

**Запорізький національний університет
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України**

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Науковий журнал

Випуск 1 (24), 2022



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

*Рекомендовано до друку
вченою радою Запорізького національного університету
протокол № 12 від 12.05.2022 р.*

Проблеми сучасної психології: науковий журнал. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2022. № 1 (24). 110 с.

Головний редактор:

Шевченко Н.Ф., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету

Редакційна колегія:

Александров Д.О., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

Аршава І.Ф., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології та патопсихології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпро, Україна)

Горбань Г.О., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Де Карло Алессандро, доктор філософії з психології Університету LUMSA у Римі (Італія)

Даль Корсо Лаура, доктор філософії з психології, доцент з організаційної психології та психології праці, факультета філософії, соціології, освітньої та прикладної психології Університету Падови (Італія)

Дорожжкін В.Р., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України (м. Київ, Україна)

Зазимко О.В., кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Клопота Є.А., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Кононенко О.І., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Мельничук Т.І., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Паламарчук О.М., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця, Україна)

Ронгінська Т.І., доктор психологічних наук, директор Інституту психології Зеленогурського університету (Польща)

Санніков О.І., доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

Сняданко І.І., доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

Ткалич М.Г., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України (м. Київ, Україна)

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі психологічних наук (053 – Психологія).

Журнал індексується у Index Copernicus, Academic Resource Index, Eurasian Scientific Journal Index, World Catalogue of Scientific Journals, Journal Index.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 24461-14401 ПР від 26.03.2020 р.*

Zaporizhzhya National University
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine
Ukrainian State Employment Service Training Institute

PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY

Scientific journal

Issue 1 (24), 2022



Publishing House
"Helvetica"
2022

DOI “Problems of modern psychology”
DOI № 1(24), 2022

<https://doi.org/10.26661/2310-4368>
<https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1>

*Board of Zaporizhzhia National University
(protocol № 12, 12.05.2022)*

Problems of modern psychology: Scientific journal. Zaporizhzhia: Publishing House “Helvetica”. 2022. № 1 (24). 102 p.

Editor-in-Chief:

N. Shevchenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Zaporizhzhia National University

Editorial board:

D. Aleksandrov, Doctor of Psychology, Professor, Department of Social Work, Taras Shevchenko National University of Kyiv

I. Arshava, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General Psychology and Pathopsychology, Oles Honchar Dnipro National University

A. De Carlo, Ph.D. in Psychology, LUMSA University of Roma (Italy)

L. Dal Corso, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Work and Organizational Psychology, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova (Italy)

V. Dorozhkin, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Ukrainian State Employment Service Training Institute

G. Gorban, Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University

Ye. Klopot, Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University

O. Kononenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Differential and Special Psychology, Mechnikov Odessa National University

T. Melnychuk, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

O. Palamarchuk, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Social Work, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky

T. Ronginska, Doctor of psychology, Director of the Institute of Psychology, The University of Zielona Góra (Poland)

A. Sannikov, Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Practical Psychology, Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University

I. Snyadanko, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Lviv Polytechnic National University

M. Tkalych, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Ukrainian State Employment Service Training Institute

O. Zazymko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher in the Laboratory of Cognitive Psychology, the G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Based on the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020 (Appendix 4), the journal is included in the List of scientific professional publications of Ukraine category “B” in the field of psychological sciences (053 – Psychology).

The journal is indexed in scientometric databases: Index Copernicus (Poland), Academic Resource Index, Eurasian Scientific Journal Index, World Catalog of Scientific Journals, Journal Index.

*Certificate of state registration of the printed source of mass media
KB № 24461-14401 IIP of 26.03.2020.*

ISSN 2310-4368 (Print)
ISSN 2524-2458 (Online)

© Zaporizhzhya National University, 2021

ЗМІСТ

Басенко О. М., Чернобровкін В. М. <i>ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ</i>	7
Горбань Г. О., Шевченко Н. Ф. <i>ПРОФЕСІЙНА СВІДОМІСТЬ ПСИХОЛОГА: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ</i>	16
Дорожкін В. Р., Савченко О. В. <i>ВЛАСТИВОСТІ І ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕЖ ОСОБИСТОСТІ В РІЗНІ ПЕРІОДИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ</i>	27
Кетлер-Митницька Т. С. <i>ВІДСТРОЧЕНА ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ</i>	37
Куліш О. В., Сірик І. В. <i>ПСИХОТЕРАПІЯ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЯ ОСОБИСТОСТІ З ПОСТТРАВМАТИЧНИМ СТРЕСОВИМ РОЗЛАДОМ</i>	46
Курова А. В. <i>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОСТІ, АГРЕСИВНОСТІ ТА СУБ'ЄКТИВНОГО КОНТРОЛЮ МОЛОДІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ</i>	53
Назаренко Н. М. <i>АКТУАЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ ЯК ЗАСОБУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ</i>	61
Пріб Г. А., Калюжна Є. М. <i>ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ ПОВЕДІНКИ</i>	71
Співак Л. М., Османова А. М. <i>НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	79
Степаненко Л. В. <i>ОСОБЛИВОСТІ АДАПТИВНИХ СТИЛІВ ЕМОЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ</i>	86
Ткалич М. Г., Закашанська Н. Ю. <i>ТИПИ СПОЖИВАЧІВ ТА СТРАТЕГІЙ СПОЖИВЧОЇ ПОВЕДІНКИ: ЦІННІСНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ ВИМІР</i>	94
Чайка Г. В. <i>СТАТЕВО-ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДОВІРИ ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК ІЗ ПСИХОЛОГІЧНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ</i>	101

CONTENTS

Basenko O. M., Chernobrovkin V. M.	<i>PSYCHO-CORRECTIONAL IMPACT ON RESILIENCE BUILDING IN CONFLICT-AFFECTED ADOLESCENTS</i>	7
Gorban G. O., Shevchenko N. F.	<i>PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF A PSYCHOLOGIST: STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ANALYSIS</i>	16
Dorozhkin V. R., Savchenko O. V.	<i>PROPERTIES AND CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL LIMITS OF PERSONALITY IN DIFFERENT PERIODS OF ADOLESCENCE</i>	27
Ketler-Mytnytska T. S.	<i>THE POSTPONED EFFECTIVENESS EVALUATION OF THE PROGRAM OF INTERNALITY'S FORMING AS A FACTOR OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' READINESS FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT</i>	37
Kulish O. V., Siryk I. V.	<i>PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOCORRECTION OF A PERSON WITH POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER</i>	46
Kurova A. V.	<i>PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONALITY, AGGRESSIVENESS AND SUBJECTIVE CONTROL OF YOUTH IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY</i>	53
Nazarenko N. M.	<i>ACTUALITY OF PSYCHOLOGICAL TRAINING IN THE PROFESSIONAL AREA AS A MEANS OF PERSONAL-PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A SPECIALIST</i>	61
Prib H. A., Kaliuzhna Y. M.	<i>FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT OF PARENTS OF CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS</i>	71
Spivak L. M., Osmanova A. M.	<i>NATIONAL IDENTITY OF FOREIGN STUDENTS AT UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTION</i>	79
Stepanenko L.V.	<i>PECULIARITIES OF ADAPTIVE STYLES OF EMOTIONAL AND FUNCTIONAL POTENTIAL OF PERSONALITY</i>	86
Tkalych M. H., Zakashanska N. Yu.	<i>TYPES OF CONSUMERS AND STRATEGIES OF CONSUMER BEHAVIOR: VALUE AND PERSONAL DIMENSION</i>	94
Chaika G. V.	<i>GENDER AND AGE CHARACTERISTICS OF TRUST AND ITS CONNECTION WITH PSYCHOLOGICAL WELL-BEING</i>	101

УДК 159.922.378
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-1>

ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ

Басенко О. М.

*аспірантка докторської школи імені родини Юхименків
кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Києво-Могиланська академія»
вул. Г. Сковороди, 2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-5706-8749
o.basenko@ukma.edu.ua*

Чернобровкін В. М.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Києво-Могиланська академія»
вул. Г. Сковороди, 2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-5725-5248
chernobrovkin@ukma.edu.ua*

Ключові слова: *підлітки,
воєнний конфлікт,
психологічна травма,
життєстійкість,
психологічна корекція та
розвиток.*

У статті представлено результати дослідження впливу програми психологічної корекції та розвитку «Безпечний простір» на рівень життєстійкості підлітків, постраждалих внаслідок воєнного конфлікту на Сході України. Для діагностики рівня життєстійкості підлітків та оцінки ефективності програми використано такі методики: опитувальник «Сильні та слабкі сторони» SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire), опитувальник психосоціального стресу у дітей CPDS (Child Psychosocial Distress Screener), скрінер оцінки психічного здоров'я КМА-УДХ (Mental Health Assessment Instrument), опитувальник з резильєнтності (життєстійкості). У дослідженні взяло участь 27 підлітків 14-17-ти років з м.Покровськ та м. Авдіївка (Донецька область). За результатами участі у програмі було виявлено зростання рівня життєстійкості та покращення показників психоемоційного стану учасників експериментальної групи. Аналіз отриманих даних засвідчив зменшення симптомів посттравматичного стресу, тривожності, депресії, схильності до зловживання алкоголем, а також покращення міжособистісних стосунків, зменшення проблем емоційного стану та поведінки, мінімізацію ризику інтерналізації завдяки зростанню таких факторів життєстійкості, як «відчуття щастя» та «підтримка батьків». Підтверджено, що зазначені фактори життєстійкості позитивно впливають на показники психічного здоров'я та утворюють специфічні захисні чинники, сприятливі для розвитку й зміцнення життєстійкості досліджуваної цільової групи. Сформульовано умови підвищення ефективності корекційно-розвиткових заходів для підлітків, постраждалих внаслідок подій воєнного конфлікту: попередня діагностика психологічного стану учасників з метою застосування диференційованого корекційного підходу та важливість врахування у процесі аналізу ефективності програми не тільки результатів загальних психометричних оцінювань, а й даних відповідних якісних методів (фокус-групи, індивідуальні інтерв'ювання тощо).

PSYCHO-CORRECTIONAL IMPACT ON RESILIENCE BUILDING IN CONFLICT-AFFECTED ADOLESCENTS

Basenko O. M.

*Postgraduate Student at the Doctoral School named after the Yukhimenko family,
Department of Psychology and Pedagogics
National University of Kyiv-Mohyla Academy
H. Skovorody str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5706-8749
o.basenko@ukma.edu.ua*

Chernobrovkin V. M.

*Doctor of Psychology, Professor,
Head of the Department of Psychology and Pedagogy
National University of Kyiv-Mohyla Academy
H. Skovorody str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5725-5248
chernobrovkin@ukma.edu.ua*

Key words: *adolescents, armed conflict, psychological trauma, resilience, psychological correction.*

The article explores results of impact of the psychological correction and development program “Safe Space” on resilience in conflict-affected adolescents in Eastern Ukraine. For evaluating the resilience level and the program effectiveness the following methods were used: Strength and Weaknesses Questionnaire (SDQ), Child Psychosocial Distress Screener (CPDS), Mental Health Assessment Instrument (MHA-UDH), Resilience Measure. The study involved 27 adolescents aged 14-17 living in Pokrovsk and Avdiyivka (Donetsk region). Analysis of the study findings showed an increase of the participants’ resilience level and improvement of psychological and mental health wellbeing indicators. The data obtained revealed a decrease in symptoms of post-traumatic stress, anxiety, depression, and alcohol abuse, as well as an improvement in inter-relationships, reduction of emotional and behavioral problems, minimization of internalizing risk due to increase of such factors as “happiness” and “family support”. It has been confirmed that those factors positively influence mental health and create specific protective factors favorable for the development and improvement of resilience of the studied target group. According to the results obtained, the terms for increasing efficiency of correctional and developmental activities for conflict-affected adolescents have been formulated: prior psychological diagnostics of the participants in order to apply a differentiated corrective approach, and the importance of taking into account not only the results of general psychometric assessments but also the data of the corresponding qualitative methods (focus groups, individual interviews, etc.) in the analysis of the program effectiveness.

Постановка проблеми. Підлітки належать до однієї з найбільш вразливих соціальних груп, що потерпають внаслідок воєнного конфлікту в Україні, адже саме у цьому віці психіка людини зазнає істотних внутрішніх трансформацій та є особливо вразливою. За умов надзвичайної ситуації, якою і є воєнний конфлікт, критичний процес особистісних перетворень, здебільшого властивий для психічного розвитку індивіда в цьому віці, ускладнюється і обтяжується впливом додаткових потужних стресових чинників та

психологічним травмуванням. За результатами останніх проведених в Україні досліджень, підтверджено високий рівень стресу та психоемоційних порушень у дітей та підлітків, що зазнали впливу подій воєнного конфлікту на Сході України та мешкають на територіях, наближених до зони бойових дій [1; 8; 15; 17].

Проблеми розвитку життєстійкості осіб, що піддаються психологічному травмуванню в умовах воєнного конфлікту, зокрема підлітків, вивчаються багатьма вітчизняними та зарубіжними

науковцями (В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, С. Богданов, О. Залеська, О. Вознюк, В. Корольчук, Т. Ларіна, М. Маркова, В. Панок, Н. Гусак, Т. Betancourt, К. Khan, W. Tol, M. Wessells, J. Cohen та ін.). Особливий погляд на вивчення проблем переживання стресу, психологічної травми та розвитку життєстійкості пропонує сучасний підхід резилієнс. На противагу традиційному підходу, орієнтованому на травму та ураженість, концепція резилієнс наголошує на важливості внутрішнього потенціалу особистості і зовнішніх чинників у розвитку життєстійкості та властивій особистості здатності до активізації індивідуальних психічних ресурсів, зокрема в особливо критичних умовах [7; 13]. Як стверджують Т. Betancourt & К. Khan, поняття життєстійкості дітей і підлітків в умовах війни слід розглядати скоріше як динамічний процес. Слід уникати трактування життєстійкості (резильєнтності) як персональної властивості окремих «невразливих» осіб, натомість доречно говорити скоріше про умови, процес та результати психологічного відновлення і адаптації [13]. Згідно з підходом резилієнс, життєстійкість індивіда формується під впливом захисних факторів та захисних процесів, сприятливих для позитивного розвитку та психологічного благополуччя. Людина є однією з багатьох взаємозалежних і взаємопов'язаних ланок загальної соціоecологічної системи, в контексті якої вона функціонує: родина, школа, друзі, громада, суспільство; і рівень життєстійкості однієї ланки безпосередньо взаємопов'язаний із рівнем життєстійкості інших ланок єдиної системи [3; 7; 10; 12; 14].

Аналізуючи різні програми психологічних інтервенцій для дітей та підлітків у країнах низького та середнього економічного розвитку, дослідники Tol et al. вказали як на позитивний, так і на негативний вплив цих програм. Подекуди було виявлено, що в умовах надзвичайних ситуацій природний процес психологічного відновлення постраждалих осіб погіршувався через застосування таких програм «підтримки», оскільки при їх розробці та застосуванні не було належним чином враховано конкретні контекстуальні та індивідуальні фактори [18].

З огляду на зазначене актуальним є ґрунтовне дослідження застосовуваних підходів до психологічної підтримки підлітків, постраждалих внаслідок воєнного конфлікту на Сході України, зокрема дослідження впливу засобів психологічної корекції на рівень життєстійкості та психічне здоров'я з використанням адаптованих до конкретного соціально-культурного середовища психодіагностичних методик. Отримані дані сприятимуть підвищенню ефективності програм психологічної підтримки зазначеної категорії осіб.

Метою дослідження є вивчення впливу програми психологічної корекції та розвитку «Безпечний простір» на рівень життєстійкості підлітків, постраждалих внаслідок воєнного конфлікту на Сході України.

Програму «Безпечний простір» розроблено колективом експертів Центру психічного здоров'я НаУКМА на основі практичного досвіду роботи з учнями, батьками, психологами і педагогами в Донецькій та Луганській областях в період з 2014 до 2015 року в межах реалізації проектів гуманітарної допомоги за сприяння Дитячого фонду UNICEF [3]. Обрана корекційна програма, що ґрунтується на засадах підходу резилієнс та соціоecологічної моделі, спрямована насамперед на розвиток внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості та її найближчого соціального оточення, що таким чином сприяє зміцненню життєстійкості завдяки покращенню психоемоційного стану та підвищенню рівня психологічної адаптивності та відновлюваності.

В заняттях за обраною програмою взяли участь підлітки з міст Покровськ та Авдіївка (30 і 5 км від лінії фронту, Донецька область), які за попередньою діагностикою пережили низку травматичних подій, пов'язаних з війною, та отримали стрес під час переживання цих подій. Експериментальну групу склали 17 осіб 13-ти (n=1; 6%), 14-ти (n=8; 47%) та 15-ти (n=8; 47%); до контрольної групи увійшли 20 осіб 15-ти (n=2; 10%), 16-ти (n=10; 50%) та 17-ти (n=8; 40%). Заняття проводилися упродовж 90-120 хвилин очно двічі на тиждень на базі Покровського будинку творчості та дозвілля та Авдіївського професійного училища протягом травня-червня 2020 року.

Дослідження проходило у кілька етапів: діагностичний (констатувальний зріз, діагностичний етап), формувальний (тренінг з розвитку життєстійкості, корекційний етап) і підсумковий (контрольний зріз, етап оцінки ефективності). Метою контрольного етапу було виявлення у підлітків індивідуальних показників рівня життєстійкості та психоемоційного стану за результатами участі у психокорекційній програмі.

На етапах діагностики та оцінки ефективності програми було використано такі методики:

1) опитувальник «Сильні та слабкі сторони» SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire). Дана методика включає 25 запитань за 6-ма шкалами: «Емоційні проблеми», «Проблеми з поведінкою», «Гіперактивність», «Проблеми відносин з однолітками», «Просоціальна поведінка». Бали, отримані за кожною шкалою, трансформуються у категорії «Нормальний рівень», «Межовий рівень» та «Анормальний рівень» [16];

2) опитувальник психосоціального стресу у дітей CPDS (Child Psychosocial Distress Screener);

використовується для визначення переліку травматичних подій, що їх переживала дитина/підліток [9];

3) опитувальник оцінки психічного здоров'я КМА-УДХ (МНАІ – Mental Health Assessment Instrument). Включає 19 запитань, згруповані у шкали: «Депресія», «ПТСР», «Тривожність» та «Зловживання алкоголем». [11];

4) опитувальник з резильєнтності (життєстійкості) містить 20 запитань за шкалами: «Спілкування», «Впевненість в собі», «Відчуття щастя», «Допомога іншим», «Підтримка батьків» та «Резильєнтність» [15; 17].

Останні дві методи особливі тим, що враховують специфіку психосоціальних проблем, а також семантичних і стилістичних конструктивів осіб, постраждалих від наслідків воєнного конфлікту в Україні, зокрема дітей і підлітків.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до аналізу даних до та після проведеної психокорекційної роботи з групою підлітків та порівняння

даних експериментальної і контрольної груп отримано такі результати.

Після участі в програмі було виявлено, що рівень життєстійкості учасників експериментальної групи зріс за всіма показниками (див. Таблицю 1 (ЕГ (після))). Отримані дані підтверджують значущість для досліджуваної категорії підлітків таких факторів життєстійкості, як «відчуття щастя» та «підтримка батьків», показники яких зросли за результатами участі у тренінгу; найбільшу значущість зазначених факторів життєстійкості для підлітків із зони збройного конфлікту на Сході України було також підтверджено в рамках нашого попереднього емпіричного дослідження [1]. Варто зауважити, що показники учасників контрольної групи, які не брали участь у програмі, децю знизилися після повторного оцінювання (див. Таблицю 1).

За даними опитувальника «Сильні та слабкі сторони» (SDQ), як представники експериментальної

Таблиця 1

Дескриптивна статистика для підшкал опитувальника резильєнтності (життєстійкості)

спілкування		впевненість у собі	відчуття щастя	допомога іншим	підтримка батьків	
ЕГ (до)	N	16	16	16	16	
	середнє значення	3,85	3,92	3,87	3,94	4,06
	Медіана	3,67	4,20	4,25	4,00	4,20
	Мінімум	2,00	2,20	1,25	1,67	1,20
	Максимум	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	статист. Помилка	0,22	0,19	0,29	0,22	0,21
	стандарт. Відхилення	0,89	0,78	1,19	0,88	0,86
ЕГ (після)	N	16	16	16	16	
	середнє значення	4,04	4,16	4,27	4,13	4,30
	Медіана	3,83	4,20	4,50	4,33	4,50
	Мінімум	3,00	2,80	2,50	1,67	2,40
	Максимум	5,00	4,80	5,00	5,00	5,00
	статист. Помилка	0,15	0,14	0,18	0,21	0,15
	стандарт. Відхилення	0,61	0,58	0,74	0,84	0,62
КГ (до)	N	20	20	20	20	
	середнє значення	3,57	3,82	3,64	3,68	3,76
	Медіана	3,67	3,80	3,70	3,67	3,88
	Мінімум	1,00	2,40	2,20	1,33	1,25
	Максимум	5,00	4,80	5,00	5,00	5,00
	статист. Помилка	0,11	0,60	0,16	0,08	0,07
	стандарт. Відхилення	0,97	0,55	0,71	0,83	0,92
КГ (після)	N	20	20	20	20	
	середнє значення	3,35	3,70	3,56	3,67	3,64
	Медіана	3,67	3,70	3,50	3,67	3,70
	Мінімум	1,67	2,40	2,50	3,00	2,20
	Максимум	4,67	4,40	4,75	4,67	5,00
	статист. Помилка	0,20	0,11	0,64	0,11	0,16
	стандарт. Відхилення	0,89	0,50	0,72	0,48	0,71

групи до участі у тренінгу, так і учасники контрольної групи майже за всіма шкалами виявили показники нормального рівня емоційно-поведінкових проблем (див. Таблицю 2). Лише за шкалами взаємин з однолітками та просоціальної поведінки у підлітків з контрольної групи спостерігаються показники межового і аномального рівнів. При цьому що стосується даних за зазначеними шкалами для експериментальної групи після участі в заняттях програми, збільшилася кількість підлітків з нормальним емоційним фоном, і відповідно, зменшилася – з межовим та аномальним рівнем.

Однак у деяких підлітків після участі в програмі показники емоційних проблем зросли до позначок «межовий» та «анормальний», що, на нашу думку, можна пояснити тимчасовим впливом перебування в нових і не надто комфортних для них умовах занять тренінгу, вищою схильністю підлітків жіночої статі (котрі склали більшість учасників експериментальної групи) до стресу та іншими суб'єктивними чи об'єктивними чинни-

ками. Слід зазначити, що такі випадки є поодинокими і не можуть вважатися достатньою підставою для загальних висновків (див. Таблицю 2).

Щодо діагностики проблем психічного здоров'я учасників експериментальної групи, то маємо такі показники до та після участі в програмі. При першому оцінюванні у 6-тих учасників було зафіксовано симптоми депресії і у 3-ох – симптоми посттравматичного стресового розладу. У жодного підлітка не виявлено симптомів тривожності і зловживання алкоголем. Учасники контрольної групи засвідчили найвищі показники також за шкалами депресії та ПТСР. Після участі в програмі, у 9-ох підлітків спостерігаємо суттєві покращення у вираженості симптомів.

Серед усіх підлітків, у яких було виявлено симптоми депресії та ПТСР під час першого оцінювання, відбулись суттєві покращення і після проходження програми не було виявлено відповідних симптомів. Проте в одного учасника було виявлено симптоми депресії та ПТСР тільки під

Таблиця 2

Частота та відсоток відповідей респондентів щодо емоційно-поведінкових проблем (SDQ)

Рівень		ЕГ				КГ			
		До		Після		До		Після	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Емоційні проблеми	Нормальний	14	82%	13	76%	19	100%	18	95%
	Межовий	1	6%	2	12%	0	0%	1	5%
	Аномальний	2	12%	2	12%	0	0%	0	0%
Проблеми з поведінкою	Нормальний	10	59%	11	65%	10	56%	11	55%
	Межовий	6	35%	4	24%	2	33%	6	30%
	Аномальний	1	6%	2	12%	4	11%	3	15%
Гіперактивність	Нормальний	13	76%	13	76%	18	95%	15	83%
	Межовий	1	6%	2	12%	0	0%	2	11%
	Аномальний	3	18%	2	12%	1	5%	1	6%
Проблеми взаємин з однолітками	Нормальний	15	88%	17	100%	10	56%	13	76%
	Межовий	2	12%	0	0%	7	39%	3	6%
	Аномальний	0	0%	0	0%	1	6%	1	18%
Просоціальна поведінка	Нормальний	13	76%	13	76%	11	55%	10	56%
	Межовий	1	6%	2	12%	6	30%	4	11%
	Аномальний	3	18%	2	12%	3	15%	2	33%
Загальні труднощі	Нормальний	15	88%	15	88%	15	83%	18	95%
	Межовий	1	6%	1	6%	2	11%	1	5%
	Аномальний	1	6%	1	6%	1	6%	0	0%

Таблиця 3

Частота та відсоток відповідей респондентів щодо симптомів психоемоційних проблем (МНАІ)

	ЕГ				КГ			
	Перше оцінювання		Повторне оцінювання		Перше оцінювання		Повторне оцінювання	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Депресія	6	35%	1	6%	4	20%	6	38%
ПТСР	3	18%	1	6%	4	20%	4	20%
Тривожність	0	0%	0	0%	0	0%	1	5%
Зловживання алкоголем	0	0%	0	0%	1	5%	0	0%

час повторного оцінювання, що могло бути також спричинено ситуативним впливом перебування у некомфортних умовах занять тренінгу та/або іншими суб'єктивними/об'єктивними чинниками (див. Таблицю 3).

Додатково для загальної оцінки відмінностей між першим та повторним оцінюванням було використано тест Вілкоксона для зв'язаних вибірок. Даний критерій був обраний, оскільки він не вимагає дотримання умови нормального розподілу. У результаті проведення цього тесту виявлено, що статистично значущі зміни відбулись за шкалою депресії ($z=-2,886$, $p<0,01$), ПТСР ($z=-2,567$, $p<0,05$), впевненості в собі ($z=-2,454$, $p<0,05$), відчуття щастя ($z=-2,613$, $p<0,01$), допомоги іншим ($z=-2,460$, $p<0,05$), підтримки батьків ($z=-2,645$, $p<0,01$) та резильєнтності ($z=-3,000$, $p<0,01$). Зазначені результати підтверджують наведені нижче дані про взаємозв'язки показників психоемоційного стану та життєстійкості учасників експериментальної групи до та після участі в психокорекційній програмі.

Відповідно до результатів кореляційного аналізу за Спірманом, найбільші значення для досліджуваної вибірки мають коефіцієнти позитивного зв'язку між шкалами підтримки батьків і спілкування ($r=0,717$; $p=0,002$ – після участі в програмі; $r=0,229$; $p=0,394$ – до участі в програмі), впевненості у собі ($r=0,488$; $p=0,055$ – після; $r=0,169$; $p=0,531$ – до), відчуття щастя ($r=0,601$; $p=0,014$ – після; $r=0,234$; $p=0,383$ – до), допомоги іншим ($r=0,660$; $p=0,005$ – після; $r=0,480$; $p=0,060$ – до), шкалами впевненості у собі і спілкування ($r=0,637$; $p=0,008$ – після; $r=0,494$; $p=0,052$ – до), допомоги іншим ($r=0,677$; $p=0,004$ – після; $r=0,395$; $p=0,130$). Отримані дані свідчать про взаємний позитивний вплив зазначених факторів життєстійкості для досліджуваної нами категорії підлітків, а також про активізацію даних факторів за результатами участі в заняттях тренінгу і відповідно зростання загального рівня життєстійкості учасників експериментальної групи після проходження психокорекційної програми.

За означеними факторами життєстійкості було також виявлено суттєві зміни у від'ємних взаємозв'язках (негативна кореляція) до та після участі в програмі між такими шкалами: підтримка батьків і проблеми взаємин з однолітками ($r=-0,530$; $p=0,035$ – після участі в програмі; $r=-0,006$; $p=0,982$ – до участі в програмі), шкалами інтерналізації проблем та спілкування ($r=-0,559$; $p=0,024$ – після; $r=-0,452$; $p=0,079$ – до), відчуття щастя ($r=-0,633$; $p=0,009$ – після; $r=-0,520$; $p=0,039$ – до) та підтримки батьків ($r=-0,542$; $p=0,030$ – після; $r=-0,210$; $p=0,435$ – до). Зросли показники негативної кореляції між шкалами відчуття щастя та проблем взаємин

з однолітками ($r=-0,745$; $p=0,001$ – після; $r=-0,578$; $p=0,019$ – до), гіперактивності ($r=-0,627$; $p=0,009$ – після; $r=-0,461$; $p=0,072$ – до) та емоційних проблем ($r=-0,357$; $p=0,174$ – після; $r=-0,290$; $p=0,276$ – до). Отримані дані підтверджують висновки про найбільшу значущість для досліджуваної категорії підлітків таких факторів життєстійкості, як «підтримка батьків» та «відчуття щастя». За виявленими показниками кореляції можемо зазначити, зокрема, що отримання підтримки з боку батьків сприяє зменшенню проблем взаємин підлітка з однолітками та мінімізує ризик інтерналізації ним психоемоційних проблем; також можливість для підлітка почуватися щасливим покращує його/її міжособистісні стосунки, зменшує появу емоційних проблем та прояв гіперактивності.

Загалом що стосується тенденції до інтерналізації або екстерналізації психологічних проблем як схильності до внутрішнього витіснення проблем та надмірного самозвинувачення у власних негараздах, що загрожує у подальшому розвитком істотних психоемоційних порушень, здебільшого непомітних зовні, або, з іншого боку, схильності до проєкції власних емоційних проблем назовні та відшукування «винного», можливих зовнішніх проявів агресивної поведінки, аналіз даних опитування учасників експериментальної групи на початку та наприкінці участі у заняттях тренінгу продемонстрував певні зміни. Порівняно з даними при першому оцінюванні негативний кореляційний взаємозв'язок шкал спілкування, відчуття щастя, підтримки батьків та інтерналізації суттєво зріс при повторному оцінюванні. Отже, завдяки посиленню таких факторів життєстійкості, як спілкування, відчуття щастя та підтримка батьків, інтерналізація проблем підлітками зменшується і ця тенденція зросла ще більше після відвідування учасниками експериментальної групи занять психокорекційної програми.

Відповідно до отриманих даних можемо також відзначити певні позитивні зміни у показниках психічного здоров'я учасників експериментальної групи. Від'ємний взаємозв'язок шкал депресії та впевненості у собі ($r=-0,616$; $p=0,011$ – після участі в програмі; $r=-0,561$; $p=0,024$ – до участі в програмі), шкал зловживання алкоголю та підтримки батьків ($r=-0,437$; $p=0,091$ – після; $r=-0,320$; $p=0,227$ – до) і шкал посттравматичного стресового розладу та впевненості у собі ($r=-0,409$; $p=0,116$ – після; $r=-0,328$; $p=0,215$ – до) свідчить про те, що активізація згаданих факторів життєстійкості, можливість для підлітків мати підтримку батьків та почуватися впевнено, позитивно позначається на їхньому психоемоційному стані, знижуючи імовірність виникнення або прояву проблем психічного здоров'я.

З іншого боку, проведений аналіз даних показав наявність у деяких випадках певних психоемоційних проблем, показники яких залишилися без змін після участі у програмі або дещо зросли. Відтак виявлено тісну позитивну кореляцію між шкалами екстерналізації та проблем з поведінкою ($r=0,647$; $p=0,005$ – після; $r=-0,592$; $p=0,012$ – до), гіперактивності ($r=0,738$; $p=0,001$ – після; $r=0,840$; $p=0,000$ – до), загальних труднощів ($r=0,573$; $p=0,016$ – після; $r=0,650$; $p=0,005$ – до) та відчуття щастя ($r=0,535$; $p=0,033$ – після; $r=0,582$; $p=0,018$ – до), між шкалами проблем з поведінкою та загальних труднощів ($r=0,655$; $p=0,004$ – після; $r=0,523$; $p=0,031$ – до), що можна зіставити з наведеними вище даними про зростання показників емоційних проблем деяких учасників до межового і аномального стану за опитувальником SDQ. Імовірним поясненням таких показників можуть бути загалом властиві для підлітків із зони збройного конфлікту психологічні проблеми через об'єктивно високий ризик зовнішніх стресових факторів у тих умовах, де вони перебувають, а також емоційний дискомфорт, пов'язаний з віковою кризою, вища схильність до стресу у дівчат, які склали більшість експериментальної групи, та індивідуальні психологічні особливості учасників. Також виявлено, що за даними опитування підлітків після участі в програмі зріс позитивний взаємозв'язок шкал тривожності та екстерналізації проблем ($r=0,453$; $p=0,068$ – після участі в програмі; $r=0,063$; $p=0,811$ – до участі в програмі), гіперактивності ($r=0,476$; $p=0,053$ – після; $r=0,249$; $p=0,335$ – до), загальних труднощів ($r=0,528$; $p=0,029$ – після; $r=0,439$; $p=0,078$ – до), зафіксовано збільшення позитивного кореляційного зв'язку між шкалами ПТСР та просоціальної поведінки ($r=0,504$; $p=0,039$ – після; $r=0,211$; $p=0,393$ – до), між шкалами депресії і просоціальної поведінки ($r=0,407$; $p=0,105$ – після; $r=0,272$; $p=0,292$ – до). Отримані дані дають підставу припустити, що наявність симптомів порушення психічного здоров'я у підлітків може супроводжуватися певними емоційними проблемами, взаємний вплив яких має тенденцію до посилення. Вочевидь, підлітки, які взяли участь у заняттях нашої програми, вже попередньо мали певні проблеми психоемоційного характеру, і дана психокорекційна програма не позначилася на рівні цих проблем. Окрім того, активізація певних навичок просоціальної поведінки, альтруїзму, комунікативності, впевненості у собі тощо під час тренінгу могла непрямо чинити спровокувати більшу вираженість вже наявних психоемоційних проблем. Проте з іншого боку, це могло також бути наслідком впливу певних зовнішніх стресових факторів. Вірогідно також, що у багатьох підлітків проявилися психоемоційні проблеми та

порушення, що потребують індивідуалізованих форм спеціалізованої психотерапевтичної роботи. Варто наголосити, що застосована нами психокорекційна програма спрямована насамперед на підвищення рівня життєстійкості її учасників і не претендує на усунення усіх симптомів психоемоційних порушень.

Загальний аналіз отриманих даних дозволив встановити, що рівень життєстійкості учасників експериментальної групи після участі у психокорекційній програмі зріс порівняно з показниками учасників даної групи до участі у програмі та учасників контрольної групи. Було підтверджено найбільшу значущість для даної категорії осіб таких факторів життєстійкості, як «підтримка батьків» та «відчуття щастя». І саме за цими факторами спостерігається найбільше зростання показників на тлі загального зростання показників за рештою факторів життєстійкості. Підтримка з боку батьків, відчуття щастя сприяє зменшенню проблем у взаєминах підлітків з однолітками та мінімізує ризик інтерналізації ними психоемоційних проблем; також можливість почуватися щасливим покращує міжособистісні стосунки, зменшує прояв емоційних проблем та гіперактивності. За даними показниками засвідчено збільшення взаємозв'язку за результатами участі у програмі.

Результати діагностики проблем психічного здоров'я досліджуваної категорії підлітків продемонстрували наявність симптомів депресії та посттравматичного розладу як у представників експериментальної групи напередодні участі у психокорекційній програмі, так і представників контрольної групи. Тоді як за даними оцінювання учасників експериментальної групи після участі в програмі зазначених симптомів вже не було виявлено. Підтверджено вплив фактору підтримки батьків на зменшення ризику зловживання підлітком алкоголем та фактору впевненості у собі на зменшення симптомів депресії і посттравматичного стресового розладу.

Сумарний аналіз статистичних даних за всіма застосованими методиками виявив, що статистично значущі зміни у підлітків за результатами участі у психокорекційній програмі відбулись за шкалами депресії, впевненості в собі, відчуття щастя, допомоги іншим, підтримки батьків та резильєнтності. За результатами участі в заняттях тренінгу, протягом відносно нетривалого часу (4 тижні) вдалося створити умови для формування навичок ефективного спілкування, активного розв'язання проблем, напрацювання адаптивних коупінгових стратегій і в цілому досягти підвищення загального рівня життєстійкості підлітків, що перебувають в умовах воєнного конфлікту та зазнають його психотравматичного впливу.

З огляду на зазначене можемо стверджувати, що проведене нами дослідження засвідчило позитивний вплив психокорекційної програми «Безпечний простір» на зростання рівня життєстійкості підлітків, постраждалих внаслідок воєнного конфлікту на Сході України, та покращення загального психоемоційного стану. У ході експерименту було також підтверджено необхідність здійснення попередньої психодіагностики потенційних учасників подібних програм та врахування отриманих даних для уникнення

можливого непрямого впливу застосовуваних психокорекційних засобів на наявні проблеми психічного здоров'я окремих учасників та погіршення їхнього психоемоційного стану.

