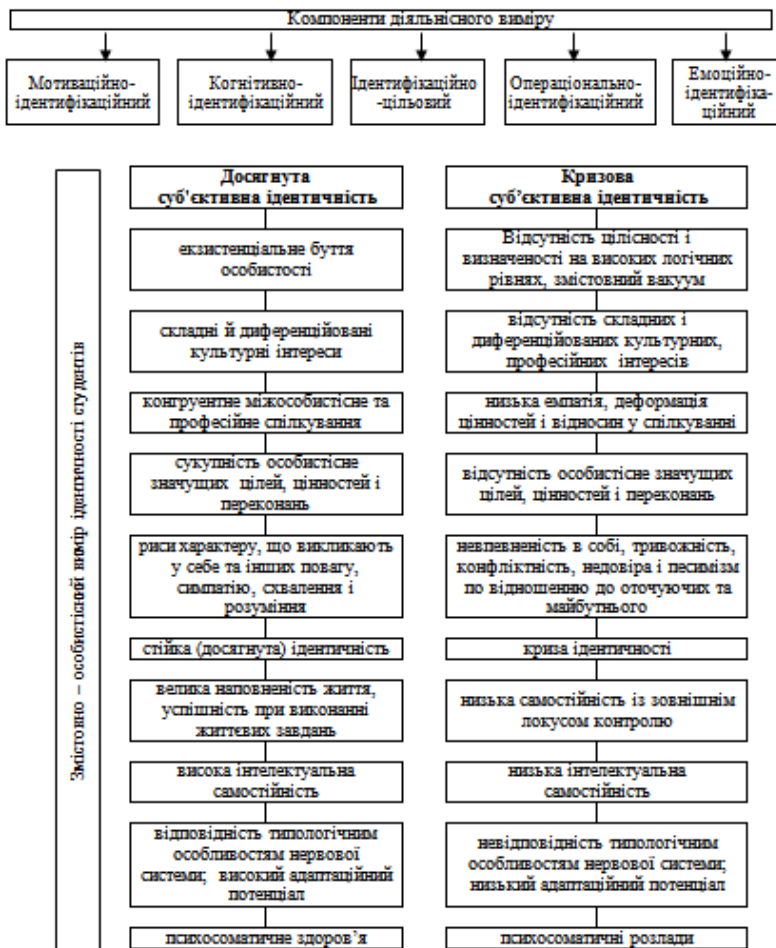


Рис. 1. Структурна модель суб'єктивної ідентичності та кризової ідентичності у здобувачів, які отримують другу вищу освіту

і) *на рівні психофізіологічних якостей*: невідповідність типологічним особливостям нервової системи; низький адаптаційний потенціал, відчуття психічного дискомфорту.

к) *на рівні психосоматики*: психосоматичні розлади.

Водночас підструктура самосвідомості, є «ядром» особистості, без якого неможливе ніяке наукове уявлення про структуру особистості.

Зміст структурної моделі суб'єктивної ідентичності та її кризи у здобувачів, які отримують другу вищу освіту, полягає в тому, що кожен компонент змістовно-особистісного виміру робить свій системний внесок у становлення і переживання особистістю своєї ідентичності, особистісної та професійної.

Ідентичність є процесом і результатом специфічної інтелектуальної активності особистості – рефлексивного процесу, який виникає в певній ситуації утруднення реалізації значущої діяльності та спробою подолання труднощів шляхом їх усвідомлення та знаходження нових смислів діяльності та самодійснення.

Центральним психологічним механізмом рефлексивного процесу ідентичності є децентрація. У результаті цього процесу особистість знаходить свій власний, а не нав'язаний шлях розвитку, який супроводжується відчуттям особистісної та професійної визначеності, тотожності і цілісності.

У пілотажному емпіричному дослідженні взяли участь 29 студентів – 2-го курсу (перша освіта) та 4-го курсу (друга вища освіта) Державного університету «Одеська політехніка», які навчаються за спеціальністю «психологія». Всі респонденти – це жінки у віковому діапазоні від 19-52 років. Здобувачі першої вищої освіти вступили до ЗВО після школи, а здобувачі другої вищої освіти вже мали спеціальності, а саме: менеджер – 6 осіб, економіст – 3, бухгалтер/аудитор – 1; енергоменеджер – 1; викладач молодших класів – 2, юрист – 2; філолог (РГР) – 1; програміст – 2. Дослідження відбувалося протягом 2021 року.

Із психодіагностичного інструментарію було відібрано такі засоби: методика дослідження особистісної ідентичності (за Л. Б. Шнейдер) (Шнейдер, 2019, с.250-252), методика дослідження професійної ідентичності (за Л. Б. Шнейдер) (Шнейдер, 2019, с. 254-256), методика дослідження самоставлення С. Р. Пантелєєва (URL: [psylab.info](http://psylab.info)) та «Опитувальник



кризової ідентичності» (ОКІ) Н. А. Самойлик (Дмитриєва, Самойлик, 2012, с. 86-100).

У даній статті представлені результати дослідження особистісної та професійної ідентичності здобувачів, які отримують другу вищу освіту (n=18). Також проведено порівняльний аналіз даних зі студентами, які отримують першу вищу освіту (n=11).

При дослідженні *особистісної ідентичності* (табл. 1) досягнута ідентичність діагностовано у 50,01% здобувачів, які здобувають другу вищу освіту та 54,54% у здобувачів першої вищої освіти.

Таблиця 1

**Результати дослідження особистісної ідентичності у підструктурі самосвідомості методикою дослідження особистісної ідентифікації**

(за Л. Б. Шнейдер)

Найменування показника	Значення діапазону показників	Група I (друга вища освіта) n=18, Результат у %	Група II (перша вища освіта) n=11, Результат у %
Передчасна ідентичність	0-20	5,55	–
Дифузна ідентичність	20-40	–	–
Мораторій	40-60	33,33	9,09
Досягнута ідентичність	60-80	50,01	54,54
Псевдоідентичність	80-100	11,11	36,37

Це статус ідентичності людини, яка сформувала певну сукупність особистісне значущих цілей, цінностей і переконань, переживає їх як особистісне значущі, що забезпечують осмисленість життя. Досягнута ідентичність проявляється як позитивне самоставлення при позитивному оцінюванні власних якостей і стабільного зв'язку з соціумом.

Критеріями позитивної (зрілої) досягнутої ідентичності є: уявлення про те, що особистість, характер і діяльність здатні викликати в інших повагу, симпатію, схвалення і розуміння; відчуття цінності власної особистості і одночасно перед-

бачувана цінність свого *Я* для інших; бажання відповідати ідеальному уявленню про себе; підвищена рефлексія, усвідомлення своїх труднощів; висока наповненість життя, орієнтація на інших та їх значущість (рис. 2).

Статус ідентичності в стадії мораторію діагностовано у 33,33% здобувачів, які отримують другу вищу освіту та у 9,09% здобувачів, що отримують першу освіту. За критеріями автора методики Шнейдер – мораторій це стан при якому людина перебуває в стані кризи ідентичності і активно намагається вирішити його, пробуючи різні варіанти. Так, мораторій зазвичай передбачає високий рівень тривожності. Для більш високих рівнів ідентичності характерно більш висока самоповага. Мораторій та зріла (досягнута) ідентичність поєднуються з більш складними і диференційованими культурними інтересами, більш розвинутою рефлексією.

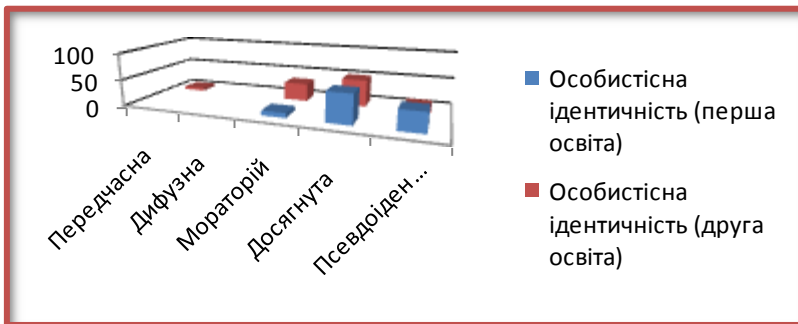


Рис. 2. Порівняння показників особистісної ідентичності здобувачів, які отримують другу освіту та студентів, що отримують першу освіту

Також у 5,55% здобувачів, які отримують другу освіту діагностовано передчасну ідентичність, яка виникає в тих випадках, коли людина взагалі не робила незалежних життєвих виборів. Ідентичність такою особистістю не усвідомлюється, скоріше це варіант нав'язаної ідентичності. Передчасної ідентичності відповідає менша інтелектуальна самостійність, особливо при вирішенні складних завдань в стресових ситуаціях.

У 11,11% здобувачів, які отримують другу вищу освіту та 36,37% здобувачів, що отримують першу освіту виявлено особистісну ідентичність у статусі псевдоідентичності.

Тут можливо дві лінії інтерпретації: по-перше, це може бути стабільне заперечення своєї унікальності; по-друге, навпаки, її амбітне підкреслення з переходом в стереотипію, а також порушення механізмів ідентифікації і відокремлення в сторону гіпертрофованості, порушення тимчасової зв'язності життя, ригідність «Я-концепції», неприйняття критики, низька рефлексія.

При дослідженні *професійної ідентичності* (табл. 2) досягнута ідентичність діагностовано у 38,88% здобувачів, які отримують другу вищу освіту та 9,09% у здобувачів першої вищої освіти.

*Таблиця 2*

**Результати дослідження професійної ідентичності у підструктурі самосвідомості методикою дослідження особистісної ідентифікації (за Л. Б. Шнейдер)**

Найменування показника	Значення діапазону показників	Група I (друга вища освіта) n=18, результат у %	Група II (перша вища освіта) n=11, результат у %
Передчасна ідентичність	0-20	11,12	18,18
Дифузна ідентичність	20-40	–	–
Мораторій	40-60	38,88	72,73
Досягнута ідентичність	60-80	38,88	9,09
Псевдоідентичність	80-100	11,12	–

Виявлено, що професійна ідентичність у статусі мораторію спостерігається у 38,88% студентів, які здобувають другу вищу освіту та 72,73% у здобувачів першої вищої освіти.

Значення ідентичності, що наближаються до таких показників (40-80), що відповідають досягнутої ідентичності та мораторію, характеризують людину, як орієнтовану на справу, інших і себе. Така людина бажає виконати свою професійну роль, проявити себе в професії, підтримувати свою професійну самоповагу.

Їй притаманна висока самоцінність і енергетика, упевненість в собі при високій внутрішньої напруженості; бажання відповідати ідеальному уявленню про себе; підвищена рефлексія, чітка визначеність життєвої ситуації; висока наповненість життя й товариськість, що пояснюється завантаженістю життя і стурбованістю повсякденними справами.

У даному дослідженні виявлено передчасну ідентичність у 11,12% здобувачів, які отримують другу вищу освіту та 18,18% у здобувачів, що отримують першу освіту. На думку фахівців це варіант нав'язаної ідентичності, коли вибір професії здійснюється під впливом інших людей, можливо батьків.

Така людина навряд чи буде проявляти самостійність і ініціативність на роботі, їй буде притаманна менша інтелектуальна самостійність у вирішенні професійних завдань, особливо при вирішенні складних завдань в стресових ситуаціях; захисний механізм – вихід із ситуації.

У здобувачів, які отримують другу вищу освіту також діагностовано псевдоідентичність – 11,12%. Що стосується професійної ідентичності, то у даному випадку псевдоідентичність можна трактувати як гіперідентичність внаслідок тотального поглинання статусом, роллю, роботою, іншим об'єктом або суб'єктом, при високому позитивному оцінюванні власних якостей і порушенні довірчих, гнучких зв'язків з соціумом, прагненні досягти мети будь-якими засобами.

Ми бачимо, що одна третина здобувачів, які отримують другу вищу освіту мають особистісну і професійну ідентичність в стадії мораторію, тобто переживають кризу ідентичності, яка шукає свого розв'язання, можливо через придбання нової спеціальності і реалізації себе в ній. Наявність передчасної і псевдоідентичності підтверджують гіпотезу про кризу особистості. Це може бути нормативний криза (середнього віку), а також криза особистості, що зачіпає ціннісно-смыслову сферу особистості (рис. 3).