Перспективи наступних досліджень вбачаємо у подальшому вивченні факторів захисту та ризику для розвитку життєстійкості найбільш уразливих категорій дітей і підлітків, зокрема тих, хто має ризик асоціальної поведінки та скоєння суїциду, відповідно до тих чи інших об'єктивних умов їх перебування та соціально-психологічних характеристик.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басенко О.М. Взаємозв'язок показників психічного здоров'я та факторів життєстійкості у підлітків, які мешкають поблизу лінії фронту на Сході України. *Journal of Psychology Research*. 2020. № 26(9). С. 13–24.
2. Вознюк О.М. Роль учителя в процесі психологічної допомоги дітям із травмою війни. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії: збірник матеріалів, доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції (28 лютого 2018 р., м. Маріуполь)*. С. 93–95.
3. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу у дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір». Навчально-методичний посібник / С.О. Богданов, Т.Б. Гніда, О.В. Залеська, та ін. ; за заг. ред. С.О. Богданов, В.Г. Панок. Київ : НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017.
4. Корольчук В.М. Психологія стресостійкості особистості : автореф. дис. канд. психол. наук ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПНУ. Київ, 2009.
5. Ларіна Т.О. Ресурси життєздатності: можливості реабілітації особистості. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності : матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 р. м. Київ)*. С. 479–487.
6. Маркова М.В. Вплив вимушеного переміщення на психоемоційну сферу дитини. *Український вісник психоневрології*. 2017. № 25, 4(93). С. 41–48.
7. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс : навчально-методичний посібник / Н.Є. Гусак, В.А. Чернобровкіна, В.М. Чернобровкін та ін. ; за заг. ред. Н.Є. Гусак. Київ, 2017.
8. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період. Методичні рекомендації / Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В. Залеська та ін. ; за заг. ред. В.Г. Панок, К.Б. Левченко. Київ, 2014.
9. Тарабрина Н. Практикум по психології потравматического стресса. Санкт-Петербург, 2001.
10. Чернобровкіна В., Чернобровкін В. Феномен резилієнс у контексті соціоекологічного підходу і дискурсу. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2020. № 3. С. 59–66.
11. Doty, S.B. et al. (2018). *Adaptation and testing of an assesment for mental health and alcohol use problems among conflict-affected adults in Ukraine*. Kyiv, NaUKMA. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13865/Adaptation_and_testing_of_an_assesment.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
12. Anthony, E. J. (1974). *Children at psychiatric risk*. New York.
13. Betancourt, T., Khan, K. (2008). The Mental Health of Children Affected by Armed Conflict: Protective Processes and Pathways to Resilience. *International Review of Psychiatry*. № 20(3). P. 317–328.
14. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Harvard University Press.
15. Bogdanov, S. et al. (2021). Developing a Culturally Relevant Measure of Resilience for War-Affected Adolescents in Eastern Ukraine. *Journal on Education in Emergencies*. № 7(2). P. 311–334. URL: <https://inee.org/resources/field-note-developing-culturally-relevant-measure-resilience-war-affected-adolescents>.
16. Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 38(5). P. 581–586. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>.
17. The Children of the Contact Line in East Ukraine (2017). Assessment Update / UNICEF Ukraine, May 2018. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/451/file/report_1.pdf.
18. Tol, W. A. (2013). Annual Research Review: Resilience and Mental Health in Children and Adolescents living in Areas of Armed Conflict – a Systematic Review of Findings in Low- and Middle-Income Countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. № 54(4). P. 445–460. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.12053>.

REFERENCES

1. Basenko, O. M. (2020). Vzaiemozviazok pokaznykiv psykhiichnoho zdorovia ta faktoriv zhyttiistikiosti u pidlitkiv, yaki meshkaiut poblyzu linii frontu na Skhodi Ukrainy. *Journal of Psychology Research*, 26 (9), 13-24 [in Ukrainian].
2. Vozniuk, O. M. (2018) Rol uchytelia v protsesi psykholohichnoi dopomohy ditiam iz travmoiu viiny. *Psykhosotsialna pidtrymka osib z travmoiu viiny: mizhnarodnyi dosvid ta ukrainski realii: zbirnyk materialiv, dopovidei vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (28 liutoho 2018 r., m.Mariupol)*, 93-95 [in Ukrainian].
3. Korektsiino-rozvytkova prohrama formuvannia stiikosti do stresu u ditei doshkilnoho viku ta shkoliariv «Bezpechnyi prostir» (2017). Navchalno-metodychnyi posibnyk / S. O. Bohdanov, T. B. Hnida, O. V. Zaleska, N. V. Lunchenko, V. H. Panok ta in. [za zah. red. S. O. Bohdanov, V. H. Panok]. Kyiv, NaUKMA, HLIF Media [in Ukrainian].
4. Korolchuk, V. M. (2009). *Psykholohiia stresostiikosti osobystosti* [Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk. Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka APNU]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Larina, T. O. (2016) Resursy zhyttiezdatnosti: mozhlyvosti rehabilitatsii osobystosti. *Osobystist v umovakh kryzovykh vyklykiv suchasnosti : materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy (24 bereznia 2016 r. m. Kyiv)*, 479-487 [in Ukrainian].
6. Markova, M. V. (2017). Vplyv vymushenoho peremishchennia na psykhoemotsiinu sferu dytyny. *Ukrainskyi visnyk psykhonevrolohii*, 25, 4 (93), 41-48 [in Ukrainian].
7. Psykhosotsialna pidtrymka v umovakh nadzvychainykh sytuatsii: pidkhid rezylieus (2017). Navchalno-metodychnyi posibnyk / N. Ye. Husak, V. A. Chernobrovkina, V. M. Chernobrovkin ta in. [za zah. red. N. Ye. Husak]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Sotsialno-pedahohichna ta psykholohichna robota z ditmy u konfliktnyi ta postkonfliktnyi period (2014). Metodychni rekomendatsii / N. P. Bochkor, Ye. V. Dubrovska, O. V. Zaleska ta in. [za zah. red. V. H. Panok, K. B. Levchenko]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Tarabryna, N. (2001). *Praktykum po psykholohyyi pottravmatycheskoho stressa*. Spb, Pyter [in Russian].
10. Chernobrovkina, V., Chernobrovkin, V. (2020). Fenomen rezylieus u konteksti sotsioekolohichnoho pidkhodu i dyskursu. *Psykholohiia ta psykhosotsialni interventsii*, 3, 59-66 [in Ukrainian].
11. Doty, S.B. et al. (2018). *Adaptation and testing of an assesment for mental health and alcohol use problems among conflict-affected adults in Ukraine*. Kyiv, NaUKMA <http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13865/Adaptation_and_testing_of_an_assessment.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
12. Anthony, E. J. (1974). *Children at psychiatric risk*. New York.
13. Betancourt, T., Khan, K. (2008). The Mental Health of Children Affected by Armed Conflict: Protective Processes and Pathways to Resilience. *International Review of Psychiatry*, 20 (3), 317-328.
14. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Harvard University Press.
15. Bogdanov, S. et al. (2021). Developing a Culturally Relevant Measure of Resilience for War-Affected Adolescents in Eastern Ukraine. *Journal on Education in Emergencies*, 7 (2), 311-334 <<https://inee.org/resources/field-note-developing-culturally-relevant-measure-resilience-war-affected-adolescents>>
16. Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5.), 581-586. <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>>
17. The Children of the Contact Line in East Ukraine (2017). Assessment Update / UNICEF Ukraine, May 2018. <https://www.unicef.org/ukraine/media/451/file/report_1.pdf>
18. Tol, W. A. (2013). Annual Research Review: Resilience and Mental Health in Children and Adolescents living in Areas of Armed Conflict – a Systematic Review of Findings in Low- and Middle-Income Countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (4), 445-460. <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.12053>>

ПРОФЕСІЙНА СВІДОМІСТЬ ПСИХОЛОГА: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Горбань Г. О.

*доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-7925-8754
ggalina.ua@gmail.com*

Шевченко Н. Ф.

*доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-5297-6588
shevchenkonf.20@gmail.com*

Ключові слова: професійна свідомість, професійна свідомість психолога, професійні значення, професійні смисли, чуттєвий зміст, функціональні рівні професійно психологічної свідомості.

У статті представлено результати теоретичного аналізу структури та специфіки функціонування професійної свідомості практикуючого психолога. Професійну свідомість визначено як психологічне утворення, в якому інтегруються професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми певних дій і процедур, а також знання людини про себе як про представника певної професії. Подано уявлення науковців щодо структурної організації професійної свідомості. Розкрито специфіку професійної діяльності психолога-практика та структуру його професійної свідомості, що поєднує потребо-мотиваційну, інтелектуальну, духовно-моральну та діяльнісно-практичну сфери особистості. Ґрунтуючись на концепції О. Леонтєва, структуру професійної свідомості розглянуто у рамках єдності 3-х компонентів: значення, смислу, чуттєвої тканини. Визначено змістовне наповнення структурних компонентів професійної свідомості. Трикомпонентна структура професійної свідомості практичного психолога представлена змістом, що відображує специфіку професії: значеннями, які виражаються психологічними поняттями й категоріями; смислами, які мають своє втілення у інтересах, мотивах та цілях діяльності практичного психолога; чуттєвою тканиною, яка характеризується особливістю сприйняття реальності, що виникає у просторі професійної взаємодії «клієнт – психолог». Виявлено, що функціонування професійної свідомості практикуючого психолога відбувається на трьох рівнях: 1 рівень – розуміння клієнта, логіки його життя – це відтворення способу життя клієнта, з усіма його симптомами та специфікою; 2 рівень – інтерпретація життєвого світу клієнта – креативна мисленнєва дія, що ґрунтується на власному самостійному тлумаченні психологом психологічної специфіки клієнта – способу життя, системи цінностей, паттернів поведінки; 3 рівень – об'єктивація специфіки клієнта за допомогою професійного предмета (породжуюча функція свідомості). Встановлено, що рушійною силою функціонування професійної свідомості є смислотворювання. Механізмом здійснення функцій професійної свідомості виступає поточне професійне усвідомлювання ситуації, рефлексивне осмислення та надрефлексивна схематизація проблемної ситуації, тобто переведення її у задачу конструкцію.

PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF A PSYCHOLOGIST: STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ANALYSIS

Gorban G. O.

*Dr. Sc. in Psychology, Associate Professor,
Professor at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7925-8754
ggalina.ua@gmail.com*

Shevchenko N. F.

*Dr. Sc. in Psychology, Professor,
Head of the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5297-6588
shevchenkonf.20@gmail.com*

Key words: *professional consciousness, psychologist's professional consciousness, professional meanings, professional sense, sensuous content, functional levels of professional-psychological consciousness.*

The article presents results of the theoretical analysis of structure and functioning specifics of the professional consciousness of a practicing psychologist. Professional consciousness has been defined as a psychological formation, which integrates professional values, scientific and theoretical knowledge, programs of certain actions and procedures, as well as knowledge of a specialist about himself or herself as a representative of a particular profession. The ideas of scientists on the structural organization of professional consciousness have been presented. Specifics of the professional psychological activity and the structure of professional consciousness, which combines the motivational, intellectual, spiritual and moral, activity and practical spheres of personality, have been revealed. Based on the concept of O. Leontiev, the structure of professional consciousness has been considered within the unity of 3 components: meanings, senses, sensory tissue. The content of the structural components has been determined. The three-component structure of the professional consciousness of a practical psychologist is represented by the content that reflects the specifics of the profession: the meanings expressed by psychological concepts and categories; senses that are embodied in the interests, motives and goals of a practical psychologist; sensory tissue, which is characterized by the reality perception peculiarity, which arises in the space of professional interaction "client – psychologist". It has been revealed that functioning of a practicing psychologist's professional consciousness occurs on three levels: 1 level – understanding a client, the logic of his or her life – is a reproduction of the client's lifestyle, with all its symptoms and specifics; Level 2 – Interpretation of the client's life world – creative thinking action based on the psychologist's own independent interpretation of the client's psychological specifics – lifestyle, value system, patterns of behavior; Level 3 – objectification of the client's specifics with the help of a professional subject (generating function of consciousness). The authors have established that the driving force of the professional consciousness functioning is the sense creation process. The mechanism of realization of the professional consciousness functions is the current professional awareness of the situation, reflexive comprehension, and overreflexive schematization of the problem situation, namely its transferring into a problem construction.

Постановка проблеми. Дослідження механізмів та способів функціонування професійної свідомості психолога, яка лавірує між чільними нормами, узагальненими теоріями і багатозначною внутрішньою сутністю явищ і фактів, із якими має справу практикуючий психолог, набуває дедалі більшої актуальності. Сучасний фахівець повинен мати певні професійно-важливі якості, високий рівень професійної відповідальності, професійну придатність та високий рівень професійної компетентності, соціальну та професійну мобільність та самостійність щодо прийняття професійно обґрунтованих рішень.

Важливість вивчення специфіки професійної свідомості психологів-практиків зумовлена тим, що саме цей ресурс властивостей особистості відіграє визначальну роль в динаміці процесу і в кінцевому підсумку в дієвості психологічної допомоги. Сучасна ситуація вимагає нових підходів і наукових парадигм для пояснення, діагностики й прогнозування процесів та закономірностей розвитку свідомості суб'єкта психологічного практикування.

Вітчизняними та зарубіжними науковцями вивчалися змістовно-процесуальні характеристики свідомості й самосвідомості особистості (Г. Акопов [1], О. Сапогова [20], Ю. Швалб [23]), процес професійного становлення особистості фахівця (О. Бондаренко [3], В. Панок [18], Н. Чепелева [22]) та його професійної свідомості (С. Аврамченко [26], М. Бек [27], Н. Гаркавенко та С. Доскач [4], О. Дробот [5], О. Лазорко [11], М. Омельченко [17], О. Чепішко [28]). Предметом цілеспрямованого дослідження професійна свідомість психолога виступала в роботах Н. Кучеровської [10], А. Зеліченко та Г. Степанової [7], Д. Костюка та Є. Сапожнікової [9], Н. Шевченко [24; 25; 29]). Водночас аналіз літератури засвідчив недостатній ступінь розробленості проблеми; специфіка професійної свідомості психолога розглядається побічно, в контексті інших особистісних якостей фахівця. Сучасна ж ситуація вимагає нових підходів і наукових парадигм для пояснення, діагностики й прогнозування процесів та закономірностей розвитку свідомості суб'єкта професійної діяльності.

Метою статті став аналіз структури та специфіки функціонування професійної свідомості практикуючого психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Професійна свідомість починає формуватися в процесі усвідомлення професійного шляху й розвивається протягом усіх етапів професійного життя особистості. Функціонування свідомості будь-якого фахівця відбувається відносно зовнішньої діяльності – це, насамперед, глибинне відчуження, способи мислення, інтуїція й мистецтво.

Вона включає відчуття, думки, ідеї, ідеали, образи, концепції та ін. Таке розуміння професійної свідомості співзвучне з розумінням її науковцями, які досліджували психосемантичні аспекти професійної свідомості [2; 7; 19; 21] і тлумачили її як детерміновану професійною приналежністю специфіку репрезентації в свідомості світу («образу світу») взагалі і предмету праці зокрема.

Категорією «професійна свідомість» можна охопити всі прояви свідомості особистості, які пов'язуються з її професійною діяльністю і визначаються багатьма чинниками: місцем професії у структурі суспільного виробництва; ставленням самої особистості до професії, до її представників та до себе як носія окремої професії чи певного фаху, усвідомленням її чи його реальної значущості для суспільства; рівнем здобутих професійних знань і вмінь, здійсненням самоаналізу стосовно перспектив власного професійного зростання; сформованими професійними ідеалами, уявленнями про еталон професіонала; рівнем розвитку професійних здібностей та рис, а також осмисленням власних фахово вагомих властивостей; професійними досягненнями [1].

Професійна свідомість може кваліфікуватися як найважливіша категорія, яка відображає суть процесу професійного становлення й розвитку фахівця. Професійна свідомість – це психологічне утворення, у якому інтегруються професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми певних дій і процедур, а також знання людини про себе як про представника певної професії. Саме вона є репрезентантом усіх цих аспектів, рівнів, функцій у практичній та теоретичній сегментах професійної діяльності. І, безперечно, сформована професійна свідомість є основною умовою якісної трудової діяльності та покликана забезпечити цілісність культури фахівця [3; 10; 17; 20; 28; 29].

Важко не погодитися із тим, що провідною умовою успішної професійної діяльності психологів-практиків є сформована професійна свідомість, оскільки у цій професії саме особистість, її свідомість слугують основними засобами, знаряддями і навіть інструментами ефективного здійснення психологічної роботи.

Професійна свідомість охоплює спрямованість, регулювання та оцінювання активності практикуючих психологів, що забезпечує високу якість їхньої повсякденної ділової діяльності. Вона суб'єктивно проявляється на рівні особистості через усвідомлення нею ступеня розвитку власних професійних здібностей, інтересів, мотивів професійного навчання та фахової діяльності, визнання себе відповідною тим вимогам, які ставить професія, переживання цієї відповідності як сталого почуття задоволення своїм життєвим вибором [7; 10; 20].

Професійна свідомість, репрезентуючи характер і рівень професіогенезу, забезпечує виконання психологом своїх професійних функцій. Загалом вона маніфестує здатність розв'язання ним фахових проблемних завдань. Її змістові, рівневі та структурні особливості задають внутрішній формат прогнозування, цілеутворення, планування, прийняття рішень, контроль, а також оцінку й корекцію усєї публічної діяльності. Причому своєрідність і складність професійної сфери «людина – людина» насамперед витікає з того, що тут фахівець тією чи іншою мірою втручається у психодуховне життя сторонньої людини. При цьому він є однією із суб'єктних сторін взаємин та взаємодій особливого типу, який не вичерпується стосунками їх суб'єкт-об'єктного характеру і який важко спрогнозувати та регламентувати.

У низці професій успішність діяльності, як відомо, може бути забезпечена високим рівнем технологічної підготовленості фахівців. Натомість успіх у сфері надання психологічної допомоги лише незначною мірою залежить від якості оволодіння технологічною складовою усіх професійних енерговитрат. Набагато більшої вагомості тут набуває особистісна готовність фахівця та рівень сформованості його професійної свідомості, які й є основною умовою успішності психологічного практикування.

Останнє вимагає від фахівця такого рівня майстерності, який би дозволяв гнучко і творчо в рамках обмеженого часу отримувати інформацію, збирати психологічний анамнез та ставити точний діагноз, підбирати й адаптувати техніки й методики, спостерігати за станом клієнта й змінами його світосприйняття, оцінювати правомірність обраних способів і засобів власної роботи, організовувати творчий пошук більш адекватних прийомів і методів, розробляти програми психологічного впливу і позитивних змін у самопочутті й поведінці клієнта, не порушуючи при цьому етичні правила і принципи міжособистої взаємодії і наскрізну технологію консультативного чи психотерапевтичного процесу [25].

Складність дослідження професійної свідомості полягає, на нашу думку, в тому, що майже відсутні роботи, в яких була б представлена її структура. У публікації В. Єрмоліна [6] була подана така структурна організація, згідно з якою професійна свідомість особистості складається з двох взаємопов'язаних структур: 1 – внутрішньої, яка включає компоненти професійної раціональності, чутливості й волі; 2 – зовнішньої, в якій свідомість розглядається як: а) – знання про професію, вимоги до особистості, що працює за обраним фахом; б) – оцінювання свого місця й ролі в системі виробничих відносин, оцінювання значущості професії, процесу й результату своєї

роботи; в) – як результат перетворення самої професійної діяльності в ідеальне явище.

Сучасна вітчизняна дослідниця М. Омельченко [17], визначаючи професійну свідомість як поліструктурне й поліпроцесуальне явище, зумовлене взаємодією соціокультурного середовища, особистості й діяльності, виділяє у її структурі п'ять структурних блоків. Когнітивний блок (система професійних знань та уявлень, зміст яких зумовлений типом професійної діяльності), рефлексійний (стан професійної самосвідомості фахівця; професійна самооцінка; рівень професійних домагань; задоволеність професією; проектування професійного зростання; професійні плани; професійні ідеали й антиідеали; професійна гордість; професійна совість; професійна ідентифікація), аксіологічний (усвідомлення суспільних, колективних та індивідуальних цінностей), мотиваційний (усвідомлення цілей як регуляторів, що узагальнюють і спрямовують професійну поведінку й діяльність), афективний (усвідомлення професійних емоцій і почуттів). Дослідниця зазначає, що професійний розвиток фахівця обумовлюється не лише становленням його професійної свідомості, але й такими факторами, як розвиток професійно-особистісних якостей і формування професійної компетентності.

Українські науковці Д. Костюк і Є. Сапожнікова [9] на основі факторного аналізу виділили чотири структурні компоненти професійної свідомості майбутніх психологів: когнітивний (розвинута уява, сформоване самоствавлення, адекватна самооцінка, інтернальний локус контролю), комунікативний (товариськість, нонконформізм), операційний (високий рівень самоконтролю, нормативність поведінки), мотиваційно-цільовий (смівливість, впевненість у собі, емоційна стійкість, стриманість).

Н. Гаркавенко та С. Доскач [4] характеризують професійну свідомість як унікальну і неповторну якість особистості. З позиції дослідників, до особливостей професійної свідомості належать: розвиток професійних якостей та рис, спрямованість на виконання професійних завдань, орієнтація особистості на професію, які можна представити у вигляді блоку цілей та її критеріїв. Серед них виокремлюють створення образу й усвідомлення себе як професіонала, систему вибору цінностей і дій згідно з ними, реалізацію особистих цілей діяльності.

Звертаючись до внутрішньоструктурного пояснення професійної свідомості психологів, зазначимо, що цілісність усіх її компонентів, які поєднують потребо-мотиваційну, інтелектуальну, духовно-моральну та діяльнісно-практичну сфери особистості, забезпечує новизну мислення і професійної діяльності та сприяє активізації неповторного фахового досвіду кожного з них [24].

Якщо виходити з того, що професійна свідомість є формою свідомості, то очевидно, що її структурна організація повинна відтворювати у загальному або окремому структурні компоненти свідомості, що визначені в якійсь конкретній теорії, наприклад, у двохкомпонентній теорії свідомості Л. Виготського або трьохкомпонентній структурі О. Леонтьєва, або чотирьохкомпонентній структурі В. Зінченка, або ж у п'ятикомпонентній Ф. Василюка [8, 13]. В такому разі опис структури професійної свідомості В. Єрмоліна [6] скоріше відображає її особливості або ознаки.

Грунтуючись на тому, що професійна свідомість містить ті ж структурні компоненти, що й свідомість, необхідно визначитися в тому, якої теорії дотримуватися для визначення структури професійної свідомості. Як зазначав О. Леонтьєв [13], основна проблема вивчення свідомості полягає в тому, щоб зрозуміти свідомість як суб'єктивний продукт, як перетворену форму прояву тих суспільних по своїй природі відносин, що здійснюються діяльністю людини в предметному світі. У реалізованому нами підході ми дотримуємося концепції О. Леонтьєва і вважаємо, що професійну свідомість можна розглянути у рамках єдності 3-х компонентів: значення смислу, чуттєвої тканини.

Можливо, можна було б спиратися на структуру свідомості й у рамках будь-якої іншої теорії, але у рамках інших теорій важко вичленити інструментарій, методичний апарат або ж способи опису професійної свідомості. Наприклад, незрозуміло, як по відношенню до професійної свідомості психолога у його роботі оперувати з біодинамічною тканиною, з живим рухом, адже ні у В. Зінченка, ні у інших авторів не вказується на те, як вона перекладається у професійну сферу. Теорія ж О. Леонтьєва дає можливість описати професійну свідомість у первинних базових категоріях – значення смисли, чуттєва тканина.

Виходячи з цього, ядром професійної свідомості також виступають значення і смисли. Зміст значень і смислів, а також характер зв'язків та відношень між ними диктується змістом предмета і цілей професійної діяльності. Але не меншою вагою в структурі професійної свідомості набуває й чуттєва тканина.

Зупинимось детальніше на «ядерному утворенні» свідомості – значенні й смислі. Розгляд значення та смислу, як найважливіших елементів свідомості, є натеper загально прийнятним, особливо після того, як О. Леонтьєвим було показано їхній взаємозв'язок і психологічну динаміку в процесі між свідомістю та діяльністю особистості. Найбільш глибокими, інтимними людськими структурами свідомості є смислові структури, які визначають зміст і динаміку «внутрішнього світу».

О. Леонтьєв відзначав, що у мовних значеннях фіксуються відносно відокремлені структури окремих дій, які координують конкретні цілі дій, умови та операції (способи дії). Однак у діяльності конкретного суб'єкту значення вступає у певне відношення до мотиву, адже суб'єкт ставить перед собою лише умотивовану мету. Саме тому автор пропонує розрізняти об'єктивне значення, що усвідомлюється і його значення для суб'єкта, яке позначається терміном «особистісний смисл». Значення, отримане з культури, забезпечує адекватність свідомості об'єктивним закономірностям зовнішнього світу, а особистісний смисл дає можливість виконувати більш вузькі завдання, що обмежені специфічними особистісними мотивами даного суб'єкту [14].

У концепції В. Зінченка [8] значення визначається як культурна твірна рефлексивної свідомості. Поняття значення фіксує ту обставину, що свідомість людини розвивається не в умовах робінзонади, а всередині культурного цілого, в якому історично кристалізованим є досвід дійсності, спілкування та світосприйняття, який індивіду необхідно не тільки засвоїти, але й побудувати на його основі власний досвід.

В. Зінченко виділяє три види значень: операціональні, предметні й вербальні, причому вказує на їх зв'язок з іншими компонентами свідомості. Операціональні значення належать до біодинамічної тканини, предметні співвідносяться з чутливою тканиною, а вербальні пов'язані зі смислом.

Поняття «смисл», за В. Зінченком, вказує на факт «прискореності індивідуальної свідомості в бутті людини... Свідомість є не лише знанням а й ставленням», тому поняття смисл покликане підкреслювати те, що знання, яке має людина, не є безособовим [8, с. 23].

На думку Д. Леонтьєва [15], не дивлячись на різноманітні трактування смислу філософією, психологією та наук про мову, саме поняття «смисл» найбільш безпосередньо характеризує людську реальність, людське буття: в свідомості воно подає перед усім зв'язок зі світом людини і водночас висловлює найбільш інтимні, індивідуальні, та такі що важко комунікують пласти досвіду. «Значення», навпаки, забезпечує спілкування та розуміння, це ніби послання одних свідомостей іншим.

Понятійний тандем «значення-смисл», який був запозичений з наук про мову, був осмислений в психології дещо інакше, одержав друге змістовне наповнення. Трапляються ситуації, коли інерція загальноприйнятого семіотичного розуміння значення та смислу не дає побачити те принципово нове, що було внесено в ці поняття діяльнісним підходом в психології. Цей підхід стверджував некласичне трактування проблеми свідомості: для того, щоб зрозуміти життя свідомості треба

вийти за її межі, звернувшись до контексту реального життя суб'єкту. Протиставлення значення і особистісного смислу в психології, вказує автор, було пов'язано з розведенням соціально-історичного досвіду життєдіяльності соціальної спільноти та його індивідуально-специфічного переломлювання в індивідуальній життєдіяльності. Поряд із цим принциповим розведенням існує ще одне: в значенні відображаються об'єктивні властивості і зв'язки об'єктів та явищ, в особистісному смислі – ставлення суб'єкта до цих об'єктів та явищ. При такому розумінні відношення між значенням та особистісним смислом визначають їх протиставлення.

Д. Леонт'єв вважає, що таке протиставлення є породженням погляду на співвідношення значення та смислу, що обмежене рамками індивідуальної свідомості. Саме в інтроспекції значення та смисл постають як протиставлені за двома параметрами:

1. Значення (загальне, соціальне) – смисл (індивідуальний, унікальний).

2. Значення (відображення об'єктивних суттєвих властивостей), смисл (відображення лише індивідуально значущих якостей). Автор наголошує на тому, що і значення і смисл змістовно визначаються лише в більш широкому контексті, який не зводиться, по-перше, до контексту індивідуальної свідомості і, по-друге, до їх протиставлення один одному. Тому для того щоб охарактеризувати їх справжні відносини, необхідно вийти в цей більш широкий контекст, та розглянути їх функціонування в діяльності індивідів та соціальних спільнот [16].

О. Артем'єва дає визначення смислу як сліду діяльності, що зафіксований по відношенню до відповідного предмету [2].

О. Леонт'єв звертає увагу на те, що смисл є не менш соціальним, ніж значення і завжди офарбований якимись груповими інтересами [12]. Метою Д. Леонт'єва було показати, що діяльнісне трактування значення і смислу є несумісним з їх протиставленням одне одному у вигляді полярної опозиції [16].

Розглянемо ще один компонент структури свідомості, без якого важко зрозуміти феноменологію професійної свідомості – чуттєву тканину. Розвинена свідомість індивідів характеризується своєю психологічною багатомірністю. О. Леонт'єв говорив про чуттєву тканину явищ свідомості, що утворює чуттєвий склад конкретних образів реальності, яка актуально сприймається чи спливає у пам'яті, чи відноситься до майбутнього, або навіть тільки уявляється. Функція чуттєвих образів свідомості полягає в тому, що вони додають реальність свідомій картині світу, що відкривається суб'єкту. Саме завдяки чуттєвому змісту

свідомості світ виступає для суб'єкта як існуючий поза його свідомістю, як об'єкт його діяльності. Природа психічних чуттєвих образів полягає в їхній предметності, у тім, що вони породжуються в процесі діяльності, що зв'язує суб'єкта з зовнішнім предметним світом [13].

Чуттєва тканина не є просто фільтром, крізь який проходить, або відсіюється інформація із зовнішнього світу. Інформація, що надходить і сприймається, структурно змінюється, тому що вона не просто диференціюється, а одночасно вибудовує чуттєвий образ професійної ситуації.

Переломлюючи трьохкомпонентну структуру свідомості О. Леонт'єва в структуру професійної свідомості, слід чітко визначитися в тому, яким змістом наповнюється структури свідомості – значення, смисл, чуттєва тканина у професійній свідомості.

Професійна свідомість як форма свідомості утворює не взагалі значення, а понятійно-категоріальний апарат тієї сфери знань, яка належить до певної професійної сфери, вона утворює також професійні смисли, які знаходять своє вираження у професійних мотивах, інтересах, які проявляються у постановці професійних цілей.

Щодо чуттєвої тканини, то вона характеризується особливістю сприйняття реальності фахівцем.

Як особлива форма свідомості професійна свідомість рухається разом із професійним розвитком особистості. Вона формується і розвивається протягом всіх етапів професіогенезу особистості, репрезентує його характер і рівень, забезпечує виконання професійних функцій.

Викладене тлумачення професійної свідомості просуває нас до розуміння специфіки професійної свідомості як психологічного феномену й надає можливість вивчення особливостей її функціонування.

Професійна свідомість практичного психолога містить у собі професійну освіченість, професійну культуру діяльності, а також мисленнєву діяльність яка сягає методологічної рефлексії. Трикомпонентна структура професійної свідомості практичного психолога представлена змістом, що відображує специфіку професії: 1) значеннями, які виражаються психологічними поняттями й категоріями; 2) смислами, які мають своє втілення у інтересах, мотивах та цілях діяльності практичного психолога; 3) чуттєвою тканиною, яка характеризується особливістю сприйняття реальності, що виникає у просторі професійної взаємодії «клієнт – психолог».

Спираючись на розуміння професійної свідомості як форми свідомості особистості, розглянемо, яким чином функціонує професійно-психологічна свідомість, та спробуємо побудувати її структурно-функціональну модель.

Подамо наше бачення того, що відбувається в процесі психологічного консультування в діалогічному просторі «Клієнт – Психолог».

Зміст того, що непокоїть клієнта (ситуації, явища, стану), переживається ним на трьох рівнях: когнітивному, емоційно-оцінному, поведінковому. Через розповідь клієнта психологу подається емоційно забарвлений текст, зміст котрого уточнюється завдяки невербальним проявам у вигляді міміки, жестів тощо, які надають додаткову інформацію про особливості життєвої ситуації клієнта. Суб'єктивно ця ситуація сприймається ним як складна психологічна проблема, яка утрудняє або робить неможливим його адаптивне функціонування. Для психолога проблема клієнта виступає своєрідним фільтром, крізь який подається його життєвий світ.

Усі виміри людського буття – життя в родині, у групі, в ситуації, в соціумі, в культурі, в епосі, в часі, в самому собі – так або інакше включені в теорію й практику психологічної допомоги. Для психолога важливо приймати в єдиному контексті все, що представляє клієнт, котрий олюднеє і надихає свій душевний світ. Психолог уподібнює свою свідомість до свідомості клієнта, не руйнуючи її. У процесі консультативної або терапевтичної взаємодії, створюючи особливі умови, завдяки яким клієнт одержує можливість розв'язання своїх психологічних проблем, психолог здійснює психологічний вплив, який змінює ціннісно-мотиваційну сферу клієнта, даючи йому можливість самому розв'язувати ці проблеми. Задача психолога полягає в тому, щоб зрушити клієнта в його власному розумінні причин своїх душевних труднощів.

Будь-яка ситуація консультативної взаємодії є унікальною. У ній визначаються специфічні рівні, сфери смислопороджувальних контекстів, на засадах яких ієрархізується ціннісно-мотиваційна сфера, висуваються установки, цілі і завдання з професійного перетворення ситуації.

Працюючи з клієнтом, психолог створює особливий інформаційний простір, який ми називаємо зовнішньою рефлексією. Переживання життєвих труднощів не дає можливості клієнту поставити собі правильне рефлексивне питання і дати відповідь на те, що з ним відбувається, а також позбавитися від переживань, що турбують. Функція ж психолога полягає в тому, що він, створюючи унікальні відносини з клієнтом, своєю зовнішньо рефлексивною позицією дає можливість клієнту зрозуміти, що є причиною душевного неспокою і не дає змоги почуватися комфортно.

На початку взаємодії з клієнтом свідомість психолога утримує: бачення клієнтом своєї проблеми; власне інтуїтивне уявлення про проблему клієнта; розуміння проблеми клієнта за допомогою засобів психодіагностики. На рівні ясного усвідомлення

починає формуватися образ клієнта і його проблеми, який формується за даними психодіагностики (певні параметри, критерії, характеристики, які наділені відповідними смислами), бесіди, аналізу невербальної поведінки клієнта. У свідомості психолога створюється представленість образу клієнта і його проблеми, а також представленість різниці «бачення» цієї проблеми, очима клієнта й психолога, які виходять із того, що уява клієнта про власну проблему не завжди дійсно виявляється цією психологічною проблемою.

Більш глибоке проникнення дає можливість розглянути ситуацію психологічного впливу, взаємовідносини смислів мовленнєвого простору клієнта й психолога. Володіння мовленням як потужним інструментом впливу на людину пов'язано зі здібністю розуміти смисли співбесідника, ідентифікуючи їх, і робити їх доступними для впливу. Ідентифікувати смисли – означає зробити їх фактично доступними, але оголення смислів лише потенційно може розв'язати проблему клієнта. Для того, щоб зміни у його смислового полі відбулися, необхідно виявити якийсь парадокс, невідповідність наявних смислів. Коли цей парадокс стає виявленим, смисли починають рухатися і утворюються нові смисли, що й відображає ситуацію психологічного впливу психолога, але впливу некерованого, оскільки це не є маніпулюванням. Такий рух сполучується з емоційною включеністю в контакт обох сторін.

Смислоутворення, яке є рушійною силою процесу функціонування професійної свідомості, полягає у встановленні значеннєвого зв'язку між об'єктом чи явищем, з одного боку, та єдиною системою життєвих відносин, що регулюють життєдіяльність суб'єкта – з іншого.

Наступний зріз дає можливість побачити, що професійна свідомість психолога виступає як відкрита, інтер-суб'єктна за своєю природою система, що знаходиться в постійній взаємодії з іншим. Сама професійна психіка є діалогічною, тому що вона поєднує різні логіки, які дають можливість послідовно переходити з однієї позиції на іншу. У процесі професійної взаємодії для психолога людська психіка й світ стають єдиною субстанцією. Основним засобом роботи психолога стає семантичне подвоєння себе та іншої свідомості за допомогою мови. Завдяки надрефлексивному механізму психолог входить у діалог із новим семантичним утворенням особистості і, таким чином, сприяє особистісній психологічній інтеграції. Наявність у свідомості певної структури, яка у своєму механізмі функціонування мала б можливість трансформування та спонтанності, дозволяє здійснювати таку взаємодію.

Спробуємо детальніше розглянути процес взаємодії «Клієнт – Психолог».

Психолог працює не з життєвою ситуацією клієнта, не з її трансформацією, а з переживаннями, з системою цінностей, стосунків і станів людини, тобто не з реальною, а з психологічною ситуацією – з розумінням та інтерпретацією власної життєвої ситуації клієнтом. Психологічна реальність конституюється психологом (або позицією психолога) і включає: психічні феномени, їх пояснювальні моделі; психологічну практику і психіку, яка в цю практику включена; міфи і теоретичні уявлення про природу психічного. Для того, щоб працювати з психологічною реальністю (глибоко розуміти, що відбувається, ефективно і відповідально діяти), психолог повинен постійно здійснювати рефлексивно-творче зусилля.

Аналізуючи запит клієнта, психолог будує картину клієнтської проблеми, тобто бачення ситуації клієнта, яке фільтрується через його власні значення та смисли. Перетинаються два смислових простори – психолога й клієнта, і відбувається не лише віднаходження смислу вихідного запиту клієнта, а породження спільного смислового простору, який, у свою чергу, сприяє кристалізації, синтезу нового смислу, що приймається обома учасниками психотерапевтичного процесу.

У цьому контексті, на думку Н.В. Чепелевої, для практичного психолога важливим є володіння інтерпретаційними схемами, яких вона виділяє три види:

1) смислові, що включають передусім особистісні смисли, тобто мотивоване ставлення до значення, форму включення значення в структуру свідомості та особистості;

2) культурні, які використовують наявні в культурі зразки;

3) когнітивні, що включають концептуальні схеми, знання та уявлення суб'єкта [22].

Умовою дії механізму інтерпретації у процесі надання психологічної допомоги є безперестанна робота, яка відбувається у свідомості психолога. Характер, динаміка, своєрідність міжособистісних стосунків практичного психолога і клієнта, що пред'являються і не пред'являються клієнту, проте відчуванні останнім, відіграють визначальну, головну роль у динаміці процесу й в остаточному підсумку в дієвості психологічної допомоги. Відбувається діалог-взаємодія двох людей, двох екзистенцій. Ця взаємодія обов'язково присутня, і головним є те, що вона проявляється не в об'єктивній формі, її результатом є певне відчування один одного, професійна ж свідомість психолога об'єктивує психологічний зміст цих стосунків. Тобто психолог усвідомлює те, як на нього як особистість впливає світ клієнта, тоді він може говорити про свої контр-переносні почуття, і це є робота його рефлексивного шару свідомості.

Абстрагуючись від певного конкретного рівня сформованості професійної свідомості, побудуємо певну абсолютну функціональну модель професійно-психологічної свідомості. Функціонування професійної свідомості практикуючого психолога відбувається на трьох рівнях:

1 рівень – *розуміння* клієнта, логіки його життя – це відтворення способу життя клієнта, з усіма його симптомами та специфікою;

2 рівень – *інтерпретація* життєвого світу клієнта – креативна мисленнєва дія, що ґрунтується на власному самостійному тлумаченні психологом психологічної специфіки клієнта – способу життя, системи цінностей, паттернів поведінки;

3 рівень – *об'єктивація* специфіки клієнта за допомогою професійного предмета. На цьому рівні відбувається опосередкування всього матеріалу, здійснюється породжуюча функція свідомості. По суті об'єктивація і є головною функцією професійної свідомості психолога.

Семантичні компоненти цих рівнів професійної свідомості практичного психолога тісно пов'язані один з одним і пронизують усі рівні цими зв'язками, адже психолог сприймає феноменологічний простір клієнта крізь призму змісту професійної свідомості, в якій є професійні знання, професійні цінності, програми професійних дій, як імпліцитних, так і експліцитних, котрі дають підстави для обґрунтування, кваліфікування феноменів світу людини.

Говорячи про предмет діяльності, для якої психологічна свідомість формується та специфікується, підкреслимо, що йдеться не про зовнішню діяльність психолога – психодіагностику, психологічне консультування, корекцію, психотерапію, які реалізуються по відношенню до клієнта, а про внутрішню роботу, яка здійснюється відносно особливим чином сприйнятого й обробленого матеріалу (тексту), специфічно «знятої» і організованої, психологічної квазіреальності.

Три функціональні рівні професійної свідомості практичного психолога – розуміння, інтерпретація, об'єктивація – пронизуються пов'язаними між собою семантичними компонентами. Але повинен бути той конструктивний елемент, який буде утримувати їх у єдиному полі функціонування. Таким елементом, який зберігає функціональну (не структурну) цілісність професійної свідомості, є семантичний професійний конструкт, за посередництвом якого психолог інтерпретує або витлумачує феноменологічний простір клієнта. За рахунок цілісності семантичного конструкта або його універсальності встановлюється зв'язаність функціональних рівнів.

Пусковим моментом цього функціонування виступає смисл, який народжується й формується у структурах свідомості. Рушійною силою функ-

ціонування професійної свідомості є смислоутворення. Механізмом здійснення цих функцій виступає поточне професійне усвідомлювання ситуації, рефлексивне осмислення та надрефлексивна схематизація проблемної ситуації, тобто переведення її у задачну конструкцію.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. У статті здійснено аналіз структури та специфіки функціонування професійної свідомості практикуючого психолога. Подано трикомпонентну структуру професійної свідомості психолога, яка представлена змістом, що відображує специфіку професії: значеннями, які виражаються психологічними поняттями й категоріями; смислами, які мають своє втілення у інтересах, мотивах та цілях діяльності практичного психолога; чуттєвою тканиною, яка характеризується особливістю сприйняття реальності, що виникає у просторі професійної взаємодії «клі-

єнт – психолог». Встановлено, що функціонування професійної свідомості практикуючого психолога відбувається на трьох рівнях: 1 рівень – розуміння клієнта, логіки його життя – це відтворення способу життя клієнта, з усіма його симптомами та специфікою; 2 рівень – інтерпретація життєвого світу клієнта – креативна мисленнева дія, що ґрунтується на власному самостійному тлумаченні психологом психологічної специфіки клієнта – способу життя, системи цінностей, паттернів поведінки; 3 рівень – об'єктивація специфіки клієнта за допомогою професійного предмета. На цьому рівні відбувається опосередкування всього матеріалу, здійснюється породжуюча функція свідомості.

Перспективними надалі вбачаються дослідження, які стосуються поглибленого вивчення механізмів розвитку професійної свідомості практикуючих психологів упродовж різних етапів професіогенезу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акопов Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований : монография. Москва : Институт психологии РАН, 2010. 272 с.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. Москва : Наука; Смысл, 1999. 350 с.
3. Бондаренко А.Ф., Кучеровская Н.А. Задачи исследования профессионального сознания психолога-практика. *Психолого-педагогичні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи*: всеукр. наук.-практ. конф., 27- 28 лют. 2003 р.: матер. Тернопіль, 2003. С. 9–21.
4. Гаркавенко Н.В., Доскач С.С. Професійна свідомість як фактор особистісного становлення майбутнього фахівця. *Габітус*. 2020. С. 175–179.
5. Дробот О.В. Професійна свідомість керівника : навчальний посібник. Київ : Талком, 2016. 339 с.
6. Ермолин В.В. Предпосылки формирования профессионального призвания. Ростов-на-Дону, 1974. 165 с.
7. Зеличенко А.И., Степанова Г.И. Психосемантика и изучение профессионального сознания психологов. *Вестник Моск. ун-та*. 1989. № 3. Сер. 14 : Психология. С. 20–32.
8. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания. Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–34.
9. Костюк Д., Сапожнікова Є. Психологічні особливості формування професійної самосвідомості майбутнього психолога в освітньому просторі. *InterConf*, вип. 37, Грудень 2020. С. 483–491. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/6882>.
10. Кучеровская Н.А. Психосемантическая структура профессионального сознания практикующего психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Киев, 2007. 203 с.
11. Лазорко О. Свідомість індивіда як індикатор професійної безпеки особистості. *Проблеми гуманітарних наук. Серія : Психологія*. 2015. Вип. 35. С. 26–36.
12. Леонтьев А.А. Формы существования значения. Психолингвистические проблемы семантики. Москва : Наука, 1983. С. 5–20.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл, Академия, 2005. 352 с.
14. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т. 1. Москва : Педагогика, 1983. 392 с.
15. Леонтьев Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали. *Психологический журнал*. 1996. Т. 17. № 5. С. 19–30.
16. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. Москва : Смысл, 2003. 488 с.
17. Омельченко М.С. Розвиток професійної свідомості на етапі навчання у ЗВО: спроба концептуалізації. *Психологія особистості*. 2019. № 1(10). С. 159–166. DOI: <https://doi.org/10.15330/ps.10.1.159-166>.
18. Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. *Практична психологія і соціальна робота*. 2003. № 4. С. 14–17.
19. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. Москва : МГУ, 1998. 208 с.
20. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух. *Журнал практического психолога*. 1997. № 6. С. 3–13.

21. Ханина И.Б. К вопросу о профессиональных составляющих в структуре образа мира. *Вестник МГУ*. 1990. № 3. С. 42–56.
22. Чепелева Н.В. Роль процесів розуміння та інтерпретації у створенні семіотичного простору психотерапії. *Актуальні проблеми психології*. Київ : 2002. Вип. I, Т. 3. С. 30–45.
23. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). Киев : Миллениум, 2003. 152 с.
24. Шевченко Н.Ф. Розвиток професійної свідомості психолога: від концепції О.М. Леонтьєва до авторської моделі. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3-4(73-74). С. 82–90.
25. Шевченко Н.Ф., Чепішко О.І. Професійна свідомість практикуючих психологів-початківців: специфіка розвитку. *Journal of psychology research*. VOL. 25(8), 2019. С. 97–106.
26. Avramchenko S., Ievtushenko I., Kaliuzhna Y., Levchenko V. & Nezhynska O. Professional Consciousness as a Subjective Component of a Personal Professional Development. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*. Vol. 9 No. 5. 2021. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.12>.
27. Beck M, Simoný C, Bergholtz H, Hwiid Klausen S. Professional consciousness and pride facilitate evidence-based practice-The meaning of participating in a journal club based on clinical practice reflection. *Nurs Open*. 2020 Feb 5;7(3):690-699. DOI: 10.1002/nop.2.440. PMID: 32257256; PMCID: PMC7113500.
28. Chepishko, O.I. Features of future teachers' professional consciousness development in the educational preparation. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (11), Issue: 22, 2014, p. 64–67.
29. Shevchenko N.F. Professional consciousness: theoretical structure and functional levels. *American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Researches*. Issue: 1(4). Publ.: Ukraine and Ukrainians Abroad Non-for-profit Corporation, New York NY, USA. 2017. P. 112–121.

REFERENCES

1. Akopov G.V. (2010). *Psikhologiya soznaniya: Voprosy metodologii, teorii i prikladnykh issledovaniy* [Psychology of consciousness: Questions of methodology, theory and applied research]. Moscow : Institut psikhologii RAN. [in Russian].
2. Artem'yeva Ye.YU. (1999). *Osnovy psikhologii sub'yektivnoy semantiki* [Fundamentals of psychology of subjective semantics]. Moscow : Nauka; Smysl. [in Russian].
3. Bondarenko A.F. & Kucherovskaya N.A. (2003). *Zadachi issledovaniya professional'nogo soznaniya psikhologa-praktika* [Research objectives of the professional consciousness of a practicing psychologist]. *Psikhologo-pedahohichni zasady profesijnogo stanovlennya osobystosti praktychnoho psykhologa i sotsial'noho pedahoha v umovakh vyshchoyi shkoly – Psychological and pedagogical principles of professional development of a practical psychologist personality and social pedagogue in the conditions of high school*. Mater. vseukr. nauk.-prakt. konf., 27- 28 lyut. 2003r.: mater. Ternopil'. 9-21. [in Russian].
4. Harkavenko N.V. & Doskach S.S. (2020). *Profesiyna svidomist' yak faktor osobystisnoho stanovlennya maybutn'oho fakhivtsya* [Professional consciousness as a factor in the personal development of a future specialist]. *Habitus*. 175-179. [in Ukrainian].
5. Drobot O.V. (2016). *Profesiyna svidomist' kerivnyka* [Professional consciousness of the leader]. Kyiv : Talkom. [in Ukrainian].
6. Yermolin V.V. (1974). *Predposylki formirovaniya professional'nogo prizvaniya* [Prerequisites for the formation of a professional vocation]. Rostov-na-Donu. [in Russian].
7. Zelichenko A.I. & Stepanova G.I. (1989). *Psikhosemantika i izucheniye professional'nogo soznaniya psikhologov* [Psychosemantics and study of the professional consciousness of psychologists]. *Vestnik Mosk. un-ta – Moscow University Bulletin*. 3. Ser. 14 : Psychology. 20-32. [in Russian].
8. Zinchenko V.P. (1991). *Miry soznaniya i struktura soznaniya* [The worlds of consciousness and the structure of consciousness]. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*. 2 :15-34. [in Russian].
9. Kostyuk D. & Sapozhnikova YE. (2020). *Psikhologichni osoblyvosti formuvannya profesijnoyi samosvidomosti maybutn'oho psykhologa v osvnt'omu prostori* [Psychological features of the formation of professional self-consciousness of the future psychologist in the educational space]. *InterConf*. 37: 483-491. URL : <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/6882>. [in Ukrainian].
10. Kucherovskaya N.A. (2007). *Psikhosemanticheskaya struktura professional'nogo soznaniya praktikuuyushchego psikhologa* [Psychosemantic structure of the professional consciousness of a practicing psychologist] : *Candidate's thesis*. Kyiv. [in Russian].
11. Lazorko O. (2015). *Svidomist' indyvida yak indyikator profesijnoyi bezpeky osobystosti* [Consciousness of the individual as an indicator of professional security of the individual]. *Problemy humanitarnykh nauk – Problems of humanitarian sciences*. 35: 26-36. [in Ukrainian].

12. Leont'yev A.A. (1983). Formy sushchestvovaniya znacheniya [Forms of existence of meaning] in Psikholingvisticheskiye problemy semantiki – Psycholinguistic problems of semantics. Moscow : Nauka. 5-20. [in Russian].
13. Leont'yev A.N. (2005). Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow : Smysl, Akademiya. [in Russian].
14. Leont'yev A.N. (1983). Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya [Selected psychological works]. Vol.1. Moscow : Pedagogika. [in Russian].
15. Leont'yev D.A. (1996). Znachenije i lichnostnyy smysl: dve storony odnoy medali [Meaning and personal sense: two sides of the same coin]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological journal*. Vol. 17 (5): 19-30. [in Russian].
16. Leont'yev D.A. (2003). Psikhologiya smysla: priroda, stroyeniye i dinamika smyslovoy real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaningful reality]. Moscow : Smysl. [in Russian].
17. Omel'chenko M.S. (2019). Rozvytok profesiynoyi svidomosti na etapi navchannya u ZVO: sprobа kontseptualizatsiyi [Development of professional consciousness at the stage of training in ZVO: an attempt at conceptualization]. *Psykhologhiya osobystosti – Psychology of personality*. 1 (10). 159-166. DOI: <https://doi.org/10.15330/ps.10.1.159-166> [in Ukrainian].
18. Panok V. H. (2003). Osnovni napryamy profesiynoho stanovlennya osobystosti praktychnoho psykholoha u vyshchiiy shkoli [The main directions of professional development of the personality of a practical psychologist in high school]. *Praktychna psykholohiya i sotsial'na robota – Practical psychology and social work*. 4: 14-17. [in Ukrainian].
19. Petrenko V.F. (1998). Psikhosemantika soznaniya [Psychosemantics of consciousness]. Moscow : MGU. [in Russian].
20. Sapogova Ye. Ye. (1997). Professional'noye psikhologicheskoye soznaniye: refleksiya vslukh [Professional psychological consciousness: reflection aloud]. *Zhurnal prakticheskogo psykhologa – Journal of Practical Psychologist*. 6: 3-13. [in Russian].
21. Khanina I.B. (1990). K voprosu o professional'nykh sostavlyayushchikh v strukture obraza mira [On the issue of professional components in the structure of the image of the world]. *Vestnik MGU – Bulletin of Moscow State University*. 3: 42-56. [in Russian].
22. Chepelyeva N.V. (2002). Rol' protsesiv rozuminnya ta interpretatsiyi u stvorenni semiotychnoho prostoru psykhoterapiyi [The role of processes of understanding and interpretation in creating a semiotic space of psychotherapy]. *Aktual'ni problemy psykholohiyi – Current issues of psychology*. Vol. 3 (1): 30-45. [in Ukrainian].
23. Shvalb YU.M. (2003). Tselepolagayushcheye soznaniye (psikhologicheskiye modeli i issledovaniya) [Goal-setting consciousness (psychological models and research)]. Kyiv : Millennium. [in Russian].
24. Shevchenko N. F. (2018). Rozvytok profesiynoyi svidomosti psykholoha: vid kontseptsiyi O.M. Leont'yeva do avtors'koyi modeli [Development of professional consciousness of a psychologist: from the concept of O.M. Leontiev to the author's model]. *Psykhologhiya i suspil'stvo – Psychology and society*. 3-4 (73-74): 82- 90. [in Ukrainian].
25. Shevchenko N.F. & Chepishko O.I. (2019). Profesiyna svidomist' praktykuyuchykh psykholohiv-pochatkivtsiv: spetsyfika rozvytku [Professional consciousness of practicing novice psychologists: the specifics of development]. *Journal of psychology research*. VOL. 25 (8): 97-106. [in Ukrainian].
26. Avramchenko S., Ievtushenko I., Kaliuzhna Y., Levchenko V. & Nezhynska O. (2021). Professional Consciousness as a Subjective Component of a Personal Professional Development. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*. Vol. 9. No. 5. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.12>
27. Beck M, Simonö C, Bergenholtz H, Hwiid Klausen S. (2020). Professional consciousness and pride facilitate evidence-based practice-The meaning of participating in a journal club based on clinical practice reflection. *Nurs Open*. Feb 5; 7(3): 690-699. DOI: 10.1002/nop2.440. PMID: 32257256; PMCID: PMC7113500.
28. Chepishko, O.I. (2014). Features of future teachers' professional consciousness development in the educational preparation. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (11), Issue: 22: 64-67.
29. Shevchenko N.F. (2017). Professional consciousness: theoretical structure and functional levels. *American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Researches*. Issue: 1(4). Publ.: Ukraine and Ukrainians Abroad Non-for-profit Corporation, New York NY, USA. 112-121.

УДК 159.923.5
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-3>

ВЛАСТИВОСТІ І ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕЖ ОСОБИСТОСТІ В РІЗНІ ПЕРІОДИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Дорожкін В. Р.

*доктор психологічних наук, професор кафедри психології Інститут підготовки кадрів
державної служби зайнятості України
вул. Нововокзальна, 17, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-7755-1343 v.dorozhkin1975@gmail.com*

Савченко О. В.

*PhD, докторка філософії, психоаналітик, супервізорка
Європейська Конфедерація Психоаналітичних Психотерапій
orcid.org/0000-0002-5377-6561
v.dorozhkin1975@gmail.com*

Ключові слова: психологічні межі, Я-відмежування, розвиток психологічних меж, підлітковий вік, сенситивний період для розвитку меж, ставлення до трендів дорослого життя, обумовленість інформаційної психологічної безпеки у підлітків.

Стаття присвячена дослідженню властивостей і характеристик психологічних меж у підлітків. Автори розглядають концепцію, згідно з якою підлітковий вік є сенситивним з точки зору розвитку внутрішніх і зовнішніх Я-відмежувань. У тексті аналізуються основні психічні утворення підліткового віку, вивчається їх вплив на зміну психологічних меж підлітків. Стаття складається з теоретичної та емпіричної частин. Емпіричне дослідження підлітків молодшого і старшого віку дозволило уточнити, як зміни функцій і відмежувань Я пов'язані з розвитком особистості підлітків і як цей розвиток, зі свого боку, обумовлює трансформацію й підтримує низку психічних новоутворень підліткового віку. Зокрема, доведено, що в підлітків молодшого і старшого віку відрізняються окремі параметри психологічних меж, їх функції та Я-відмежування. Показано, як за допомогою рефлексії й самосвідомості підлітки вчать керувати функціями психологічних меж, що призводить до перегляду цих меж і їх руху. Виявлено, що більший розвиток Я-відмежувань у старших підлітків свідчить на користь внутрішньої диференціації психіки, дає змогу утримувати відрефлексовані частини себе й забезпечує підтримку цілої низки новоутворень підліткового віку, таких як становлення самосвідомості та формування стійкої самооцінки. Крім того показано, що функції психологічних меж працюють у підлітків в екстремально протилежних режимах: то в конструктивному, то в дефіцитарному. Саме це пояснює подвійну природу відносин, які створює підліток. На основі виявлених відмінностей можна стверджувати, що підлітковий період розвитку є сенситивним для формування низки функцій психологічних меж, а також зовнішніх і внутрішніх Я-відмежувань. Зміни функцій і відмежувань Я є наслідком розвитку особистості підлітків, але, зі свого боку, вони обумовлюють її трансформацію й підтримують низку психічних новоутворень підліткового віку.

PROPERTIES AND CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL LIMITS OF PERSONALITY IN DIFFERENT PERIODS OF ADOLESCENCE

Dorozhkin V. R.

*Doctor of Psychology, Professor at the Department of Psychology Institute of Personnel Training of the State Employment Service of Ukraine
Novovokzalna str., 17, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7755-1343
v.dorozhkin1975@gmail.com*

Savchenko O. V.

*PhD, Psychoanalyst, Supervisor
European Confederation of Psychoanalytic Psychotherapies
orcid.org/0000-0002-5377-6561
v.dorozhkin1975@gmail.com*

Key words: *psychological boundaries, self-delimitation, development of psychological boundaries, adolescence, sensitive period for the development of boundaries, attitude to the trends of adult life, conditionality of informational psychological security in adolescents.*

The article is devoted to the study of the properties and characteristics of psychological boundaries in adolescents. The authors consider the concept that adolescence is sensitive in terms of the development of internal and external self-delimitation. The text analyzes the main mental formations of adolescence, studies their impact on changing the psychological boundaries of adolescents. The article consists of theoretical and empirical parts. Empirical research of adolescents and young adults has clarified how changes in the functions and boundaries of the self are related to the development of adolescents and how this development, in turn, causes transformation and supports a number of mental neoplasms of adolescence. In particular, it has been proved that adolescents of younger and older age differ in certain parameters of psychological boundaries, their functions and self-separation. It is shown how, through reflection and self-awareness, adolescents learn to manage the functions of psychological boundaries, which leads to a review of these boundaries and their movement. It was found that the greater development of self-delimitation in older adolescents is in favor of internal differentiation of the psyche, allows to retain reflexive parts of themselves and provides support for a number of neoplasms of adolescence, such as self-awareness and sustainable self-esteem. In addition, it is shown that the functions of psychological boundaries work in adolescents in extremely opposite modes: in the constructive, in the deficit. This explains the dual nature of the relationship that a teenager creates. Based on the identified differences, it can be argued that the adolescent period of development is sensitive to the formation of a number of functions of psychological boundaries, as well as external and internal self-boundaries. Changes in the functions and boundaries of the self are a consequence of the development of adolescents' personality, but, in turn, they determine its transformation and support a number of mental neoplasms of adolescence.

Постановка проблеми. Формування особистості значною мірою пов'язане з підлітковим віком, коли відбуваються процеси розвитку рефлексії, становлення самосвідомості, соціального інтелекту та ін. (Н.Ф. Каліна, І.С. Кон, С.К. Нартова-Бочавер, Д.Я. Райгородський, В.В. Столін, Н.В. Чепелева). Зокрема, найважливішим процесом у підлітковому віці стає розуміння етапу становлення психологічних меж, коли особистість проходить трансформацію

від дитинства до дорослості (Г. Амон, Д. Віннікот, О.В. Григор'єва, О. Кернберг, Х. Кохут, Т.С. Леві, К. Левін, М. Маллер, С.Д. Максименко, С.К. Нартова-Бочавер, З. Фрейд, В.О. Подорога, Т.М. Титаренко, О.Ш. Тхостов, Е. Еріксон). Але формуванню психологічних меж у підлітковому віці уваги приділялося не так багато [14]. Крім того, в психології практично відсутні дослідження, які пов'язані з вивченням процесу впливу психічних новоутворень підліткового

віку на зовнішні та внутрішні Я-відмежування (термін Г.Амона [1]).

Саме поняття психологічних меж особистості відносно нове для психологічної науки та переважно досліджувалось у психоаналізі (А. Адлер, Г. Амон, Д. Анзье, Х. Кохут, Д. Віннікот, О. Кернберг, М. Кляйн, М. Маллер, К. Хорні, А. Фрейд, З. Фрейд, Р. Шпіц, Е. Еріксон та ін.). Але розуміння функцій психологічних меж дало можливість уточнити погляди на механізми формування особистості як цілісності [10]. Розвиток у підлітковому віці низки психічних новоутворень дає підставу додатково побачити, як внутрішні і зовнішні межі надають психічним інстанціям та особистості підлітка завершений вигляд.

Особистість в період пубертату досліджувала значна кількість психологів. Так, «почуття дорослості», формування особистісної індивідуальності вивчалися в працях Г.С. Абрамової, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, С.Д. Максименко, В.С. Мухіної, Т.М. Титаренко, Д.І. Фельдштейна, Д.Б. Ельконіна; розвиток рефлексії, самосвідомості, самооцінки й образу Я в підлітковому віці розглядалися в роботах Е. Берна, М.І. Борішевського, В.К. Каліної, В.В. Століна, Т.М. Титаренко, І.І. Чеснокової; формування акцентуацій характеру було представлено в дослідженнях К. Леонгарда, О.Є. Личко.

Проте психологічним межам і динаміці їх змін в підлітковий період приділяли не так багато уваги [5; 14]. Традиційно психологи вважають, що період для розвитку психологічних меж припадає на вік від 0 до 3 років, коли відбувається інтеріоризація зовнішніх об'єктів, становлення почуття «Я сам» і дитина здійснює перші кроки на шляху до сепарації [3; 7]. Інші дослідники розширюють вікові межі розвитку меж до п'яти років [12]. Інша низка вчених-психологів вважає, що розвиток меж проходить протягом всього життя особистості й підпорядкований завданням того чи іншого вікового етапу [2; 4; 5; 9; 13; 15; 16].

Із нашої точки зору, ключовим періодом зміни психологічних меж є підлітковий вік. У літературі підлітковий вік називають перехідним і пов'язують із кризою особистісного розвитку. Причинами кризи є [8]: зміна провідного виду діяльності і суб'єктивна зміна соціальної ситуації розвитку; поява почуття «втрати цілісності Я», дифузія ідентичності (Я відкривається в підлітковому віці як унікальність особистості, усвідомлюється як власна індивідуальність [2; 4; 16]. Усвідомленість, що розвивається, і рефлексія призводять до того, що особистість підлітка народжується вдруге [4]. Процес формування особистості в підлітковий період переживає кризи й дифузії ідентичності [7; 16], проходить через зміну Я [13], коливання самооцінки і самоствавлення [8; 11]); формування

«почуття дорослості» і самоствавлення особистості підлітка; реанімація едіпового комплексу і зміна об'єкта потягу; розвиток самосвідомості.

Мета статті – представити результати дослідження рівнів сформованості психологічних меж особистості та особливості їх розвитку в підлітковому віці. Також ми плануємо уточнити концепцію змін психологічних меж в підлітковий період, згідно з якою ми розуміємо цей вік як сенситивний для розвитку меж.

Методи дослідження та їх обґрунтування. На етапі виконання частини роботи, яка лягла в основу даної статті, ми проводили тестування за методиками: «Психологічні межі» (Т. С. Леві) [6]; «Я-структурний тест Г. Амона (ISTA)» [1]. За допомогою цих методик ми зробили діагностику психологічних меж та Я-відмежувань у 133 підлітків в віці від 10 до 16 років. Після обробки первинних даних із 133 анкет залишилось 126 (інші анкети було вилучено через зіпсованість або недозаповненість). Усю групу було розділено на молодших (10-11 р.) та старших підлітків (15-16 р.). До кожної групи увійшло по 63 підлітка.

На другому етапі було здійснено математичну обробку отриманих даних. Для статистичного аналізу було застосовано t-критерій Стьюдента для незалежних груп (STATISTIKA 12.0).

Результати дослідження. Для дослідження статистичних змін було порівняно дані двох вибірок, отриманих за допомогою методик:

«Психологічні межі» (Т.С. Леві) і «Я-структурний тест Г. Амона» (ISTA). Першу вибірку становили молодші підлітки, другу – юнаки старшого підліткового віку. Нас цікавили достовірні зміни в структурі, компонентах, функціях і властивостях психологічних меж. Для математичного аналізу при порівнянні даних двох незалежних вибірок використовувався t-критерій Стьюдента для незалежних груп.

Результати порівняння показників за шкалами методики «Психологічні межі» (Т.С. Леві) для двох груп підлітків 10–11 років і 15–16 років (разом 126 осіб) наведені в табл. 1–6.

За даними з таблиць можна зробити такі висновки: критерій Стьюдента для незалежних груп не виявив відмінності між двома групами підлітків за такими функціями: невпускальна ($t_e = 1,629$ при $p = 0,1$ (табл. 1) і віддавальна ($t_e = 1,56$ при $p = 0,12$ (табл. 4).

Т.С. Леві [6] пов'язує невпускальну функцію з можливістю сказати «ні», відштовхнути і стримати натиск зовнішнього світу, коли особистість має внутрішнє право на незалежність і на свій психологічний простір. Віддавальну функцію авторка визначає як можливість особистості виражати себе і свої внутрішні імпульси.

Відсутність статистично достовірної різниці за показниками цих двох функцій у підлітків різних вікових періодів має різну природу. Стимування вторгнень зовнішнього світу, інших людей і референтних осіб є накопичуваним навиком і появляється в старшому (юнацькому або дорослому) віці. Віддавальна функція, навпаки, має тенденцію до зменшення в міру дорослішання. Чим старшою стає дитина, тим менше у неї схильності до імпульсивної поведінки і тим вище здатність стримати свою безпосередність. Проте статистичний аналіз результатів методики

«Психологічні межі» (Т. С. Леві) показав, що зменшення імпульсивної поведінки не має статистично достовірного характеру в підлітковому віці. Щодо інших чотирьох функцій меж t-критерій Стьюдента для незалежних груп допоміг визначити статистично значущі відмінності. Зокрема, для проникної функції меж: $t_c = 3,046$ при $p = 0,002$ (табл. 2); для вбиральної функції: $t_c = 2,255$ при $p = 0,025$ (табл. 3); для стримувальної функції: $t_c = 3,2$ при $p = 0,002$ (табл. 5); для спокійно-нейтральної функції: $t_c = 3,96$ при $p = 0,0002$ (табл. 6).

Найдивнішим результатом стало те, що в трьох із чотирьох функцій відбулися зменшення показників. Тобто у старших підлітків бали за проникною, вбиральною і спокійно-нейтральною функціями нижче, ніж у молодших підлітків, і тільки за стримувальною функцією спостерігається приріст. На перший погляд, це суперечить ідеї про інтенсивний розвиток меж у підлітковий період. Однак під час ретельного аналізу цих статистичних закономірностей стає зрозумілим, що йдеться не про реальні зменшення і згортання функцій меж, а про їх розвиток і зміну.

По-перше, це обумовлено становленням рефлексії, коли особистісні межі та і вся особистість загалом піддаються критичному аналізу і переосмисленню. По-друге, зміни показників свідчать про загальний факт руху меж. Вони стають рухливими і дають можливість підлітку освоювати нові внутрішні і зовнішні території. По-третє, якісний аналіз функцій меж, які стають стриманішими в старшому підлітковому віці, дає можливість додатково зрозуміти їх природу. Стимування проникної функції перешкоджає розчиненню в навколишньому світі і сприяє розотожненню з іншими. Зменшення показників за вбиральною функцією обмежує «втягування» об'єктів зовнішнього світу, тобто сприяє перериванню процесу раннього некритичного інтроєціювання. Нижчі показники за спокійно-нейтральною функцією показують напружений характер підліткового віку і пов'язані з ним внутрішні конфлікти. Збільшення показників за стримувальною функцією також відображає динаміку підліткового віку.

«Контейнування» внутрішньої енергії як раз є тим, що необхідно підлітку.

Якісний аналіз статистичних відмінностей за параметрами методики

«Психологічні межі» (Т. С. Леві), виявлених за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних груп, дає змогу стверджувати не стільки зростання функцій психологічних меж, скільки їх розвиток, коли підліток за допомогою рефлексії вчиться керувати ними.

Поряд із трансформацією функцій цікаві також ті зміни внутрішньої і зовнішньої структур меж особистості, які можуть відбуватися в підлітковому віці. Щоб зробити статистичні висновки, було застосовано t-критерій Стьюдента для незалежних груп до шкал методики «Я-структурний тест Г. Амона» (ISTA) (табл. 7–18). За даними цих таблиць можна зробити висновки. Зміни спостерігались по восьми з дванадцяти показників. Зокрема, вирости значення за шкалами: дефіцитарна агресія ($t_c = 2,19$ при $p = 0,03$, табл. 9), зовнішнє конструктивне Я-відмежування ($t_c = 6$ при $p \leq 0,0001$, табл. 11), внутрішнє конструктивне Я-відмежування ($t_c = 3,33$ при $p = 0,001$, табл. 15); навпаки, зменшилися показники за деструктивною й загальною агресією ($t_c = 5,27$ при $p \leq 0,0001$, табл. 8 і $t_c = 2,854$ при $p \leq 0,0005$, табл. 10), зовнішньому дефіцитарному Я-відмежуванню ($t_c = 9,12$ при $p \leq 0,0001$, табл. 13), внутрішнім дефіцитарному і загальному Я-відмежуванням ($t_c = 16,364$ при $p \leq 0,0001$, табл. 17 і $t_c = 11,7$ при $p \leq 0,0001$, табл. 18).

Якісний аналіз статистичних даних показує, що збільшення конструктивних функцій зовнішніх і внутрішніх Я-відмежувань пов'язано з розвитком таких показників, як гнучкість та адекватне реагування на переповнення вмістом зі сфери несвідомого або зовнішніми подіями, та призводить до більш гармонійного окреслення зовнішніх меж навколо себе і більш коректного зняття накопичених внутрішніх напружень. Конструктивні зовнішні і внутрішні Я-відмежування пов'язані з такими функціями меж, як гнучкість, проникність, стримування тощо.

Статистично низькі бали за дефіцитарними внутрішніми і зовнішніми Я-відмежуваннями показують зменшення різних аспектів дисгармонійного відокремлення від зовнішніх ситуацій і внутрішніх стимулів. Навпаки, високі значення за дефіцитарними функціями свідчать на користь більш жорстких зовнішніх і внутрішніх меж, що проявляється у відділенні від власних неусвідомлюваних почуттів, імпульсів і фантазій, а також у відокремленні від інших людей і соціальних груп загалом.

Розвиненість психологічних меж відображає рівень сформованості особистості підлітка. Чим гнучкіше будуються комунікативні межі між

Таблиця 1

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Активно невідпускальна функція» методики «Психологічні межі» (Т. С. Леві) (t-критерій Стюдента)

		T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
АНВГран vs. АНВГран2		19,26984	18,61905	1,629189	124	0,105811	63	63	1,806854	2,605383	2,079203	0,004522

Примітка 1. АНВГран – активно невідпускальна функція меж для молодших підлітків

Примітка 2. АНВГран2 – активно невідпускальна функція меж для старших підлітків

Таблиця 2

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Проникна функція» методики «Психологічні межі» (Т. С. Леві) (t-критерій Стюдента)

		T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
ПронГран vs. ПронГран2		15,71429	14,17460	3,046112	124	0,002833	63	63	2,372073	3,235587	1,860588	0,015711

Примітка 1. ПронГран – проникна функція меж для молодших підлітків

Примітка 2. ПронГран2 – активно проникна функція меж для старших підлітків

Таблиця 3

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Активно вбиральна функція» методики «Психологічні межі» (Т. С. Леві) (t-критерій Стюдента)

		T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
АВГран vs. АВГран2		16,30159	14,92063	2,260398	124	0,025541	63	63	3,603918	3,244358	1,233935	0,410220

Примітка 1. АВГран – активно вбиральна функція меж для молодших підлітків

Примітка 2. АВГран2 – активно вбиральна функція меж для старших підлітків

Таблиця 4

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Віддавальна функція» методики «Психологічні межі» (Т. С. Леві) (t-критерій Стюдента)

		T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
АОГран vs. АОГран2		15,46032	14,33333	1,560339	124	0,121228	63	63	2,792995	5,006447	3,213062	0,000008

Примітка 1. АОГран – активно віддавальна функція меж для молодших підлітків

Примітка 2. АОГран2 – активно віддавальна функція меж для старших підлітків

		T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
АСГран vs. АСГран2		14,38501	16,60311	-3,20921	124	0,001691	63	63	4,874231	2,985081	2,485141	0,000441

Примітка 1. АСГран – активно стримувальна функція меж для молодших підлітків

Примітка 2. АСГран2 – активно стримувальна функція меж для старших підлітків

Таблиця 6

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Спокійно-нейтральна функція» методики «Психологічні межі» (Т. С. Леві) (t-критерій Стюдента)

		T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
АргКонстр vs. АргКонст(15-16)		4,33	4,59	-0,04	124	0,4000	63	63	1,50	1,05	1,52	0,10

Примітка 1. СНГран – спокійно-нейтральна функція меж для молодших підлітків

Примітка 2. СНГран2 – спокійно-нейтральна функція меж для старших підлітків

внутрішніми частинами Я і зовнішнім світом, між окремими аспектами внутрішніх змістів, між Я і не-Я, тим більш гармонійною і ресурсною стає особистість підлітка. Розвиток конструктивної функції внутрішніх Я-відмежувань у старшому підлітковому віці свідчить також на користь внутрішньої диференціації психіки, коли підліток навчається відокремлювати різні аспекти почуттів, потягів, імпульсів тощо. Можна припустити, що межі допомагають утримувати підлітку відрефлексовані частини себе і забезпечують підтримку низки новостворених цього віку, таких як становлення самосвідомості та формування стійкої самооцінки.