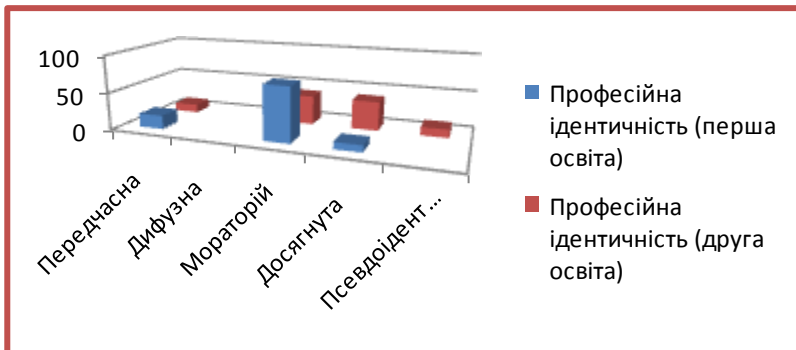


Рис. 3. Порівняння показників професійної ідентичності здобувачів, які отримують другу освіту та студентів, що отримують першу вищу освіту (у %)

Таким чином, тільки біля 50% здобувачів, які отримують другу вищу освіту мають досягнуту особистісну ідентичність та 38,8% – відповідно професійну досягнуту ідентичність (рис. 4).

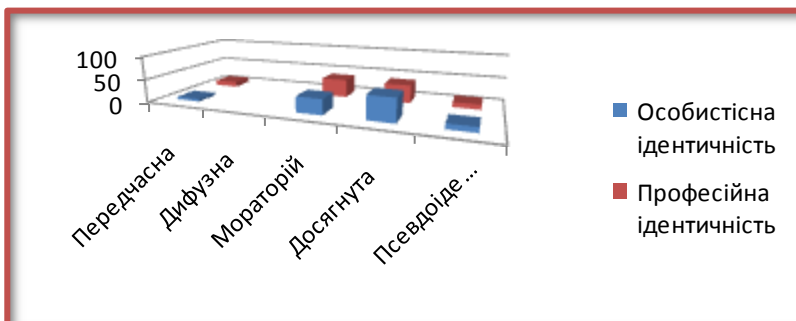


Рис. 4. Особистісна та професійна ідентичність здобувачів, які отримують другу вищу освіту (у %)

Для виявлення причинно-наслідкових зв'язків, інтеграційних процесів в окремих системах на міжсистемних рівнях був використаний метод кореляційних плеяд. За рівень гомогенності (інтегрованості) системи брали  $p \leq 0,00$  (2-сторонній) (99,9%), що відповідає статистично достовірним коефіцієнтам кореляції (табл. 3).

За результатами кореляційного аналізу виявлена статистично значуща прямий зв'язок між показниками

«передчасна ідентичність» – «міжособистісні та професійні стосунки» ( $r=0,63$ ;  $p\leq 0,001$ ).

Таблиця 3

**Дослідження кореляційних зв'язків особистісної та професійної ідентичності**

Передчасна професійна ідентичність	«передчасна ідентичність» – «міжособистісні та професійні стосунки»	$r=0,63$ $p\leq 0,001$
	«мораторій»	$r= -0,67$ $p\leq 0,001$
Мораторій (професійна ідентичність)	«мораторій» – «самовпевненість»	$r= -0,67$ $p\leq 0,001$
	«мораторій» – «передчасна ідентичність»	$r= -0,67$ $p\leq 0,001$
	«мораторій» – «досягнута ідентичність»	$r= -0,67$ $p\leq 0,001$
	«мораторій» – «кар'єрний ріст»	$r= 0,67$ $p\leq 0,001$
Досягнута професійна ідентичність	«досягнута ідентичність» – «закритість»	$r= 0,67$ $p\leq 0,001$
	«досягнута ідентичність» – «мораторій»	$r= -0,67$ $p\leq 0,001$
Псевдоідентичність (особистісна ідентичність)	«псевдоідентичність» – «емоційний аспект»	$r= -0,61$ $p\leq 0,05$
	«псевдоідентичність» – «поведінковий аспект»	$r= -0,65$ $p\leq 0,001$
	«псевдоідентичність» – «досягнута ідентичність»	$r= -0,83$ $p\leq 0,001$
	«псевдоідентичність» – «самокерівництво»	$r= 0,74$ $p\leq 0,001$
	«псевдоідентичність» – «закритість»	$r= 0,79$ $p\leq 0,001$
Загальний показник кризи ідентичності	«криза ідентичності» – «внутрішня конфліктність»	$r= 0,72$ $p\leq 0,001$

Передчасна ідентичність тісно пов'язана з міжособистісним та професійним спілкуванням. Чим більше взаємини з людьми носять конфліктний характер, тим частіше спостерігається суперечливе відношення до своєї професії, людина не може визначитися чим би їй хотілося займатися. Це виражається в порушенні працездатності, яке виражається в поглиненості марними для подальшого розвитку речами, на шкоду всім іншим заняттям.

Виявлена статистично значуща зворотній зв'язок між показниками «передчасна ідентичність» – «мораторій» ( $r=-0,67$   $p\leq 0,001$ ). Чим більш виражена передчасна ідентичність (пасивний тип ідентичності), тим менш виражений мораторій – статус, який має на увазі виражену активну позицію, високу тривожність на відміну від низької тривожності при передчасній ідентичності, прагнення вирішити труднощі, які виникли.

Другу групу позитивних взаємозалежностей була утворена між показниками: «мораторій» – «кар'єрний ріст» ( $r= 0,67$ ;  $p\leq 0,001$ ) та негативних залежностей між показниками: «мораторій» – «самовпевненість» ( $r=-0,67$ ;  $p\leq 0,001$ ), «мораторій» – «передчасна ідентичність» ( $r=-0,67$ ;  $p\leq 0,001$ ); «мораторій» – «досягнута ідентичність» ( $r= -0,67$ ;  $p\leq 0,001$ ).

Тобто людина знаходиться в стані кризи професійної ідентичності, намагається вирішити його, в цьому числі, шляхом кар'єрного росту. В цьому випадку отримання ще однієї вищої освіти можна розглядати, як одну з умов підвищення по службі і професійного зростання.

Негативна кореляція свідчить, що людина в статусі мораторію професійної діяльності пробує різні варіанти для активного розв'язання кризового стану. Тому не відчуває сумнівів в своїх здібностях до подолання труднощів і досягнення намічених цілей. Цей статус також несумісний з передчасною ідентичністю в силу різноспрямованості його векторів і хронотопом (передчасна ідентичність спрямована на минуле, а мораторій на майбутнє) та досягнутої ідентичністю, для якої характерно відсутність напруженості, яка властива мораторію.

Третя група взаємозалежностей виявлена між показниками професійна «досягнута ідентичність» – «закритість» ( $r= 0,67$ ;  $p\leq 0,001$ ), що може бути обумовлена тим, що критеріями зрілої ідентичності є внутрішня чесність, відкритість відносин людини з самим собою, досить розвинену рефлексію та глибоке розуміння себе, відкритість до конструктивної критики.

Негативна кореляція між досягнутої ідентичністю та ідентичністю у статусі мораторію ( $r=-0,67$ ;  $p\leq 0,001$ ) може бути обумовлена різними професійними завданнями – то до чого прагне людина у стані мораторію, вже досягла людина зі зрілою ідентичністю.

Четверта група позитивних взаємозалежностей утворена між показниками особистісна «псевдоідентичність» – «закритість» ( $r=0,79$ ;  $p\leq 0,02$ ), «псевдоідентичність» – «самокерівництво» ( $r=0,74$ ;  $p\leq 0,001$ ) та «псевдоідентичність» – «кар'єрний ріст» ( $r=0,67$ ;  $p\leq 0,001$ ).

Тобто людина, що знаходиться в статусі псевдоідентичності найімовірніше буде демонструвати виражену захисну поведінку, бажання уникати відкритих взаємин з самим собою, недостатність навичок рефлексії, поверхнєве бачення себе, небажання визнати наявність особистих проблем. Переживання щодо власного *Я* супроводжуються внутрішнім напруженням, а основним джерелом того, що відбувається з людиною визнаються зовнішні обставини, а недостатньо розвинені вольові якості перешкоджають подоланню зовнішніх і внутрішніх перешкод на шляху до досягнення мети, у тому числі професійного зростання.

Негативна кореляція показників: особистісна «псевдоідентичність» – «емоційний аспект» ( $r= -0,61$ ;  $p\leq 0,05$ ), «псевдоідентичність» – «поведінковий аспект» ( $r= -0,65$ ;  $p\leq 0,001$ ), та «псевдоідентичність» – «досягнута ідентичність» ( $r= -0,83$ ;  $p\leq 0,001$ ).

Дана взаємозалежність може свідчить, що при статусі особистісної псевдоідентичності можуть відзначатися: кілька збуджений емоційний фон, при виникненні проблем можливі спалахи гніву або апатія, хронічна втома, висока тривожність, пригнічений настрій. Можливі почуття безпорадності, безсоння, психосоматичні розлади.

Таким чином, поняттям «криза ідентичності» зазвичай позначають велику групу психологічних факторів, які мають небажані наслідки для людини. У зв'язку з цим однією з найбільш актуальних проблем є своєчасне виявлення кризи ідентичності та кваліфікована психологічна допомога людям, що переживають цю кризу.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.**

1. Аналіз наукових даних із проблеми вивчення ідентичності, свідчить, що ідентичність – це складаний феномен, що включає різні рівні свідомості, індивідуальні та колективні, онтогенетичні і соціогенетичні підстави. Основними



функціями ідентичності є адаптивна і організуюча в просторі індивідуального Я.

В якості методологічного підходу у дослідженні використовувався особистісний підхід, який ґрунтується на закономірностях побудови, функціонування і розвитку особистості і являє собою сукупність концептуальних уявлень, психодіагностичних і психорозвивальних способів, які сприяють формуванню зрілої ідентичності особистості здобувачів.

2. На основі теоретичного дослідження запропонована і обґрунтована структурна модель суб'єктивної ідентичності та її кризи у здобувачів, які отримують другу вищу освіту, що передбачає три рівня теоретичного аналізу ідентичності: 1) соціально-психолого-індивідуальний (підструктури психосоціальної, спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, інтелекту, досвіду, психофізичні і психосоматичні особливості); 2) діяльнісний (особливості діяльного прояву ідентичності); 3) генетично-віковий (особливості вікової динаміки здобувачів, які здобувають другу вищу освіту).

3. Під час пілотажного дослідженні особистісної ідентичності досягнута ідентичність діагностована у 50,01% студентів, які здобувають другу вищу освіту, та 54,54% у здобувачів першої вищої освіти;

Статус ідентичності в стадії мораторію (стан пошуку) діагностовано у 33,33 % здобувачів другої вищої освіти та у 9,09 % здобувачів, що отримують першу освіту. Стан пошуку – це стан кризи ідентичності, в якому людина активно намагається вирішити його, пробуючи різні варіанти.

У 5,55 % здобувачів, які отримують другу освіту, діагностовано нав'язану ідентичність,

За результатами дослідження у 11,11% здобувачів, які отримують другу вищу освіту, та у 36,37 % здобувачів першої вищої освіти виявлено особистісну ідентичність у статусі псевдоідентичності, тобто порушення механізмів ідентифікації і тимчасової зв'язності життя, ригідність «Я-концепції».

У дослідженні професійної ідентичності досягнута ідентичність діагностовано у 38,88% здобувачів, які здобувають другу вищу освіту, та у 9,09% здобувачів першої вищої освіти. Виявлено, що професійна ідентичність у статусі мораторію

спостерігається у 38,88% здобувачів, які здобувають другу вищу освіту, та у 72,73% здобувачів першої вищої освіти.

Передчасну ідентичність – у 11,12% здобувачів, які здобувають другу вищу освіту та 18,18% у здобувачів, що отримують першу вищу освіту. На думку фахівців це варіант нав'язаної ідентичності, коли вибір професії здійснюється під впливом інших людей, можливо батьків, та є передумовою виникнення кризи ідентичності.

У здобувачів другої вищої освіти також діагностовано псевдоідентичність – 11,12%, яку можна трактувати як гіперідентичність унаслідок тотального поглинання статусом, роллю, роботою, іншим об'єктом або суб'єктом.

Після порівняльного аналізу ідентичності здобувачів, які отримують другу вищу освіту, встановлено, що близько однієї третини здобувачів другої освіти мають особистісну (33,33%) і професійну (38,88%) ідентичність у стадії мораторію, тобто кризи ідентичності, котра шукає свого розв'язання, можливо, через придбання нової спеціальності і реалізації себе в ній. Наявність передчасної і псевдоідентичності також підтверджують гіпотезу про наявність кризи ідентичності. Це може бути нормативна криза (середнього віку), а також криза особистості, що зачіпає ціннісно-смыслову сферу особистості.

Тільки біля 50,01% здобувачів, які отримують другу вищу освіту, мають досягнуту особистісну ідентичність та 38,8% – відповідно, досягнуту професійну ідентичність.

Структурна модель суб'єктивної ідентичності та її кризи у здобувачів, які отримують другу вищу освіту, дає підстави для *перспективного продуктивного пошуку* передумов і детермінант як чинників подолання кризи ідентичності та створення адекватної, навіть ідеальної, суб'єктивної та професійної ідентичності. Це можливе шляхом включення в «зону найближчого розвитку» здобувачів, які отримують другу вищу освіту, операціональних компонентів ідентичності (діяльнісний вимір), і оволодінні через ці компоненти змістом зрілої особистісної та професійної ідентичності.