За даними статистичного аналізу, в старшому підлітковому віці збільшується також дефіцитарна агресія ($t_c = 2,19$ при $p = 0,03$, табл. 9). Це пов'язано з тим, що підлітки тривалий період не можуть звикнути до тих трансформацій тіла і психіки, які з ними відбуваються, а, отже, не можуть і прийняти самих себе. Останнє проявляється в аутоагресії, стрибках настрою, самонезадоволеності і втілюється в більш загальному понятті дефіцитарної агресивності. Той факт, що частина показників Я-відмежувань збільшуються, а інші зменшуються протягом підліткового періоду, говорить про те, що сам розвиток меж відбувається гетерогенно. Це вказує на складну структуру психологічних меж, окремі параметри яких виступають елементами системної, але неоднорідної структури.

Статистичний аналіз даних, проведений за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок, надав змогу визначити шкали, в яких не відбулося достовірних змін. Серед цих шкал: конструктивна агресія, зовнішнє деструктивне Я-відмежування, зовнішнє загальне Я-відмежування, внутрішнє деструктивне Я-відмежування.

Статистично невиражені відмінності в розвитку конструктивної агресії визначаються тими ж причинами, за якими існують достовірні відмінності в зміні двох інших видів агресії. Підлітковий період не є сенситивним для розвитку нормальної агресивності, але сприяє трансформації у сферах деструктивної й дефіцитарної агресивності. Це можна зрозуміти, виходячи з психологічних умов розвитку особистості підлітка, який перебуває в маргінальному психологічному стані, по черзі переключається з дитини на дорослого і навпаки.

Існуванням специфічного маргінального суб'єкта в підлітковій особистості можна пояснити і відсутність відмінностей у розвитку деструктивних зовнішніх і внутрішніх Я-відмежувань. Як суб'єкт кидається з одного краю до другого й виступає то з позиції дитини, то вимагає, щоб в ньому визнали дорослого, так і функції меж діють в екстремально протилежних режимах: то в конструктивному, то в дефіцитарному. У цих режимах виявлені статистично достовірні відмінності між двома стадіями підліткового віку: молодшою і старшою. Щодо деструктивної агресивності в підлітковому віці, то вона виражена незначно, як у підлітків 10–11 років, так і у підлітків 15–16 років.

Висновки. По-перше, у підлітків молодшої і старшої стадій розвитку відрізняються окремі параметри психологічних меж, їх функції та Я-відмежування. Завдяки t-критерію Стьюдента для незалежних груп було встановлено статистично значущі відмінності за чотирма з шести функцій меж. Зокрема, за проникною, вбиральною і спокійно-нейтральною функціями відбулися достовірні зменшення показників у віці 15–16 років; за стримувальною функцією спостерігається статистично значимий приріст. Такі зміни меж допомогли переглянути первинну

Таблиця 7

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Конструктивна агресія» методики «Я-структурний тест Г. Амона» (ISTA) (t-критерій Стьюдента)

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
АгрКонстр vs. АгрКонст(15-16)	4.33	4.59	-0.04	124	0.4000	63	63	1.50	1.05	1.52	0.10

Примітка 1. АгрКонстр – агресія конструктивна для молодших підлітків

Примітка 2. АгрКонст (15–16) – агресія конструктивна для старших підлітків, $p = 0,4$

Таблиця 8

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Деструктивна агресія» методики «Я-структурний тест Г. Амона» (ISTA) (t-критерій Стьюдента)

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
АгрДестр vs. АгрДест(15-16)	9.08	7.25	5.27	124	0.0000	63	63	1.71	2.10	1.59	0.07

Примітка 1. АгрДестр – агресія деструктивна для молодших підлітків

Примітка 2. АгрДест (15–16) – агресія деструктивна для старших підлітків, $p = 0,00001$

Таблиця 9

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Дефіцитарна агресія» методики «Я-структурний тест Г. Амона» (ISTA) (t-критерій Стьюдента)

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
Агресія vs. Агресія(15-16)	18.81	17.87	2.85	124	0.0051	63	63	1.83	1.85	1.03	0.92

Примітка 1. АгрДеф – агресія дефіцитарна для молодших підлітків
Примітка 2. АгрДеф (15–16) – агресія дефіцитарна для старших підлітків, p = 0,03

Таблиця 10

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Загальна агресія» методики «Я-структурний тест Г. Амона» (ISTA) (t-критерій Стьюдента)

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
ВнЯвідмежК vs. ВнЯвідмежК(15-16)	3.30	4.76	-6.01	124	0.0000	63	63	1.25	1.47	1.37	0.22

Примітка 1. Агресія – загальна агресія для молодших підлітків
Примітка 2. Агресія (15–16) – загальна агресія для старших підлітків, p = 0,0051

Таблиця 11

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Зовнішнє конструктивне Я-відмежування» методики «Я-структурний тест Г. Амона» (ISTA) (t-критерій Стьюдента)

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
ВнЯвідмежД vs. ВнЯвідмежДес(15-16)	4.51	4.43	0.45	124	0.6504	63	63	0.93	1.03	1.22	0.44

Примітка 1. ВнЯвідмежК – зовнішнє конструктивне Я-відмежування для молодших підлітків
Примітка 2. ВнЯвідмежК (15–16) – зовнішнє конструктивне Я-відмежування для старших підлітків, p = 0,00001

Таблиця 12

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Зовнішнє деструктивне Я-відмежування» методики «Я-структурний тест Г. Амона» (ISTA) (t-критерій Стьюдента)

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
АгрДеф vs. АгрДеф(15-16)	5.40	6.03	-2.19	124	0.03	63	63	1.73	1.51	1.30	0.30

Примітка 1. ВнЯвідмежД – зовнішнє деструктивне Я-відмежування для молодших підлітків
Примітка 2. ВнЯвідмежДес (15–16) – зовнішнє деструктивне Я-відмежування для старших підлітків, p = 0,6504

Таблиця 13

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Зовнішнє дефіцитарне Я-відмежування» методики «Я-структурний тест Г. Амона» (ISTA) (t-критерій Стьюдента)

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
ВнЯвідмежДеф vs. ВнЯвідмежДеф(15-16)	4.97	3.68	9.12	124	0.0000	63	63	0.76	0.82	1.16	0.56

Примітка 1. ВнЯвідмежДеф – зовнішнє дефіцитарне Я-відмежування для молодших підлітків
Примітка 2. ВнЯвідмежДеф (15–16) – зовнішнє дефіцитарне Я-відмежування для старших підлітків, p = 0,000015

Таблиця 14

Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Зовнішнє загальне Я-відмежування» методики «Я-структурний тест Г. Амона» (ISTA) (t-критерій Стьюдента)

Group 1 vs. Group 2	T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
ВнЯвідмеж vs. ВнЯвідмеж(15-16)	12.78	12.87	-0.27	124	0.7867	63	63	1.71	2.20	1.66	0.05

Примітка 1. ВнЯвідмеж – зовнішнє загальне Я-відмежування для молодших підлітків
Примітка 2. ВнЯвідмеж (15–16) – зовнішнє загальне Я-відмежування для старших підлітків, p = 0,7867

Таблиця 15

**Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою
«Внутрішнє конструктивне Я-відмежування» методики «Я-структурний тест Г. Амона»
(ISTA) (t-критерій Стьюдента)**

		T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
ВнутЯвідмежК vs. ВнутЯвідмежК(15-16)		3,857143	4,682540	-3,33425	124	0,001128	63	63	1,255403	1,511519	1,449643	0,146540

Примітка 1. ВнутЯвідмежК – внутрішнє конструктивне Я-відмежування для молодших підлітків

Примітка 1. ВнутЯвідмежК (15–16) – внутрішнє конструктивне Я-відмежування для старших підлітків, $p = 0,0011$

Таблиця 16

**Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою
«Внутрішнє деструктивне Я-відмежування» методики «Я-структурний тест Г. Амона»**

		T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
ВнутЯвідмежД vs. ВнутЯвідмежДестр(15-16)		5,047619	4,746030	1,841241	124	0,067979	63	63	0,990741	0,841816	1,385116	0,202432

Примітка 1. ВнутЯвідмежД – внутрішнє деструктивне Я-відмежування для молодших підлітків

Примітка 1. ВнутЯвідмежД (15–16) – внутрішнє деструктивне Я-відмежування для старших підлітків, $p = 0,0679$

Таблиця 17

**Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Внутрішнє дефіцитарне
Я-відмежування» методики «Я-структурний тест Г. Амона» (ISTA) (t-критерій Стьюдента)**

		T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
ВнутЯвідмежДеф vs. ВнутЯвідмежДеф(15-16)		9,507937	5,386075	16,36413	124	0,00	63	63	1,625135	1,181874	1,890762	0,013244

Примітка 1. ВнутЯвідмежДеф – внутрішнє дефіцитарне Я-відмежування для молодших підлітків

Примітка 2. ВнутЯвідмежДеф (15–16) – внутрішнє дефіцитарне Я-відмежування для старших підлітків, $p = 0,00$

Таблиця 18

**Відмінності між групами старших і молодших підлітків за шкалою «Внутрішнє загальне
Я-відмежування» методики «Я-структурний тест Г. Амона» (ISTA) (t-критерій Стьюдента)**

		T-test for Independent Samples (Stat_junior1_kop) Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
ВнутЯвідмеж vs. ВнутЯвідмеж(15-16)		18,41270	14,79385	11,70212	124	0,000000	63	63	1,530706	1,918994	1,571678	0,077481

Примітка 1. ВнутЯвідмеж – внутрішнє загальне Я-відмежування для молодших підлітків

Примітка 2. ВнутЯвідмеж (15–16) – внутрішнє загальне Я-відмежування для старших підлітків, $p = 0,000001$

ідею про інтенсивне зростання меж у підлітковий період на користь концепції їх гетерогенного розвитку. За допомогою рефлексії й самосвідомості підлітки вчаться керувати функціями психологічних меж, що призводить до їх перегляду і руху. Переміщення меж, які стають рухливими, допомагає підліткам освоювати нові внутрішні та зовнішні території, що веде до переосмислення й трансформації їх особистості.

По-друге, рівень розвитку Я-відмежувань у старших підлітків змінився за вісьмома з дванадцяти показників. Зокрема, зросли значення за шкалами: дефіцитарна агресія, зовнішнє конструктивне Я-відмежування, внутрішнє конструктивне Я-відмежування, навпаки, зменшилися показники за деструктивною й загальною агресією, зовніш-

нім дефіцитарним Я-відмежуванням, внутрішнім дефіцитарним і загальним Я-відмежуванням. Розвиток Я-відмежування у віці 15–16 років свідчить на користь внутрішньої диференціації психіки, дає змогу утримувати відрефлексовані частини себе й забезпечує підтримку цілої низки новоутворень підліткового віку, таких як становлення самосвідомості та формування стійкої самооцінки, коли підлітки навчаються відокремлювати різні аспекти почуттів, потягів і імпульсів.

По-третє, відсутність відмінностей у розвитку деструктивних зовнішніх і внутрішніх Я-відмежувань допомагає зрозуміти існування специфічного маргінального суб'єкта підліткової особистості. Як підліток кидається від одного краю до іншого і діє то з позиції дитини, то вимагає, щоб в ньому

визнали дорослого, так і його функції меж працюють в екстремально протилежних режимах: то в конструктивному, то в дефіцитарному. Це пояснює подвійну природу відносин, які створює підліток.

По-четверте, гетерогенний розвиток психологічних меж у підлітковий період вказує на їх складну структуру, окремі параметри якої є елементами загальної системи. Саме ця система надає психіці індивідуальну особистісну форму.

На основі виявлених відмінностей можна стверджувати, що підлітковий період розвитку є сенситивним для формування низки функцій психологічних меж, а також зовнішніх і внутрішніх Я-відмежувань. Зміни функцій і відмежувань Я є наслідком розвитку особистості підлітків, але, зі свого боку, вони обумовлюють її трансформацію й підтримують низку психічних новоутворень підліткового віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аммон Г. Психосоматическая терапия. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 238 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 400 с.
3. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей : Руководство практического психолога. Москва : Канон+, 2016. 272 с.
4. Выготский Л.С. Педология подростка: Проблема возраста. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Москва, 1984.
5. Григор'єва О.В., Драпака А.В. Психологічні межі особистості та метод оцінки їх сформованості. *Наука і освіта*. 2013. № 1-2. С. 8–13.
6. Леви Т.С. Методика диагностики психологической границы личности. Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 131–146.
7. Маллер М., Пайн Ф., Бергман А. Психологическое рождение человеческого младенца. Москва : Когито-Центр, 2011. 416 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. Москва : Академия, 2006. 608 с.
9. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности : монография. Москва : Прометей, 2005. 312 с.
10. Савченко О.В. Психічні новоутворення в підлітковому віці та розвиток психологічних меж особистості: до постановки проблеми. : зб. наук. праць. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького пед. ун-ту ім. Г. Сковороди*. Вип. 21. кн. 3. Т. III (77). Київ : Гнозис, 2017. С. 465–476.
11. Столин В.В. Самосознание личности. Москва : Изд-во МГУ, 1983. 284 с.
12. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург : Деловая книга, 1998. 528 с.
13. Титаренко Т.М. Життєві завдання як практики самоконституювання особистості. *Соціальна психологія*. 2008. № 6. С. 3–11.
14. Шамшикова Е.О. Особенности взаимосвязи типов психологических границ и защитных механизмов личности в старшем подростковом возрасте (межнациональные различия). Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 178–185.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
16. Эриксон Э. Детство и общество. Санкт-Петербург : Ленато, 1996. 592 с.

REFERENCES

1. Ammon G. Psichosomaticheskaia terapiia [Psychosomatic therapy]. S-Pb : Rech', 2000. 238 p. [in Russian]
2. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. S-Pb : Piter, 2008. 400 p. [in Russian]
3. Boulbi Dzh. Sozdanie i razrushenie emotsional'nykh svyazei [Making and Breaking Emotional Bonds] : Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa. M: Kanon+, 2016. 272 p. [in Russian]
4. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostantka: Problema vozrasta. [Adolescent pedology: The problem of age]. Sobr. soch.: v 6 t. T. 4. M, 1984. [in Russian]
5. Grigor'eva O.V., Drapaka A.V. Psikhologichni mezhi osobistosti ta metod otsinki ikh sformovanosti [Psychological boundaries of personality and the method of assessing their formation]. *Nauka i osvita*. 2013. № 1–2. pp. 8–13. [in Ukrainian]
6. Levi T.S. Metodika diagnostiki psikhologicheskoi granitsy lichnosti [Methodology for diagnosing the psychological boundaries of personality]. *Voprosy psikhologii*. 2013 № 1. pp. 131-146. [in Russian]
7. Maller M., Pain F., Bergman A. Psikhologicheskoe rozhdenie chelovecheskogo mladentsa [The psychological birth of the human infant]. M: Kogito-Tsentr, 2011. 416 p. [in Russian]
8. Mukhina V.S. Vozrastnaia psikhologiya. Fenomenologiya razvitiia [Age-related psychology. Phenomenology of development]. M.: Akademiia, 2006. 608 p. [in Russian]
9. Nartova-Bochaver S.K. Psikhologicheskoe prostranstvo lichnosti [Psychological space of personality] : monografiia. M.: Prometei, 2005. 312 p. [in Russian]

10. Savchenko O.V. Psyhichni novoutvorennja v pidlitkovomu vici ta rozvytok psykologichnyh mezh osobystosti: do postanovky problemy. [Mental neoplasms in adolescence and the development of psychological boundaries of personality: before the problem]. *Gumanitarnyj visnyk Perejaslav-Hmel'nyc'kogo ped. un-tu im. G. Skovorody*. Vyp. 21. kn. 3. T. III (77). Kyi'v : Gnozys, 2017. S. 465–476. [in Ukrainian]
11. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti [Self-awareness of the individual]. M : Izd-vo MGU, 1983. 284 p. [in Russian]
12. Taison F., Taison R. Psikhoanaliticheskie teorii razvitiia [Psychoanalytic theories of development]. Ekaterinburg : Delovaia kniga, 1998. 528 p. [in Russian]
13. Titarenko T.M. Zhittevi zavdannia iak praktiki samokonstituiuvannia osobistosti [Life tasks as practices of self-constitution of personality]. *Sotsial'na psikhologija*. 2008. № 6. pp. 3–11. [in Ukrainian]
14. Shamshikova E.O. Osobennosti vzaimosviasi tipov psikhologicheskikh granits i zashchitnykh mekhanizmov lichnosti v starshem podrostko-vom vozraste (mezhnatsional'nye razlichii) [Features of the relationship between types of psychological boundaries and personality defense mechanisms in older adolescence (international differences)]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. 2014. № 6. pp. 178-185. [in Russian]
15. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological writings]. M.: Pedagogika, 1989. 560 p. [in Russian]
16. Erikson E. Childhood and society [Childhood and society]. New York : Norton, 1950. 592 p.

УДК 159.923.2:387
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-4>

ВІДСТРОЧЕНА ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Кетлер-Митницька Т. С.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та психології
Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
вул. Наукового містечка, 59, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-1665-4282
catmeatt@gmail.com*

Ключові слова:

інтернальність, особистісно-професійний саморозвиток, відстрочена оцінка ефективності, авторська програма, динаміка показників.

У статті наведена характеристика програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку та розкриті результати відстроченої оцінки її ефективності. Надано стислий огляд досвіду формування інтернальності та готовності до саморозвитку майбутніх психологів. Акцентовано недостатню розробленість питання оцінки віддалених у часі результатів психологічного впливу. На підставі теоретичного аналізу підходів до здійснення психологічного моніторингу в закладах вищої освіти відстрочену оцінку ефективності програми визначено як таку, що здійснюється через достатній проміжок часу та фіксує наявність або відсутність стійких позитивних ефектів її впровадження. Розкрито особливості авторської програми підвищення готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку шляхом формування їх інтернальності. Наведено результати емпіричного дослідження, в процесі якого здійснено зіставлення трьох наборів даних щодо рівнів інтернальності та готовності студентів-психологів до особистісно-професійного саморозвитку: до формуального експерименту, після формуального експерименту, через 3 роки після формуального експерименту. В експериментальній групі отримані дані засвідчили виражену позитивну динаміку відносної кількості студентів з високим рівнем інтернальності не тільки протягом реалізації програми, а й через 3 роки після її завершення. Зафіксовано тенденцію до збільшення відсотку студентів з середнім, до зниження – з низьким рівнями інтернальності. У результаті порівняння замірів готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку з'ясовано, що в експериментальній групі найбільшою мірою виражена тенденція до постійного зниження частки студентів з низьким рівнем цієї властивості. Меншою мірою виражена позитивна динаміка частки студентів з середнім та високим рівнями готовності до саморозвитку. За допомогою t-критерія Стьюдента доведено значущу різницю між рівнями обох досліджуваних властивостей в експериментальній та контрольній групах. Продовження позитивних змін інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку членів експериментальної групи після закінчення занять свідчить про достатню стійкість ефектів впровадженої програми та дозволяють дати позитивну відстрочену оцінку її ефективності.

THE POSTPONED EFFECTIVENESS EVALUATION OF THE PROGRAM OF INTERNALITY'S FORMING AS A FACTOR OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' READINESS FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

Ketler-Mytnytska T. S.

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of the Special Education and Psychology

Municipal Institution of Higher Education

“Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy”

of Zaporizhzhia Regional Council

Naukove Mistechko str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine

orcid.org/0000-0002-1665-4282

catmeatt@gmail.com

Key words: *internality, personal and professional self-development, the postponed evaluation of effectiveness, author's program, dynamics of indicators.*

The article describes the program of internality's forming as a factor of future psychologists' readiness for personal and professional self-development and reveals the results of the postponed assessment of its effectiveness. A brief overview of the experience of future psychologists' internality and readiness for self-development forming is given. Insufficient elaboration of the issue of the psychological influence' long-term results evaluation is emphasized. Based on the theoretical analysis of approaches to psychological monitoring in higher education institutions, the postponed evaluation of the program's effectiveness is defined as one that is carried out after a sufficient period of time and detects the presence or absence of its implementation's lasting positive effects. The features of the author's program to increase the future psychologists' readiness for personal and professional self-development by forming their internality are revealed. The results of the empirical study, comparing three sets of data on the levels of internality and psychology students' readiness for personal and professional self-development, are given: before the formative experiment, after the formative experiment, 3 years after the formative experiment. In the experimental group, the obtained data showed a pronounced positive dynamics of the relative number of students with a high level of internality not only during the implementation of the program but also 3 years after its completion. There is also a tendency to increase the percentage of students with medium, to decrease – with low levels of internality. A comparison of measurements of future psychologists' readiness for personal and professional self-development revealed that the most pronounced tendency in the experimental group is a constant decrease in the part of students with low levels of this trait. The positive dynamics of the students' number with medium and high levels of readiness for self-development is less pronounced. Using Student's t-test, a significant difference between the levels of both studied properties in the experimental and control groups was proved. Continuation of positive changes in the experimental group members' internality and readiness for personal and professional self-development after classes indicates sufficient stability of the implemented program's effects and allows to give a positive postponed assessment of its effectiveness.

Постановка проблеми. У сучасних умовах підвищеної стресогенності життя, епідеміологічних загроз та соціально-економічної нестабільності стрімко зростає потреба у наданні населенню кваліфікованої психологічної допомоги, а отже, загострюються й виклики щодо особистісної готовності студентів-психологів до май-

бутньої професійної діяльності. Високі вимоги до компетентності фахівців засвідчує професійний стандарт «Практичний психолог (соціальна сфера)» [1], що розкриває широкий спектр трудових функцій, здійснення яких у напруженій ситуації сьогодення вимагає від психолога спроможності сприяти гармонізації як стану клієнтів, так

і власної особистості. Як зазначила О. Андрусик, під час пандемії психолог має не тільки володіти необхідним набором вмінь та навичок, а й бути здатним самостійно забезпечувати високу результативність діяльності в емоційних умовах завдяки саморегуляції та самоконтролю [2, с. 13–14].

У зв'язку з цим невідкладним завданням психологічного супроводу вищої освіти стає розробка ефективних засобів стимулювання здатності майбутніх психологів до особистісно-професійного розвитку, в якості одного з внутрішніх чинників якого розглядається інтернальність (внутрішній локус контролю). Згідно з науковими поглядами Дж. Роттера, ця властивість означає таке узагальнення свого минулого досвіду, яке призводить до впевненості у власній здатності впливати на досягнення очікуваних результатів [3].

Значущість інтернальності в роботі психологів зумовлена високою професійною відповідальністю цих фахівців, для яких внутрішня атрибуція результатів наданого впливу та цілеспрямоване самовдосконалення є не просто бажаними, а необхідними умовами якісного виконання власних обов'язків. Як зауважила Н. Шевченко, зміст професійної діяльності психолога на всіх її етапах від ідентифікації суб'єктивних сенсів клієнта до сприяння зміні ним власної психологічної реальності передбачає здатність до постійних рефлексивно-творчих зусиль [4, с. 106–109]. Серед основних вимог до психолога – високий рівень відповідальності за результати втручання в психодуховний простір клієнта, самостійність у прийнятті обґрунтованих рішень та оцінці їх доцільності, внутрішній формат цілепокладання, виконання та контролю власної професійної діяльності [5, с. 99–100].

На цей час у психологічній теорії та практиці вже накопичено деякий досвід формування здатності до саморозвитку та інтернальності майбутніх психологів. Зазвичай воно здійснювалося або в межах педагогічного підходу (організаційно-методичні аспекти професійної підготовки психологів, розкриті у працях В. Моралова, А. Маркової, О. Міненко, Н. Пов'якель, Н. Пророк, В. Панка, А. Чурсіної та ін.), або у контексті використання психологічних технологій (методи тренінгової та консультативної роботи, апробовані Л. Долинською, О. Затворнюк, Н. Фалько, В. Федорчук, Н. Шевченко та ін.). Оскільки інтернальність студентів-психологів раніше не вивчалася саме як чинник їх самовдосконалення, нами було проведено спеціальне експериментальне дослідження, яке підтвердило ефективність стимулювання інтернальності майбутніх психологів для підвищення їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку [6].

Водночас залишається відкритим питання контролю сталості досягнутих результатів пси-

хологічної допомоги у часовій перспективі. В експериментальній психології для їх врахування пропонується не тільки безпосередній, а й відстрочений спосіб фіксації змін залежнозмінної експериментального дослідження [7, с. 16]. Як зазначила Н. Афанасьєва, варто враховувати не лише первинні, безпосередні, а й вторинні та відстрочені ефекти психологічного втручання [8, с. 17], оскільки вони можуть бути неочікуваними [9, с. 4]. В. Лефтеров також підкреслив важливість віддаленого у часі моніторингу ефективності психологічного впливу. Адже саме стійкість позитивних особистісних змін учасників свідчить про пролонгований ефект тренінгу, прямо пропорційний його тривалості, інформативності та практичній значущості [10, с. 59]. За висновками Т. Тітової та К. Криклі, організація моніторингу психологічних змін учасників освітнього процесу є одним з пріоритетних завдань психологічної служби вишу. Авторки акцентують важливість не лише контролю актуальних соціально-психологічних характеристик студентів, а й виявлення тенденцій їх подальших змін. Водночас в закладах вищої освіти на цей час поширені лише такі види моніторингу, як попередній, основний та заключний [11, с. 305–308].

Огляд науково-психологічної літератури не виявив прикладів відстроченої оцінки прологнованих ефектів розвитку інтернальності та готовності до саморозвитку майбутніх психологів, що і зумовило доцільність цього дослідження. На основі аналізу літератури ми розглядаємо *відстрочену оцінку ефективності програми* як таку, що здійснюється через достатній проміжок часу та фіксує наявність або відсутність стійких позитивних ефектів її впровадження.

Мета статті – представити відстрочену оцінку ефективності програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Результати дослідження. Програму формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку було впроваджено нами у 2018–2019 н.р. Метою програми було підвищення готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку шляхом формування їх інтернальності засобами активних методів навчання. Методологічну основу програми склали: 1) теорії соціального научіння та локалізації контролю Дж. Роттера [12]; 2) положення гуманістичної психології про особистісний зміст саморозвитку, його механізми та психотехнології, зокрема праці А. Маслоу [13, с. 135–148] та С. Кузікової [14, с. 125–128]; 3) генетична психологія С. Максименка, зокрема розуміння саморозвитку як способу подолання внутрішньоосо-

бистісних протиріч [15, с. 11–20]; 4) суб'єктний підхід, зокрема положення суб'єктно-вчинкового підходу В. Татенка про зв'язок суб'єктності та інтернальності особистості [16, с. 63].

Програма складалася з двох напрямків роботи: психологічного тренінгу на тему «Формування інтернальності майбутніх психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку» з включенням лекційних занять та дискусійного клубу «Self-made man: практика інтернальності». Програма тренінгу передбачала проведення 17 занять тривалістю 3 академічних години кожне один раз на тиждень. Загальний обсяг програми склав 85 годин, з яких: 17 годин – лекції, 34 години – тренінгові заняття, 34 години – самостійна робота (виконання домашніх завдань). Тренінгові заняття було спрямовано на формування запропонованих автором компонентів інтернальності, до критеріїв яких належать внутрішня атрибуція причинності, відповідальності та контролю, суб'єктність, готовність до подолання труднощів, оптимістичний атрибутивний стиль та ін. Програма дискусійного клубу передбачала проведення 10 засідань протягом 17 тижнів першого півріччя. Засідання дискусійного клубу присвячувалися обговоренню творчої біографії видатних сучасників, які успішно виступили суб'єктами своєї долі та кар'єри, тобто «зробили себе самі». У цілому ідея програми полягала в тому, щоб навчити студентів бачити причинно-наслідкові зв'язки між власними діями та навчально-професійним прогресом, розвинути їхню відповідальність та здатність до поведінкової саморегуляції з метою підвищення мотивації та навичок особистісно-професійного саморозвитку.

Можна побачити, що методологічна основа є адекватною відповідно до використаних у дослідженні методів, а методи – достатніми для досягнення мети програми.

Оскільки інтернальність та готовність до особистісно-професійного саморозвитку розглядаються нами як складні комплексні властивості, для встановлення ефективності розробленої програми щодо їх розвитку використано 12 психодіагностичних методик, проведених до та після формувального експерименту. З метою з'ясування сформованості компонентів готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку застосовано: тест оцінки особистісних якостей «Психологічний особистісний профіль» (Т. Раганова, Н. Шляхта); методику визначення рівня рефлексивності А. Карпова, В. Понамарьової; опитувальник «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» С. Кузікової; опитувальник «Мотивація навчання у виші» Т. Ільїної; методику «Морфологічний тест життєвих цінностей» В. Сопова, Л. Карпушиної; методику «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова та Е. Ейдмана. З метою вивчення ступеня сформованості компонентів інтернальності використано: опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонову); тест «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим); тест «Здатність до прогнозування» Л. Регуш; тест атрибутивних стилів (ТАС) Л. Рудіної; опитувальник «Шкала контролю за дією» (Ю. Куль в адаптації С. Шапкіна); опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» (В. Моросанова).

В експерименті взяли участь студенти 64 студенти спеціальності 053 Психологія Класичного приватного університету (м. Запоріжжя), Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (м. Северодонецьк); Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ). До складу експериментальної та контрольної груп увійшло по 32 особи [6].

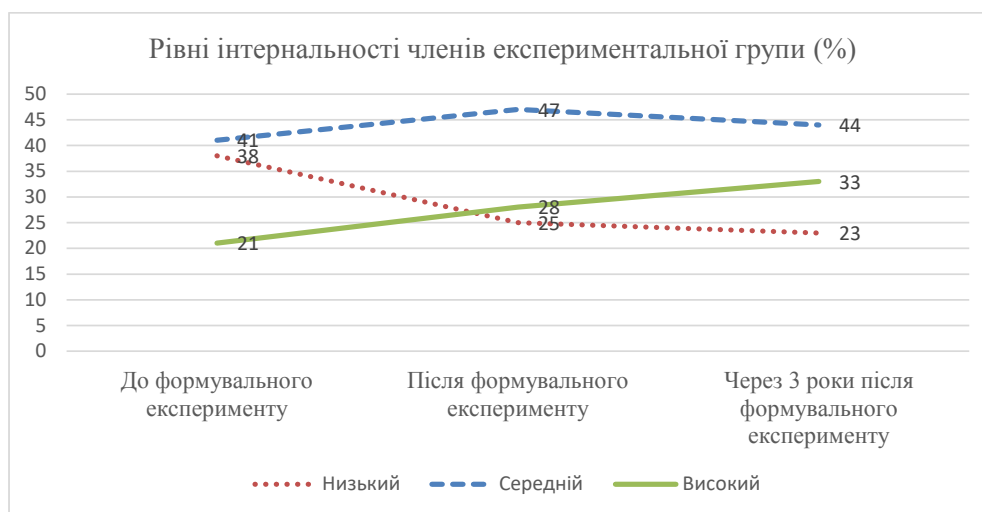


Рис. 1. Динаміка інтернальності членів експериментальної групи

Результати повторної діагностики, проведеної одразу після завершення формувального експерименту, показали високу ефективність програми щодо формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Для реалізації відстроченої оцінки ефективності авторської програми у 2021–2022 н.р. були втретє проведені методики діагностики сформованості інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку зі студентами, які входили до складу експериментальної та контрольної груп. Після цього ми здійснили *зіставлення трьох наборів даних тестування*: до формувального експерименту, після формувального експерименту, через 3 роки після формувального експерименту. Через відрахування та деякі інші об'єктивні причини кількість учасників дослідження знизилася з 64 до 58 осіб, з яких 30 – члени експериментальної групи, 28 – контрольної групи.

Аналіз масиву емпіричних даних дозволив виділити рівні (низький, середній, високий) інтернальності та готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. Перейдемо до порівняння рівнів інтернальності членів експериментальної та контрольної груп за допомогою t-критерія Стьюдента (рис. 1).

Як видно з рисунку 1, за трьома зрізами в учасників експериментальної групи найбільшою мірою змінилися показники високого рівня інтернальності, який одразу після впровадження програми підвищився на 7% (з 21% до 28%), а через 3 роки після – ще на 5% (з 28% до 33%). Відносно першого заміру остаточний показник підвищився на 12% (з 21% до 33%). Отже, зафіксовано постійну позитивну динаміку відносної кількості здобувачів вищої освіти з високим рівнем інтернальності. Такі студенти характеризуються високою

готовністю до подолання труднощів, здатністю до вольової саморегуляції, самостійністю, відповідальністю за результати навчання та спілкування. Можна зробити висновок, що участь у формувальному експерименті сприяла закріпленню цих властивостей, стимулювала самостійне прагнення студентів до інтернальної поведінки через усвідомлення її значущості у контексті досягнення цілей навчально-професійної діяльності.

Показник середнього рівня інтернальності в експериментальній групі за час формувального експерименту підвищився на 6% (з 41 до 47%), але за 3 роки після його завершення знизився на 4% (з 47% до 44%). Відносно початкового заміру остаточний показник зріс на 3% (з 41% до 44%), що свідчить про в цілому позитивну, але нестабільну динаміку. Студентам з середнім рівнем інтернальності властива епізодична готовність до подолання труднощів, помірною здатністю до планування та саморегуляції, вони не завжди готові визнавати свою відповідальність за успіхи, а особливо – невдачі у навчанні та спілкуванні. Деяке зниження відсотку таких студентів через 3 роки після впровадження програми можна пояснити тим, що переваги інтернальної поведінки поступово втратили для них свою привабливість під впливом більш звичних тенденцій до перекладання відповідальності на сторонні чинники.

Показник низького рівня інтернальності за час експерименту знизився на 13% (з 38% до 25%), а за 3 наступних роки – ще на 2% (з 25% до 23%). Студенти з низьким рівнем інтернальності не вміють долати труднощі та приймати самостійні рішення, не схильні заздалегідь планувати свою діяльність та брати відповідальність за її результати. Хоч загальна різниця між першим та третім замірами дорівнює 15%, ми бачимо, що тенденція до зниження частки здобувачів вищої освіти з

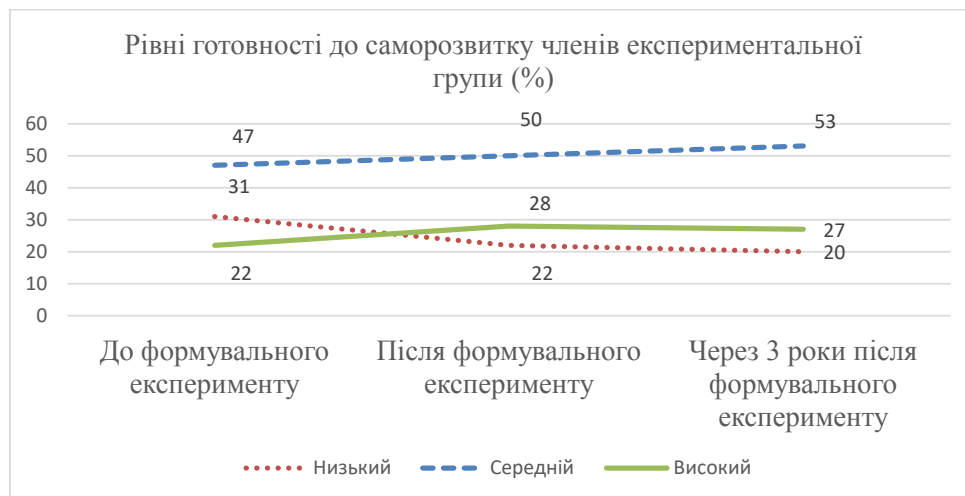


Рис. 2. Динаміка готовності до особистісно-професійного саморозвитку членів експериментальної групи

низьким рівнем інтернальності з часом загальмувалася. Можна припустити, що зниження темпу скорочення частки майбутніх психологів з низьким рівнем інтернальності пояснюється тим, що деякі студенти потребують постійної зовнішньої підтримки щодо здійснення позитивних особистісних змін. Без цієї підтримки лише 2% змогли самостійно перейти до більш відповідальної та саморегульованої поведінки.

Порівняння за допомогою критерія Стьюдента результатів першого та другого ($t= 2,351$ при $p \leq 0,05$), другого та третього ($t= 2,101$ при $p \leq 0,05$) замірів рівня інтернальності показало статистичну значущість зафіксованих змін. Дослідження також виявило значущу різницю між рівнями інтернальності в експериментальній та контрольній групах.

У контрольній групі відбулося зростання частки студентів з середнім рівнем інтернальності на 5% (з 38% до 41% під час експерименту, з 41% до 43% за 3 наступних роки) та зменшення на 4% частки осіб з високим рівнем (до та після експерименту кількість не змінилася та дорівнювала 25%, за 3 роки вона зменшилася з 25% до 21%). Показники низького рівня за час експерименту знизилися на 3% (з 37% до 34%), а за наступні роки підвищилися на 2% (з 34% до 36%). Коливання показників не мають статистичної значущості та пояснюються впливом інших чинників (індивідуальні особливості, ускладнення змісту навчально-професійної діяльності, випробування кваліфікованих іспитів тощо).

Проаналізуємо динаміку готовності майбутніх психологів до саморозвитку за результатами порівняння трьох замірів (рис. 2).

Як бачимо на рисунку 2, більшою мірою виражені зміни показників низького рівня готовності до саморозвитку, частка студентів з яким послідовно знизилася на 11% (з 31% до 22%, з 22% до 20%). Ця категорія майбутніх психологів характеризується низькою мотивацією саморозвитку, несформованими морально-діловими та професійними цінностями, невмінням наполегливо прямувати до встановленої мети. Тенденція до зниження частки студентів з низьким рівнем готовності зберіглася після завершення програми, але уповільнилася. Це можна пояснити тим, що навіть після усвідомлення бажаності саморозвитку, в умовах зростання академічного навантаження та скорочення вільного часу він став пріоритетним завданням не для усіх членів експериментальної групи.

Показники середнього рівня готовності до саморозвитку в цілому підвищилися на 6% (з 47% до 50%, з 50 до 53%). Отже, тенденція полягає у помірному, проте рівномірному зростанні частки студентів, яким властиві середнє прагнення до саморозвитку та креативності в навчально-професійній діяльності, окремі прояви мораль-

но-ділових та професійних цінностей, помірні рефлексія досягнутих результатів, наполегливість та самоконтроль. Це свідчить про достатнє засвоєння членами експериментальної групи цінності та прийомів особистісно-професійного саморозвитку, застосування яких має стійкий, втім, епізодичний характер.

Меншою мірою змінилися показники високого рівня готовності до саморозвитку (після підвищення з 22% до 28% під час впровадження програми вони незначно знизилися протягом 3 років з 28% до 27%). Таким студентам властиве свідоме прагнення до особистісно-професійного саморозвитку та якісного виконання професійної діяльності, розвинена рефлексія діяльності та спілкування, високі самоконтроль та самооцінка професійно важливих якостей психолога. Деяке зниження частки таких студентів за 3 роки після завершення програми можна пояснити впливом ціннісної кризи, пов'язаної з переоцінкою власних кар'єрних перспектив в якості психолога та сприйманням вимог до компетентності справжнього професіонала як надмірних.

Порівняння за допомогою критерія Стьюдента результатів першого та другого ($t= 2,282$ при $p \leq 0,05$), другого та третього ($t= 2,075$ при $p \leq 0,05$) замірів рівнів готовності до особистісно-професійного саморозвитку показало, що виявлені зміни є статистично значущими. Також було встановлено значущу різницю між показниками в експериментальній та контрольній групах.

У контрольній групі не відбулося суттєвих змін. Показники коливалися у межах 1-4% (середній рівень готовності: 44%, 46%, 43%; низький рівень: 31%, 30%, 34%; високий рівень: 25%, 24%, 23%). Зміни показників не є статистично значущими.

Отже, за результатами відстроченої діагностики у членів експериментальної групи показники обох досліджуваних властивостей зберігають тенденцію до позитивних змін через 3 роки після завершення формувального експерименту. При цьому більшою мірою така тенденція стосується інтернальності, про що свідчить невпинне зростання частки майбутніх психологів з високим рівнем прояву цієї особистісної характеристики. Оскільки метою програми було підвищення готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку шляхом формування їх інтернальності, то можна зробити висновок про достатню стійкість досягнутих ефектів програми у часовій перспективі та, отже, позитивну відстрочену оцінку її ефективності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження уможливило такі узагальнення. Охарактеризовано зміст програми формування інтернальності як чинника готовно-

сті майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку, реалізованої у 2018–2019 н.р. Показано, що методологічна основа програми, зміст та обсяг роботи за обома напрямками впливу відповідають проголошеній меті. Чітко окреслено схему здійснення відстроченої оцінки ефективності впровадження авторської програми, яка передбачає зіставлення трьох наборів даних тестування: до формувального експерименту, після формувального експерименту, через 3 роки після формувального експерименту.

Згідно із запропонованою схемою порівняно рівні інтернальності членів експериментальної та контрольної груп. Встановлено, що в експериментальній групі частка студентів з високим рівнем інтернальності має виражену позитивну динаміку не тільки протягом реалізації програми, а й через 3 роки після її завершення. Це свідчить про міцність сформованих інтернальних характеристик, таких як готовність до подолання труднощів, воляова саморегуляція, відповідальність, самостійність тощо. З моменту завершення формувального експерименту зафіксовано деяке зниження відсотку майбутніх психологів з середнім рівнем інтернальності, що можна пояснити меншою стійкістю сформованої схильності брати на себе відповідальність в умовах ускладнення навчально-професійної діяльності. Відсоток студентів з низьким рівнем інтернальності в експериментальній групі на момент третього заміру став лише незначно меншим, ніж на момент другого. Цілком ймовірно, що процес переходу на вищі рівні прояву цієї властивості загальмувався через відсутність зовнішньої підтримки, яка необхідна таким студентам для стимулювання особистісного зростання. Коливання показників інтернальності в контрольній групі не є статистично значущими.

Аналогічним чином порівняно рівні готовності до особистісно-професійного саморозвитку май-

бутніх психологів. З'ясовано, що в експериментальній групі найбільшою мірою виражена тенденція до постійного зниження частки студентів з низьким рівнем готовності до саморозвитку від першого до третього заміру. Деяке уповільнення цього процесу за останні 3 роки пояснюється складністю підтримки власної орієнтації на саморозвиток в умовах зростання академічного навантаження. Відсоток студентів з середнім рівнем незначно, але постійно підвищувався від першого до третього заміру, що свідчить про достатнє засвоєння методів саморозвитку. Меншою мірою змінилися показники високого рівня готовності до саморозвитку, що може бути пов'язано з кризою переоцінки професійних перспектив.

Порівняння за допомогою t-критерія Стьюдента результатів першого та другого, другого та третього замірів показників як інтернальності, так і готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку виявило значущу різницю між рівнями цих властивостей в експериментальній та контрольній групах. Отримані дані свідчать про достатню стійкість довготривалих ефектів впровадженої програми та дозволяють дати позитивну відстрочену оцінку її ефективності. Використані форми та методи психологічного впливу сприяють свідомому засвоєнню студентами інтернальних установок, закріпленню у них паттернів інтернальної поведінки та мотивації самовдосконалення, що підтверджує практичну цінність розробленої програми.

Водночас не були виокремлені особистісні характеристики, що відрізняють таких членів експериментальної групи, в яких за 3 роки показники інтернальності та готовності до саморозвитку знизилися, та таких, які показали позитивну динаміку зазначених властивостей. Емпіричне виявлення цих характеристик і складає перспективу подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Професійний стандарт «Практичний психолог (соціальна сфера)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 211 від 03.02.2021. URL: https://fspu.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/Практичний-психолог-соціальна-сфера-1_compressed.pdf (дата останнього звернення: 01.09.2021).
2. Андрусик О. Розвиток емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога. *Психологія: сучасні методики та інновації у досвіді діяльності практичного застосування* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. з міжнар. участю / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; відпов. за вип. О.А. Дудник [голов. ред. Сафін О.Д.; редкол: Дудник О.А., Козак О.Ю., Станішевська В.І.]. Умань, 2021. С. 13–15.
3. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monogr.* 1966. V. 80. № 1. P. 11–28.
4. Шевченко Н.Ф. Розвиток професійної свідомості психолога: від концепції О.М. Леонтєва до авторської моделі. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3-4. С. 103–111.
5. Шевченко Н.Ф., Чепішко О.І. Професійна свідомість практикуючих психологів-початківців: специфіка розвитку. *Journal of Psychology Research*. 2019. VOL. 25(8). С. 97–106.

6. Кетлер-Митницька Т.С. Інтернальність як чинник готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2020. 421 с.
7. Бедан В.Б. Експериментальна психологія: практикум для студентів-психологів факультету психології, політології та соціології НУ «ОЮА». Одеса : Фенікс, 2021. 89 с.
8. Афанасьєва Н.Є. Психологічне консультування представників екстремальних професій: теорія, методологія, практика: монографія. Харків : НУЦЗУ, 2017. 315 с.
9. Методика проведення тренінгів: методичні матеріали / ред.-уклад. Н.М. Грачова. Харків : ХОУНБ, 2013. 18 с.
10. Лефтеров В.О. До питання ефективності психологічних тренінгів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2010. Вип. 24-25. С. 57–60.
11. Тітова Т.Є., Крикля К.П. Можливості використання моніторингу в роботі психологічної служби вишу. *Психологія і особистість*. 2017. № 2(12). С. 302–309.
12. Rotter J. V. *The development and applications of social learning theory: Selected papers*. New York : Praeger, 1982. 367 p.
13. Maslow A. *Toward a psychology of being*, 2d ed. New York, VanNostrand, 1968. 225 p.
14. Кузікова С.Б. Психотехнології особистісного саморозвитку в юнацькому віці: генеза образу Я. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. 2016. Вип. 3(1). С. 124–129.
15. Максименко С.Д. Концепція саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 33. С. 7–23.
16. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.

REFERENCES

1. Profesiyni standart «Praktychnyi psykholoh (sotsialna sfera)». Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy № 211 [Professional standard "Practical psychologist (social sphere)". Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine № 211]. URL : https://fspu.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/Praktychny-j-psyholog-social-na-sfera-1_compressed.pdf (data ostannogo zvernennya – 01.09.2021) [in Ukrainian].
2. Andrusyk, O. (2021). Rozvytok emotsiinoi stiikosti yak profesiino vazhlyvoi yakosti maibutnoho praktychnoho psykholoha [Study of the future psychologists' professional orientation]. *Psykholohiia: suchasni metodyky ta innovatsii u dosvidi diialnosti praktychnoho zastosuvannia* : zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf. z mizhnar. uchastiu / MON Ukrainy, Umanskyi derzh. ped. un-t imeni Pavla Tychyyny. Uman, 13–15 [in Ukrainian].
3. Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monogr.* V. 80. № 1, 11–28 [in English].
4. Shevchenko, N.F. (2018). Rozvytok profesiinoi svidomosti psykholoha: vid kontseptsii O.M. Leontieva do avtorskoj modeli [Development of professional consciousness of a psychologist: from the concept of OM Leontiev to the author's model]. *Psykholohiia i suspilstvo*. 3-4, 103–111 [in Ukrainian].
5. Shevchenko, N.F., & Chepishko, O.I. (2019). Profesiina svidomist praktykuiuchykh psykholohiv-pochatkytiv: spetsyfika rozvytku [Professional consciousness of practicing psychologists-beginners: specifics of development]. *Journal of Psychology Research*. 25(8), 97–106 [in Ukrainian].
6. Ketler-Mytynska, T.S. (2020). Internalnist yak chynnyk hotovnosti maibutnykh psykholohiv do osobystisno-profesiinoho samorozvytku [Internality as a factor of future psychologists' readiness for personal and professional self-development] : candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
7. Bedan, V.B. (2021). Eksperymentalna psykholohiia: praktykum dlia studentiv-psykholohiv fakultetu psykholohii, politolohii ta sotsiolohii NU «OIuA» [Experimental Psychology: Workshop for Psychology Students of the Faculty of Psychology, Political Science and Sociology, NU "OYUA"]. Odessa : Feniks [in Ukrainian].
8. Afanasieva, N.Ye. (2017). Psykholohichne konsultuvannia predstavnykiv ekstremalnykh profesii: teoriia, metodolohiia, praktyka [Psychological counseling of extreme professions' representatives: theory, methodology, practice] : *a monograph*. Kharkiv : NUCzZU [in Ukrainian].
9. Grachova, N.M., ed. (2013) *Metodyka provedennia treninhiv: metodychni materialy* [Methods of training: methodical materials]. Kharkiv : XOUNB [in Ukrainian].

10. Lefterov, V.O. (2010). Do pytannia efektyvnosti psykholohichnykh treninhiv [On the effectiveness of psychological training]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Viiskovo-spetsialni nauky*. Vyp. 24-25, 57–60 [in Ukrainian].
11. Titova, T.Ye., & Krykha, K.P. (2017). Mozhlyvosti vykorystannia monitorynhu v roboti psykholohichnoi sluzhby vyshu [Possibilities of using a monitoring in a work of the higher education institution's psychological service]. *Psykhologhiia i osobystist*. 2(12), 302–309 [in Ukrainian].
12. Rotter, J.B. (1982). The development and applications of social learning theory: Selected papers. New York : Praeger [in English].
13. Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*, 2d ed. New York, VanNostrand [in English].
14. Kuzikova, S.B. (2016). Psykhotekhnolohii osobystisnoho samorozvytku v yunatskomu vitsi: heneza obrazu Ya [Psychotechnologies of personal self-development in adolescence: the genesis of self-image.]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia : Psykhologhichni nauky*. 3(1), 124–129 [in Ukrainian].
15. Maksymenko, S.D.(2016). Kontseptsiia samorozvytku osobystosti [The concept of personal self-development]. *Problemy suchasnoi psykholohii*. 33, 7–23 [in Ukrainian].
16. Tatenko, V. (2017). Metodolohiia sub'iektno-vchynkovoho pidkhodu: sotsialno-psykhologhichni vymir [Methodology of subject-action approach: socio-psychological dimension]: *a monograph*. Kyiv : Millennium [in Ukrainian].

ПСИХОТЕРАПІЯ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЯ ОСОБИСТОСТІ З ПОСТТРАВМАТИЧНИМ СТРЕСОВИМ РОЗЛАДОМ

Куліш О. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології*

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

вул. О. Дашкевича, 24, Черкаси, Україна

orcid.org/0000-0003-3070-9646

alenakulich24@gmail.com

Сірик І. В.

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

вул. О. Дашкевича, 24, Черкаси, Україна

orcid.org/0000-0003-2229-5690

Irinkasirik@gmail.com

Ключові слова:

*травматичний стрес,
травма, психокорекційна
програма, дезадаптація,
критерії, симптоми.*

У статті розкрито сутність поняття «посттравматичний стресовий розлад». Описано основні критерії та симптоми посттравматичного стресового розладу. Проаналізовано основні джерела виникнення посттравматичного стресового розладу у житті людини: війни, катастрофи, дорожньо-транспортні пригоди, стихійні лиха, техногенні катастрофи тощо. Зроблено акцент на понятті психологічної травми та її впливові на психіку особистості. Розкрито наслідки пережитої травматичної події на особистість на поведінковому, когнітивному, емоційному, психосоматичному та симптоматичному рівнях. Проаналізовано основні підходи та методи психотерапії особистості, яка має посттравматичний стресовий розлад. Розглянута проблема психологічної допомоги людям, які постраждали від травматичних подій і страждають на посттравматичний стресовий розлад. Описано основні психотерапевтичні підходи до роботи з особистістю, яка має посттравматичні стресові розлади, такі як: арт-терапія, когнітивно-поведінкова психотерапія, медичні підходи до лікування людей з посттравматичним стресовим розладом та інші. Наведено дані окремих метааналізів, згідно з якими в рамках когнітивно-поведінкової терапії розробляються найбільш ефективні методи втручання. У роботі описані результати емпіричного дослідження учасників бойових дій, у яких під час діагностики було підтверджено наявність посттравматичного стресового розладу. Для військовослужбовців було розроблено психокорекційну програму з комплексом психокорекційних та психотерапевтичних методів з метою допомоги у подоланні посттравматичного стресового розладу. Психокорекційна програма спрямована на вираження почуттів та емоцій, соціальну підтримку, заохочення нормальної реакції на травматичну ситуацію, покращення стану військовослужбовців на поведінковому, когнітивному рівнях. Після проходження програми ми засвідчили зміни в психоемоційній, поведінковій та комунікативній сферах військовослужбовців. Знизився рівень тривожності, песимізму, почуття провини, дратівливості та підвищився рівень адаптивності.

PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOCORRECTION OF A PERSON WITH POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER

Kulish O. V.

*Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
O. Dashkevycha str., 24, Cherkasy, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3070-9646
alenakulish24@gmail.com*

Siryk I. V.

*Ph.D. of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology,
Deep Correction and Psycho-Social Rehabilitation
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
O. Dashkevycha str., 24, Cherkasy, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2229-5690
Irinkasirik@gmail.com*

Key words: *traumatic stress, trauma, psychocorrection program, maladaptation, criteria, symptoms.*

The article reveals the definition of posttraumatic stress disorder. The main criteria and symptoms of posttraumatic stress disorder have been described. The key sources of posttraumatic stress disorder in human life have been considered, namely wars, catastrophes, road accidents, natural disasters, technological hazards etc. The emphasis has been made on the concept of psychological trauma and its impact on the psyche of the individual. The consequences of traumatic event on the personality at the behavioral, cognitive, emotional, psychosomatic and symptomatic levels have been found. The main approaches and methods of psychotherapy of a person who has got posttraumatic stress disorder have been reviewed. The problem of psychological assistance for people who have suffered from traumatic events and suffer from posttraumatic stress disorder has been addressed. The essential psychotherapeutic approaches of work with a person who has posttraumatic stress disorder have been highlighted such as art therapy, cognitive behavior psychotherapy, medical approaches to the treatment of people with posttraumatic stress disorder. The data of some meta-analyses, according to which the most effective methods of intervention are developed, have been provided. The paper highlights the outcomes of an empirical study of combatants who had posttraumatic stress disorder confirmed during the diagnosis. The psychocorrection program with a set of psychocorrectional and psychotherapeutic methods with the aim to help overcome posttraumatic stress disorder has been worked out for servicemen. The psychocorrection program focuses on expressing feelings and emotions, social support, encouraging a normal response to a traumatic situation, improving the cognitive perception of servicemen. When the program had been completed, we witnessed some changes in the psychoemotional behavioral and communicative areas of servicemen. The level of anxiety, pessimism, guilt, irritability has decreased and the level of adaptability has increased.

Постановка проблеми. У сучасному світі людина постійно піддається різним впливам з навколишнього середовища. У житті є багато джерел психічної травматизації індивіда, і симптоми

посттравматичного розладу не рідкість серед оточуючих людей. Війни, терористичні акти, захоплення заручників, насильство, злочини, дорожньо-транспортні пригоди, стихійні лиха і

технологічні катастрофи – це травматичні події, які, звичайно, не висчерпують перелік, але, ймовірно, трапляються майже з кожною людиною у житті. Вищезазначене актуалізувало необхідність досліджень з проблеми адаптивних здібностей людини в умовах травматичного стресу.

Здебільшого підтримка оточуючих, подолання неминучих загроз, психологічна корекція і психотерапія допомагають людині подолати наслідки психологічної травми, адаптуватися і відновити свій стан після посттравматичного стресового розладу з часом. До травматичних подій належать події, які не зачіпають одну людину чи декілька людей, а, на жаль, можуть впливати на цілі громади, загрожуючи та змінюючи життя мешканців міст, регіонів та країн. Сюди входять стихійні лиха, терористичні акти і бойові дії, під час яких люди стають свідками смерті, втрачають свої домівки, зазнають тортур і стикаються з необхідністю переїхати з місця проживання і почати нове життя. Такі події, враховуючи раптовість, масштаби та наслідки, а також труднощі адаптації до нових умов, становлять найбільший ризик щодо розвитку, загострення та протікання стресових розладів.

Зазначене вище вимагає негайної мобілізації знань, внутрішніх ресурсів та громадянської активності не лише військових і політиків, а і фахівців таких професій, як лікарі, психологи, педагоги та інші. Часто, незважаючи на високу внутрішню готовність долучитися до спільної справи збереження суверенітету своєї держави, людям не вистачає практичних знань і досвіду, щоб ефективно виконувати свої професійні функції у ситуації, що склалася.

Мета статті – проаналізувати наявні підходи та методи психокорекції та психотерапії особистості з ПТСР.

Проблема посттравматичних стресових розладів стає останніми роками все більш актуальною. Це пов'язано з тим, що в усьому світі і в Україні в тому числі є багато осередків напруженості, що супроводжуються активними бойовими діями. Ситуація бойових дій призводить до виражених змін функціонального стану психічної діяльності, що характеризуються розвитком надзвичайно сильних негативних емоцій, таких як страх, тривога, розумова і фізична перевтома. Посттравматичні стресові розлади у людей, які перебували або брали участь у бойових діях, призводять до виникнення відчуття швидкоплинності майбутнього життя і звуження кола інтересів. Це значно ускладнює їхню соціальну адаптацію в мирному житті. Тому набуває актуальності тема психокорекційних та психотерапевтичних впливів на особистість з ПТСР з метою її подальшої адаптації до умов життя та адаптивного функціонування у соціумі.

У рамках статті необхідно охарактеризувати поняття «посттравматичний стресовий розлад» (ПТСР) – це неспсихотична відстрочена реакція на травматичний стрес, здатна викликати низку психічних і поведінкових порушень [1, с. 80]. Для виникнення ПТСР необхідно, щоб людина випробувала дію стресора, який виходить за межі звичайного людського досвіду і здатний викликати дистрес. Ознаками, за якими ми можемо діагностувати наявність ПТСР у особистості, є наявність травмуючої події та реакція людини на пережиту подію. Якщо травмівна подія була незначною, то у людини може спостерігатися тривожність, яка зазвичай проходить впродовж годин або декількох днів, якщо ж травма була значною для психіки особистості або мала повторення, то хвороблива реакція може зберігатися роками [2]. Критеріями ПТСР є: наявна травматична подія; повторне переживання події (флешбеки, сновидіння); уникнення; когнітивні та емоційні порушення; підвищена тривожність; тривалість більше місяця тощо. Симптоми ПТСР можна умовно поділити на три групи. Не кожна людина переживає всі перелічені нижче симптоми, також вони можуть змінювати свою інтенсивність у часі. Симптоми повторного переживання: спогади про пережиту травмівну подію, флешбеки, порушення сну, сильні емоційні реакції у разі нагадування про травматичну подію, сильні фізичні реакції тощо. Уникнення і заціпеніння: людина схильна уникати нагадування про травмуючу подію, яка нагадує неприємні емоції та спогади; відчувувати ситуацію або уникати взаємодії з оточуючими, що може призвести до самотності та депресії. Нездатність розслабитись. Людина перебуває у стані напруження, передчуває ймовірну небезпеку що призводить до таких симптомів, як: порушення сну, дратівливість, труднощі у концентрації уваги, постійна готовність до небезпеки [3, с. 38].

Діагностування ПТСР, як це сформульовано у DSM-5, передбачає повне виконання групи критеріїв (A-H) – наявність факту психотравми, одночасну наявність симптомів із всіх чотирьох кластерів, тривалість понад 1 місяць, значне страждання людини або порушення її функціонування, відсутність іншої причини розладу. Посттравматичний стресовий розлад діагностується у значній кількості дітей та дорослих, які стали свідками війни, стихійних лих, катастроф тощо. Основні діагностичні критерії, що описані в найбільш визнаному посібнику з діагностики та статистики психічних розладів «DSM-5» [4], включають:

- безпосередній контакт зі смертю;
- стійке уникнення травмуючих спогадів і нагадувань про подію;
- негативні зміни в думках і настроях;
- видимі зміни реакційної здатності;

- тривалість симптомів більше одного місяця;
- серйозні страждання та порушення важливих сфер життя.

Таким чином, вплив травми передбачає одну з таких ситуацій: особистий досвід бути свідком, страждати надмірними переживаннями або смертю близьких, а також повторні зустрічі з нестерпними деталями травматичної події (коли людина бачить руйнування, пожежі, людські останки тощо). Детально аналізуються симптоми, щоб уникнути діагностичних помилок. Вторгнення включають obsесивно-компульсивний розлад, кошмари, дисоціативні реакції (спогади), серйозні психологічні страждання та фізіологічні реакції у разі зіткнення з коментарями (тригерами) травматичної події.

Уникнення – це значні зусилля, спрямовані на усунення неприємних спогадів, думок і почуттів, а також уникнення зустрічей з людьми та ситуаціями, розмови та виконання будь-яких дій, які певним чином нагадують травму. Зміна думок і настрою пов'язана з пригніченням спогадів, викривленням уявлень про саму подію, її причини та наслідки, стійкими негативними емоційними станами, значним зниженням інтересу до життя і роботи, почуттям відчуженості та нездатністю переживати позитивні почуття, тобто такі почуття, як радість чи щастя [5].

Зміни реактивності включають драгівливість і спалахи гніву, ризиковану поведінку та поведінку, що спрямована на заподіяння собі шкоди, надмірну пильність, перебільшену реакцію страху, проблеми з концентрацією уваги та розлади сну. Багато внутрішньо переміщених осіб зі Сходу України, добровольців армії, охорони, бойових та спеціальних операцій, а також добровольців, які підтримують та озброюють добровольчі батальйони та рядові збройні сили, зазнали поранень, травм. Вони також відчувають деякі симптоми (хворобливі спогади про травматичні події, тривожні сни, повторення болю та страху, підвищений рівень агресії, почуття провини, виражену збудливість та когнітивні порушення) і тому належать до групи ризику посттравматичного стресового розладу [6].

Відповідно до МКХ-10 «травматичний стрес характеризується глибокими негативними переживаннями, які виникають у людини, яка пережила щось за межами звичайного людського досвіду – небезпеку, смерть чи поранення іншої людини, участь у бойових діях, зґвалтування, стихійні лиха, катастрофи тощо» [7, с. 50]. Стресори – це травматичні події – екстремальні кризи, які мають надзвичайно негативні наслідки, ситуації, що загрожують власному життю чи життю близьких.

Посттравматичний стрес призводить до виникнення у особистості дезадаптивної поведінки, психічних відхилень і до психосоматичних захво-

рювань. Це означає, що порушуються основні соціально-біологічні фактори адекватності особистості у сфері її життєдіяльності, що потребує організації цілеспрямованого процесу психокодекції, психотерапії або навіть реабілітації.

«Єдиної теорії патогенезу посттравматичних стресових розладів немає. Тому багато дослідників і клініцистів, ґрунтуючись на різних гіпотезах, запропонували різні психологічні й інші моделі: психодинамічну, когнітивну, психосоціальну, психобіологічну, умовно-рефлекторну і розроблену в останні роки мультифакторну модель ПТСР» [8, с. 112]. Опишемо підходи до психотерапевтичної роботи з особистістю у разі ПТСР. Останні події призвели до швидкого поширення тривожно-стресових розладів і, як наслідок, до зростання попиту на отримання психологічної допомоги. На конференції Української асоціації спеціалістів з подолання наслідків психотравмуючих подій у 2015 році були представлені доповіді та майстер-класи, на яких презентовано метод арт-терапії, клієнт-орієнтований, тілесно-орієнтований та когнітивно-поведінковий підходи та методи роботи психолога з особами, які страждають на посттравматичний стресовий розлад.

Найбільш відомими підходами у психотерапії у роботі з людьми з ПТСР (ефективність яких вивчають і часто порівнюють) є програми управління стресом, підтримуюча недиригентна психотерапія, гіпнотерапія, психодрама, а також психодинамічна, когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія та інші. Ефективними є ті методи, що розроблені та безпосередньо спрямовані на роботу із симптомами посттравматичного стресового стану особистості.

Когнітивно-поведінкова психотерапія зосереджена на роботі з травмою та методі анестезії та пропрацювання травматичної пам'яті за допомогою рухів очей (EMDR). Психотерапія за цим підходом включає різноманітні схеми втручання, спрямовані на переоцінку травматичних подій. Основними методами травматичних втручань є тривала експозиція, когнітивна обробка, когнітивна реструктуризація, а також реконструкція наративу.

Найефективнішою когнітивно-поведінковою психотерапією у роботі з людьми, які страждають на ПТСР, вважається когнітивна терапія, що запропонована А. Елерсом та Д. Кларк [9].

Його неофіційна назва «Оксфордський підхід до терапії посттравматичного стресового розладу» походить від асоціації з авторами Оксфордського центру тривожних розладів і травм. Зауважимо, що сила статистичного ефекту послаблення симптомів ПТСР між початком і закінченням терапії порівняно з контрольною групою для цього підходу становить 2,7–2,82% (для власних звітів) і 2,07% (для клінічних випробувань), а частка учас-

ників, що вибули, не перевищує 3%, що є найкращими показниками порівняно з іншими когнітивно-поведінковими схемами втручання у роботі з посттравматичними розладами.

Методи, які ефективно використовуються в процесі корекції та лікування ПТСР, можна розділити на чотири категорії.

1) Освітні. Вони включають обговорення книг і статей, ознайомлення з основними поняттями фізіології та психології. Наприклад, просто знайомство з клінічними симптомами посттравматичного стресового розладу допомагає людям усвідомити, що їхні переживання та труднощі не є унікальними, «нормальними» у поточній ситуації.

2) Друга група методів – у сфері цілісного ставлення до здоров'я. Здоровий спосіб життя з достатньою фізичною активністю, правильним харчуванням, утриманням від зловживання алкоголем і наркотиками є основою для швидкого та ефективного відновлення після травматичних подій.

3) До третьої категорії належать методи, що підвищують соціальну підтримку та соціальну інтеграцію. Сімейна та групова терапія, розвиток центрів самодопомоги, створення та підтримка громадських організацій є важливими для соціальної реабілітації.

4) Четверта категорія – це сама терапія. Це передбачає роботу над горем, страхом, психосоматикою, травмуючими спогадами. Процес терапії може бути тривалим [10, с. 176].

Усі методи поведінкової терапії, які слід застосовувати у разі посттравматичного стресового розладу, слід розділити на дві групи:

- техніки короточасного полегшення;
- прийоми довготривалих змін [2].

Залежно від кожного індивідуального випадку підбирається той чи інший підхід.

Результати дослідження. Нами проведено низку емпіричних досліджень особливостей перебігу посттравматичного стресового розладу та особливостей надання психологічної допомоги військовослужбовцям, що перебували у зоні АТО. У клініко-динамічному плані розрізняють гострі, хронічні та відстрочені посттравматичні стресові розлади. Є класифікація посттравматичних реакцій, які свідчать про стан соціально-психологічної дезадаптованості у військовослужбовців, які перебували в зоні АТО.

Перша з категорій посттравматичних реакцій – це пізнавальні. Пізнавальні посттравматичні реакції включають: кошмари, що сформовані з епізодів участі в конфліктах; труднощі з концентрацією уваги і запам'ятовування; підвищення рівня тривожності, що призводить до перенапруги регуляторних механізмів і неадекватної поведінкової реакції.

Друга категорія посттравматичних реакцій – поведінкові реакції. На поведінковому рівні зміни в поведінці проявляються у соціальній ізоляції від оточуючих, можливими є роздратування без причини, посилення конфліктних ситуацій тощо [6].

Емоційні реакції становлять ще одну, третю групу посттравматичних реакцій. Під емоційними реакціями в цьому контексті розуміється стан заціпеніння, поглиблення у особистий світ, свої переживання, відсутність інтересу до своїх справ, вони вже не приносять задоволення. Знервованість у стосунках з іншими людьми, постійні вибухи гніву, надмірна дратівливість. Характерними є відчуття порожнечі або безнадійності щодо майбутнього. При цьому з припиненням впливу вражаючих факторів нормалізація функціонального стану не настає, що свідчить про наявний депресивний афективний розлад. Депресія виявляється в зниженні самооцінки, переорієнтації наявних норм і цінностей.

Четверту групу посттравматичних реакцій можна визначити як соматичні реакції. Вони включають різкі головні болі, безсоння, болі в шлунку, м'язову напругу, тахікардію, пропасний стан. Усі ці симптоми без лікування можуть призвести до найтяжчих психосоматичних захворювань.

Виходячи із критеріїв ПТСР та наслідків пережитих травмуючих ситуацій на психіку особистості в нашому дослідженні ми застосували методики: «Міссісіпська шкала (військовий варіант)», «Шкала депресії Бека» та психокорекційні і психотерапевтичні методи допомоги [7]. Вищезазначені методики дозволили виявити наявність чи відсутність ПТСР, рівень депресії у військових та породжені депресивними станами витікаючі тенденції психіки на поведінковому, когнітивному та емоційному рівнях. Після чого було застосовано психокорекційні та психотерапевтичні методи у роботі з людьми з ПТСР, що сприяли оптимізації їхнього психоемоційного стану. У дослідженні взяли участь 26 чоловіків віком від 21 до 33 років, які перебували в зоні АТО і брали активну участь у військових операціях.

Згідно з результатами проведеного «Міссісіпського опитувальника» (військовий варіант) із 26 учасників дослідження у 4 (26%) осіб показники перевищували норму, що дозволило констатувати у них наявність ПТСР. У 7 (27%) осіб виявили високу адаптивність до умов, у 15 (58%) осіб – середні показники, що не дозволяє констатувати наявність ПТСР. У осіб, в яких ми виявили ПТСР, також високий бал за критерієм виявлення почуття провини та виникнення суїцидальних думок. У ході обробки методики «Шкала депресії Бека» нами було виявлено такі результати: із 26 досліджуваних у 4 (16%) учасників відсутні депресивні симп-

томи; у 12 (43%) учасників «легка» форма депресії; у 6 (25%) учасників виявлено помірний рівень депресії; у 4 (16%) – «критичний» рівень депресії.

До учасників, у яких виявлено «критичний» рівень депресії та «помірно» виражену депресію, було застосовано психотерапевтичні та психокорекційні техніки, які було включено до психокорекційної програми. Кількість учасників групи становила 10 осіб, що є оптимальною. В психокорекційну програму входили методики: арт-терапії, проєктивні методики, когнітивно-поведінкові техніки, гештальт-терапія, екзистенціальна терапія, логотерапія та інші.

Після проведення психокорекційної програми повторно проведено діагностування за допомогою «Міссісіпської шкали (військовий варіант)». Ми отримали такі результати: у 3 учасників зменшився показник, але все ж таки свідчить про наявність ПТСР. У 1 особи показник з високого рівня змінився на середній, що може свідчити про зменшення симптомів ПТСР. У решти учасників зменшився загальний бал, 6 осіб, у яких результати були пограничними, тепер мають середній показник. Адаптивність у всіх учасників зросла. Також у всіх учасників зменшились бали за окремими показниками, такими як: почуття провини, песимізм, безсоння; печаль, дратівливість, наявність суїцидальних думок. Безумовно, психотерапевтична робота – це довготривалий процес у часі і має тривати з певною періодичністю для отримання кращих результатів.

Зазвичай первинна реабілітація військовослужбовців, які отримали психічні травми, здійснюється безпосередньо у військовій частині. Виходячи з цього, на командирів, військових психологів та інших посадових осіб частин і підрозділів покладається відповідальність за організацію та практичне здійснення реабілітаційних заходів. Основними завданнями на цьому етапі реабілітації будуть: відновлення фізичної та розумової працездатності, емоційно-вольової стійкості; повернення до військово-професійної діяльності, відновлення здоров'я, закріплення позитивної

установки на продовження службової діяльності; проведення профілактичних заходів з метою попередження рецидивів психічних розладів, збереження і зміцнення психічного здоров'я. Психокорекційна програма дозволила покращити когнітивне сприйняття, вираження почуттів і емоцій, адаптаційні поведінкові механізми, соціальну підтримку, заохочення нормальної реакції на травматичну ситуацію, фокусування на адаптивних процесах, способи подолання наслідків травми тощо.