#### **Список використаних джерел**

Гончарова Н. О. Основи професійної орієнтації : навч. посіб. / за ред. В. Ф. Моргуна. Київ : Слово, 2010. 168 с.

- Джеймс У. Личность. *Психология личности* : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыряя. Москва : Изд-во МГУ, 1982. С. 65–75.
- Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / ред., авт. передм. і додатку В. Ф. Моргун. Київ : Слово, 2013. 264 с.
- Дмитриева Н. В., Самойлик Н. А. Кризис идентичности феноменологии переживания : монография. Новосибирск : изд. НГПУ, 2012. 279 с.
- Исаева Н. А. Профессиональные интересы и представления студентов как компоненты педагогической деятельности. *Формирование компонентов педагогической деятельности будущего учителя в курсах педагогики и психологии* : сб. науч. тр. Тула, 1988. С. 41–47.
- Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл, 2004. 352 с.
- Локк Дж. Сочинения в 3-х т. Т. 2. Москва : Мысль, 1985. 560 с.
- Методика дослідження самоставлення С. Р. Пантелєєва. (2021). URL: [psylab.info](http://psylab.info)
- Рибалка В. В. Теорії особистості вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. С. 495–505.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Мысль, 1976. 416 с.
- Шнейдер Л. Б. Психология идентичности : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. Москва : Изд-во Юрайт, 2019. 328 с.
- Эриксон Э. Г. Детство и общество / пер. с англ.; науч. ред. А. А. Алексеев. Санкт-Петербург : Летний сад, 2000. 415 с.
- Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». Санкт-Петербург : Азбука-Аттикус, 2013. 192 с.
- Хайдеггер М. Время и бытие : статьи и выступ. Москва, 1993. 447 с.
- Marsia J. E. Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology* / ed. J. Adelson. New York : John Wiley, 1980. P. 159–187.

### References

- Dmitrieva, N. V., & Samojlik, N. A. (2012). *Krizis identichnosti fenomenologii perezhivaniya [Identity Crisis Phenomenology of Experience]*. Novosibirsk: izd. NGPU [in Russian].
- Dzhejms, U. (1982). lichnosti [Personality]. In Ju. B. Gippenrejter, & A. A. Puzyreja (Eds.), *Psihologija lichnosti: teksty.* (pp. 65-75). Moskva: Izd-vo MGU [in Russia].
- Dziuba, T. M., Kovalenko, O. H. & Morgun, V. F. (Ed.). (2013). *Psykhologhiia doroslosti z osnovamy herontopsykhologhiia [Psychology of adulthood with the basics of gerontopsychology]*. (pp. 260-263). Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Frojld, Z. (2013). *Psihologija mass i analiz chelovecheskogo "Ja" [Psychology of the masses and analysis of the human "I"]*. Sankt-Peterburg: Azbuka-Attikus [in Russian].
- Hajdegger, M. (1993). *Vremja i bytie: stat'i i vystup [Time and Being: Articles and Speeches]*. Moskva [in Russian].
- Honcharova, N. O. (2010). *Osnovy profesiinoi orientazii [Basics of professional orientation]: navch. posib.* Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Isaeva, N. A. (1988). Professional'nye interesy i predstavleniya studentov kak komponenty pedagogicheskoy dejatel'nosti. In *Formirovanie komponentov pedagogicheskoy dejatel'nosti budushhego uchitelja v kursah pedagogiki i psihologi: sb. nauch. tr.* (pp. 41-47). Tula [in Russian].
- Jerikson, Je. G. (2000). *Detstvo i obshhestvo [Childhood and society]*. Sankt-Peterburg: Letnij sad [in Russian].
- Kostiuk, H. S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psikhichni rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personality]*. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].
- Leont'ev, A. N. (2004). *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]*. Moskva: Smysl [in Russian].
- Lokk, Dzh. (1985). Sochineniia v 3-h t. T. 2 [Works in three volumes. Vol. 2]. Moskva: Mysl' [in Russian].
- Marsia, J. E. (1980). *Identity in adolescence*. New York: John Wiley.
- Metodyka doslidzhennia samostavleniia S. R. Pantelieieva [Methodology for self-determination by S. R. Pantelova]*. (1989). Retrieved from psytab.info [in Russian].
- Rubinshtejn, S. L. (1976). *Problemy obshhej psihologii*. Moskva: Mysl' [in Russian].
- Rybalka, V. V. (2009). *Teorii osobystosti vitchezniianii psykhologhiia ta pedahohitsi [Theories of personality in domestic psychology and*

*pedagogy*]. Odesa: Bukaiev Vadym Viktorovych [in Ukrainian].  
Shnejder, L. B. (2019). *Psihologija identichnosti: uchebnyk i praktikum dlja bakalavriata i magistratury [Identity Psychology: Textbook and Workshop for Bachelor's and Master's Degrees]*. Moskva: Izd-vo Jurajt [in Russian].

**I. Povelko**

## **RESEARCH OF IDENTITY IN STUDENTS THAT RECEIVE SECOND HIGHER EDUCATION**

*The article substantiates the need to study the problem of identity and the conditions of its formation. Theoretically, the reasons for which a person receives a second higher education, one of which is experiencing a crisis of identity.*

*The study of identity uses a personal approach, which is based on the laws of construction, functioning and development of personality and is a set of conceptual ideas, psychodiagnostic and developmental methods that contribute to the formation of a higher education mature identity. A structural model of subjective and crisis identity of applicants for higher education has been developed and substantiated. The content of the applicants receiving a second higher education subjective and crisis identity structural model of is that each component of the content-personal dimension makes a systematic contribution to the formation and experience of personal identity, personal and professional.*

*It is determined that the central psychological mechanism of the reflexive process of identity is decentralization, due to which the individual finds his/her own, not imposed path of development, which is accompanied by a sense of personal and professional certainty, identity and integrity. The concept of subjective identity by substructures of personality is introduced; gained further development of ideas about the psychological conditions and means of developing the student's identity.*

*The results of subjective and crisis identity in applicants for second higher education and applicants receiving first higher education experimental study are presented. In particular, it was studied that only 50.01% of applicants who receive a second higher education have a personal identity and 38.8% - respectively, a professional identity. Identity status in the moratorium stage (state of identity crisis) was diagnosed in 33.33% of applicants for second higher education and 9.09% of applicants receiving first education.*

*The structural model of subjective and crisis identity of applicants receiving a second higher education provides a basis for a productive search for preconditions and determinants as factors in overcoming the identity crisis and creating an adequate, even ideal, subjective and professional identity.*

**Key words:** *identity model, achieved subjective identity, crisis subjective identity, second higher education.*

Надійшла до редакції 14.09.2021 р.

# КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

УДК 616.895.7:575.1

© В. М. Помогайбо, О. І. Березан, А. В. Петрушов, 2022

[orcid.org/0000-0002-9828-2565](https://orcid.org/0000-0002-9828-2565)

[orcid.org/0000-0002-4959-3594](https://orcid.org/0000-0002-4959-3594)

[orcid.org/0000-0002-1269-2978](https://orcid.org/0000-0002-1269-2978)

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252067>

## **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 ПАРАНОЇДНОГО РОЗЛАДУ ОСОБИСТОСТІ

*Параноїдний розлад особистості (ПРО) характеризується настійною підозрілістю і недовірою до людей, оцінкою дій людей як навмисно принижуючих або загрозливих. Поширеність розладу становить 2,3-4,4% і частіше діагностується у чоловіків, а успадковуваність варіює від 28% до 66%. На цей час різними авторами описано 16 генів, пов'язаних із розвитком ПРО: SLC6A4, COMT, SACSNA1C, NOS1AP, DYNC111 та 11 генів мітохондріального комплексу I. Розвиток ПРО за наявності відповідних генетичних чинників можуть спровокувати певні умови навколишнього середовища. Виявлено можливість прогнозувати ПРО на основі наявності поліморфізмів гена NOS1AP та жорстокого поводження у дитинстві. Перегляд доступних наукових джерел стосовно генетики ПРО свідчить, що дослідження цієї проблеми перебуває в*

*початковому стані. Необхідно розширити та поглибити ці дослідження на основі найсучасніших молекулярно-генетичних методик, однією з яких є технологія дослідження загальногеномних асоціацій.*

**Ключові слова:** *параноїдний розлад особистості, параноїдне мислення, спадкова схильність, гени, однонуклеотидні поліморфізми, чинники навколишнього середовища.*

**Постановка проблеми.** Параноїдний розлад особистості (ПРО; paranoid personality disorder, PPD) чи просто параноя характеризується такими провідними ознаками: надмірна чутливість до невдач і відмов; схильність наполегливо терпіти навіть незначні образи і травми, відмовляючись пробачити їх; підозрілість і перекручування фактів, тлумачення дружніх або нейтральних дій інших людей як ворожих або презирливих; невинуваті підозри сексуальної невірності партнера; необґрунтована заклопотаність уявною конспірологічністю подій як стосовно самого себе, так і в усьому світі; відчуття власної зазвичай перебільшеної значущості; безпідставне войовниче відстоювання своїх особистих прав (World Health Organization, 2019). Окремою хворобою параноя була виділена німецьким психіатром Е. Крепеліном (1856–1926), який започаткував класифікацію психічних розладів (Millon et al., 2004: 435-476). Термін «параноя» у перекладі з давньогрецької мови буквально означає «божевільля» і використовується у медичній літературі вже понад дві тисячі років.

За різними джерелами поширеність ПРО на основі опитування становить 2,3-4,4% (American Psychiatric Association, 2013: 649-652). Однак, так зване параноїдне мислення поширене значно більше і наявне у близько 15% осіб генеральної сукупності (Freeman, 2007).

Перші ознаки ПРО можуть з'явитися у дитинстві та підлітковому віці і полягати в самотності, поганих стосунках з однолітками, соціальної тривожності, низькою шкільною успішністю, надмірною чутливістю, ексцентричними чи фантастичними думками та мовою. Цей розлад частіше діагностується у чоловіків (American Psychiatric Association, 2013: 649-652).

За деяких життєвих обставин певна поведінка може бути сприйнята як параноїдальна. Члени меншин, іммігранти,

політичні та економічні біженці або особи різного етнічного походження можуть проявляти застережну або захисну поведінку у випадку незнайомої ситуації (наприклад, мовні бар'єри чи незнання правил і норм) або у відповідь на нехтування чи байдужість суспільства більшості. У свою чергу, така поведінка може викликати гнів і розчарування у тих, хто має справу з цими людьми, створюючи таким чином хибне коло взаємної недовіри, яку не слід сприймати як ПРО. Крім того, деякі етнічні групи мають культурну поведінку, яку можна помилково трактувати як параноїдальну (American Psychiatric Association, 2013: 649-652).

Ця публікація продовжує нашу серію оглядів із генетики ментальних і поведінкових розладів людини (Помогайбо та ін., 2017, 2018a, 2018b, 2018c, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b).

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі результатів сучасних досліджень генетичних механізмів параноїдального розладу особистості.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** Перш за все, варто зауважити, що наукових досліджень ПРО, порівняно з дослідженнями інших ментальних розладів, всього кілька через те, що цей розлад звичайно тісно пов'язаний з іншими розладами особистості, переважно з тривожним (унікальним) розладом особистості та шизотиповим розладом особистості (MalaCards, 2021). Внаслідок цього дослідження ознак ПРО, як показує огляд наукових публікацій, здійснюється переважно на основі вибірок розладів особистості, тісно пов'язаних із ПРО.

ПРО відноситься до захворювань із спадковою схильністю, у розвитку яких беруть участь як генетичні, так і середовищні чинники. Його успадкованість за результатами досліджень близнят варіює від 28% (Torgersen et al., 2000) до 66% (Kendler, 2007). Помічено, що ПРО частіше зустрічається у родичів пробандів із шизофренією та маячним розладом переслідування (American Psychiatric Association, 2013: 649-652). Крім того, деякі соціальні дослідження показали, що ПРО значною мірою пов'язаний із низькою якістю життя (Cramer et al., 2006).

Молекулярно-генетичні дослідження ПРО були започатковані лише на початку нинішньому столітті. Перший ген, поліморфний варіант якого причетний до розвитку



параноїдальних ознак, був виявлений групою російських дослідників Наукового центру психічного здоров'я РАМН на вибірках пацієнтів із афективним розладом (114 осіб) і розладом шизофренічного спектру (110) з використанням контрольної групи (124 особи) (Golimbetetal., 2003). Для секвенування ДНК гена були використані зразки крові осіб, задіяних у експерименті. Це був ген *SLC6A4*, який локалізований у довгому плечі 17-ої хромосоми (17q11.2) і кодує зворотний транспортер нейротрансмітера серотоніну (Gene Cards, 2021). Промотор (регуляторний регіон) цього гена 5-HTTLPR може мати інсерцію (вставку) чи делецію (втрату) фрагмента розміром 44bp. Інсерція спричинює довгий алель (long, L), а делеція – короткий (short, S). Генотип алелів S/S знижує експресію гена *SLC6A4* і може звести до мінімуму вираження параноїдальних ознак. Поліморфізми промотора 5-HTTLPR також причетні до понад 90 захворювань, серед яких домінують розлади особистості (Mala Cards, 2021).