Висновки. Стрес може бути особливо важким, коли він викликаний надзвичайно загрозовою або катастрофічною ситуацією. Згідно з аналізом літературних джерел, критерії проявів та наслідків стресової реакції суттєво не змінилися. Натомість змінилися погляди дослідників на природу, на вплив ПТСР на особистість та на методи роботи з ним. Ці зміни знайшли відображення у розробці нових методів діагностики посттравматичного стресового розладу, які входять до діагностичних критеріїв кожної сучасної класифікації. Велике значення мають вчасна діагностика, лікування, корекція, профілактика та реабілітація осіб з ПТСР. Вирішення цього питання вимагає комплексного підходу і має включати як психотерапію, так і психокорекцію, в деяких випадках і реабілітацію. Згідно з результатами наших емпіричних досліджень, можна зробити висновок, що вчасно проведена психокорекція та психотерапія особистостям з ПТСР допомагає зменшити прояв симптомів, характерних для ПТСР, знизити їх вплив на когнітивному, поведінковому та емоційному рівнях. За нашими спостереженнями досить багато військовослужбовців, які повертаються із зони АТО, мають ознаки ПТСР і потребують допомоги психологів, щоб підвищити рівень адаптації до нових умов життя. Однак, на жаль, не всі готові до довготривалої психокорекційної роботи, тому вагомими є допомога і підтримка з боку рідних. Оскільки поставлена проблема є актуальною у всьому світі, тому перспективи подальших досліджень не втрачають своєї актуальності в контексті психокорекції та психотерапії особистості з ПТСР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Малкіна-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Москва : Эксмо. 2005. 960 с.
2. Карвацька Н.С. Патогенетичні механізми розвитку посттравматичного стресового розладу в учасників антитерористичної операції. *Клінічна та експериментальна патологія*. 2017. Т. VI. № 1 (59). С. 75–78.
3. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ. 2017. 282 с.
4. Михайлов Б.В. Розлади психіки і поведінки екстремально-психологічного походження. *Психічне здоров'я*. 2015. № 2 (47). С. 9–18.
5. Карвацька С.Н., Юрценюк О.С., Савка С.Д. та інші. Патогенетичні особливості посттравматичного розладу на тлі закритої черепно-мозкової травми в учасників антитерористичної операції. *Буковинський медичний вісник*. 2017. № 2 (82). Ч. 2. С. 53–56.

6. Коваль І.А. Діагностика і диференційна діагностика гострого стресового розладу та посттравматичного стресового розладу в загально-медичній практиці. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 27. С. 210–219.
7. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса. Москва : Институт психологии РАН. 2009. 303 с.
8. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Москва : Наука. 2013. 368с.
9. Юрценюк О.С., Ротар С.С. Непсихотичні психологічні розлади в осіб, які брали участь в озброєному протистоянні на Сході України. 2020. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/276624436.pdf>.
10. Семененко С.І. Особливості перебігу посттравматичного стресового розладу у демобілізованих учасників АТО, які перебувають на реабілітації у санаторно-курортних умовах. *Український вісник психоневрології*. 2016. Т. 24. Вип. 2. С. 69–73.
11. Стаднік І.В. Психологічні особливості переживання посттравматичного стресового розладу (ПТСР) учасниками зони антитерористичної операції (АТО). *Психологія: реальність і перспективи*. 2015. Вип. 4. С. 244–248.

REFERENCES

1. Malkina-Pyih, I.G. (2005). Psihologicheskaya pomosch v krizisnyih situatsiyah [Psychological help in crisis situations]. Moskva: Eksmo. 2005. 960 [in Russian].
2. Karvatska, N.S. (2017). Patohenetychni mekhanizmy rozvytku posttravmatychnoho stresovoho rozladu v uchasykyv antyterorystychnoi operatsii [Pathogenetic mechanisms of development of post-traumatic stress disorder in participants of anti-terrorist operation]. *Klinichna ta eksperymentalna patolohiia – Clinical and experimental pathology*, 1 (59), 75–78 [in Ukrainian].
3. Kokun, O.M., Ahaiev, N.A., Pishko, I.O., Lozinska, N.S., Ostapchuk, V.V. (2017). Psykholohichna robota z viiskovosluzhbovtsiamy – uchasykamy ATO na etapi vidnovlennia [Psychological work with military servicemen – participants of the ATO at the stage of renewal]: *Metodychnyi posibnyk*. Kyiv: NDTs HP ZSU. 2017. 282 [in Ukrainian].
4. Mykhailov, B.V. (2015). Rozlady psykhyky i povedinky ekstremalno-psykholohichnoho pokhodzhennia [Mental and behavioral disorders of extreme psychological origin]. *Psykhichne zdorovia – Mental health*, 2 (47), 9–18 [in Ukrainian].
5. Karvatska, S.N., Yurtseniuk, O.S., Savka, S.D. ta inshi. (2017). Patohenetychni osoblyvosti posttravmatychnoho rozladu na tli zakrytoi cherepno-mozkovoї travmy v uchasykyv antyterorystychnoi operatsii [Pathogenetic features of post-traumatic stress disorder on the background of closed traumatic brain injury in participants of the anti-terrorist operation]. *Bukovynskyi medychnyi visnyk – Bukovynian Medical Bulletin*, 2 (82), 53–56 [in Ukrainian].
6. Koval, I.A. (2015). Diahnostyka i dyferentsiina diahnostyka hostroho stresovoho rozladu ta posttravmatychnoho stresovoho rozladu v zahalno-medychnii praktytsi [Diagnosis and differential diagnosis of acute stress disorder and post-traumatic stress disorder in general medical practice]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 27, 210–219 [in Ukrainian].
7. Tarabrina, N.V. (2009). Psihologiya posttravmatycheskogo stressa [Psychology of post-traumatic stress]. Moskva: Institut psihologii RAN. 2009. 303 [in Russian].
8. Kitaev-Smyk, L.A. (2013). Psihologiya stressa [Psychology of stress]. Moskva: Nauka. 2013. 368 [in Russian].
9. Iurtseniuk, O.S., Rotar, S.S. (2020). Nepsykhotychni psykholohichni rozlady v osib, yaki braly uchast v ozbroienomu protystoianni na Skhodi Ukrainy [Non-psychotic psychological disorders in persons who took part in the armed confrontation in Eastern Ukraine]. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/276624436.pdf> [in Ukrainian].
10. Semenenko, S.I. (2016). Osoblyvosti perebihu posttravmatychnoho stresovoho rozladu u demobilizovanykh uchasykyv ATO, yaki перебувають на реабілітації в санаторно-курортних умовах [Features of the course of post-traumatic stress disorder in demobilized ATO participants who are undergoing rehabilitation in sanatorium conditions]. *Ukrainskyi visnyk psykhonevrolohii – Ukrainian Journal of Psychoneurology*, 24, 2, 69–73 [in Ukrainian].
11. Stadnik, I.V. (2015). Psykholohichni osoblyvosti perezhyvannia posttravmatychnoho stresovoho rozladu (PTSR) uchasykamy zony antyterorystychnoi operatsii (ATO) [Psychological features of experiencing post-traumatic stress disorder (PTSD) by participants in the anti-terrorist operation zone (ATO)]. *Psykhohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: reality and prospects*, 4, 244–248 [in Ukrainian].

УДК 159.9:019
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-6>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОСТІ, АГРЕСИВНОСТІ ТА СУБ'ЄКТИВНОГО КОНТРОЛЮ МОЛОДІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Курова А. В.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології*

Національний університет «Одеська юридична академія»

вул. Академічна, 2, Одеса, Україна

orcid.org/0000-0001-6595-492X

nastusha-k@ukr.net

Ключові слова: *особистість, ситуація невизначеності, форма навчання, нервово-психічне напруження, особистісна тривожність, реактивна тривожність, локус контролю, емоційна сфера.*

Стаття присвячена теоретико-емпіричному дослідженню психологічних особливостей емоційності, агресивності та суб'єктивного контролю молоді в умовах невизначеності. Показано, що в психології наявні багато визначень ситуації невизначеності, її розглядають як незавершеність процесу сприйняття або пізнання у ситуаціях дефіциту, нечіткості або протиріччя інформації; нову, складну ситуацію, що має багато взаємовиключних інтерпретацій; повну відсутність інформації про способи дії у незнайомій ситуації. Серед її основних ознак виділяють інформаційні та інформаційно-особистісні. Інтерпретація та переживання ситуації невизначеності залежить від поведінки конкретної людини в реальній життєвій ситуації. Тому емпіричне дослідження динаміки індивідуально-особистісних проявів здобувачів вищої освіти, які навчаються аудиторно та дистанційно в період пандемії COVID-19, є актуальним. Виявлено, що в період тривалого дистанційного навчання у здобувачів вищої освіти рівень нервово-психічного напруження вищий, аніж у період проведення аудиторних занять. Констатовано статистично значущі відмінності між тривожністю та агресією, причому їх значення в період тривалого дистанційного навчання значно підвищується, що свідчить про зростання цих станів, оскільки строки завершення пандемії невідомі, вірус активно мутує, у засобах масової інформації новини подаються емоційно забарвлені та різні за змістом. Високий рівень особистісної тривожності в період тривалого дистанційного навчання може бути пов'язаний з відсутністю соціальної підтримки з боку оточуючих, розбіжністю потреби у позитивному ставленні до себе та реальним ставленням оточуючих або браком цього ставлення, а також із заниженою самооцінкою.

Під час тривалого дистанційного навчання у респондентів зафіксовано домінуючі емоції: інтерес, радість, здивування та горе, кількісні показники радості та горя трохи вищі, аніж у процесі аудиторних занять, показники інтересу та здивування, навпаки, нижчі. Це пов'язане зі зниженням самокритичності під час дистанційної форми навчання. Крім того, особи з інтернальним локусом контролю переживають напругу важче, тому саме вони становлять групу ризику щодо негативної дії ситуації невизначеності.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONALITY, AGGRESSIVENESS AND SUBJECTIVE CONTROL OF YOUTH IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY

Kurova A. V.

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology
National University "Odessa Law Academy"
Academichna str., 2, Odessa, Ukraine, 65009
orcid.org/0000-0001-6595-492X
nastusha-k@ukr.net*

Key words: *personality, situation of uncertainty, form of learning, neuropsychological stress, personal anxiety, reactive anxiety, locus of control, emotional sphere.*

The article is devoted to the theoretical and empirical study of the psychological characteristics of emotionality, aggression and subjective control of young people in conditions of uncertainty. It is shown that in psychology there are many definitions of the situation of uncertainty, it is considered as incomplete process of perception or cognition in situations of deficit, ambiguity or contradiction of information; a new, complex situation with many mutually exclusive interpretations; complete lack of information on how to act in an unfamiliar situation.

Among the main features of the situation of uncertainty are informational and informational-personal. Interpretation and experience of a situation of uncertainty depends on the behavior of a particular person in a real life situation. Therefore, an empirical study of the dynamics of individual personal manifestations of higher education students who study classroom and distance during the pandemic COVID-19 is relevant.

It was found that in the period of long-distance learning in higher education students the level of nervous and mental stress is higher than in the period of classroom classes. There were statistically significant differences between: anxiety and aggression, and their importance during long distance learning increases significantly, indicating an increase in the conditions of these conditions, as the end of the pandemic is unknown, the virus is actively mutating, the media reports emotionally colored and different by its content.

High levels of personal anxiety during long-term distance learning may be due to lack of social support from others, differences in the need for a positive attitude towards themselves and the real attitude of others or lack of this attitude, as well as low self-esteem.

During long-term distance learning, the respondents recorded dominant emotions: interest, joy, surprise and grief, quantitative indicators of joy and sorrow are slightly higher than in the classroom, indicators of interest and surprise, on the contrary, lower. This is due to the reduction of self-criticism during distance learning. In addition, people with an internal locus of control experience stress more severely, so they are at risk for the negative effects of uncertainty.

Постановка проблеми. У соціально-психологічній парадигмі сучасних подій, в умовах часто змінюваних соціально-економічних, політичних, психологічно-побутових умов кожна людина стикається із нестабільністю, яка може посилюватися під впливом об'єктивних або суб'єктивних чинників. Саме така нестабільність постає основною причиною формування ситуації невизначеності, під якою в науці розуміють: незавершеність процесу сприйняття або пізнання будь-чого, у ситуаціях, коли людина стикається з дефіцитом,

нечіткістю або протиріччям інформації, яка надходить ззовні (О.О. Белорусова [4]); нову, складну ситуацію, яка має багато взаємовиключних інтерпретацій або є нерозв'язною (О.М. Голубев [5], К.Г. Мажиріна [11]); повну відсутність інформації про способи дії у незнайомій ситуації (О.П. Белінська [3]); сукупність обставин, умов, які характеризуються неповнотою змісту або є інформаційно неоднозначними (О.І. Гусев [6]).

У психологічній науці до основних ознак ситуації невизначеності відносять інформаційні:

недолік, суперечливість або нечіткість інформації, що реалізується у ситуаціях прийняття рішень (Т.В. Корнілова [8]); та інформаційно-особистісні: новизна, складність та суперечливість.

Але у будь-якому випадку сприйняття та інтерпретація ситуації невизначеності багато у чому залежить від суб'єкта когнітивно-перцептивної діяльності. Як відзначав В.П. Зінченко, за будь-яких теоретичних припущень щодо особливостей впливу ситуації невизначеності на суб'єкта та його поведінку найскладніше – зрозуміти, як конкретна людина у реальній життєвій ситуації буде поводитися у ситуації невизначеності, протистояти їй, які засоби її конкретизації буде використовувати [7].

Розвиваючи цей напрям, О.М. Підд'яков виділив два провідні типи пізнавально-дослідницького ставлення людини до дійсності, протилежні за змістом [12]. Перший тип ставлення до дійсності сприяє формуванню образу світу як стабільного, впорядкованого, цільного. Він базується на потребі особистості в однозначності та порядку, наявності чітко ієрархізованих цілей, алгоритмізації власної діяльності та можливості однозначного прогнозування її можливого результату. Суб'єкти, схильні до першого типу ставлення до дійсності, демонструють вузькість соціального мислення, поляризацію в процесі оцінювання об'єктів, інтолерантність до неоднозначних ситуацій, відсутність плюралізму у сприйнятті соціальної ситуації, прагнення контролювати події свого життя.

Другий тип ставлення до дійсності за суб'єктивну основу має глибинну потребу особистості у невизначеності, новизні, суб'єктивній готовності до виходу за межі відомого. Образ світу такої особистості постійно змінюваний, різноманітний, а суб'єкт характеризується високою пластичністю когнітивних процесів [12].

Виходячи з цього, ми можемо припустити, що одним із предикторів поведінки суб'єкта у ситуації невизначеності є ригідність-пластичність психіки.

Продовжуючи дослідження особливостей впливу суб'єктивних чинників на стратегію поведінки у ситуації невизначеності, К.Г. Мажиріна та О.М. Первушина довели, що особливу роль у цьому процесі відіграє саморегуляція, оскільки вона суттєво оптимізує деструктивні психоемоційні стани та сприяє подоланню ситуацій невизначеності [11]. Саме здатність до саморегуляції є базисною характеристикою в процесі реалізації індивідуальних стратегій поведінки у неоднозначних, невизначених життєвих, стресових ситуаціях, оскільки формує у суб'єкта збалансованість фізіологічних функцій (Е.Є. Кригер [9]).

У цьому ж контексті Л.І. Анциферова ввела у науковий обіг парадигму «когнітивного оцінювання», завдяки якій оцінювання у ситуації

невизначеності залежить від упевненості людини у власній здатності контролювати ситуацію, а в разі необхідності і змінити її [1]. Важливо відзначити, що за Л.І. Анциферовою, поведінка особистості у ситуації невизначеності максимально суб'єктивізована та залежить від індивідуально функціонуючих механізмів когнітивного оцінювання.

Отже, короткий аналіз досліджень доводить, що ситуацію невизначеності часто супроводжують деструктивні емоційні стани та переживання. Хоча, на думку В.П. Зінченка, сучасна психологічна наука має відповіді на складне питання: які суб'єктивні предиктори лежать в основі сприйняття ситуації невизначеності (наприклад, індивідуальні сенси, довільна поведінка, конкретні вчинки, рефлексія та ін.), все одно перелік особистісних особливостей та ресурсів переживання ситуації невизначеності до кінця не вичерпаний.

Мета статті – презентувати результати дослідження особливостей емоційності, тривожності, агресивності та суб'єктивного контролю молоді в умовах невизначеності.

Результати дослідження. Психодіагностичне дослідження проводилося за допомогою методичного комплексу, в який увійшли: методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера, опитувальник Г. Айзенка (EPI), тест-опитувальник діагностики реактивної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера-Ю.Л. Ханіна, тест САН, тест К. Ізарда «Диференційні шкали емоцій».

У дослідженні взяли участь 300 досліджуваних – здобувачів вищої освіти м. Одеса, які навчалися аудиторно та дистанційно в період пандемії COVID-19.

Перший етап був присвячений дослідженню особливостей нервово-психічної напруги здобувачів вищої освіти, які навчаються аудиторно та дистанційно в період пандемії COVID-19.

Теоретичний аналіз проблеми довів, що психо-емоційний стан особистості є специфічною адаптивною реакцією організму, яка пластично регулює зміни активності суб'єкта відповідно до змін у ситуації та ступеня її невизначеності. Зокрема, нервово-психічна напруга як різновид психічного стану має різні ступені прояву (низький, середній, високий) та характеризує функціонування адаптивної системи особистості та рівень її пристосування до умов невизначеності.

Емпіричне дослідження нервово-психічного напруження показало, що в групі здобувачів вищої освіти, які навчалися дистанційно, воно вище аніж у період аудиторних занять та дорівнює $56,4 \pm 1,3$ бала. Виходячи з кількісної представленості цього показника, ми можемо припустити, що в період дистанційного навчання в групі здобувачів фіксується високий рівень нервово-психічної напруги. Це може свідчити, що на третьому

році пандемії основні ресурси та можливості психіки з подолання стресових невизначених ситуацій щоденного характеру вичерпані, а особистість є у зоні ризику виникнення психосоматичних сигналів організму.

Необхідно відзначити, що в процесі аудиторного навчання ступінь нервово-психічного напруження показав середні дані ($43,6 \pm 0,94$ бала). На підставі цього ми можемо припустити, що такі показники є джерелом оптимального психічного стану здобувачів вищої освіти, оскільки основні запаси цього ресурсу поповнюються із зовнішніх чинників – спілкування, можливості сенсорного «бомбардування» мозку, розширення власних психо-емоційних вражень від природи, відвідування бібліотеки у закладі вищої освіти та інших буденних, але звичних справ у житті молоді людини, яка навчається в університеті. Все це створює оптимальні умови для відтворення сил, можливості реалізувати власну енергію у навчально-професійному середовищі.

Достовірні відмінності між показниками нервово-психічного напруження здобувачів вищої освіти, які навчаються аудиторно та дистанційно в період пандемії, визначалися за t-критерієм Стьюдента. Результати вказують, що тривала ситуація дистанційного навчання сприяє незначному підвищенню нервово-психічного напруження. Отже, в період дистанційного навчання у здобувачів вищої освіти рівень нервово-психічного напруження достовірно вищий, аніж у період аудиторних занять ($t=2.51, p \leq 0,01$).

Подальша емпірична робота проводилася за допомогою опитувальника Г. Айзенка, було виявлено, що діагностовані показники тривожності, фрустрації, ригідності та агресії у здобувачів вищої освіти в процесі аудиторного та дистанційного навчання в період пандемії COVID-19 виражені по-різному.

Аналіз отриманих даних показав, що в період тривалого дистанційного навчання у 29,6% респондентів виявлено високий рівень тривожності, що суб'єктивно проявлялося у підвищеному хвилюванні та занепокоєнні в різних ситуаціях, активізації випереджувальної функції психіки у вигляді очікування поганого, порушення сну та ін.

У 56,6% здобувачів було зафіксовано середній рівень тривожності та низький рівень тривожності – у 13,8%, що загалом відповідає нормі, представленій у мануалі. Фрустрація як неприємний емоційний стан, викликаний об'єктивно або суб'єктивно непереборними обставинами, втратою зацікавленості до звичних повсякденних справ, у більшості здобувачів вищої освіти (55,6%) виражена середньо, а у 38,7% цей емоційний стан не виражений зовсім. Це доводить, що ці здобувачі вищої освіти у ситуації невизначеності володіють

стійкістю до труднощів та не уникають зустрічі з викликами ситуації невизначеності.

Тільки невелика частина респондентів (5,7%) продемонструвала високий рівень фрустрації, із суб'єктивно зафіксованим почуттям розгубленості перед невизначеністю, заниженням самооцінки та прагненням уникати виклики, які надає соціальна ситуація.

Щодо вивчення проявів ригідності, то можемо відзначити, що у 9,6% здобувачів вищої освіти виявлено її високий рівень: вони тяжко переживають будь-які зміни у зовнішніх обставинах, центруються на певних об'єктах. У 52% діагностовано середній рівень ригідності, а у 38,4% цей емоційний стан відсутній взагалі – вони вільно змінюють свої плани та звички, легко орієнтуються у невизначених ситуаціях, демонструючи оптимальний стиль поведінки, не застрягають на певних об'єктах.

Припускаючи, що у ситуації невизначеності в групі ризику перебуває психо-емоційна сфера, ми виявили таке: високий рівень агресії діагностовано лише у 7,2% здобувачів вищої освіти, в період дистанційного навчання. У більшості нашої вибірки виявлено середній та низький рівні агресії (51,2% та 41,6% відповідно).

Аналіз проявів тривожності, фрустрації, ригідності та агресії у здобувачів вищої освіти в період аудиторного навчання показав, що у більшій частині нашої вибірки домінує середній рівень вираженості ригідності (86,4%) та агресії (55,2%) та низький рівень тривожності (58,4%) та фрустрації (65,6%). Високий рівень тривожності (5,2%), фрустрації (2,0%), ригідності (8%) та агресивності (5,3%) виявлено лише у незначній кількості респондентів. Достовірність відмінностей визначалися за t-критерієм Стьюдента.

Оскільки психіка являє собою цілісну систему, яка функціонує як єдиний часовий механізм, для отримання достовірної картини ми використали метод парних порівнянь окремих її компонентів. Нами виявлено статистично значущі відмінності між: тривожністю ($p \leq 0,01$) та агресією ($p \leq 0,05$), причому їх значення в період тривалого дистанційного навчання значно підвищується, що свідчить про зростання станів тривожності та агресії у цій соціальній ситуації навчання у закладі вищої освіти, оскільки строки завершення пандемії не відомі, вірус активно мутує, в засобах масової інформації новини подаються емоційно забарвлені та різні за змістом.

За даними Г.Г. Аракелова, Н.Є. Лисенко [2] та Г.М. Лядокової [10], надвисока тривожність знижує продуктивність діяльності, а низька або середня може цю продуктивність та результативність підвищувати. У ситуаціях невизначеності, які для особистості є стресовими, особливого

значення набуває не ситуативна, а особистісна тривожність як стійка властивість: виражена схильність до емоційного реагування на стрес посилюється не тільки в невизначених ситуаціях, а й у будь-яких інших скрутних. Саме за таким механізмом ситуативна тривожність набуває властивостей стійкого структурного елементу особистості [10].

Тривожність як синдром різноспрямованих зовнішніх (порушення діяльності) та внутрішніх (вегетативних) проявів у психологічній науці вивчена повно, тому й дослідження її окремих компонентів у здобувачів вищої освіти в різних ситуаціях навчання надає такому емпіричному дослідженню сенсової завершеності.

Нами був використаний тест-опитувальник реактивної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера та Ю.Л. Ханіна, спрямований на виявлення рівнів розвитку ситуативної тривожності як реакції на конкретну зовнішню ситуацію та особистісної тривожності як стабільної особистісної характеристики (таблиця 1).

Таблиця 1

Вираженість рівнів тривожності здобувачів вищої освіти, які навчаються аудиторно та дистанційно, в період пандемії COVID-19 (%)

№ п/п	Рівні тривожності	Дистанційно в період пандемії	Аудиторно
Ситуативна (реактивна) тривожність			
1	високий	33	13
2	середній	60	59
3	низький	7	28
Особистісна тривожність			
1	високий	41	34
2	середній	49	62
3	низький	10	4

Аналіз відсоткового розподілу результатів тестування показав (таблиця 1), що у період аудиторних занять у 13% респондентів діагностовано високий рівень ситуативної (реактивної) тривожності, а у 59% – середній. Щодо підвищення показників ситуативної (реактивної) тривожності під час тривалого дистанційного навчання наше припущення підтвердилося: у 33% виявлено високий рівень, а у 60% респондентів – середній.

Аналіз результатів дослідження Г.М. Льодкової довів, що ситуативна (реактивна) тривожність у ситуації невизначеності домінує лише у певному часовому континуумі [10]. Такі здобувачі вищої освіти у повсякденному житті впевнені у собі, активні; для них ситуативна тривожність може бути додатковим поштовхом для прийняття адекватного рішення щодо долання перешкод.

Дослідження особистісної тривожності показало, що під час проведення занять у аудиторній

формі високий рівень виявлено у 34% респондентів, а у разі дистанційного навчання – у 41%. Традиційно у психологічній науці особистісна тривожність розглядається як властивість психіки, що належить до темпераменту, або як трансформації емоційної сфери, які можуть посилюватися у ситуації невизначеної або у разі загрози самооцінці.

На наш погляд, високий рівень особистісної тривожності в період тривалого дистанційного навчання може бути пов'язаний з відсутністю соціальної підтримки з боку оточуючих, розбіжністю потреби у позитивному ставленні до себе та реальним ставленням оточуючих або браком цього ставлення, а також із заниженою самооцінкою. У період тривалого дистанційного навчання в умовах карантину у здобувачів вищої освіти може знижуватися опірність дії стресорів та стресових ситуацій. Так, ми бачимо з таблиці 1, що у здобувачів вищої освіти відзначається виражена та різновекторна динаміка ситуативної тривожності у обох формах проведення занять. Цей факт може свідчити, що у будь-якому разі навчальний процес впливає на втомленість здобувачів вищої освіти.

Для достовірного порівняння проявів особистісної та ситуативної тривожності у здобувачів вищої освіти, які навчаються аудиторно та дистанційно в період пандемії COVID-19, нами був використаний t-критерій Стьюдента.

Оскільки емоції є важливим регулятором ставлення особистості до будь-якого об'єкта або суб'єкта, додаткове вивчення емоційного стану здобувачів вищої освіти, які навчаються аудиторно та дистанційно, в нашому емпіричному дослідженні був використаний тест К. Ізарда «Диференціальні шкали емоцій», який є надійним та валідним діагностичним інструментом та дозволяє діагностувати якісні особливості емоційності – патерни стійких емоційних переживань таких модальностей, як: інтерес, радість, здивування, горе, гнів, огида, зневага, страх, сором та провина.

Результати порівняльного аналізу домінуючих емоцій дозволили коректно описати самопочуття здобувачів вищої освіти під час аудиторних занять та дистанційно. У респондентів під час аудиторних занять компонентний склад емоційності був представлений такими емоційними модальностями, як: інтерес, радість, подив та горе. Найменш вираженими були огида, зневага та гнів.

Під час тривалого дистанційного навчання у респондентів домінуючими емоціями також були: інтерес, радість, здивування та горе, але кількісні показники радості та горя були трохи вищими, ніж у процесі аудиторних занять, а показники інтересу та здивування, навпаки, нижчими. Ми пов'язуємо цей факт з можливим зниженням самокритичності у дистанційній формі проведення занять. Але необхідно відзначити, що ці відмінності були недостовірними.

Крім того, емпірично встановлено, що у період тривалого дистанційного навчання низькі кількісні еквіваленти показники мають гнів, огида та провина. Попри це, такі емоції під час проведення модульного контролю більш виражені, ніж у період нормального семестрового навчання.

Застосування t-критерію Стьюдента для порівняння домінуючих емоцій у разі різних форм навчання продемонструвало наявність статистично значимих відмінностей у показниках: огиди, презирства, страху та сорому. Ці емоції достовірно більше представлені у здобувачів вищої освіти під час тривалого дистанційного навчання.

Грунтуючись на результатах дослідження К.В. Судакова щодо механізмів виникнення емоцій з урахуванням фізіологічного порушення та когнітивного оцінювання змісту невизначеної ситуації, можна припустити, що форма тривалого дистанційного навчання в період пандемії оцінюється здобувачами вищої освіти дуже негативно [12]. Така оцінка в період ситуації невизначеності дозволяє здобувачеві назвати відчуття порушення внутрішнього балансу страхом, огидою або будь-якою іншою негативною емоцією.

Отже, отримані результати емпіричного дослідження дозволяють говорити про особливості прояву емоційних модальностей як позитивно за знаком емоцій (інтерес, радість), так і негативно спрямованих (гнів, огида, вина тощо) за умов переживання суб'єктом напруги та дискомфорту.

У різних ситуаціях невизначеності особистість перебуває під тривалим впливом різних внутрішніх та зовнішніх чинників, тому, які відзначають вчені (Г.М. Лядокова [10], J.R. Averill [13] та ін.), специфіка її поведінки багато в чому залежить від поєднання індивідуальних властивостей особистості та дії об'єктивних чинників навколишнього середовища; на соціальну поведінку індивіда у ситуації невизначеності суттєво впливають такі стійкі особливості особистості, як екстернальний та інтернальний локуси контролю. Відомо, що екстерналам напруга загрожує більше, тому саме вони становлять групу ризику щодо негативної дії ситуації невизначеності.

Так, проведений кореляційний аналіз показав такі значущі коефіцієнти кореляції та наявність таких негативних зв'язків між показниками:

– загальної інтернальності з нервово-психічною напругою ($r=-0,459$ $p<0,01$), тривожністю, ($r=-0,364$ $p<0,01$), агресією ($r=-0,427$ $p<0,01$) та із ситуативною тривожністю ($r=-0,224$ $p<0,01$);

– інтернальності у сфері досягнення з тривожністю ($r=-0,352$ $p<0,01$), із ситуативною тривожністю ($r=-0,211$ $p<0,01$);

– інтернальності у сфері невдач з нервово-психічною напругою ($r=-0,207$ $p<0,05$) та тривожністю ($r=-0,275$ $p<0,05$);

– інтернальності у сфері виробничих відносин із ситуативною тривожністю ($r=-0,178$ $p<0,05$);

Крім того, виявлено значущі позитивні зв'язки загального показника інтернальності з особистісною тривожністю (при $p<0,05$ до $p<0,001$).

Зафіксовані значущі негативні зв'язки загального показника інтернальності із психологічними станами здобувачів вищої освіти у разі тривалої дистанційної форми навчання дозволяють зробити припущення про зменшення ступеня нервово-психічного напруження та стресу у разі активізації соціальної активності.

Висновки. У психологічній науці ситуація невизначеності розглядається як незавершеність процесу сприйняття або пізнання у ситуаціях дефіциту, нечіткості або протиріччя інформації; нова, складна ситуація, що має багато взаємовключених інтерпретацій або є нерозв'язною; повна відсутність інформації про способи дії у незнайомій ситуації; сукупність обставин, умов, які характеризуються неповнотою змісту або є інформаційно неоднозначними. До основних ознак ситуації невизначеності відносять інформаційні: недолік, суперечливість або нечіткість інформації, що реалізується у ситуаціях прийняття рішень; та інформаційно-особистісні: новизна, складність та суперечливість. Але сприйняття та інтерпретація ситуації невизначеності багато в чому залежить від того, як конкретна людина у реальній життєвій ситуації буде поводитися у ситуації невизначеності, протистояти їй, які засоби її конкретизації буде використовувати. Тому емпіричне дослідження динаміки індивідуально-особистісних проявів здобувачів вищої освіти, які навчаються аудиторно та дистанційно в період пандемії COVID-19, є своєчасним. Виявлено, що в період тривалого дистанційного навчання у здобувачів вищої освіти рівень нервово-психічного напруження вищий, аніж у період проведення аудиторних занять. Виявлено статистично значущі відмінності між: тривожністю та агресією, причому їх значення в період тривалого дистанційного навчання значно підвищується, що свідчить про зростання цих станів, оскільки строки завершення пандемії невідомі, вірус активно мутує, в засобах масової інформації новини подаються емоційно забарвлені та різні за змістом. Високий рівень особистісної тривожності в період тривалого дистанційного навчання може бути пов'язаний з відсутністю соціальної підтримки з боку оточуючих, розбіжністю потреби у позитивному ставленні до себе та реальним ставленням оточуючих або браком цього ставлення, а також із заниженою самооцінкою.

Під час тривалого дистанційного навчання у респондентів домінуючими емоціями були: інтерес, радість, здивування та горе, але кількісні показники радості та горя були трохи вищими,

аніж у процесі аудиторних занять, показники інтересу та здивування, навпаки, нижчі. Цей факт може бути пов'язаний зі зниженням самокритичності під час дистанційної форми навчання.

Крім того, особи з інтернальним локусом контролю переживають напругу важче, тому саме вони становлять групу ризику щодо негативної дії ситуації невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. 2013. № 1. С. 3–16.
2. Аракелов Г.Г., Лысенко Н.Е., Шотт Е.К. Психофизиологический метод оценки тревожности. *Психологический Журнал*. 2013. № 2. С. 37–51.
3. Белинская Е.П. Конструирование идентификационных структур личности в ситуации неопределенности. *Социально-экономическая трансформация* № 130. 2001. С. 30–53.
4. Белорусова Е.А. Ситуация неопределенности как источник развития личности. *Молодой ученый*. 2018. № 50 (236). С. 455–459.
5. Голубев А.М. Исследование связи личностных особенностей с особенностями поведения и оценки в ситуации неопределенности. *Человек в условиях неопределенности*. Новосибирск, 18–19 мая, 2016.
6. Гусев А.И. К проблеме измерения толерантности к неопределенности. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 8. С. 75–80.
7. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? *Человек в ситуации неопределенности*. Москва : ТЕИС, 2013. С. 26–27.
8. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска. *Психологические исследования*. 2015. Т. 8. № 40. С. 9–12.
9. Кригер Е.Е. Ситуации неопределенности и проблемные ситуации: общее и особенное. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12030>.
10. Лядокова Г.М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом. Елабуга : ОАО «Алмедиа», 2013. 174 с.
11. Мажирина К.Г., Первушина О.Н., Джафарова О.А. Изменение стратегий поведения человека в ситуации неопределенности в курсе игрового компьютерного биоуправления. *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология*. 2007. Т. 1, вып. 1. С. 44–50.
12. Поддьяков А.Н. Преднамеренное создание трудностей и совладание с ними. *Психологические исследования*, 2008. № 1(1). С. 34–47.
13. Averill J.R. Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. *Psychological Bulletin*, 1973. Vol. 80. P. 286–303.

REFERENCES

1. Ancyferova, L.I. (2013). Lichnost v trudnyh zhiznennyh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaya zashita [Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological protection]. Moskva: APC [in Russian].
2. Arakelov, G.G., Lysenko, N.E., Shott, E.K. (2013). Psihofiziologicheskij metod ocenki trevozhnosti [Psychophysiological method for assessing anxiety]. Moskva: APC [in Russian].
3. Belinskaya, E.P. (2001). Konstruirovanie identifikacionnyh struktur lichnosti v situacii neopredelennosti [Construction of personality identification structures in a situation of uncertainty]. Kyiv: Lybid [in Russian].
4. Belorusova, E.A. (2018). Situaciya neopredelennosti kak istochnik razvitiya lichnosti [The situation of uncertainty as a source of personality development]. [in Russian].
5. Golubev, A.M. (2016). Issledovanie svyazi lichnostnyh osobennostej s osobennostyami povedeniya i ocenki v situacii neopredelennosti [The study of the relationship of personal characteristics with the characteristics of behavior and evaluation in a situation of uncertainty]. Novosybyrsk [in Russian].
6. Gusev, A.I. (2007). K probleme izmereniya tolerantnosti k neopredelennosti [On the problem of measuring uncertainty tolerance]. Odessa [in Russian].
7. Zinchenko, V.P. (2013). Tolerantnost k neopredelennosti: novost ili psihologicheskaya tradiciya? [Uncertainty tolerance: news or psychological tradition?] Moskva: TEIS [in Russian].
8. Kornilova, T.V. (2015). Princip neopredelennosti v psihologii vybora i riska [The uncertainty principle in the psychology of choice and risk]. Sankt-Peterburg [in Russian].
9. Kriger, E. (2014). Situacii neopredelennosti i problemnye situacii: obshee i osobennoe [Situations of uncertainty and problem situations: general and special]. Moskva: TEIS [in Russian].

10. Ldokova, G.M. (2013). Negativnye psihicheskie sostoyaniya studentov v situatsiyah s neopredelennym ishodom [Negative mental states of students in situations with an uncertain outcome]. Elabuga: "Almedia" [in Russian].
11. Mazhirina, K.G., Pervushina, O.N., Dzhafarova, O.A. (2007). Izmenenie strategiy povedeniya cheloveka v situatsii neopredelennosti v kurse igrovogo kompyuternogo bioupravleniya [Changing Human Behavior Strategies in a Situation of Uncertainty in the Course of Game Computer Biofeedback]. Novosibirsk [in Russian].
12. Poddyakov, A.N. (2008). Prednamerennoe sozdanie trudnostej i sovladanie s nimi [Intentionally creating difficulties and coping with them]. Moskva [in Russian].
13. Averill, J.R. Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. *Psychological Bulletin*, 1973. Vol. 80. P. 286–303.

УДК 159.944.3
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-7>

АКТУАЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ ЯК ЗАСОБУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ

Назаренко Н. М.