Добре відома регуляторна роль нейротрансмітерадофаміну у функціонуванні головного мозку (Nieoullon&Coquerel, 2003). У метаболізмі дофаміну активну участь бере продукт гена *COMT*, локалізованого в довгому плечі 22-ої хромосоми (22q11.21) (GeneCards, 2021). Високий рівень експресії гена *COMT* призводить до зменшення активності дофаміну і навпаки. Заміна гуаніну (G) на аденін (A) в кодоні 158 цього гена призводить до заміщення амінокислоти валіну (val) на метіонін (met), що і забезпечує підвищення активності гена *COMT* у 3-4 рази і, як наслідок, веде до зниження експресії дофаміну в префронтальній корі. У свою чергу, такий дефіцит дофаміну спричинює зниження когнітивних функцій та виникнення параноїдальних симптомів, характерних для розладів особистості. Це було показано грецькими науковцями на вибірці 2130 молодих чоловіків у віці 18-24 років, забракованих під час медогляду для служби у ВПС Греції внаслідок наявності у них ознак психічних відхилень та залежності від наркотичних речовин (Smyrnisetal, 2007). Поліморфізми гена *COMT* причетні не лише до розладів особистості, а й до різноманітних форм наркоманійної залежності та низки онкохвороб. Загальна кількість цих патологій сягає майже 280 (Mala Cards, 2021).

Особливу увагу дослідників генетики ментальних розладів привертає ген *SACNA1C*, локалізований в короткому плечі 12-ої хромосоми (12p13.33), продукт якого експресується у головному мозкові та відіграє важливу роль у розвитку дендритів, життєздатності нейронів, пластичності синапсів, формуванні пам'яті, навчанні та поведінці (GeneCards, 2021). Він причетний до понад 130 різноманітних захворювань, серед яких значна частина ментальних розладів і хвороб серця (MalaCards, 2021). На вибірці 530 молодих чоловіків показано, що однонуклеотидний поліморфізм (ОНП) rs1006737, розташований в третьому інтроні гена *SACNA1C*, пов'язаний із ПРО, шизофренією, шизотиповим розладом особистості, великим депресивним розладом та біполярним розладом (Roussosetal., 2011; Roussosetal., 2013).

У сфері вивчення генетичних і молекулярних механізмів ПРО надзвичайно продуктивним є дослідження команди науковців Тегеранського університету, яке було спрямоване на оцінку ролі мітохондріального комплексу I та клітинних біоенергетичних шляхів в етіології та особливостях перебігу ПРО та шизофренії (Haghighatfardetal., 2018). Мітохондріальний комплекс I знаходиться на внутрішній мембрані мітохондрій, містить велику кількість ферментів і відіграє провідну роль у процесах клітинного дихання.

Вміст мРНК хромосомних і мітохондріальних генів, які кодують субодиниці мітохондріального комплексу I (44 гени), у процесі дослідження оцінювали в крові 340 пацієнтів із ПРО та 528 психічно здорових осіб за допомогою метода полімеразної ланцюгової реакції (ПЛР). Були виявлені значущі зміни експресії 11 генів у пацієнтів з ПРО порівняно з контрольною вибіркою. При цьому експресія генів *NDUFS1* (2q33.3), *NDUFV1* (11q13.2), *NDUFV2* (18p11.22), *NDUFB5* (3q26.33), *NDUFB9* (8q24.13), *NDUFA13* (19p13.11), *NDUFA8* (9q33.2) та *NDUFA5* (7q31.32) була підвищена, а генів *NDUFB11* (Xp11.3), *NDUFS7* (19p13.3) та *NDUFS8* (11q13.2) знижена. Особливо високою була експресія гена *NDUFS1*, поліморфізми якого також причетні до 90 захворювань, серед яких, крім декількох ментальних розладів (ПРО, шизофренія, біполярний розлад тощо) та безпліддя, значна частина злоякісних пухлин різних органів (MalaCards, 2021). Цікаво, що жоден із семи мітохондріальних генів,

причетних до мітохондріального комплексу I, не продемонстрував змін у експресії, що зменшує роль материнського організму в успадкуванні ПРО та шизофренії. Результати дослідження показали, що ген *NDUFS1* може бути специфічним маркером для ПРО.

Певні умови навколишнього середовища за наявності відповідних генетичних чинників можуть спровокувати розвиток ПРО. Нещодавно китайські дослідники на вибірці обсягом 423 ув'язнених жорстоких злочинців виявили можливість прогнозувати ПРО на основі наявності поліморфізмів гена *NOS1AP* та жорстокого поведження у дитинстві (Wangetal., 2020). Ген *NOS1AP* локалізований у довгому плечі 1-ої хромосоми (1q23.3). Протеїн, кодований цим геном, бере участь у функціонуванні синапсів головного мозку (GeneCards, 2021). Найбільша його концентрація виявлена в корі та довгастому мозкові, найменша – в гіпокампі. Було виявлено 4 одонуклеотидні поліморфізми (ОНП): rs4145621, rs3751284, rs348624 та rs6680461 гена *NOS1AP* (Wangetal., 2020). ОНП rs4145621 та rs6680461 локалізовані в інtronі 3 гена, rs3751284 – в екзоні 6, rs348624 – в екзоні 9 (Kremeyeretal., 2009). Учасники дослідження оцінювалися за соціальним станом, рівнем насилля в дитинстві та наявністю ознак ПРО, після чого їх розділили на дві групи – з ознаками ПРО та без них. Регресивний аналіз показав, що емоційне насилля та ОНП rs348624 і rs4145621 достовірно прогнозують ПРО ( $p < 0.05$ ). Виявлено також значний взаємозв'язок між насиллям в дитинстві та ОНПами rs3751284 і rs6680461 гена *NOS1AP*. Особи, що мали алель rs3751284 С (цитозин), виявляли ознаки ПРО, коли в дитинстві зазнавали вищих рівнів емоційної байдужості ( $P < 0,05$ ), а особи з алелем rs6680461 G (гуанін) виявляли ознаки ПРО, коли зазнавали вищих рівнів емоційного, фізичного та сексуального насильства ( $p < 0,01$ ). Ген *NOS1AP* вважається причетним також до 40 різних захворювань, серед яких шизофренія, депресія, біполярний розлад, розлад аутистичного спектру, хвороби серця тощо (Mala Cards, 2021).

Варто уваги також повідомлення науковців із Гондурасу (Ramos-Zaldívaretal., 2016), у якому показано причетність до ПРО гена *DYNC11L*. У хворого з численними порушеннями розвитку скелету, двосторонніми паховими грижами, вадами

серця, глухотою та ПРО було виявлено делецію значного регіону в довгому плечі 7-ої хромосоми (7q21.3), де локалізований ген *DYNC111*. Протеїн, кодований цим геном, експресується в компонентах цитоплазматичного комплексу та в хромосомах, бере участь у транспорті речовин всередині клітин і альтернативному сплайсингу (Gene Cards, 2021). Ген *DYNC111*, окрім ПРО, причетний до 20 захворювань, серед яких загальний розлад особистості, синдром розумової відсталості, хвороба Альцгеймера, нейросенсорна глухота, рак шлунку, розщеплення кистей та стоп тощо (MalaCards, 2021).

Окрім 16-и описаних вище генів, варіанти яких достовірно причетні до ПРО, різними авторами у процесі дослідження інших ментальних розладів, переважно шизофренії, було виявлено ще принаймні 8 генів, які ймовірно можуть бути пов'язані з ПРО (MalaCards, 2021).

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Перегляд доступних наукових джерел стосовно генетики ПРО свідчить, що дослідження цієї проблеми перебуває в початковому стані. Необхідно розширити та поглибити ці дослідження на основі найсучасніших молекулярно-генетичних методик, однією з яких є технологія дослідження загальногеномних асоціацій (Dehghan, 2018), яка успішно використовується при вивченні генетичних механізмів таких ментальних розладів, як біполярний розлад (Помогайбо та ін., 2018с), шизофренія (Помогайбо та ін., 2019а), великий депресивний розлад (Помогайбо та ін., 2019b) тощо. Ця технологія дає змогу не лише виявляти кандидатні гени, а й визначати характер мутацій, що спричинюють спадкову хворобу (Dehghan, 2018). Такими мутаціями можуть бути однонуклеотидні поліморфізми, дрібні інсерції/делеції та зміни кількості копій. До того ж, вони можуть бути розташовані не лише в межах генів (в екзонах та інтронах), а й в міжгенних ділянках ДНК. На експресію гена можуть впливати не лише мутації в межах його екзонів, а й мутації в межах його інтронів та міжгенних ділянок ДНК.

*Список використаних джерел*

- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика розладів аутистичного спектру. *Світ медицини та біології*. 2017. № 1(59). С. 208–212.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю. *Психологія і особистість*. 2018а. № 1(13). С. 171–182. doi: 10.5281/zenodo.1170324.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика специфічного розладу навчання. *Психологія і особистість*. 2018б. № 2(14). С. 197–207. doi: 10.5281/zenodo.1342361.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика біполярного розладу. *Вісник проблем біології і медицини*. 2018с. № 2(147). С. 62–65. doi: 10.29254/2077-4214-2018-4-2-147-62-65.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Шизофренія: пошуки генетичних факторів ризику. *Психологія і особистість*. 2019а. № 1(15). С. 241–252. doi: 10.5281/zenodo.2560068.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика великого депресивного розладу. *Вісник проблем біології і медицини*. 2019б. № 2(149). С. 40–45. doi: 10.29254/2077-4214-2019-1-2-149-40-45.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика інтелектуальної недостатності. *Психологія і особистість*. 2020а. № 1(17). С. 212–223. doi: 10.33989/2226-4078.2020.1.195251.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика розладу загальної тривожності. *Психологія і особистість*. 2020б. № 2(18). С. 280–291. doi: 10.33989/2226-4078.2020.2.211928.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика обсесивно-компульсивного розладу. *Психологія і особистість*. 2021а. № 1(19). С. 270–280. doi: 10.33989/2226-4078.2021.1.227328.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика фобічних розладів. *Психологія і особистість*. 2021б. № 2(20). С. 245–256. doi: 10.33989/2226-4078.2021.2.239990.
- A novel description of a syndrome consisting of 7q21.3 deletion including DYNC11I with preserved DLX5/6 without ectrodactyly: a case report / H. M. Ramos-Zaldívar, D. G. Martínez-Irías, N. A. Espinoza-Moreno et al. *J. Med. CaseRep*. 2016. Vol. 10. P. 156. doi: 10.1186/s13256-016-0921-8.

- A twin study of personality disorders / Torgersen, S., Lygren, S., Øien, P. A. et al. *Compr. Psychiatry*. 2000. Vol. 41(6). P. 416–425. doi: 10.1053/comp.2000.16560
- American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). 5th ed. Washington: AmericanPsychiatricAssociation, 2013. 990 p.
- CACNA1C as a risk factor for schizotypal personality disorder and schizotypy in healthy individuals / P. Roussos, P. Bitsios, S. G. Giakoumaki et al. *Psychiatry Res*. 2013. Vol. 206(1). P. 122–123. doi: 10.1016/j.psychres.2012.08.039.
- Cramer V., Torgersen S. Kringlen E. Personality disorders and quality of life. A population study. *Compr Psychiatry*. 2006. Vol. 47(3). P. 178–184. doi: 10.1016/j.comppsy.2005.06.002.
- Dehghan A. Genome-wide association studies. *Methods Mol. Biol*. 2018. Vol. 1793. P. 37–49. doi: 10.1007/978-1-4939-7868-7\_4.
- Effect of schizotypy on cognitive performance and its tuning by COMT val158met genotype variations in a large population of young men / N. Smyrnis, D. Avramopoulos, I. Evdokimidis et al. *Biol. Psychiatr*. 2007. Vol. 61(7). P. 845–853. doi: 10.1016/j.biopsych.2006.07.019.
- Effects of interaction of NOS1AP gene polymorphisms and childhood abuse on paranoid personality disorder features among male violent offenders in China / Q. Wang, G. Liu, J. Li et al. *Journal of Psychiatric Research*. 2020. Vol. 130. P. 180–186. doi: 10.1016/j.jpsychires.2020.07.026.
- Evidence for a role of the NOS1AP (CAPON) gene in schizophrenia and its clinical dimensions: An association study in a South American population isolate / B. Kremeyer, J. Garsna, H. Kumpulainen et al. *Human Heredity*. 2009. Vol. 67(3). P. 163–173. doi: 10.1159/000181154.
- Freeman D. Suspicious minds: The psychology of persecutory delusions. *Clinical Psychology Review*. 2007. Vol. 27. P. 425–457. doi: 10.1016/j.cpr.2006.10.004.
- Gene Cards. The human gene database. 2021. URL: <https://www.genecards.org/>.
- Gene expression study of mitochondrial complex I in schizophrenia and paranoid personality disorder / A. Haghightafard, S. Andalib, M. A. Fashodi et al. *The World Journal of Biological Psychiatry*. 2018. Vol. 19 (sup 3). P. 133–146. doi: 10.1080/15622975.2017.1282171
- MalaCards. The human disease database. 2021. URL: <https://www.malacards.org/>.

- Nieoullon A., Coquerel A. Dopamine: a key regulator to adapt action, emotion, motivation and cognition. *Curr. Opin. Neurol.* 2003. Vol. 16 (sup.2). P. 3–9.
- Personality disorders in modern life / T. Millon, S. Grossman, C. Millon et al. 2nd ed. Hoboken : Wiley, 2004. 627 p.
- Serotonin transporter gene polymorphism and schizoid personality traits in patients with psychosis and psychiatrically well subjects / V. E. Golimbet, M. V. Alfimova, T. Shcherbatikh et al. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 2003. Vol. 4(1). P. 25–29. doi: 10.3109/15622970309167907.
- The CACNA1C and ANK3 risk alleles impact on affective personality traits and startle reactivity but not on cognition or gating in healthy males / P. Roussos, S. G. Giakoumaki, A. Georgakopoulos et al. *Bipolar Disorders*. 2011. Vol. 13(3). P. 250–259. doi: 10.1111/j.1399-5618.2011.00924.x.
- The heritability of cluster A personality disorders assessed by both personal interview and questionnaire / K. S. Kendler, J. Myers, S. Torgersen et al. *Psychological Medicine*. 2007. Vol. 37 (5). P. 655–665. doi: 10.1017/S0033291706009755.
- World Health Organization. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10<sup>th</sup> Revision (ICD-10). 2019. Retrieved from <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F60-F69>

### References

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. (5th ed.). Washington: AmericanPsychiatricAssociation.
- Cramer, V., Torgersen, S. & Kringlen, E. (2006). Personality disorders and quality of life. A population study. *Compr Psychiatry*, 47(3), 178-184. doi: 10.1016/j.comppsy.2005.06.002.
- Dehghan, A. (2018). Genome-wide association studies. *Methods Mol. Biol.* 1793: 37-49. doi: 10.1007/978-1-4939-7868-7\_4.
- Freeman, D. (2007). Suspicious minds: The psychology of persecutory delusions. *Clinical Psychology Review*. 27: 425-457. doi: 10.1016/j.cpr.2006.10.004.
- Gene Cards (2021). *The human gene database*. Retrieved from <https://www.genecards.org/>.
- Golimbet, V. E., Alfimova, M. V., Shcherbatikh, T., Kaleda, V.G., Abramova, L. I. & Rogaev, E. I. (2003). Serotonin transporter gene polymorphism and schizoid personality traits in patients with psychosis and psychiatrically well subjects. *The World Journal of*

- Biological Psychiatry*, 4(1), 25-29. doi: 10.3109/15622970309167907.
- Haghighatfard, A., Andalib, S., Faskhodi, M. A., ... Ghadimi, Z. (2018). Gene expression study of mitochondrial complex I in schizophrenia and paranoid personality disorder. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 19 (sup 3), 133-146. doi: 10.1080/15622975.2017.1282171
- Kendler, K. S., Myers, J., Torgersen, S. Et al. (2007). The heritability of cluster A personality disorders assessed by both personal interview and questionnaire. *Psychological Medicine*, 37(5), 655-665. doi: 10.1017/S0033291706009755.
- Kremeyer, B., Garcna, J., Kumläinen, H., ... & Ruiz-Linares, A. (2009). Evidence for a role of the NOS1AP (CAPON) gene in schizophrenia and its clinical dimensions: An association study in a South American population isolate. *Human Heredity*, 67(3), 163-173. doi: 10.1159/000181154.
- MalaCards. (2021). *The human disease database*. Retrieved from <https://www.malacards.org/>.
- Millon, T., Grossman, S., Millon, C., Meagher, S., & Ramnath, R. (2004). *Personality disorders in modern life*. 2nd ed. Hoboken: Wiley.
- Nieoullon, A. & Coquerel, A. (2003). Dopamine: a key regulator to adapt action, emotion, motivation and cognition. *Curr. Opin. Neurol*, 16(sup.2), 3-9.
- Pomohaibo V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018c). Henetyka bipoliarnoho rozladu [Genetics of bipolar disorder]. *Visnyk problem biologii i medytsyny [Bulletin of problems biology and medicine]*, 2(147), 62-65. doi: 10.29254/2077-4214-2018-4-2-147-62-65 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018a). Henetyka syndromu defitsytu uvahy z hiperaktyvnistiu [Genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(13), 171-182. doi: 10.5281/zenodo.1170324 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018b). Henetyka spetsyfichnoho rozladu navchannia [Genetics of specific learning disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(14), 197-207. doi: 10.5281/zenodo.1342361 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2019a). Shyzofreniia: poshuky henetychnykh faktoriv ryzyku [Schizophrenia: The search for genetic risk factors]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(15), 241-252. doi:10.5281/zenodo.2560068 [in Ukrainian].



- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2021a). Henetyka obsesyvno-kompulsyvnoho rozladu [Genetics of obsessive-compulsivedisorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(19), 270-280. doi: 10.33989/2226-4078.2021.1.227328. [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2021b). Henetyka fobichnykh rozladiv. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(20), 245-256. doi: 10.33989/2226-4078.2021.2.239990.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2017). Henetyka rozladiv autystychnoho spektru [Genetics of autism spectrum disorders]. *Svit medytsyny ta biolohii [World of Medicine and Biology]*, 1(59), 208-212 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2019b). Henetyka velykoho depresyvnoho rozladu [Genetics of major depressive disorder]. *Visnyk problem biolohii i medytsyny [Bulletin of problems biology and medicine]*, 2(149), 40-45. doi:10.29254/2077-4214-2019-1-2-149-40-45 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2020a). Henetyka intelektualnoi nedostatnosti [Genetics of intellectual disability]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(17), 212-223. doi: 10.33989/2226-4078.2020.1.195251 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2020b). Henetyka rozladu zahalnoi tryvozhnosti [Genetics of generalized anxiety disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(18), 212-223. doi: 10.33989/2226-4078.2020.1.195251. [in Ukrainian].
- Ramos-Zaldivar, H.M., Martínez-Irías, D.G., Espinoza-Moreno, N.A., ... & Herrera-Paz, E.F. (2016). A novel description of a syndrome consisting of 7q21.3 deletion including DYNC111 with preserved DLX5/6 without ectrodactyly: a case report. *J. Med. CaseRep*, 10, 156. doi: 10.1186/s13256-016-0921-8.
- Roussos, P., Bitsios, P., Giakoumaki, S.G., ... Siever, L.J. (2013). CACNA1C as a risk factor for schizotypal personality disorder and schizotypy in healthy individuals. *Psychiatry Res.*, 206(1), 122-123. doi: 10.1016/j.psychres.2012.08.039.
- Roussos, P., Giakoumaki, S. G., Georgakopoulos, A., Robakis, N.K. & Bitsios, P. (2011). The CACNA1C and ANK3 risk alleles impact on affective personality traits and startle reactivity but not on cognition or gating in healthy males. *Bipolar Disorders*, 13(3), 250-259. doi: 10.1111/j.1399-5618.2011.00924.x.

- Smyrnis, N., Avramopoulos, D., Evdokimidis, I., Stefanis, C.N., Tsekou, H. & Stefanis, N.C. (2007). Effect of schizotypy on cognitive performance and its tuning by COMT val158met genotype variations in a large population of young men. *Biol. Psychiatry*, 61(7), 845-853. doi: 10.1016/j.biopsych.2006.07.019.
- Torgersen, S., Lygren, S., Øien, P. A. et al. (2000). A twin study of personality disorders. *Compr. Psychiatry*, 41(6), 416-425. doi: 10.1053/comp.2000.16560
- Wang, Q., Liu, G., Li, J., Zhang, M., ... Zhang, N. (2020). Effects of interaction of NOS1AP gene polymorphisms and childhood abuse on paranoid personality disorder features among male violent offenders in China. *Journal of Psychiatric Research*, 130, 180-186. doi: 10.1016/j.jpsychires.2020.07.026.
- World Health Organization. (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10<sup>th</sup> Revision (ICD-10)*. Retrieved from <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F60-F69>

**V. Pomohaibo, O. Berezan, A. Petrushov**

#### **GENETICS OF PARANOID PERSONALITY DISORDER**

*Paranoid personality disorder (PPD) is characterized by the following leading features: excessive sensitivity to failures and refusals; inclination to persistently endure even minor insults and injuries or slights, refusing to forgive them; suspicion and distortion of facts, interpretation of friendly or neutral actions of other people as hostile or contemptuous; unjustified suspicions of sexual infidelity of a partner; unfounded concern about the imaginary conspiracy of events both in relation to himself and around the world; feeling of one's own usually exaggerated significance; unfounded militant defense of their personal rights. The prevalence of PPD is 2.3-4.4% and is more often diagnosed in men. Heritability of PPD varies from 28% to 66%.*

*By now various authors have described 16 genes associated with the development of PPD: SLC6A4, COMT, CACNA1C, NOS1AP, DYNC111 and 11 genes of mitochondrial complex 1. The SLC6A4 gene (17q11.2) encodes a reverse serotonin transporter. A slight deletion in the promoter of this gene reduces its activity and can minimize the expression of paranoid traits. The product of the COMT gene (22q11.21) is actively involved in dopamine metabolism. A G-to-A transition at codon 158 of this gene increases its activity by 3-4 times and, as a consequence, decreases dopamine expression in the prefrontal cortex, which causes paranoid symptoms of personality disorders. The CACNA1C gene (12p13.33) encodes a protein that plays an important role in the formation and activity of brain neurons. The single nucleotide polymorphism rs1006737, located in the 3<sup>rd</sup> intron of*

*this gene, is associated with PPD, schizophrenia, schizotypal personality disorder, major depressive disorder and bipolar disorder.*

*Mitochondrial complex I and cellular bioenergetic pathways play a significant role in the etiology and features of PPD and schizophrenia. Significant changes in expression of 11 genes were detected in patients with PPD compared to the control sample. Expression of genes NDUFS1 (2q33.3), NDUFV1 (11q13.2), NDUFV2 (18p11.22), NDUFB5 (3q26.33), NDUFB9 (8q24.13), NDUFA13(19p13.11), NDUFA8 (9q33. 2) and NDUFA5 (7q31.32) was increased, and the genes NDUFB11 (Xp11.3), NDUFS7 (19p13.3) and NDUFS8 (11q13.2) were decreased. The NDUFS1 gene expression was particularly high. None of the seven mitochondrial genes showed a change in expression, which may reduce the importance of a maternal pattern in the inheritance of PPD. The results of the study showed that the NDUFS1 gene may be a specific marker for PPD.*

*In the presence of relevant genetic factors certain environmental conditions can provoke the development of PPD. It is possible to predict PPD on the presence of NOS1AP (1q23.3) gene polymorphisms and childhood abuse. The protein encoded by this gene is involved in the functioning of brain synapses. There is shown that emotional violence and SNPs rs348624 and rs4145621, located respectively in the 9<sup>th</sup> exon and 3<sup>rd</sup> intron of the NOS1AP gene, reliably predict PPD.*

*In addition to described above 16 genes, whose variants are reliably involved in PPD, various researchers have identified at least 8 other genes that are likely to be associated with PPD, although they have been identified in the study of other mental disorders, mainly schizophrenia.*

*A review of available scientific sources on PPD genetics shows that research of this problem is in its beginning. It is necessary to expand and deepen these studies on the basis of the most modern molecular genetic technologies, one of which is the genome-wide associations study. This technology makes it possible not only to detect candidate genes, but also to determine the nature of mutations that cause hereditary disease. Such mutations can be single nucleotide polymorphisms, small insertions / deletions and changes in the number of copies. In addition, they can be located not only within genes (in exons and introns), but also in intergenic regions of DNA. Gene expression can be affected not only by mutations within its exons, but also by mutations within its introns and intergenic DNA regions.*

**Key words:** *paranoid personality disorder, paranoid thinking, hereditary predisposition, genes, single nucleotide polymorphisms, environmental factors.*

Надійшла до редакції 15.11.2021 р.