*аспірантка кафедри психології
Херсонський державний університет
вул. Університетська, 27, Херсон, Україна
orcid.org/0000-0002-7995-6050
Natalili.24.888@gmail.com*

Ключові слова: *групова взаємодія, трудове виховання, самореалізація, тренінгові технології, онлайн-тренінг.*

У статті подано критичний огляд історії застосування психологічного тренінгу та розглянуто його як досі актуальний, описано головні етапи, розбіжності та суперечності в процесі його розвинення, що дозволяє розглядати їх у більш широкому контексті. Визначено особливості застосування психологічного тренінгу як засобу формування та розвитку особистісно-професійних якостей людини у професійній діяльності протягом багатьох десятиліть. Розкрито стан вивчення досліджуваної проблеми у сучасній та радянській науковій літературі. Представлено теоретичний аналіз впровадження методів роботи з урахуванням конкретних умов у практичному їх застосуванні сьогодні та в радянські часи. Зосереджено увагу на проблемах використання психологічних тренінгів у професійних сферах. Зроблено спробу порівняння базових принципів психологічного втручання у професійну та особистісну динаміку людини, якими керуються науковці сучасності та якими керувались дослідники минулих десятиліть.

Охарактеризовано мету сучасних тренінгових програм та описано їхні організаційні форми, методи, що застосовуються у процесі їх проведення. Зазначено, що психологічний тренінг можна успішно використовувати як різновид розвитку особистісно-професійних якостей людини, що сприяє її ефективному професійному зростанню. Презентовано критерії оцінки ефективності застосування психологічного тренінгу у західному світі. Підсумовано, що велике значення у підготовці персоналу в різних сферах професійної діяльності має якісна система проведення психологічного тренування та особливості його застосування. Наголошується на ролі психологічного тренінгу в механізмах успішної самореалізації людини в професійній діяльності та акцентується увага на його особливостях у сучасних соціально-економічних умовах. Встановлено, що широкомасштабне впровадження психологічних тренінгів передбачає значні організаційні, нормативні та методичні зміни у багатьох напрямках роботи з персоналом, і в розвитку сучасних тренінгових технологій наявний потенціал прогресивних соціальних та організаційних цілей.

ACTUALITY OF PSYCHOLOGICAL TRAINING IN THE PROFESSIONAL AREA AS A MEANS OF PERSONAL-PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A SPECIALIST

Nazarenko N. M.

Postgraduate Student at the Department of Psychology

Kherson State University

University str., 27, Kherson, Ukraine

orcid.org/0000-0002-7995-6050

Natalili.24.888@gmail.com

Key words: *group interaction, labor education, self-realization, training technologies, online training.*

The article provides a critical review of the history for psychological training and considers it still relevant, describes the main stages, differences and contradictions in the process of its development which allows us to consider them in a broader context. The peculiarities of the application of psychological training as a means of formation and development of personal and professional qualities of the individual in professional activity for many decades are determined. The state of study of the researched problem in modern and Soviet scientific literature is revealed. Theoretical analysis of the implementation of methods of work is presented taking into account the specific conditions in their practical application today and in Soviet times. The focus is on the problems of using psychological training in professional fields. An attempt is made to compare the basic principles of psychological intervention in the professional and personal dynamics of man, which are guided by modern scientists and by researchers of past decades.

The purpose of modern training programs and their organizational forms, methods used in the process of their implementation are described. It is noted that psychological training can be successfully used as a kind of development of personal and professional qualities of man which contributes to his effective professional growth. Criteria for evaluating the effectiveness of psychological training in the Western world are presented. It is emphasized that the quality of psychological training and the peculiarities of its application are of great importance in the training of personnel in various spheres of professional activity. The role of psychological training in the mechanisms of successful human self-realization in professional activities is emphasized and attention is focused on its features in modern socio-economic conditions. The paper found that the large-scale implementation of psychological training involves significant organizational, regulatory and methodological changes in many areas of work with staff and in the development of modern training technologies there is the potential for progressive social and organizational goals.

Постановка проблеми. В умовах сучасної соціально-економічної ситуації в Україні пріоритетними для психологічної науки постають питання, що пов'язані з особистісно-професійним становленням фахівця, що дає йому можливість реалізувати не тільки свої професійні здібності, а й розвиватися як особистість та професіонал. Формування здібностей індивіда, його самореалізація здійснюється у процесі діяльності та навчання, і сучасний працівник має бути компетентним спеціалістом, позаяк вимоги до його рівня якості праці постійно підвищуються, але проблема забезпечення емоційного благополуччя і психологічної підтримки фахівця набуває

більшої актуальності вже у сучасних умовах професійних відносин.

Так, Л.М. Карамушка, Т.В. Карамушка у охарактеризованій ними тренінговій програмі «Професійна кар'єра та психологічне здоров'я освітнього персоналу» наголошують на значенні її застосування щодо сприяння психологічного забезпечення у реалізації професійної кар'єри особистості та усвідомленню ролі психологічного здоров'я у цьому процесі [5].

В одній із сучасних книг українські науковці В.Л. Зливков, С.О. Лукомська зробили успішну спробу проаналізувати історію розвитку групового психологічного руху: Т-групи, терапевтичні

групи, тренінги сенситивності, групи зустрічей (інкаунтер групи), балінтовські групи. Докладно висвітлено рекомендації щодо проведення різних тренінгів, зокрема, подолання горя, розв'язання конфліктів, профілактики емоційного вигорання і педагогічної компетентності [4].

В.Д. Кузіна, розглядаючи професійно-психологічний тренінг як груповий метод практичної психології, наголошує на його значенні у оптимальному розвитку конструктивного перфекціонізму та професійної ідентичності особистості сучасного офіцера [10].

Розвиток здатності особистості до успішного професійного самовизначення розкриває Л.М. Балецька у розробленій нею програмі розвивального тренінгу, спрямованого на формування у студентів ціннісно-орієнтованого досягнення успіху в аспекті професійного самовизначення, який сприяє розвитку активності та успішно формує цілеспрямовану поведінку у напрямі досягання поставлених ними цілей у професійній діяльності [1].

О.Г. Хорольська, досліджуючи проблему формування професійної успішності, робить акцент на активному навчанні студентів способом освітнього діалогу у вигляді тренінгу, що формує перспективи власного професійного становлення, самоорганізації та навички прийняття рішень [18].

Чимало західних психологів досліджують процеси впливу тренінгових програм на розвиток особистості. Ізраїльська науковиця Р. Карк, досліджуючи вплив тренінгу у вигляді гри на процеси розвитку лідерства, розробила концептуальну базу, що передбачає сприяння цієї наукової програми на різні компоненти у процесі розвитку лідера, його когнітивних та поведінкових здібностей [20].

Починаючи з 70-років ХХ століття у працях, присвячених проблемі використання тренінгів, береться до уваги більше аналіз проблеми тренінгових форм роботи, практичних прийомів та методів роботи в галузі тренінгових занять, різноманіття психотерапевтичних підходів, перелік різних використовуваних групових форм, розглядається динаміка еволюції груп, методичних прийомів у реалізації різних авторів. Однак їх прикладний аспект впровадження у професійну діяльність за радянських часів, на жаль, ще не відігравав тієї ролі, відповідної їхнім значним можливостям.

Розглядаючи теоретичні та методичні проблеми соціально-психологічного тренінгу, Л.А. Петровська вбачає новизну цієї галузі, зокрема, у відсутності встановленої назви, позаяк у вітчизняній та зарубіжній літературі фігурують різні терміни для позначення цієї галузі прикладної психології, наприклад, такі як лабораторний тренінг, активна соціально-психологічна підготовка чи активне соціальне навчання, зміст яких є багатограним

і важко укладається в будь-яке одне визначення. Найістотніше, що йдеться про деяку форму психологічного впливу у процесі інтенсивного спілкування у груповому контексті, спрямованого на підвищення психологічної компетентності людини у спілкуванні. Разом з цим дослідниця пояснює соціально-психологічний тренінг як «спільну предметну діяльність» [14].

Отже, незважаючи на широкий простір наукових робіт, присвячених тренінговим технологіям, проблема ефективності застосування психологічних тренінгів у професійній діяльності є малорозробленою, це є основною причиною приділення нашої уваги питанню вивчення психологічного тренінгу як засобу особистісно-професійного розвитку фахівця, заслуговує на особливу увагу науково-історичний розвиток та особливості використання тренінгу, який є не досить вивченим у процесі еволюції психологічних тренінгових технологій та виступає актуальним питанням у царині дослідження професійного становлення особистості.

Метою статті є теоретико-аналітичний огляд проблеми використання психологічного тренінгу у професійній сфері як засобу особистісно-професійного розвитку фахівця.

Результати дослідження. У сучасних умовах розвитку тренінгових послуг є широкий вибір програм, що можуть бути застосовані в різних моделях запитів суспільства. Тренінг дозволяє кожному учаснику отримати власний досвід, усвідомити свої переваги та недоліки під час групової взаємодії, знайти й опрацювати ефективну індивідуальну стратегію вирішення виникаючих питань [4].

Із середини ХХ століття приділяється увага соціально-психологічному напрямку у розвитку професійного потенціалу, та не на всіх підприємствах, фабриках чи заводах усвідомлювалась важливість психологічних рекомендацій, і цінні знахідки психології реалізовувались неповною мірою. Отже, далеко не скрізь і не завжди вирішувались такі традиційні та такі важливі проблеми, що стосуються особистісно-професійного розвитку людини [12].

Для проведення аналізу питань розробок принципів активного втручання на групи і особистість у професійній діяльності починаючи з 70-х років ми включили матеріали з промислової та інженерної психології тому, що їхні теорії та методи можна адаптувати до інших видів професійної діяльності людини і ці категорії мають загальнопсихологічний характер та можуть бути поширені на великий спектр професійних сфер, здійснюваних у системі «людина – професійне середовище». Поширення цих категорій на предметну галузь психології професійної діяльності створює реальну передумову для сучасного розуміння практичного застосування соціально-психологічного тренінгу.

Радянські психологи, прагнучи збільшити працездатність особистості, більше використовували поняття «психологічні фактори» та «психологічні рекомендації», що впливають на підвищення ефективності праці робітників і застосовували дії, що призводять до зниження стомлюваності особистості, паузи відпочинку, які були визнані дуже цінними і набували великого поширення. Зниження стомлюваності є природною основою підвищення працездатності, тим самим створювались природні причини підвищення продуктивності праці. Так, наприклад, збільшення змістовності трудового процесу чи розумне використання різних стимулів, створення згуртованості колективу значно посилювали позитивне ставлення до трудової діяльності, і фахівець за інших рівних умов стомлювався значно менше. Це прямий, але не єдиний шлях формування позитивного ставлення до виконуваної діяльності. Зниження втоми також призводить до покращення якості продукції, підвищення трудової дисципліни, зменшення плинності та цілій низці параметрів виробничої діяльності, які також можуть бути використані як показники ефективності роботи психолога в промисловості. Варто зазначити, що у радянські часи психологи мало досліджували роль соціально-психологічних факторів у промисловості і, зрештою, природний розвиток промислової психології призвів до вивчення «психології виробничих колективів», тим більше, що таке вивчення далеко не марне [12]. Розглянувши наукові джерела радянських часів, є підстави вважати, що питання використання тренінгів у сфері професійної діяльності та їх значення в розвитку особистості у процесі професійного зростання висвітлювалися, скоріше, у руслі виховного впливу на колектив чи особистість або ж як організація і управління груповою діяльністю, по-перше, в цілях інтенсифікації праці для забезпечення отримання максимальних прибутків, по-друге, знаходження оптимальних шляхів психологічного впливу на маси трудівників задля формування їх лояльного ставлення до керівників підприємств. У науковій літературі у 70-х роках висвітлюється поняття «колектив» як виробник матеріальних і духовних цінностей, а також фактор виховання особистості [6; 17]. Стає зрозумілим визначення поняття «тренінг» у психологічному словникові кінця ХХ століття, яке розуміється як тренування, прикладний розділ соціальної психології, що являє собою сукупність групових методів формування умінь та навичок самопізнання, спілкування і взаємодії людей у групі, та цікавим є те, що автори словника намагалися підкреслити ідею формування навичок спілкування та взаємодії в групі виключно на основі аналізу значимості суспільної діяльності, а не «вільного» позадіяльнісного

спілкування, чим постулюють важливість практики групової трудової терапії, спираючись на праці науковців, що займалися проблемами різних форм трудового виховання. Варто відзначити наявність критики радянських учених у бік Заходу щодо неправомірних спроб перебільшувати роль психологічного тренінгу, в якому переважають направлення на розвиток особистості, на усвідомлення нею власних, суто індивідуальних потреб та інтересів, безвідносно змісту діяльності, за допомогою якої, на думку авторів, дійсно пов'язані люди, і для повноцінного розвитку особистості необхідне її повне та активне включення в діяльність колективу [9]. У працях К.Л. Купера, який займався сферою управлінського та організаційного розвитку, справді знаходимо підтвердження зосередження західних учених на розвитку окремих психічних функцій, якостей та властивостей людини у груповій взаємодії. Він розглядає навчальні групи (Т-групи), що були створені ще в 40-х роках ХХ століття у США та Великобританії, як основні освітні інновації, метою яких передбачалася спроба використати груповий процес як форму освіти, що дозволить керівникам бізнесу, працівникам соціальних служб та професіоналам покращити свої лідерські якості в експериментальній атмосфері. З того часу поняття емпіричних навчальних груп надзвичайно поширилося на низку освітніх та службових професій і змінюється за формою і стилем з роками. Одним з основних застосувань навчальних груп були і є їх адаптація до організаційної установи, навчання особистості навичок лідерства та моделей спілкування. На думку дослідника, Т-групи можуть змінювати учасників за певних обставин, можуть навчити бути більш відкритими з іншими і більш чутливими до соціальних ситуацій, краще розумітися в поведінці інших, а також більш адаптивними та гнучкими у різних ситуаціях [19].

Водночас розробки змісту професійно-психологічного тренінгу керівників радянських науковців перебувають на початковому етапі, і, аналізуючи визначення поняття «тренінг» 70-х років, спостерігаємо його роль саме у зв'язку з колективною діяльністю та разом з тим наголошуємо на відсутності визначення «тренінг» у словникові соціально-психологічних понять того часу, натомість присутня категорія «трудове виховання» як процес цілеспрямованої діяльності на формування готовності до трудової участі, який включає у себе: розвиток позитивних установок, тобто усвідомлення і переживання праці як соціальної та особистої цінності; розвиток певного комплексу практичних навичок та умінь у сфері фізичної чи розумової праці; формування у особистості конкретної професійної направленості, що базується на вивченні та зіставленні її індивідуаль-

них чи соціально-психологічних характеристик з вимогами різних видів професійної діяльності; управління процесом адаптації новачка до професійної діяльності [7, с. 116].

Групова діяльність формує у людини комунікабельність, зростає соціальна активність, розвиваються організаторські здібності, така праця зближує людей, формує морально-психологічну спільність – єдність прагнень і волі, переживань радості або успіху, формує почуття відповідальності та дисципліни, тобто вона чинить дієвий вплив на колектив і особистість [6; 14]. Відповідно до цієї теоретичної позиції О.Г. Ковальов, підкреслюючи вирішальне значення трудової діяльності у формуванні особистості, стверджував, що «змагання в колективній праці сприяє розвитку ініціативи, творчих сил (винахідливості), веде до підвищення продуктивності праці» [6, с. 58]. Трудова діяльність є головною ареною, на якій розгортається також виховання як колективу, так і особистості окремо, разом з цим дослідник описує основні методи виховного впливу, такі як переконання і навіювання. Переконання, впливаючи на розум людини, активує її мислення, зачіпає почуття, змінює відношення, погляди, формуючи нові, що відповідають вимогам суспільства [6, с. 71]. Навіювання як метод психологічного виховного впливу дещо відрізняється від методу переконання категоричністю та вимогливістю, тиском волі авторитета. О.Г. Ковальов детально описує такий спосіб впливу на особистість, як загальне обурення всіх поведінкою одного або ж групи людей, які входять до такого колективу, науковець називає його методом «вибуху». Такий метод застосовується тільки до порушників соціальних норм та правил праці (запізнення, прогули, недисциплінованість, несумлінність) і приносить позитивні результати: особистість під впливом «вибуху» змінює свої установки та по-новому ставиться до праці й оточуючих. Проте зміни у свідомості людини, спричинені методом «вибуху», потребують систематичного підкріплення в майбутньому задля уникнення повторень [6]. Звертаючись до словника іншомовних слів, можемо підкреслити, що саме систематичність є головним компонентом у визначенні поняття «тренінг» [16]. Розкриваючи завдання управління трудовим колективом, І.С. Фіганов пов'язує їх з методом виховання, що формує всебічно розвинену особистість. Метод виховання як явище, процес та результат визначається фіксацією певного коефіцієнта повторюваності застосувань системи норм (правил, вимог, регулятивних принципів), сформованих на основі наявних знань, і об'єкт виховання стає суб'єктом діяльності, що розвиває певні якості особистості. Повторюваність ситуацій,

що несуть у собі об'єктивно формуючий зміст, послідовно запускають механізми переходу психічного стану, що супроводжує дію, в психологічну рису особистості за рахунок інтегративної властивості психічного розвитку людини. Таким чином, метод є теоретичною моделлю діяльності суб'єкта виховання, що націлений на змінах працівника відповідно до соціального замовлення [17, с. 152]. У процесі виховання зовнішні вимоги суспільства, представником яких є керівник, інтеріоризуються в потребу особистості діяти згідно з цими вимогами, а механізм інтеріоризації може бути результатом наслідування, переконання, навіювання, підпорядкування, які змушують співробітника здійснювати які-небудь дії, котрі заздалегідь містять формуючі можливості. У всіх цих випадках об'єкт виховання стає суб'єктом діяльності, що допомагає розвинути певні особистісно-професійні якості людини і повторення цих ситуацій, що несуть у собі об'єктивно формуючий зміст, поступово запускають механізми переходу психічного стану в психічну якість особистості за рахунок інтегративної властивості психічного розвитку людини. Механізми переходу із зовнішнього у внутрішнє стимулюються заохоченням чи покаранням [17, с. 153]. І.С. Фіганов розділяє метод навіювання на індивідуальний та груповий (в процесі якого розвивається дисциплінованість, оперативність та відповідальність, тобто тих якостей, які необхідні для виконання діяльності). Переконання, на думку науковця, повинно впливати як на структуру особистості загалом, так і на окремі її елементи, торкаючись емоцій, почуттів, мотивів, волі, установок та інтересів індивідуума [17].

Є підстави вважати, що соціальне середовище впливає на динаміку трудової діяльності як безпосередньо (через групову мораль, установки, взаємини у групі), так і опосередковано (через стан людини). Також через зміни психічного стану людини впливає на його ставлення до праці.

Слід зауважити, що є необхідність створення психологічного мікроклімату в колективі, що позитивно впливає на стан працюючих, шляхом авторитетності та особливості особистості керівника, стилю його керівництва, наявності впливових лідерів у неофіційних групах та ставлення цих лідерів до виробничих завдань, що стоять перед колективом. Всі ці фактори накладають своєрідний відбиток на психологічну атмосферу в трудовому колективі, на характер і форми міжособистісних відносин, колективної думки, настроїв, цілеспрямованість, згуртованість, дисциплінованість, самостійність, соціальну активність, стійкість поведінки у складній обстановці і т. ін., а зовнішні об'єктивні фактори впливають на колектив чи особистість через сукупність цих внутрішніх умов [3].

Отже, запропоновані способи сприяння особистісно-професійному зростанню та розвитку оптимального рівня задоволеності професійною діяльністю зумовлені пріоритетами на досягнення загальних цілей, які переважають над особистісними, головною ідеєю яких є підпорядкування встановленим правилам та нормам, які спрямовані на підвищення продуктивності праці.

Варто зазначити, що вже на початку XXI століття у концепції психологічного тренінгу О.В. Сидоренко розкривається психологічний вплив навіювання як маніпуляційний вплив, що стосується «струн душі», а його негативні форми подібні деструктивній критиці та деструктивній констатації, і до спірних видів впливу відносить саме навіювання, а також зараження, формування прихильності цільової персони, пробудження імпульсу до наслідування, прохання та ігнорування. Здебільшого психологічний вплив вважається шляхетним вчинком, продиктованим інтересам справи чи суспільства, а цілі, що пов'язані з іншими потребами, зазвичай не усвідомлюються людиною або старанно приховуються. Переконаючи іншого в чомусь чи нав'язуючи якусь ідею, що насправді досягається? Яка мета переслідується в момент закликати підлеглих брати з нас приклад, копіювати поведінку іншого чи вчиняти відповідно до вимог більш авторитетної особи? Традиційна відповідь на всі ці запитання пояснюється тим, що це робиться заради користі самої справи чи це робиться для користі цих людей. Та чи це дійсно так? Чи справді метою впливу є тільки користь для справи чи інших людей? Здебільшого людина намагається переконати іншу людину у чомусь або схилити її до відповідної лінії поведінки, тому що це відповідає її власним інтересам і, зокрема, матеріальним. Набагато легше відстоювати власну точку зору шляхом навіювання та переконання, ніж спробувати прислухатися до чужої думки та засвоїти її [15].

У широкому розумінні психологічний тренінг на практиці виступає психологічним впливом та ґрунтується на активних методах, що спрямовані на зміну в особистісній та професійній сфері людини, в процесі групової взаємодії він передбачає вирішення завдань формування та розвитку професійного потенціалу. Заслуговує на особливу увагу сучасне визначення терміна «тренінг», який має таке визначення: «виховання», «навчання», «підготовка», що поєднуються з методами активного психологічного втручання, які були задіяні в організації професійного управління та професійному розвитку особистості на початку 70-х років. Аналізуючи напрями радянської психологічної практики у професійній сфері, є підстави вважати, що біль-

шість з них не базуються на рекомендаціях низки авторів, що займалися розвитком тренінгових технологій, і якщо у працях західних авторів 70-х років з появою великих західних корпорацій відображена тенденція до різноманітних практичних форм психологічної роботи з персоналом засобом соціально-психологічного тренінгу, то в радянські часи спостерігається значна кількість теоретичних робіт, що торкаються проблем активного психологічного впливу та позначаються терміном «соціально-психологічний тренінг», але застосування його на підприємствах, заводах чи фабриках трапляється вкрай рідко.

Однак зміни, що відбулися у всіх сферах соціально-економічного життя, істотно вплинули на систему професійних цінностей, критерії оцінки досягнень фахівця та переосмислення орієнтирів професійного успіху. Разом з цим у сучасній психологічній практиці спостерігається помітне збільшення уважного ставлення дослідників до розробки та практичного застосування психологічного тренінгу у професійній сфері, спрямованого на розвиток та корекцію особистісно-професійних якостей чи задоволеності професійною діяльністю персоналу. Так, Л.М. Карамушка та Т.В. Карамушка детально характеризують тренінгову програму «Професійна кар'єра та психологічне здоров'я освітнього персоналу», впровадження якої серед персоналу організацій показало значні позитивні результати. Загальна структура тренінгової програми становила 4 тренінгові сесії, кожна з яких містила: вступ, інформаційно-смісловий, діагностичний та корекційно-розвивальний компоненти, завершення, творче завдання. Учасники тренінгу особливу увагу приділили питанням, що стосуються сутності психологічного здоров'я людини та виникаючих між професійною кар'єрою та психологічним здоров'ям протиріч, а також умов їх подолання [5].

У дослідженні О.В. Лазорко висвітлено розробку професійно-психологічного тренінгу менеджерів промислового підприємства, спрямованого на розвиток та корекцію професійно важливих якостей особистості. В результаті проведеного ними дослідження було встановлено об'єктивні та суб'єктивні психологічні детермінанти, що впливають на рівень відповідальності фахівця в процесі виконання професійної діяльності, виокремлення певних чинників дало можливість застосувати інтерактивні методи та технології (зокрема, професійно-психологічний тренінг), впливати на підвищення рівня відповідальності особистості. Під час тренінгових занять були застосовані мінілекції (не більше 20% від загального часу), приділялась увага великій кількості наочного матеріалу та зворотному зв'язку учасників тренінгу. Важлива особливість у прове-

денні тренінгу вбачалась у безперервності процесів отримання знань та застосування їх у поведінкових вміннях і утворення нових навичок [11].

Отже, у сучасних дослідженнях проблем професійно-психологічного тренінгу демонструються конкретні шляхи виконання плану та впровадження чіткої програми психологічного тренінгу, використовуються як теоретичні положення, так і практичні напрацювання з питань організації та проведення тренінгових занять, що сприяють особистісно-професійному становленню людини.

Також серед сучасних проблем, пов'язаних із застосуванням психологічного тренінгу у сфері професійної діяльності, доцільно звернути увагу на наукову працю Н.Е. Мілорадової, яка займалась питанням удосконалення процесу підготовки та перепідготовки слідчих органів досудового розслідування Національної поліції України шляхом використання психологічних тренінгових технологій на прикладі тренінгу «Психологія допиту». Розроблений соціально-психологічний тренінг «Психологія допиту», що спрямований на розвиток у слідчих умінь використовувати психологічні знання під час проведення допиту, і запропонована програма спрямована на відпрацювання найефективніших комунікативних дій слідчого в типових професійних питаннях, що виникають під час допиту. Така програма передбачала актуалізацію і підвищення рівня загальнокомунікативних умінь та розвиток професійних комунікативних навичок. Отже, спроба дослідників щодо визначення ролі професійно-психологічного тренінгу для розвитку умінь особистості дала можливість напрацювати загальні та спеціальні комунікативні уміння, необхідні слідчому під час проведення такої слідчої (розшукової) дії, як допит [13].

Вивчаючи розвиток професійної емпатії як однієї із професійно важливих якостей рятувальників шляхом впровадження соціально-психологічного тренінгу, О.С. Вавринів виявляє позитивну динаміку змін якостей особистості, зокрема, готовність до ризику, мотивацію досягнення успіху, впевненість, розвиток просторових уявлень, високий рівень нервово-психічної стійкості, використання активності у стресових ситуаціях, підвищений рівень готовності до екстремальної діяльності [2].

Пріоритетність методів активного соціально-психологічного навчання підкреслюють О.В. Кочкурова та Н.В. Меркулова у розробленні нового змісту та методів навчання майбутніх учителів початкових класів, де доречним будуть конкретні професійні навички з інноваційної діяльності. Дослідниці з'ясували, що психологічні тренінги стимулюють пізнавальну діяльність особистості та сприяють формуванню предметних і загальнонавчальних компетентностей [8].

Великий крок у застосуванні психологічного тренінгу як засобу посилення людських ресурсів та продуктивності у сфері лідерства зробили американські дослідники Ф. Лютхенс, Дж. Авей, Дж. Патера. Зокрема, вони здійснили спробу емпірично дослідити доцільність використання онлайн-тренінгу у розвитку психологічних ресурсів особистості, таких як: надія, самоефективність, оптимізм та стійкість, як індикаторів основних факторів психологічного капіталу людини. Учасниками дослідження були працюючі дорослі, що представляли широке поле професійних галузей, включаючи уряд, виробництво, послуги та продажі. Загалом, вибірка складалася з осіб, що обіймали керівні посади. Увага науковців була сконцентрована на формі навчального втручання (онлайн-тренінг), що впливала на психологічний стан особистості стосовно розвитку позитивного психологічного стану, тобто метою цієї вебінтервенції, що складалася з двох сесій, було зосередження на інтегрованих стратегіях розвитку всіх чотирьох психологічних факторів та чіткій орієнтації на характер розвитку кожного компонента (надія, самоефективність, оптимізм і стійкість). Учасникам було запропоновано розглянути ситуації, пов'язані з роботою в їхніх організаціях, зокрема, складної робочої ситуації, у яких вони відчували себе «застраглими» або «скутими» та описати обставини на роботі, що були підвладними або поза межами їхнього безпосереднього контролю. Далі лунали запитання, що спонукали учасників до перерахунку низки дій, на основі яких вони могли б створити ті обставини, що входили в їх прямиї контроль. Цей процес дозволив учасникам створити конкретний ланцюг дій для робочих ситуацій, які вони раніше називали складними, яким не вистачало структурованого плану дій. Також у процесі навчання обговорювались питання важливості особистісних цінностей, реалістичних способів виконання завдань і цілей та вправи на саморефлексію, що включали конкретні прийоми, які спонукали учасників зосередитися на минулих думках, емоціях та поведінці. Крім того, спеціальні вправи вказували на їхні наміри щодо майбутніх кроків і дій, які необхідно було б вжити в цих складних ситуаціях. У результаті проведеного експериментального дослідження були зафіксовані показники, що свідчили про позитивну динаміку перспективи забезпечення підтримки психологічного капіталу учасників та можливості їх розвитку за допомогою короткого вебтренінгового втручання і вебпідходи, які використовувались, можуть бути настільки ж ефективними або навіть більш ефективними, ніж традиційне очне втручання. Такі вебінтервенції мають переваги у швидкості, зручності та вартості, створюючи потенційну можливість для забезпечення конкурентної переваги в організації та використанні психологічних тренінгів через вебдоставку

як недорогий, практичний і потенційно ефективний засіб для забезпечення розвитку ресурсів особистості, а збір даних в Інтернеті дозволяє пряме завдання, що зменшує ризик людської помилки, і чіткою перевагою інтернет-втручань є економічна ефективність та потенціал великої доступності [21].

Отже, такий сучасний спосіб проведення психологічних тренінгів є потенційно вигідним, оскільки комп'ютери та Інтернет стали ключовими інструментами для дослідження і практики в галузі психології, результати цього дослідження сприятимуть зростанню кількості використання такої технології в розвитку людських ресурсів та забезпечення розвитку навчання по всьому світі.

Висновки. Теоретико-аналітичний огляд проблеми, яка стосується особливостей та ефективності застосування психологічного тренінгу у професійній сфері протягом багатьох десятиліть, дозволяє зробити висновки:

Первинні уявлення питання психологічного втручання у формування різних психологічних та професійних якостей працівника в процесі розвитку набувають більш практичного змісту у сьогоденні.

Спостерігається тенденція постійного зростання сучасних досліджень проблеми застосування тренінгових технологій, спрямованих на розвиток особистісно-професійних якостей особистості у професійній сфері.

Психологічні методи розвитку фахівця у професійній діяльності за радянських часів базува-

лись на методах впливу, вбудованих у вузький контекст соціальних правил та норм.

Суперечності та розбіжності між сучасними дослідниками на науковцями минулих років полягають у принципах психологічного втручання професійної та особистісної динаміки людини: науковці сучасності зорієнтовані на особисті потреби людини, її задоволеність працею, на відміну від переслідування колективних інтересів, якими керувались дослідники минулих десятиліть.

Новітні психологічні тренінгові технології сягнули розвитку, де сучасні дослідники застосовують їх дистанційно і емпірично підтверджують позитивну динаміку їхнього впливу на розвиток особистісно-професійних якостей людини і, більше того, вебтренінги вдало створюють конкуренцію реально проведеним психологічним тренінгам. Такі технологічні інновації нарощуються, стають доступними та зручними у користуванні, сприяють зростанню доцільності їх використання у організаційних заходах розвитку професійного потенціалу.

Ситуація сьогодення в Україні з питань впровадження психологічних тренінгів у професійній діяльності характеризується широким спектром розвитку психологічних тренінгів у різних професійних сферах, що вказує на масштабні зміни в різних сферах професійного життя особистості, зокрема ґрунтовне та якісне оновлення системи підготовки кваліфікованих працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балецька Л.М. Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 250 с.
2. Вавринів О.С. Теоретичне обґрунтування комплексних програм соціально-психологічного тренінгу формування професійної емпатії майбутніх рятувальників. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 1(51). С. 34–45.
3. Дмитриева М.А., Крылов А.А., Нафтульев А.И. Психология труда и инженерная психология : учебное пособие. Ленинград : изд-во Ленингр. ун-та, 1979. 224 с.
4. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.
5. Карамушка Л.М., Карамушка Т.В. Тренінгова програма «Професійна кар'єра та психологічне здоров'я освітнього персоналу». *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 4(18). С. 36–45.
6. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. Москва : Политиздат, 1978. 279 с.
7. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / под. ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Ленинград : Лениздат, 1987. 144 с.
8. Кочкурова О.В., Меркулова Н.В. Тренінг розвитку професійної ідентичності як засіб професійного становлення майбутніх учителів початкових класів. *Наука і освіта*. 2018. № 4. С. 165–171.
9. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 431 с.
10. Кузіна В.Д. Тренінг як засіб розвитку конструктивного перфекціонізму та професійної ідентичності особистості офіцера. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 1 (45). С. 173–181.
11. Лазорко В.О. Професійно-психологічний тренінг менеджерів як метод корекції та розвитку професійно важливих якостей. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. Вип. 3 С. 132–135.

12. Лоос В.Г. Промышленная психология. Киев : Техника, 1980. 184 с.
13. Мілорадова Н.Е. Застосування тренінгових технологій у професійній підготовці слідчих (на прикладі тренінгу «Психологія допиту»). *Ūridična psihologiâ*. 2020. № 1 (26). С. 62–69.
14. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. Москва : изд. Московского университета, 1982. 168 с.
15. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 256 с.
16. Словарь иностранных слов. 3-е перераб. и доп. изд. / под. ред. Лехина И.В., Петрова Ф.Н. Москва : Государственное Издательство Иностранных и Национальных словарей, 1949. 805 с.
17. Фиганов И.С. Педагогика трудового коллектива. Москва : Высш. школа, 1988. 279 с.
18. Хорольська О.Г. Формування професійної успішності майбутніх педагогів засобами активного соціально-психологічного навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 4. С. 176–182.
19. Cooper C.L. Organizational development in the UK and USA. THE MACMILLAN PRESS LTD, 1977. 144 p.
20. Kark R. Game game managers: Game as a form of leadership development. *Academy of Management Learning & Education*. 2011. Vol. 10, No. 3. P. 507–527. URL: <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2010.0048>.
21. Luthans F., Avey J.B., Patera J.L. Experimental Analysis of a Web-Based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management Learning & Education*. 2008, Vol. 7, No. 2. P. 209–221.

REFERENCES

1. Baletska, L.M. (2014). *Psykhologichni osoblyvosti atrybutsi uspikhu u profesiinomu samovyznachenni studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv* [Psychological features of attribution success in professional self-determination of students of higher educational institutions]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Vavryniv, O.S. (2020). *Teoretychne obruntuvannya kompleksnykh prohram sotsialno-psykhologichnoho treninhu formuvannya profesiinnoi empatii maibutnykh riatuvalnykh* [Theoretical substantiation of complex programs of social and psychological training of formation of professional empathy of future rescuers]. *Teoretychni i prykladni problemy psykhologii*, 1(51), 34–45 [in Ukrainian].
3. Dmytryeva, M.A., Kryilov, A.A., Naftulev, A.Y. (1979). *Psykhohohyia truda y ynzhenernaia psykhohohyia: uchebnoye posoby* [Labor psychology and engineering psychology: a study guide]. Leningrad: Leningrad University Press [in Russian].
4. Zlyvkov, V.L., Lukomska, S.O. (2019). *Teoriia ta praktyka psykhologichnykh treninhiv* [Theory and practice of psychological training]. Kyiv; Nizhyn: Publisher PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].
5. Karamushka, L.M., Karamushka, T.V. (2019). *Treninhova prohrama "Profesiina kariera ta psykhologichne zdorovia osvithnoho personalu"* [Training program "Professional career and psychological health of educational staff"]. *Orhanizatsiina psykhohohiia. Ekonomichna psykhohohiia – Organizational psychology. Economic psychology*, 4(18), 36–45 [in Ukrainian].
6. Kovalev, A.H. (1978). *Kollektyv y sotsialno-psykhohohycheskye problemy rukovodstva* [Collective and socio-psychological problems of leadership]. Moscow: Politizdat [in Russian].
7. *Kollektyv. Lychnost. Obshchenye: Slovar sotsialno-psykhohohycheskykh poniatyi* / pod. red. E.S. Kuzmyna, V.E. Semenova (1987) Leningrad: Lenizdat [in Russian].
8. Kochkurova, O.V., Merkulova, N.V. (2018). *Treninh rozvytku profesiinnoi identychnosti yak zasib profesiinoho stanovlennia maibutnykh vchyteliv pochatkovykh klasiv* [Training in the development of professional identity as a means of professional development of future primary school teachers]. *Nauka i osvita*, 4, 165–171 [in Ukrainian].
9. *Kratkyi psykhohohycheskyi slovar* / pod. obshch. red. A.V. Petrovskoho, M.H. Yaroshevskoho. 1985. Moscow: Politizdat [in Russian].
10. Kuzina, V.D. (2018). *Treninh yak zasib rozvytku konstruktyvnoho perfektsionizmu ta profesiinnoi identychnosti osobystosti ofitsera* [Training as a means of developing constructive perfectionism and professional identity of the officer]. *Teoretychni i prykladni problemy psykhologii*, 1 (45), 173–181 [in Ukrainian].
11. Lazorko, V.O. (2010). *Profesiino-psykhologichnyi treninh menedzheriv yak metod korektsii ta rozvytku profesiino vazhlyvykh yakosti* [Professional and psychological training of managers as a method of correction and development of professionally important qualities]. *Visnyk NTUU "KPI". Filosofia. Psykhohohiia. Pedahohika*, 3, 132–135 [in Ukrainian].
12. Loos, V.H. (1980) *Promyshlennaia psykhohohyia* [Industrial psychology]. Kyev: Tekhnyka [in Ukrainian].
13. Miloradova, N.E. (2020). *Zastosuvannya treninhovykh tekhnologii u profesiinii pidhotovtsi slidchykh (na prykladi treninhu "Psykhohohiia dopytu")*. [The use of training technologies in the training of investigators (for example of training "Psychology of interrogation")]. *Ūridična psihologiâ*, 1 (26), 62–69 [in Ukrainian].