# ВИДАТНА ОСОБИСТІТЬ У НАУЦІ

УДК 37.091.4МАК(092):[37.015.3:159.923.2

© А. В. Ткаченко, 2022

orcid.org/0000-0003-4408-2653

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252069>

**ТКАЧЕНКО Андрій Володимирович**

доктор педагогічних наук, доцент кафедри

педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

## КОНТРОВЕРЗИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ АНТОНА МАКАРЕНКА

*Дана стаття присвячена загальній характеристиці надскладного і доволі багатопольярного особистісного професіогенезу А. Макаренка. Приділяється особлива увага аналізу професійно-кризових аспектів цього процесу: складності мотиваційних механізмів професійної самоактуалізації юного А. Макаренка, кризі його професійного самовизначення, нереалізованості освітніх прагнень, протиставленню таланту і майстерності, кризі фахової готовності, несприятливим соціальним умовам реалізації професійної діяльності та відсутності професійної свободи. Зроблено висновок про те, що провідною обставиною професійної самоактуалізації А. Макаренка виступала необхідність багаторічної діяльності і самовдосконалення у галузі, яка не відповідала базовій спрямованості його професійних уподобань. Проте саме професійна діяльність А. Макаренка як педагога-вихователя зумовила зміст його подальшої літературної творчості, а інноваційна сутність, напруженість і драматизм цієї діяльності забезпечили його великий успіх як професійного письменника. Певний парадокс професіогенезу А. Макаренка полягає в тому, що педагогічна професія, якій він лише в силу об'єктивних обставин присвятив життя, все ж стала сферою та умовою його максимальної професійної самоактуалізації – одночасно і як вихователя-практика, і як педагогічного мислителя, і як освітнього менеджера, і як письменника. На цьому тлі вважаємо необхідним підкреслити, що кожне з названих професійних амплуа А. Макаренка в своєму розвитку не лише виступало важливим мотиваційним чинником для всіх інших*

*його сутностей як професіонала, але неодмінно генерувало нові форми вияву досконалості останніх.*

**Ключові слова:** *А. Макаренко, професійна самоактуалізація, професіогенез, самовдосконалення, професійна криза, педагогічна майстерність.*

**Постановка проблеми.** Дослідники констатують характерну для кінця ХХ – початку ХХІ ст. тенденцію значного зростання уваги до опису життєвого шляху знакових персоналій, що отримала назву антропологізації науки. У біографічних фактах «видатних професіоналів» вчені намагаються шукати детермінанти специфічності їх професіогенезу.

Десятиліття тому нами була запропонована і частково апробована на прикладі вивчення спадщини видатного вітчизняного соціального педагога-реформатора Антона Макаренка відповідна методологема – професіогенетичний підхід в педагогічній біографістиці (Ткаченко, 2011), який виходить з того, що багато цінного емпіричного матеріалу містить індивідуальний професіогенетичний досвід відомих особистостей. Тому предметом наукового аналізу мають стати такі явища, як їх неповторний професійний шлях, причинно-наслідкова обумовленість тих чи інших досягнень конкретними особливостями професіогенезу тощо. Вказаний підхід передбачав: аналіз творчої біографії певного діяча як процесу перманентного професійного саморозвитку (діахронний метод); виокремлення та вивчення відносно самостійних етапів життєтворчості як функціонально специфічних часток цілісного процесу професіогенезу, детермінованих дією конкретних чинників (синхронний метод); системний аналіз сукупності факторів професіогенезу (історичних, політичних, економічних, соціальних, освітніх, особистісних тощо); вивчення особистісних детермінант професійного розвитку: рівня активності суб'єкта, характеру його мотивації, ступеня усвідомлюваності тощо.

З того часу були розставлені деякі нові акценти щодо внеску А. Макаренка в світову гуманітарну культуру і як наслідок виокремилися певні дискусійні питання навколо особистості видатного педагога і в тому числі стосовно суперечливого процесу його професійної самоактуалізації. Передусім варто

значити, що доцільність прискіпливого аналізу специфіки професіогенезу А. Макаренка обумовлена принаймні наступним: загальновизнаною професійною результативністю як педагога, освітнього керівника, літератора тощо; специфічністю соціальних обставин діяльності; майже унікальним поєднанням в досвіді трьох форм педагогічної діяльності – як практика, мислителя і письменника; «парадоксальністю» професійного мислення і професійної дії; широким міжнародним резонансом ідей і вагомим внеску в світову культуру.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні засади інтерпретації соціальних, географічних і освітніх обставин професійного становлення видатного педагога були закладені ще в радянській науці – у публікаціях життєписного циклу, проте їх автори, Є. Балабанович, Є. Мединський та інші, сьогодні небезпідставно критуються як такі, що занадто піддалися «спокусі детермінізму» (Rakovitch, 2014), тобто вульгаризації розуміння впливу місця проживання, характеру батьків або образу сім'ї на особистість майбутнього вчителя. Свого часу великий сплеск інтересу наукової і педагогічної громадськості до постаті А. Макаренка був спричинений публікацією лабораторією «Макаренко-Referat» Марбурзького університету спогадів брата А. Макаренка Віталія «Мій брат Антон Семенович» (Макаренко В., 1985). Ця книга своєю ідеологічною незаангажованістю і авторитетом автора зробила певний прорив в розумінні особистісних чинників професійного розвитку молодого А. Макаренка. Взагалі слід підкреслити фундаментальний внесок в біографічне макаренкознавство марбурзьких учених, авторству яких належать такі відомі книги, як «Джерела з біографії молодого Макаренка (1888–1920)» (Makarenko-Materialien, 1973), «Додаткові штрихи до портрета А. С. Макаренка» (Ergänzungen zum Porträt, 1989) та інші.

Місія alma mater А. Макаренка в становленні його як педагога також неодноразово ставала в центрі уваги дослідників. Тут варто назвати роботи провідного польського макаренкознавця М. Библюка (Bybluk, 1988), деякі сучасні статті (Булава, Машенко, Ткаченко, 2018; Ткаченко, 2015) тощо.

**Постановка завдань.** На основі сукупності відомого і нині відкритого нами історико-педагогічного матеріалу спробуємо дати загальну характеристику надскладного і доволі

багатополярного особистісного професіогенезу А. Макаренка, приділивши особливу увагу аналізу професійно-кризових аспектів цього процесу як найбільш контраверсійних тем загального і біографічного макаренкознавства. З-поміж подібних тем ми обрали: складність мотиваційних механізмів професійної самоактуалізації юного А. Макаренка, криза його професійного самовизначення, нереалізованість освітніх прагнень, протиставлення таланту і майстерності, криза фахової готовності, несприятливі соціальні умови реалізації професійної діяльності та відсутність професійної свободи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Питання професійного самовизначення юного А. Макаренка у радянській науці ніколи не мало дискусійного змісту, навпаки, апріорі вважалося, що професійний вибір майбутнього «видатного радянського педагога» з самого початку мав бути лише інваріантним. Проте Віталій Семенович однозначно стверджує, що Антон завжди мріяв бути письменником (Макаренко В., 1985, с. 133) і лише життєві обставини і соціально-політична реальність внесли свої вирішальні корективи у його професійний вибір. Сам же А. Макаренко зображував себе певною «жертвою» патріархальних устоїв власної родини: «Батько мій маляр. Він сказав мені: будеш учителем. Міркувати не доводилося» (Макаренко А., 2012, с. 387).

Проте реальна ситуація була дещо складнішою: переїзд 1900 року сім'ї Макаренків до посаду Кременчука Крюкова не надавав їй великого вибору щодо подальшої освіти сина. Вона опинилася перед двома варіантами: гіршим – віддати Антона до Крюківського міського приходського народного училища, та кращим – дозволити йому отримувати освіту у Кременчуцькому міському чотирикласному училищі – що й здійснили. Треба зазначити, що на початку 20-го ст. кожний повіт Полтавської губернії мав лише один такий заклад, навчалися в якому учні тільки чоловічої статі. Міські училища, створені в Російській імперії положенням від 31 травня 1872 р., метою мали дати дітям усіх станів початкову розумову й релігійно-моральну освіту.

Про статус освіти у міському чотирикласному училищі говорять такі цифри: на 1 січня 1904 р. у 15 міських училищах губернії навчалися 1898 учнів, тобто лише 1,25 % від їх

загальної кількості. Таким чином, Антон Макаренко був одним із лише 139 школярів подібного типу на весь Кременчуцькій повіт, що нараховував 10 432 учня чоловічої статі по всіх своїх (окрім нечисленних середніх) світських та духовних закладах освіти. Не зайвим буде згадати й надзвичайно високі вимоги, які висувалися в міських училищах: упродовж 1903 р., наприклад, успішно закінчили Кременчуцьке училище лише 17 чол., було ж відрховано до закінчення курсу – 23 особи (Сведения по земському хозяйству, 1906, с. 109, 111; Приложения, 1906, с. 4, 6–7). Однак, як запевняє Віталій, отримавши освіту у міському училищі – єдиному фінансово доступному виді навчального закладу, який у ті роки міг забезпечити для старшого сина Семен Григорович Макаренко, – Антон пізніше все ж докоряв матері: «Вітька віддали в реальне, а мене “сунули” у міське» (Макаренко В., 1985, с. 30).

Неможливість реалізувати свої прагнення в сфері формальної освіти провокувала у А. Макаренка потужну мотиваційну реакцію, що втілювалась в характері, діапазоні і інтенсивності його самоосвітньої діяльності. Красномовним є свідчення Віталія: «Скільки я не пам'ятаю А., я бачу його постійно з якою-небудь книгою. Він мав колосальну пам'ять і його здатність асиміляції була, прямо, необмежена». Брат навіть стверджує, що Антон в часи його юності був найосвіченішою людиною на 10000 населення Крюкова (Макаренко В., 1985, с. 32–33). Широту інтересів, систематичність і цілеспрямованість процесу самовдосконалення А. Макаренка підтверджують численні спогади його друзів, наставників, колег та вихованців.

У своїх спогадах Віталій Макаренко описує ситуації, які, на наш погляд, можуть дещо розширити наші уявлення щодо формування мотиваційного підґрунтя самотворчості майбутнього видатного педагога. У перші роки в Крюкові короткозорий і незграбний Антон, що з народження страждав на численні хвороби, поступово став «мішенню для всяких, не завжди невинних, жартів і знущань» (Макаренко В., 1985, с. 17–18). Це нашттовує на думку, що психологічні травми, спричинені подібним «булінгом», до якого згодом приєдналися усвідомлення своєї зовнішньої непоказності та низка невдач у стосунках із жінками, спровокували появу у А. Макаренка певних форм



надкомпенсаторної поведінки, пов'язаних, наприклад, з помітним егоцентризмом, високим рівнем домагань, амбіційністю, прагненням домінувати тощо. Подібна надкомпенсація хоча, ймовірно, і не досягала генералізованої ролі в мотиваційній картині загального і професійного саморозвитку А. Макаренка, але й ні в якому разі не повинна залишатися недооціненою.

Про цілеспрямованість і наполегливість професійного самовдосконалення А. Макаренка більше, ніж будь-що інше свідчить його свідоме намагання у виступах останніх років життя розвести такі ключові для розуміння сутності професіоналізму педагога поняття, як *талант* і *майстерність*: «[...] чи можемо ми будувати виховання всього нашого радянського дитинства та юнацтва в розрахунок на талант? Ні. Треба говорити тільки про майстерність, тобто про справжнє знання виховного процесу, про виховне вміння. Я на досвіді переконався, що вирішує питання майстерність, основана на вмінні, на кваліфікації». При цьому він – визнаний педагог і педагогічний письменник, успішний вихователь тисяч юнаків і дівчат, цілком відверто говорив, що не вважав і не вважає себе за талановитого педагога та посилається на власний досвід напруженого руху від педагогічного дилетантизму до високої майстерності: «Але я працював багато, вважав і вважаю себе працездатним, я прагнув оволодіти цією майстерністю [...]» (Макаренко А., 2012, с. 302–303).

Цілком можливо, що в подібних висловлюваннях прихований також і натяк А. Макаренка на пережиту ним обмеженість свободи професійного вибору, фатальність якої підтверджується конкретними епізодами його професійної юності. Віталій Семенович, наприклад, згадує педагогічний експеримент свого брата, що завершився трагедією. З мотиваційною метою 1907 року А. Макаренко почав наприкінці кожної чверті ранжувати учнів свого класу за рівнем навчальної успішності. Один із учнів, що хворів на туберкульоз, про що молодий педагог, очевидно, не здогадувався, з причин погіршення стану здоров'я посів останнє місце в рейтингу класу. Невдовзі прийшов до школи його батько і при всьому класі заявив А. Макаренку: «Сьогодні вночі мій хлопчик помер. Я прийшов вам сказати про це і ще запитати вас: для якої мети

ви проставили в його чверті, що він 37-й і останній? Навіщо ви образили хлопчика, якому залишилося 10 днів життя? Він так горював, бідний, що він “останній”. Це ви, Антоне Семеновичу, недобре зробили, дуже недобре. Я знаю, він би все одно помер, але навіщо заподіювати хлопчикові непотрібні страждання?» Хоча А. Макаренко тоді негайно припинив свій експеримент, але, за деякими спогадами, все життя мав певні фрустраційні переживання, оскільки вважав себе винним у смерті хлопчика (Макаренко В., 1985, с. 45–46, 180).

Варто зазначити, що А. Макаренко в подальшому не лише не приховував прикрі приклади своєї професійної некомпетентності, але начебто свідомо виносив їх на загальне обговорення. В цьому відношенні особливо показовим і одночасно найпопулярнішим серед читачів «Педагогічної поеми» є випадок із побиттям вихованця Задорова – свідчення конфлікту між новими обставинами професійної діяльності і рівнем готовності А. Макаренка до її успішного здійснення. Є переконливі докази (Макаренко А., 1986а, с. 7), що автор всесвітньо визнаного твору цілком усвідомлював, на які етичні і педагогічні небезпеки він наражається, включаючи в текст настільки неоднозначний фрагмент, але все ж не видалив його з жодного з прижиттєвих видань своєї книги. При цьому треба зауважити, що в основі даного літературного епізоду лежить реальний випадок – підтвердження цього ми знаходимо в статті Г. Хілліга «Колонія ім. М. Горького – лабораторія і сцена вихователя А. С. Макаренка» (Хиллиг, 2014, с. 519–521).

Вітчизняне і зарубіжне макаренкознавство завжди акцентувало увагу на вкрай несприятливих соціальних умовах професійної діяльності видатного педагога. До таких ми відносимо: тяжкі матеріально-фінансові умови, специфічний контингент вихованців, високостресові умови праці, конфліктність стосунків із адміністративними, в тому числі освітянськими, органами, відсутність суспільного визнання, несприйняття офіційною педагогікою запропонованих інноваційних педагогічних ідей і новаторської практики тощо.

Дебют А. Макаренка в царині соціального виховання, що припадав на 1920 рік, поставив його перед необхідністю корегувати шляхи досягнення своїх професійних цілей під дією таких реалій, як повоєнна розруха, глибока економічна криза,

наближення голоду, кримінальний і політичний бандитизм, епідемії тощо. Архівні документи містять об'єктивні свідчення про вкрай несприятливі матеріально-фінансові умови діяльності керованого А. Макаренком Основного дитячого будинку №7, який увійшов у історію педагогіки під іменем Полтавської трудової колонії імені М. Горького (Полтавська трудова, 2002а, Полтавська трудова, 2002b).

Ще більш яскравою ілюстрацією екстремальних умов діяльності педагога є типові характеристики специфічного контингенту колонії, представлені, наприклад, у написаному ним наприкінці літа 1922 р. списку вихованців. Ступінь загальної обдарованості цих 69 осіб мала такий вигляд: дуже слабка – 2 (2,9%), слабка – 14 (20,3%), задовільна – 51 (73,9%), добра – 2 (2,9%). Відносно «позитивним» показником контингенту колонії була така, радше педологічна, категорія, як «рід дефективності»: «нормальними» були визнані 56 осіб (81,16%), «морально-дефективними» – 12 (17,39%). Що ж стосується причин, направлення до колонії, то тут картина доволі красномовна: крадіжки, бійки і бешкетність – 39 (56,52%), безпритульність – 16 (23,18%), підозра у шпигунстві – 5 (7,24%), кримінальний бандитизм, озброєний грабіж – 3 (4,35%), політичний бандитизм – 3 (4,35%), участь у зраді злодіїв – 1 (1,45%), вбивство у нападі після тифу – 1 (1,45%) (Полтавська трудова, 2002а, с. 138–147). В Дитячій комуні імені Ф. Е. Дзержинського, в якій педагог почав працювати з кінця 1927 р., склад дітей був дещо іншим, але за своїми кримінальними характеристиками також кардинально відрізнявся від більш звичного для А. Макаренка контингенту залізничних і міських училищ.

Викликана подібними психологічними особливостями вихованців необхідність докорінно змінювати зміст, стиль, обсяг і напруженість педагогічної діяльності зумовила надзвичайно високостресові умови праці всіх працівників керованих А. Макаренком інтернатних закладів, і в першу чергу його самого. Педагог неодноразово нарікав на цю негативну обставину, ось фрагмент його листа, датованого травнем 1923 року: «[...] не може бути й мови навіть про порівняння роботи вихователя колонії та вчителя будь-якої школи чи вихователя дитячого будинку. Незалежно від кількості

тижневих годин навантаження роботи визначається в колонії тісним общинним життям колоністів, коли і вільний час вихователем віддається все одно дітям. [...] Характер самої обстановки життя колонії майже не залишає можливості особистого життя, тому що відсутність будь-якого іншого товариства призводить до того, що ні про що інше, крім колонії, вихователю і думати не доводиться». Цілком природно, що після двох років такої напруженої витрати духовної та фізичної енергії, говорить далі А. Макаренко, «помітні та гостро відчуються ознаки величезної моральної втоми, підкресленої і без того великою трудностю у подоланні характеру наших вихованців» (Полтавська трудова, 2002а, с. 189).

Зрозуміло, що ще на початкових етапах своєї діяльності А. Макаренко розраховував на сприяння органів місцевої влади, а також на обіцяні йому певні преференції з боку Полтавського губернського відділу народної освіти. Але позиція влади виявилася доволі несподіваною: з одного боку, вона не могла не усвідомлювати власної відповідальності в справі мінімізації наслідків безпритульності і дитячої злочинності в регіоні; з іншого ж боку, знаючи А. Макаренка як надійного та ініціативного фахівця, а також спостерігаючи, наскільки енергійно він розбудовує нову колонію, губернська влада переклала вирішення значної частини фінансових, юридичних, продовольчих, господарських та інших проблем виховної установи на плечі завідувача-початківця. Показом в цьому відношенні, наприклад, є протистояння з ковалівською сільрадою в питаннях освоєння нерухомості успадкованого колонією маєтку Трепке, а також змагання на рівних умовах (!) з приватними підприємцями з-за оренди парового млина (Полтавська трудова, 2002а, Полтавська трудова, 2002б). В 1922 році в листі до обласного інспектора установ дефективного дитинства українського Народного комісаріату освіти М. Котельникова А. Макаренко з гіркотою пише: «більш за все нам доводилося боротися головним чином з губнаросвітою. Коли я буду старим, я лише з жахом згадуватиму цю кошмарну установу» (Макаренко А., 1986б, с. 11).

На тлі настільки екстремальних умов здійснення А. Макаренко і його колегами своєї вкрай актуальної для держави і суспільства професійної діяльності виглядає певним

парадоксом надто низький рівень її соціального визнання, що особливо було помітно на таких явищах, як заробітна платня, соціальні гарантії, суспільний престиж професії тощо. У доволі експресивній формі педагог-письменник зобразив це у «Педагогічній поемі», описуючи відправку на робітфак першої групи своїх вихованців: «чому така несправедливість?.. Адже я зробив хорошу справу, адже це в тисячу разів важче і гідніше, ніж проспівати романс на клубному вечорі, навіть важче, ніж зіграти роль у гарній п'єсі, хоча б навіть у МХАТі... Чому там артистам сотні людей аплодують, чому артисти підуть спати додому з відчуттям людської уваги та вдячності, чому я в тузі сиджу темною ніччю в покинутій у полях колонії, чому мені не аплодують бодай гончарівські жителі?» (Макаренко А., 2003, с. 347).

У той же час будь-які, навіть випадкові, педагогічні, етичні, юридичні, політичні або фінансові колізії у надважкій справі виховання важких підлітків, як правило, викликали широкий негативний громадський резонанс. Особисто А. Макаренка і керовану ним колонію це торкнулося наприкінці 1927 – у першій половині 1928 року, тобто після переведення на околицю тодішньої столиці України Харкова Полтавської трудової колонії імені М. Горького, злиття її з педагогічно занедбаною Курязькою трудовою колонією імені 7 Листопада та спроби педагога розповсюдити апробовану досвідом горьківської колонії педагогічної системи на всі інтернатні виховні заклади Харківського округу.

Цей час позначений кульмінацією його конфлікту з офіційною педагогікою, що не прийняла головні засади запропонованих інноваційних педагогічних ідей і новаторської практики. Також в емоційній і вельми алегоричній формі суть цього конфлікту А. Макаренко розкрив на сторінках свого головного літературного твору: «Розвиваючи роботу в колонії, я зараз не міг бути так природно безоглядним, як раніше, бо хмари клубилися над моєю головою і з них раз у раз гриміли громи і вилітали блискавки. / Вже й раніше на мене косо дивилися з “небес”, але раніше я подвизався в провінції, на мене рідко падали промені великих світил, та й сам я намагався не стрибати надмірно над поверхнею землі. Я опинився у неприємному сусідстві з богами. Вони розглядали мене

неозброєним оком, і сховатися від них з усією своєю технікою я був не в змозі» (Макаренко А., 2003, с. 571).

Але чи не найважчим моментом ідейної боротьби А. Макаренка можна вважати 17 травня 1928 року. Тоді у центральній газеті «Комсомольська правда» була опублікована промова Н. Крупської на VIII з'їзді ВЛКСМ. Тон і зміст цього виступу віддзеркалював у край негативну реакцію головної ідеології радянської освіти на публікацію в московському журналі «Народний учитель» нарису журналістки Н. Остроменцької «На зустріч життю» про Харківську трудову колонію імені М. Горького. Доволі гротескно представлені в нарисі «специфічні» педагогічні методи колонії були, очевидно, сприйняті Н. Крупською буквально і, не обтяжуючи себе об'єктивним аналізом, вона різко розкритикувала відому майже на весь світ своїми виховними успіхами установу: «Там є така провина, за яку належить бити, і там створилося таке становище, яке не може не обурювати до глибини душі кожного [...]. Там говориться, що вихователь повинен карати учня, – він може кинути в нього рахівницею або накинутися на нього з кулаками, може бити палицею, лозиною. [...] Далі йти, товариші, нікуди. Це не лише буржуазна школа, – вигукнула Н. Крупська, – це школа рабська, школа кріпацька, і якщо навіть лише один такий факт є, необхідно з ним ретельно боротися» (Крупская, 1959, с. 270).

Унікальність, багатство і яскраво полемічний характер матеріалів, зібраних А. Макаренком в роки його «горьківської епопеї», створили не лише інформаційні, але й необхідні мотиваційні умови для систематичної літературної творчості. Як відомо, у 1925 році він розпочинає роботу над «Педагогічною поемою» – художнім осмисленням в тому числі і важких шляхів свого професійного становлення.

Згодом під тиском адміністративних, політичних та освітянських кіл А. Макаренко був змушений піти з колонії, наступний період його педагогічної діяльності, як відомо, був пов'язаний з іншою виховною установою – створеною співробітниками українського ДПУ зразковою Дитячою комунією імені Ф. Е. Держинського, в якій, як спочатку вірів А. Макаренко, його «безпритульні педагогіці» дадуть «висловитися до кінця». Але незабаром педагог відчув доволі

прискіпливий контроль над собою, який здійснювався по двох каналах: через прямі розпорядження голови ДПУ України В. Балицького, окремих підрозділів комісаріату та за посередництва спеціального кураторського органу – Правління із представників керівного складу ДПУ. Статус завідувача не рятував педагога від жорсткого, а часом і доволі грубого втручання в його діяльність, характерною до цього ілюстрацією є фрагмент резолюції Правління на його звіті за 1930-й рік: «заборонити т. Макаренку здійснення яких-небудь принципів питань без санкції Правління або голови Правління» (Доклад, л. 21–22). Поставити під тотальний контроль Правління прагнуло також і всі сторони життя вихованців.

Специфічний професійний досвід, отриманий в комуні, також дуже швидко знайшов своє художнє узагальнення, навіть зумовив успішний літературний дебют А. Макаренка. В той час, як робота над «Педагогічною поемою» ще тривала, вже у 1932 р. вийшов друком його нарис «Марш 30 року», а в подальшому багатий педагогічний матеріал ліг в основу й інших його художніх творів: «ФД-1», «Прапори на баштах», «Мажор», «Ньютонові кільця».

Брак професійної свободи А. Макаренка, від якого він значно потерпав в комуні, став майже тотальним після призначення його у червні 1935 року на посаду помічника начальника Відділу трудових колоній НКВС УСРР. Тепер він фактично був позбавлений можливості повноцінно діяти і як педагог, і як письменник: «Я став бюрократом, і з кожною годиною переймаюся все більшою і більшою ненавистю до цієї спеціальності. Фізично я нічого не роблю, але паперу марную дуже багато» (Свідетельства, 1997, с. 15). Постійні намагання А. Макаренка залишити органи НКВС, служба у яких суперечила його не лише професійним, але й моральним ціннісним орієнтирам, увінчалися успіхом лише у березні 1937 року. Вже широко відомий на всю країну як письменник, член Спілки радянських письменників України він переїздить до Москви і може зрештою цілком присвятити себе омріяній ще з юності літературній творчості.

Певна іронія суперечливого і складного процесу професійної самоактуалізації А. Макаренка полягає в тому, що прагнучи ще з юності присвятити себе професії письменника,

але майже все своє професійне життя віддавши надзвичайно успішній педагогічній діяльності, досягнувши саме в ній професійного акме, він все ж наприкінці свого шляху отримав суспільне визнання головним чином як літератор.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Представлений аналіз біографічного і історико-педагогічного матеріалу свідчить про те, що провідною обставиною професійної самоактуалізації А. Макаренка виступала необхідність багаторічної діяльності і самовдосконалення у галузі, яка не відповідала базовій спрямованості його професійних уподобань. Проте саме професійна діяльність А. Макаренка як педагога-вихователя зумовила зміст його подальшої літературної творчості, а інноваційна сутність, напруженість і драматизм цієї діяльності забезпечили його великий успіх як професійного письменника.

Певний парадокс професіогенезу А. Макаренка полягає в тому, що педагогічна професія, якій він лише в силу об'єктивних обставин присвятив життя, все ж стала *сферою* та *умовою* його максимальної професійної самоактуалізації – одночасно і як вихователя-практика, і як педагогічного мислителя, і як освітнього менеджера, і як письменника. На цьому тлі вважаємо необхідним підкреслити, що кожне з названих професійних амплуа А. Макаренка в своєму розвитку не лише виступало важливим мотиваційним чинником для всіх інших сутностей його як професіонала, але й неодмінно генерувало нові форми вияву досконалості останніх. У вказаному контексті перспективним є дослідження внутрішньої поліфонії гетерогенної професійної самоідентифікації А. Макаренка.

#### *Список використаних джерел*

- Булава Л., Машенко О., Ткаченко А. Історія Полтавського учительського інституту: повертаючись до проблеми. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С. 40–48.
- Доклад А. С. Макаренко о состоянии воспитательной работы в коммуне за 1930 год и резолюция правления коммуны по докладу. Копии. *РГАЛИ* (Российский государственный архив литературы и искусства). Ф. 332. Оп. 2. Ед. хр. 29.



- Крупская Н. К. О работе ВЛКСМ среди детей (Доклад и заключительное слово на VIII съезде ВЛКСМ). *Педагогические сочинения*. Москва, 1959. Т. 5. С. 261–284.
- Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Москва : ИТРК, 2003. 720 с.
- Макаренко А. С. Педагогические сочинения. Т. 7. Москва : Педагогика, 1986. 320 с.
- Макаренко А. С. Педагогические сочинения. Т. 8. Москва : Педагогика, 1986. 336 с.
- Макаренко А. С. Публичные выступления (1936–1939 гг.). Аутентичное издание / сост., автор комментариев Гётц Хиллиг. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2012. 502 с.
- Макаренко В. Мой брат Антон Семенович. Воспоминания, письма / под ред. Г. Хиллига. Marburg, 1985. XVIII, 201 с. (Opuscula makarenkiana Nr 3).
- Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.) / авт.-укл. : О. П. Єрмак, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич ; за ред. І. А. Зязюна. Полтава, Ч. 1. 2002. 269 с.
- Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.) / авт.-укл. : О. П. Єрмак, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченко ; за ред. І. А. Зязюна. Ч. 2. Полтава, 2002. 216 с.
- Приложения. *Статистический ежегодник Полтавского Губернского Земства на 1905 год*. Полтава : Типо-литогр. И. А. Дохмана, 1906. С. 1–133.
- Сведения по земскому хозяйству. *Статистический ежегодник Полтавского Губернского Земства на 1905 год*. Полтава : Типо-литогр. И. А. Дохмана, 1906. С. 1–182.
- Свидетельства искренней дружбы: воспоминания К. С. Кононенко о А. С. Макаренко / Zeugnisse einer wahren Freundschaft: die Erinnerungen K.S. Kononenkos an A.S. Makarenko / изд. : Гётц Хиллиг, Василий Марочко. Marburg : Makarenko-Referat, 1997. XXX, 67, 34 с. (Opuscula Makarenkiana Nr 20).
- Ткаченко А. В. Професіогенетичний підхід у педагогічній біографістиці (на прикладі аналізу творчої спадщини А. С. Макаренка). *Імідж сучасного педагога*. 2011. № 3 (112). С. 43–46.
- Ткаченко А. Alma mater А. С. Макаренка: професіогенетичний дискурс. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 19. С. 79–85.

- Хиллиг Г. В поисках истинного Макаренко. Русскоязычные публикации (1976–2014). Полтава : Шевченко Р. В., 2014. 778 с.
- Bybluk M. Makarenkos Alma mater. *Hundert Jahre Anton Makarenko. Neue Studien zur Biographie* / Hrsg. von G. Hillig. Bremen : Edition Temmen, 1988. S. 31–41.
- Ergänzungen zum Porträt A.S. Makarenkos. Götz Hillig im Gespräch mit Valentin Kumarin. (Marburg, 2. November 1988). Marburg, 1989. 59, LIII s. (Opuscula Makarenkiana Nr 10).
- Makarenko-Materialien III. Quellen zur Biographie des jungen Makarenko (1888–1920) / G. Hillig (Hrsg.). Marburg : VVG Verlags- und Vertriebsgemeinschaft, 1973. 314 s. (Beiträge zur sozialistischen Pädagogik. Band 11)
- Rakovitch J. La jeunesse controversée de Makarenko: un espace propice à l'émergence du mythe? *Le Télémaque*. 2014. № 46. P. 177–189.

### References

- Bulava, L., Mashchenko, O. & Tkachenko, A. (2018). Istoriiia Poltavskoho uchytelskoho instytutu: povertaiuchys do problemy [History of Poltava Teachers' Training Institute: returning to the problem]. *Vytoky pedahohichnoi maïsternosti [The origins of pedagogical skills]*, 22, 40-48 [in Ukrainian].
- Bybluk, M. (1988). Makarenkos Alma mater. *Hundert Jahre Anton Makarenko. Neue Studien zur Biographie* (pp. 31-41) / Hrsg. von G. Hillig. Bremen: Edition Temmen.
- Doklad A. S. Makarenko o sostoyanii vospitatel'noj raboty v kommune za 1930 god i rezolyuciya pravleniya kommuny po dokladu. Kopii [A. S. Makarenko's report on the state of educational work in the commune in 1930 and the resolution of the commune's government on the report. Copies]. RGALI (Rossijskij gosudarstvennyj arhiv literatury i iskusstva). F. 332. Op. 2. Ed. hr. 29 [in Russian].
- Ergänzungen zum Porträt A.S. Makarenkos. Götz Hillig im Gespräch mit Valentin Kumarin. (Marburg, 2. November 1988).* (1989). Marburg.
- Hillig, G. (2014). *V poiskah istinnogo Makarenko. Russkoyazychnye publikacii* (1976–2014) [In search of the true Makarenko. Russian-language publications (1976–2014)]. Poltava: SHevchenko R. V. [in Russian].
- Krupskaya, N. K. (1959). O rabote VLKSM sredi detej (Doklad i zaklyuchitel'noe slovo na VIII s'ezde VLKSM) [On the work of

- the Komsomol among children (Report and closing remarks at the VIII Congress of the Komsomol)]. *Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical essays]*. Moscow. T. 5. 261-284 [in Russian].
- Makarenko, A. S. (1986). *Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical essays]*. T. 8. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Makarenko, A. S. (1986). *Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical essays]*. T. 7. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Makarenko, A. S. (2003). *Pedagogicheskaya poema [Pedagogical poem]*. Moscow: ITRK [in Russian].
- Makarenko, A. S. (2012). Publichnye vystupleniya (1936–1939 gg.). Autentichnoe izdanie [Public speaking (1936–1939). Authentic edition]. G. Hillig (Comp). Elec : EGU im. I. A. Bunina [in Russian].
- Makarenko, V. (1985). Moj brat Anton Semenovich. Vospominaniya, pis'ma [My brother Anton Semenovich. Memories, letters]. G. Hillig (Ed.). Marburg [in Russian].
- Makarenko-Materialien III. Quellen zur Biographie des jungen Makarenko (1888–1920). (1973). G. Hillig (Comp.). Marburg : VVG Verlags- und Vertriebsgemeinschaft.
- Poltavska trudova koloniia im. M. Horkoho v dokumentakh i materialakh (1920–1926 rr.) [Poltava labor colony named after M. Gorky in documents and materials (1920–1926)]*. (2002). O. P. Yermak, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos, N. M. Tarasevych (Comps.). I. A. Ziaziun (Ed.). Poltava. V. 1 [in Ukrainian].
- Poltavska trudova koloniia im. M. Horkoho v dokumentakh i materialakh (1920–1926 rr.) [Poltava labor colony named after M. Gorky in documents and materials (1920–1926)]*. (2002). O. P. Yermak, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos, N. M. Tarasevych, A. V. Tkachenko (Comps.). I. A. Ziaziun (Ed.). Poltava. V. 2 [in Ukrainian].
- Prilozheniya [Appendices]. *Statisticheskij ezhegodnik Poltavskogo Gubernskogo Zemstva na 1905 god.* (1906). Poltava : Tipo-litogr. I. A. Dohman. 1–133 [in Russian].
- Rakovitch, J. (2014). La jeunesse controversée de Makarenko: un espace propice à l'émergence du mythe? *Le Télémaque* (pp. 177–189).
- Svedeniya po zemskomu hozyajstvu [Information on the zemstvo economy]. *Statisticheskij ezhegodnik Poltavskogo Gubernskogo Zemstva na 1905 god.* (1906). Poltava: Tipo-litogr. I. A. Dohman. 1-182 [in Russian].

- Svidetel'stva iskrennej druzhby: vospominaniya K. S. Kononenko o A. S. Makarenko [Evidence of sincere friendship: memories of K. S. Kononenko about A. S. Makarenko] / Zeugnisse einer wahren Freundschaft: die Erinnerungen K. S. Kononenkos an A. S. Makarenko. (1997). G. Hillig & V. Marochko (Eds.). Marburg : Makarenko-Referat [in Russian].*
- Tkachenko, A. (2015). Alma mater A. S. Makarenka: profesiohenetychnyi dyskurs [Alma mater A. S. Makarenko: professional genetic discourse]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka [Pedagogical education: theory and practice]*, 19, 79-85 [in Ukrainian].
- Tkachenko, A. V. (2011). Profesiohenetychnyi pidkhid u pedahohichnii biohrafistytsi (na prykladi analizu tvorchoi spadshchyny A. S. Makarenka) [Professional genetic approach in pedagogical biographistics (on the example of the analysis of the creative heritage of A. S. Makarenko)]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 3 (112), 43-46 [in Ukrainian].

### **A. Tkachenko**

#### **CONTROVERSIES OF ANTON MAKARENKO'S PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION**

*This article is devoted to the general characteristics of the super-complex and rather multipolar personal profiogenesis of A. Makarenko. Particular attention is paid to the analysis of professional crisis aspects of the process: the complexity of motivational mechanisms of professional self-actualization of young A. Makarenko, the crisis of his professional self-determination, unrealized educational aspirations, opposition of talent and skill, professional readiness crisis, unfavorable social conditions and lack of professional freedom. It reveals the peculiarities of A. Makarenko's formal and informal educational activity, the complexity of the formation of motivational mechanisms of his personal and professional self-actualization, analyzes the manifestations of destructive factors of his professional activity. It concludes that the leading circumstance of A. Makarenko's professional self-actualization were many years of activity and self-improvement in the field, which did not meet the basic direction of his professional preferences. However, it was A. Makarenko's professional activity as a teacher-educator that determined the content of his further literary work, and the innovative essence, intensity and drama of this activity ensured his great success as a professional writer. A certain paradox of A. Makarenko's professional genesis is that the pedagogical profession, to which he devoted his life only due to objective circumstances, nevertheless became the sphere and condition of his ultimate professional self-actualization – both as an educator-practitioner and as a pedagogical thinker, as an educational manager, and as a writer. Giving these facts, we consider it necessary to emphasize that each of*

*these professional roles of A. Makarenko in its development was not only an important motivating factor for all his other essences as a professional, but certainly generated new forms for expressing their perfection.*

**Keywords:** *A. Makarenko, professional self-actualization, professional genesis, self-improvement, professional crisis, pedagogical skills.*

Надійшла до редакції 11.12.2021 р.