14. Petrovskaia, L.A. (1982). *Teoreticheskiye y metodicheskiye problemyi sotsyalno-psykholohycheskoho trenynha* [Theoretical and methodological problems of socio-psychological training]. Moskva: Moscow University Press [in Russian].
15. Sydorenko, E.V. (2004). *Trenynh vlyianyia y protyvostoianyia vlyianyiu* [Influence and resistance training]. Sankt-Petersburg: Speech [in Russian].
16. *Slovar ynostrannykh slov*. 3-e pererab. y dop.yzd. / pod. red. Lekhyna Y.V., Petrova F.N. 1949. Moscow: State Publishing House of Foreign and National Dictionaries [in Russian].
17. Phyganov, I.S. (1988). Pedagogika trudovogo collective. Moscow: Vissh. shkola. 279 c.
18. Khorolska, O.H. (2019). Formuvannia profesiinoi uspishnosti maibutnikh pedahohiv zasobamy aktyvnoho sotsialno-psykholohichnoho navchannia [Formation of professional success of future teachers by means of active social and psychological training]. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu, 4, 176–182 [in Ukrainian].
19. Cooper C.L. Organizational development in the UK and USA. THE MACMILLAN PRESS LTD, 1977. 144 p.
20. Kark, R. (2011). Game game managers: Game as a form of leadership development. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 10, No. 3. P. 507–527. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2010.0048>.
21. Luthans, F., Avey, J.B, Patera, J.L. (2008). Experimental Analysis of a Web-Based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 7, No. 2. P. 209–221 [in English].

УДК 159.92
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-8>

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ ПОВЕДІНКИ

Пріб Г. А.

*доктор медичних наук,
професор кафедри психології
Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України
вул. Нововокзальна, 17, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-1163-5469
glebk60@gmail.com*

Калюжна Є. М.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України
вул. Нововокзальна, 17, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-0735-2247
epsi1974@gmail.com*

Ключові слова: дитина, розлади поведінки, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), батьківське ставлення, синдром емоційного вигорання, батьківське вигорання, психологічна корекція, психологічна профілактика.

Статтю присвячено теоретичному та емпіричному вивченню психологічних особливостей прояву емоційного вигорання у батьків дітей із розладами поведінки. Продемонстровано, що в психології обґрунтовано багато теорій, які пояснюють феномен емоційного вигорання з різних методологічних позицій. Аргументовано, що наявні наукові уявлення є недостатніми для чіткого розуміння психологічних корелятивів емоційного вигорання у батьків дітей із розладами поведінки, що обмежує можливості врахування всіх важливих факторів у розробці психокорекційних та психопрофілактичних програм.

Підтримано позицію вчених стосовно того, що симптоми емоційного вигорання вказують на наявність психічного перевантаження, яке призводить до дезінтеграції емоційної сфери особистості. Акцентовано увагу на тому, що емоційне вигорання має безпосередній зв'язок із психологічним стресом та виступає захисною реакцією на тривалі психічні навантаження у міжособистісних комунікаціях.

Показано, що батьківське вигорання – це специфічний синдром, що виникає внаслідок тривалого впливу хронічного батьківського стресу та охоплює три виміри: сильне виснаження, пов'язане з батьківською роллю, емоційне віддалення від дітей і відчуття неефективності батьківської ролі. Зауважено, що проблема емоційного вигорання батьків потребує подальшого експериментального вивчення. Підкреслено практичну вагомість психологічного дослідження специфічних чинників емоційного вигорання у батьків дітей із таким порушенням поведінки, як «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю».

За результатами аналізу отриманих емпіричних даних доведено, що батьки, чий діти мають розлади поведінки, перебувають у зоні ризику щодо емоційного вигорання. Виявлено, що значущі зв'язки з рівнем батьківського вигорання мають такі виміри батьківського ставлення, як «симбіоз» та «інфантилізація». Встановлено взаємозалежність між стилем «симбіоз» та «емоційне дистанціювання», що підтверджує важливість встановлення здорових психологічних кордонів з дитиною для попередження емоційного вигорання батьків.

На підставі узагальнення результатів проведеного емпіричного дослідження зроблено висновок, що емоційне вигорання у батьків тісно пов'язане зі стилем батьківського ставлення до дитини. Наголошено на доцільності цілеспрямованого пошуку адекватних способів психологічного впливу на особистість дитини під час виникнення поведінкових проблем. Перспективою подальшого дослідження визначено пошук та обґрунтування ефективних методів психологічної профілактики емоційного вигорання у батьків дітей, що мають розлади поведінки.

FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT OF PARENTS OF CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS

Prib H. A.

*Doctor of Medical Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology
Institute of Personnel Training of the State Employment Service of Ukraine
Novovokzalna str., 17, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1163-5469
glebk60@gmail.com*

Kaliuzhna Y. M.

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology
Institute of Personnel Training of the State Employment Service of Ukraine
Novovokzalna str., 17, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0735-2247
epsi1974@gmail.com*

Key words: *child, behavioral disorders, attention, deficit hyperactivity disorder (ADHD), parental attitude, emotional burnout syndrome, parental burnout, psychological correction, psychological prevention.*

The article is devoted to the theoretical and empirical study of psychological features of emotional burnout in parents of children with behavioral disorders. It has been shown that many theories that explain the phenomenon of emotional burnout from different methodological positions have been substantiated in psychology. It is argued that the existing scientific ideas are insufficient for a clear understanding of the psychological correlates of emotional burnout in parents of children with behavioral disorders, which limits the ability to take into account all important factors in developing psychocorrective and psychoprophylactic programs.

The position of scientists that the symptoms of emotional burnout indicate the presence of mental overload, which leads to the disintegration of the emotional sphere of the individual, is supported. Emphasis is placed on the fact that emotional burnout is directly related to psychological stress and acts as a protective response to prolonged mental stress in interpersonal communication. Parental burnout has been shown to be a specific syndrome that results from prolonged exposure to chronic parental stress and encompasses three dimensions: severe parental exhaustion, emotional alienation from children, and feelings of parental ineffectiveness. It is noted that the problem of emotional burnout of parents requires further experimental study. The practical importance of psychological research of specific factors of emotional burnout in parents of children with such behavioral disorders as “attention deficit hyperactivity disorder” is emphasized.

According to the analysis of the obtained empirical data, it is proved that parents whose children have behavioral disorders are at risk of emotional burnout. Measurements of parental attitudes such as “symbiosis” and “infantilization”

have been found to have significant links to parental burnout. The interdependence between the style of “symbiosis” and “emotional distancing” has been established, which confirms the importance of establishing healthy psychological boundaries with the child to prevent emotional burnout of parents.

Based on the generalized results of the empirical study, it was concluded that emotional burnout in parents is closely related to the style of parental attitudes towards the child. Emphasis is placed on the expediency of purposeful search for adequate ways of psychological influence on the child’s personality during the emergence of behavioral problems. The prospect of further research is determined by the search and justification of effective methods of psychological prevention of emotional burnout in parents of children with behavioral disorders.

Постановка проблеми. Проблематика емоційного вигорання особистості в психологічній науці представлена досить ґрунтовно та широко (М. Воробьева, І. Галецька, А. Висоцький, Н. Булатевич, М. Надьожина, В. Орел, Т. Грубі, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, М. Островський, О. Святка та ін.). За визначенням ВООЗ, синдром вигорання – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності роботи та втому, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань. Симптоми емоційного вигорання вказують на наявність тривалого стресу та психічного перевантаження, що призводять до дезінтеграції різних психічних сфер і насамперед емоційної. Емоційне вигорання має безпосередній зв’язок із психологічним стресом, а саме виступає відповідною реакцією на тривалі психічні навантаження у сфері міжособистісних комунікацій.

Проблема емоційного вигорання у батьків є предметом розгляду багатьох сучасних досліджень, бо явище вигорання призводить до порушень батьківського ставлення до дитини. Батьківське вигорання – це специфічний синдром, що виникає внаслідок тривалого впливу хронічного батьківського стресу та охоплює три виміри: сильне виснаження, пов’язане з батьківською роллю, емоційне віддалення від дітей і відчуття неефективності батьківської ролі. Дослідження цієї проблеми має сприяти завчасному попередженню наслідків вигорання батьків як для них самих, так і для їхніх дітей.

Причиною такого феномену є ціла низка різних чинників: економічні (неможливість працевлаштування в місті, де проживає родина), трендові (бажання сім’ї жити у великому місті, де більше можливостей, подорожувати світом), психологічні (небажання жити з рідними через побутові конфлікти). Дослідження вчених у більш ніж 40 країнах світу довели, що батьківське вигорання більше притаманне жителям індивідуалістичних країн світу.

З урахуванням реалій сьогодення не буде перебільшенням припустити, що емоційний захист у формі вигорання стає невід’ємним атрибутом особистості, тоді як проблема механізмів психологічно захисту все ще не є вирішеною, оскільки безліч питань досі залишаються відкритими і чекають своїх обґрунтованих відповідей.

На нашу думку, незважаючи на багатоспрямованість наукового пошуку, проблема емоційного вигорання батьків потребує подальшого вивчення, і особлива увага має приділятися специфічним чинникам вигорання у батьків тих дітей, які мають порушення особистості й поведінки.

Мета статті – теоретично та емпірично дослідити психологічні особливості проявів емоційного вигорання у батьків дітей із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю.

Результати дослідження. Емоційне вигорання – процес досить підступний, оскільки людина, схильна до цього синдрому, часто мало усвідомлює його симптоми. Вона не може побачити себе з боку і вчасно зрозуміти, що відбувається, тож потребує підтримки і уваги, а не конфронтації і звинувачення. Тому профілактика вигорання починається з уміння своєчасно розпізнавати проблему, захищати свою нервову систему засобами психологічної саморегуляції.

Досліджуючи феноменологію стресу, Г. Сельє (1936) виділив три стадії в динаміці цього процесу: тривога, резистенція та виснаження. У емоційному вигоранні виявляються ті ж самі стадії. Протягом першої стадії напругу створює хронічна психоемоційна атмосфера, що спричиняє дестабілізуючий вплив. Нервова напруга є передвісником та пусковим механізмом формування емоційного вигорання. Стадія резистентності характеризується тим, що індивід намагається захистити себе від неприємних вражень, прагне до психологічного комфорту, намагається знизити тиск зовнішніх обставин за допомогою засобів, що є в його розпорядженні. На стадії виснаження відбувається зниження психічних

ресурсів та емоційного тону внаслідок того, що виявлений опір був неефективним.

M. Mikolajczak, M. Brianda, H. Avalosse, I. Roskam (2018) дослідили на вибірці з 1551 батьків зв'язок між емоційним вигоранням і всіма можливими наслідками: втеча від життя та суїцидальні думки, адикції, розлади сну, подружні конфлікти, відчуження від партнера, а також нехтування і насильство щодо своєї дитини. По-перше, досліджувалося, якою мірою батьківське вигорання та вигорання на роботі пов'язані з кожним із цих можливих наслідків, по-друге, чи пов'язане вигорання батьків конкретно з недбалою і насильницькою поведінкою щодо своєї дитини. Результати засвідчили, що вигорання батьків має статистично подібний вплив з вигоранням на роботі на адикції та проблеми зі сном, сильніший вплив на конфлікти в парі та відчуження від партнера, а також специфічний вплив на наслідки, пов'язані з дітьми (бездоглядність і насильство), а також на втечу та суїцидальні думки. Ці результати підкреслюють важливість своєчасної діагностики цього синдрому [5].

S. Vigouroux, C. Scola (2017, 2018) розглянули зв'язок між факторами когнітивних диспозицій батьків і трьома вимірами батьківського вигорання. Результати, отримані шляхом аналізу кореляцій та розрахунку узагальнених адитивних моделей, показали, що оптимізм та емоційна стабільність захищають від батьківського вигорання. Більше того, автори виявили, що саме контроль емоцій, а не контроль імпульсів захищає батьків від вигорання, тоді як батьківські переконання не були пов'язані з вигоранням. Тим самим показано, що чим наполегливіші батьки, тим менше вони відчувають батьківське вигорання. Навпаки, чим прискіпливіші батьки, тим більше вони відчувають батьківське вигорання. За статистичними розрахунками частка відхилень, що пояснюються кожною з трьох моделей, становила: 22,1% – для емоційної стабільності, 12,4% – для сумлінності та 4,51% – для прихильності [9; 10].

M. Bayot, I. Roskam, L. Gallée, M. Mikolajczak (2020) досліджували зв'язок емоційного інтелекту та вигорання. Хоча емоційний інтелект, як правило, асоціюється з позитивними результатами, мало відомо про специфічний внесок його внутрішньо- та міжособистісного вимірів, а ще менше – про їх взаємодію. Взявши змінну, яка апріорно включає обидва виміри, тобто батьківство, це дослідження було спрямоване на вивчення ймовірності того, що внутрішньо- та міжособистісні емоційні компетенції (ЕК) іноді взаємодіють таким чином, що найвищі показники не завжди є найкращими. У дослідження були залучені 842 батьки (92% матерів). Ієрархічний множинний регресійний і модераційний аналіз показав, що рівень внутріш-

ньоособистісної ЕК переважно та негативно прогнозував батьківське вигорання. З іншого боку, рівень міжособистісного ЕК позитивно передбачав батьківське вигорання і пом'якшував зв'язок між внутрішньоособистісним ЕК і вигоранням батьків. Зі збільшенням міжособистісної ЕК захисний ефект внутрішньоособистісної ЕК на вигорання батьків зменшувався. Тим самим підтверджено той факт, що внутрішньо- та міжособистісна ЕК не завжди працюють кумулятивно, і вимагають окремого вивчення [3].

A. Prikhidko, H. Long, M. Wheaton (2020) вивчали вплив карантину на батьківське вигорання. Пандемія COVID-19 спричинила соціальні та економічні зрушення, що призвело до величезного напруження для багатьох сімей. Історія спалахів пандемії свідчить про те, що увага ЗМІ може посилити тривожність і компенсаторну поведінку. Соціальна ізоляція може призвести до збільшення онлайн-спілкування, і батьки, які користуються соціальними мережами, можуть постраждати від емоцій інших людей через так звану «цифрову емоційну заразу» (DEC). Метою дослідження було визначення ролі DEC у взаємозв'язку між стресом, занепокоєнням щодо COVID-19, вигоранням батьків та регуляцією емоцій (ER). У квітні 2020 року у соціальних мережах батьківських груп було оголошено онлайн-опитування. Дані піддавалися кореляційному аналізу, множинній лінійній регресії та аналізу модерації. Було показано, що стурбованість COVID-19 проковувала стрес, депресію та вигорання батьків. Сприйнятливість до DEC значно посилити вплив стресу на вигорання батьків. Наявність родичів, інфікованих COVID-19, посилити вплив DEC на вигорання батьків. Вищий рівень швидкої допомоги зменшував зв'язок між зараженням емоціями та стурбованістю COVID-19. Ці результати свідчать про те, що схильність до цифрових емоцій може мати негативний вплив, оскільки, як виявилось, цифрове зараження емоціями посилює вигорання батьків [7].

За твердженням науковців (M. Mikolajczak, M. Brianda, M. Raes, H. Avalosse, I. Roskam, 2018), батьківське вигорання – це емоційний розлад, пов'язаний з контекстом батьківства. Науковці дослідили особистісні відмінності батьківського вигорання. Тисячі сімсот двадцяти трьом батькам, віком від 20 до 75 років, було запропоновано відповісти на анкету. Результати показали, що з цим синдромом найбільш пов'язані три риси особистості. Високий рівень невротизму, низький рівень сумлінності та низький рівень приязності – все це було визнане факторами ризику вигорання батьків. Батьки, яким важко ініціювати та підтримувати позитивні афективні стосунки зі своєю дитиною (високий невротизм), виявляти та реагувати на потреби своєї дитини (низька приємність)

або створювати своїй дитині структуроване та узгоджене оточення (низька свідомість), частіше відчувають синдром емоційного вигорання [5; 6; 8].

Як наголошують Р. Gérain, Е. Zech (2018), виховання дитини з особливими потребами (CSN) може бути складною проблемою. Попередні дослідження показали підвищений ризик вигорання серед батьків, які піклуються про своїх дітей із особливими потребами. Авторами було проведено інтернет-опитування з великою вибіркою батьків, серед яких була визначена підбірка прийомних батьків. Результати показали значно більше показників вигорання серед батьків дітей з особливими потребами. Однак подальший аналіз показав, що батьки, які мають лише одну дитину з однією особливою потребою, не відчувають значно більше вигорання, ніж батьки з нейротиповими дітьми. Істотна відмінність полягала в наявності супутньої патології або наявності множинних порушень у дітей у сім'ї. Ієрархічні регресії продемонстрували суттєвий вплив нейротизму на кожен аспект вигорання, поряд із (не) згодою щодо спільного батьківства. Суб'єктивні наслідки необхідності догляду за CSN також були пов'язані з аспектами вигорання, як емоційного виснаження, так і емоційного дистанціювання. Наявність супутньої патології та множинних CSN у сім'ї були пов'язані з більшим вигоранням у прийомних батьків, що підкреслює необхідність врахування цих даних у подальших дослідженнях. Роль нейротизму у вигоранні прийомних батьків підтверджує попередні дослідження як у батьківському, так і в професійному контексті. Батьківська (не)згода також підкреслює важливість діадної підтримки батьків. Нарешті, важливість суб'єктивних аспектів свідчить про те, що батьківське сприйняття своєї ситуації залишається центральним елементом піклування [4].

У своєму дослідженні І. Сухіна (2020) вивчала батьків, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями, аутизмом, РДУГ (120 осіб). Методичним інструментом слугував опитувальник «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. Бойко). Авторка стверджує, що низький рівень сформованості першої стадії емоційного вигорання (стадія напруження) притаманний 23% респондентів, 30% – мають середній рівень та у 47% досліджуваних наявний високий рівень (сформована стадія). Низькі показники зі сформованості другої стадії емоційного вигорання (стадія резистенції) мають 31% досліджуваних, 20% – середній рівень сформованості та 49% респондентів мають сформовану другу стадію. Про формування третьої стадії емоційного вигорання (стадії виснаження) свідчать такі результати: низькі показники продемонстрували 14% респондентів, 32% перебувають на стадії формування

синдрому та 54% досліджуваних мають сформований синдром емоційного вигорання [2].

К. Кмить зі співавторами (2018) запропоновано методику для дослідження емоційного вигорання батьків. За основу методики було взято опитувальник MBI та трикомпонентну модель вигорання С. Maslach. Автори провели ретельну модифікацію структури та змісту опитувальника. Так, шкала «Емоційне виснаження» була доповнена твердженнями, що стосуються проявів когнітивної та фізичної втоми, і стала називатися «Виснаження». Приклади тверджень, що увійшли до шкали: «Я відчуваю апатію та емоційну спустошеність», «хвороба дитини та боротьба з нею забирають у мене дуже багато сил». Шкала «Деперсоналізація» дістала назву «Дистанціювання та втрата емоційної залученості». На відміну від професійної сфери, де в результаті вигорання у фахівців спостерігається знеособлення взаємин із клієнтами, а також формування негативної, цинічної установки щодо них, у контексті дитячо-батьківських відносин така «дегуманізація» щодо об'єкта діяльності навряд чи можлива, у цьому випадку йдеться радше про дистанціювання від джерела хронічного стресу. Приклади тверджень: «Буває, я навмисне віддаляюся від дитини, щоб не брати участь у вирішенні її проблем», «Останнім часом мені хочеться звести спілкування з дитиною до мінімуму». Шкала «Редукція особистих досягнень» стала називатися «Розчарування та втрата мотивації». У цьому дослідженні автори підходили до концептуалізації та вимірювання вигорання батьків за допомогою індуктивного методу, в якому феномен батьківського вигорання було (ре)конструйовано виключно на основі свідчень батьків, які вигоріли. Пункти, отримані з їхніх свідчень, були представлені вибірці франкомовних та англomовних батьків (N = 901) та подані на факторний аналіз. У підсумку виявлено ідентифікований синдром вигорання батьків, що включає чотири виміри (виснаження батьківською роллю, контраст із попереднім батьківським «Я», відчуття втоми від своєї батьківської ролі та емоційна дистанція від своїх дітей). Отриманий у результаті інструмент, «Оцінка батьківського вигорання (РВА)», має хорошу валідність. Також була виявлена факторна інваріантність між статтями та мовами. Нарешті, результати цього дослідження повторюють попередні висновки про те, що психологічні риси батьків, батьківські фактори та функціонування сім'ї спричиняють більше відхилень у вигоранні батьків, ніж соціально-демографічні фактори [1].

Як бачимо, поки що концептуалізація та вимірювання вигорання батьків виведено з такого феномену, як вигорання на роботі. У результаті залишається незрозумілим, чи є наявні показники

батьківського вигорання найкращим відображенням цього конструкту/синдрому, адже не можна виключати можливість додавання деяких вимірів, які б змінили структуру і визначення явища батьківського вигорання.

Результати емпіричного дослідження та їх обговорення. У нашому емпіричному дослідженні взяли участь 48 матерів дітей із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) і 54 матерів нейротипічних дітей. Усі діти були віком 6–7 років, серед них було більше хлопчиків (69 осіб).

Було використано такі діагностичні методики, як:

1) «Оцінка батьківського вигорання» (М. Mikolajczak, I. Roskam);

2) «Опитувальник батьківського ставлення» (А. Варга, В. Столін);

Статистична обробка даних проводилась у пакеті IBM SPSS Statistics 23 з використанням

описових статистик та кореляційного аналізу (критерій Пірсона, непараметричний критерій Манна-Уїтні, критерій Краскала Уолеса).

Результати методики «Оцінка батьківського вигорання» дозволили дослідити на україномовній вибірці кількість жінок з високим, середнім, низьким рівнем вигорання залежно від стану здоров'я дітей (табл. 1).

Як видно з таблиці, відсоток матерів, які потерпають від батьківського вигорання, значно більший у групі матерів дітей із СДУГ.

Аналіз рівня вигорання матерів у повних і неповних сім'ях показав, що значної різниці у заміжних і самотніх мам не виявлено. Для чистоти експерименту фактичний шлюб було виділено окремо, адже подібна форма відносин, на нашу думку, може включати у себе додаткові стресори для жінки. Встановлено, що найбільший відсоток високого рівня вигорання мають представниці саме цієї групи, незалежно від стану здоров'я дитини.

Таблиця 1

Результати дослідження батьківського вигорання жінок залежно від стану здоров'я дитини (N=102)

Стадія батьківського вигорання	Група 5 (високий рівень)	Група 4 (середній рівень)	Група 3 (легкий середній рівень)	Група 2 (низький рівень)	Група 1 (відсутність вигорання)
% матерів здорових дітей	10,00	11,67	12,50	11,67	54,16
% матерів дітей із СДУГ	30,50	27,10	13,40	19,20	9,80

Таблиця 2

Аналіз кореляційних показників емоційного вигорання та віку матері (N=102)

	Виснаження батьківською роллю	Контраст з попереднім «Я»	Уникання	Емоційне дистанціювання	Загальний результат РВА
Вік	-,179*	-,104	-,106	-,007	-,099

*p < .05

Таблиця 3

Кореляційний зв'язок між вимірами емоційного вигорання та батьківським ставленням, віком дитини (N=120)

	Наявність СДУГ	Прийняття-нехтування	Симбіоз	Кооперація соціально бажана поведінка	Авторитетний контроль (гіперпротекція)	«Маленький недаха» (інфантилізація)
Виснаження	0,562***	-0,057	0,280**	-0,062	0,139	0,379**
Контраст	0,201*	-0,003	0,392**	0,070	0,233**	0,392**
Відчуття перенасиченості материнством	0,465**	-0,003	0,274**	-0,096	0,200*	0,384**
Емоційне дистанціювання	0,594***	-0,012	0,354**	0,054	0,155	0,502**
РВА	0,456**	-0,039	0,410**	-0,062	0,242*	0,486**

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Наступним етапом був аналіз показників вигорання з віком матері, який не виявив значущих зв'язків між такими категоріями, що може бути викликано різницею у віці матерів, що народжують першу дитину, адже сьогодні можливості медицини дають можливість народжувати у досить пізньому віці. Слабкий, проте значущий обернений зв'язок є одним з вимірів вигорання (виснаження батьківською роллю), який свідчить про те, що рівень виснаження зростає у жінок молодшого віку (табл. 2).

Кореляційний аналіз показників шкал опитувальників дозволив прослідкувати зв'язки між психологічними особливостями ставлення матерів до своєї найменшої дитини та мірою вираженості вигорання (табл. 3).

За результатами розрахунків стає помітним, що найбільш потужним чинником, який впливає на емоційне вигорання, є наявність СДУГ у дитини. У бесіді з батьками було виявлено, що вигорання посилюється протягом останнього року (2021), бо діти навчалися у першому класі в умовах карантинних обмежень, а організація дистанційного навчання для дитини із СДУГ була додатковим чинником виснаження матерів.

Як показав аналіз, такий вимір батьківського ставлення, як «прийняття-нехтування», не пов'язаний з вигоранням жінок: жодна зі шкал батьківського вигорання не має значущих зв'язків з таким проявом дитячо-батьківських стосунків. Схожі результати встановлено за таким виміром батьківського ставлення, що характеризується мірою прояву соціально бажаної поведінки стосовно дитини. Отже, такі параметри батьківського ставлення не пов'язані з рівнем вигорання серед матерів.

Значущі зв'язки з рівнем батьківського вигорання мають такі виміри батьківського ставлення, як «симбіоз» та «інфантилізація». «Симбіоз» у ставленні до дитини описується як прагнення батьків були єдиним цілим з дитиною, задовольняти її забаганки і потреби, огорожувати від неприємностей та труднощів, що супроводжується відчуттям постійного фонового неспокою за дитину, переживання її як маленької та беззахисної.

Таким чином, маємо значущі позитивні зв'язки між мірою вираженості симбіотичності та проявом вигорання серед матерів: з показниками «виснаження» ($p \leq 0,01$), «контрасту з попереднім образом материнського «Я»» ($p \leq 0,01$), «відчуттям перенасиченості материнством» ($p \leq 0,01$), «емоційним дистанціюванням від дитини» ($p \leq 0,01$), а також загальним показником вигорання ($p \leq 0,01$). Так само маємо значущі позитивні зв'язки між проявом інфантилізації у ставленні до дитини і показниками «виснаження» ($p \leq 0,01$), «контрасту з попереднім образом материнського «Я»» ($p \leq 0,01$), «відчуттям перенасиченості материнством» ($p \leq 0,01$), «емоційним дистанціюванням від дитини» ($p \leq 0,01$), а також загальним показником вигорання ($p \leq 0,01$).

Гіперпротекція у ставленні матерів до дітей значущо пов'язана із загальним показником батьківського вигорання ($p \leq 0,01$) та з окремими його вимірами: «контраст з попереднім образом материнського «Я»» ($p \leq 0,01$) та «відчуттям перенасиченості материнством» ($p \leq 0,01$). Також значущий позитивний зв'язок прослідковується між усіма показниками емоційного вигорання з типом батьківського ставлення «маленький невдаха», що свідчить про нехтування емоційним і психологічним здоров'ям дітей. Цікавою є значуща взаємозалежність між стилем «симбіоз» (ОБС) та «емоційне дистанціювання» (РВА), що підтверджує припущення щодо важливості встановлення здорових психологічних кордонів з дитиною для попередження батьківського вигорання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, за результатами проведеного теоретико-емпіричного дослідження можна констатувати, що батьківське вигорання більшою мірою проявляється в матерів, чії діти мають синдром дефіциту уваги з гіперактивністю. Також можна стверджувати, що рівень емоційного вигорання батьків пов'язаний зі стилем їх ставлення до дитини. Напрямом подальших досліджень стане розгляд заходів психологічної профілактики емоційного вигорання у батьків дітей, що мають соціалізовані розлади поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кмить К., Попов Ю., Бочаров В., Яковлева О. Опросник для оценки структуры и выраженности эмоционального выгорания у матерей подростков, больных шизофренией. *Обзор психиатрии и медицинской психологии*. 2018. № 4. С. 46–52. URL : <https://doi.org/10.31363/2313-7053-2018-4-46-52>
2. Сухіна І. Емоційне вигорання у батьків дітей з особливими освітніми потребами: реалії та шляхи подолання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. № 17. С. 221–235. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-19.03.2021.v3.44>
3. Bayot M., Roskam I., Gallée L., Mikolajczak M. When emotional intelligence backfires: Interactions between intra- and interpersonal emotional competencies in the case of parental burnout. *Journal of Individual Differences*. 2020. № 42(1). P. 1–8. URL : <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000324>.
4. Gérard P., Zech E. Does informal care giving lead to parental burnout? Comparing parents having (or not) children with mental and physical issues. *Frontiers in Psychology*, 2018. № 9. P. 884. URL : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00884>.

5. Mikolajczak M., Brianda M., Avalosse H., Roskam I. Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child Abuse & Neglect*. 2018. № 80. P. 134–145. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025>.
6. Mikolajczak M., Raes M., Avalosse H., Roskam I. Exhausted parents: Sociodemographic, child-related, parent-related, parenting and family-functioning correlates of parental burnout. *Journal of Child and Family Studies*. 2018. № 27(2). P. 602–614. URL: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0892-4>.
7. Prikhidko A., Long, H., Wheaton M. The effect of concerns about COVID-19 on anxiety, stress, parental burnout, and emotion regulation: the role of susceptibility to digital emotion contagion. *Frontiers in public health*. 2020. № 8. P. 894. URL: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.567250>.
8. Roskam I., Brianda M., Mikolajczak M. A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in psychology*. 2018. № 9. P. 758. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>.
9. Vigouroux S., Scola C. Differences in parental burnout: influence of demographic factors and personality of parents and children. *Frontiers in psychology*. 2018. № 9. P. 887. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00887>.
10. Vigouroux S., Scola C., Raes M., Mikolajczak M., Roskam I. The big five personality traits and parental burnout: Protective and risk factors. *Personality and Individual Differences*. 2017. № 119. P. 216–219. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01875372>.

REFERENCES

1. Kmyt', K., Popov, Ju., Bocharov, V., & Jakovleva, O. (2018). Oprosnyk dlja ocenky strukturi y vyrazhennosti emocyonal'nogo vygorannya u materej podrostkov, bol'nyh shyzofrenyej [Questionnaire for assessing the structure and severity of emotional burnout in mothers of adolescents with schizophrenia]. *Obozrenye psyhyatryy y medycynskoj psyhologyy – Review of Psychiatry and Medical Psychology*, 4, 46–52. Retrieved from: <https://doi.org/10.31363/2313-7053-2018-4-46-52> [in Russian].
2. Suhina, I. (2020). Emocijne vygorannya u bat'kiv ditej z osoblyvymy osvritnimy potrebamy: realii' ta shljahy podolannya [Emotional burnout in fathers of children with special lighting needs: realities and paths]. *Osvita osib z osoblivymy potrebamy: shljahy rozbudovy – Education of people with special needs: ways of development*, 17, 221–235. Retrieved from: <https://doi.org/10.36074/logos-19.03.2021.v3.44> [in Ukrainian].
3. Bayot, M., Roskam, I., Gallée, L., & Mikolajczak, M. (2020). When emotional intelligence backfires: Interactions between intra- and interpersonal emotional competencies in the case of parental burnout. *Journal of Individual Differences*, 42(1), 1–8. Retrieved from: <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000324> [in English].
4. Gérard, P., & Zech, E. (2018). Does informal care giving lead to parental burnout? Comparing parents having (or not) children with mental and physical issues. *Frontiers in Psychology*, 9, 884. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00884> [in English].
5. Mikolajczak, M., Brianda, M., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child Abuse & Neglect*, 80, 134–145. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025> [in English].
6. Mikolajczak, M., Raes, M., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Exhausted parents: Sociodemographic, child-related, parent-related, parenting and family-functioning correlates of parental burnout. *Journal of Child and Family Studies*, 27(2), 602–614. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0892-4> [in English].
7. Prikhidko, A., Long, H., & Wheaton, M. (2020). The effect of concerns about COVID-19 on anxiety, stress, parental burnout, and emotion regulation: the role of susceptibility to digital emotion contagion. *Frontiers in public health*, 8, 894. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.567250> [in English].
8. Roskam, I., Brianda, M., & Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in psychology*, 9, 758. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758> [in English].
9. Vigouroux, S., & Scola, C. (2018). Differences in parental burnout: influence of demographic factors and personality of parents and children. *Frontiers in psychology*, 9, 887. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00887> [in English].
10. Vigouroux, S., Scola, C., Raes, M., Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2017). The big five personality traits and parental burnout: Protective and risk factors. *Personality and Individual Differences*, 119, 216–219. Retrieved from: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01875372> [in English].

УДК 159.923.2
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-9>

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Співак Л. М.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-3653-5432
l.m.spivak@npu.edu.ua*

Османова А. М.

*кандидат психологічних наук,
завідувач кафедри психології
Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»
вул. Львівська, 23, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-7180-8176
Uskut_84@i.ua*

Ключові слова: національна ідентичність, позитивність, чіткість, прагнення, іноземний студент, заклад вищої освіти.

Позитивна і чітка національна ідентичність студентської молоді як громадян держави забезпечує стабільність кожної нації. Студентський вік визначено сенситивним у розвитку національної ідентичності особистості. Мета статті – експериментально дослідити параметри національної ідентичності іноземних студентів закладів вищої освіти України. Висвітлено психологічну сутність феномена «національна ідентичність». В експериментальному дослідженні застосовано модифіковані методики оцінки позитивності й невизначеності етнічної ідентичності та етнічної афіліації. Більшу кількість іноземних студентів українських закладів вищої освіти вирізняє високий рівень позитивності національної ідентичності, значно меншу – середній і низький рівні. Більшу кількість досліджуваних характеризує низький рівень чіткості національної ідентичності, значно меншу – високий і середній рівні. У більшій кількості іноземних студентів закладів вищої освіти виявлено середній і низький рівні націоафіліативних прагнень. Високий рівень цих прагнень у досліджуваних відсутній. У більшій кількості іноземних студентів закладів вищої освіти встановлено середній і низький рівні анти-націоафіліативних прагнень, у меншій – високий рівень.

За допомогою методів математичної статистики доведено, що іноземні студенти українських закладів вищої освіти з переважаючими націоафіліативними прагненнями позитивніше ставляться до власного націокультурного походження і національної належності, на противагу досліджуваним із анти-націоафіліативними прагненнями. Також іноземні студенти закладів вищої освіти з переважаючими націоафіліативними прагненнями чіткіше усвідомлюють своє націокультурне походження і національну належність порівняно з досліджуваними з анти-націоафіліативними прагненнями.

NATIONAL IDENTITY OF FOREIGN STUDENTS AT UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Spivak L. M.

*Doctor of Sciences in Psychology, Professor,
Professor at the Department of Practical Psychology
National Pedagogical Dragomanov University
Pyrohov str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3653-5432
l.m.spivak@npu.edu.ua*

Osmanova A. M.

*Candidate of Psychological Sciences,
Head of the Department of Psychology
Open International University of Human Development "Ukraine"
Lvivska Str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7180-8176
Uskut_84@i.ua*

Key words: *national identity, positivity, clarity, aspirations, foreign student, higher education institutions.*

Positive and clear national identity of student youth, as citizens of the state, ensures the stability of each nation. Student age is determined by sensitive in the development of the national identity of the individual. The purpose of the article is to investigate experimentally the parameters of the national identity of foreign students in higher education institutions of Ukraine. The psychological essence of the phenomenon "National Identity" is highlighted. In the experimental study, modified methods for evaluating the positivity and clarity of ethnic identity and ethnic affiliations are applied. More foreign students of Ukrainian higher education institutions distinguish a high level of positivity of national identity, much less – the average and low level. A larger number of studied characterizes the low level of clarity of national identity, much less – high and average levels. In a greater number of foreign students in higher education institutions, the average and low levels of national affiliations aspirations are revealed. The investigated do not have a high level of these aspirations. In a greater number of foreign students of higher education institutions, the average and low levels of anti-national affiliation aspirations are established, in a smaller number – high level.

With the help of mathematical statistics methods, it is proved that foreign students of Ukrainian higher education institutions with prevailing national affiliations aspirations are more positive to its own nationality and national affiliations, as opposed to anti-national affiliations aspirations. Also, foreign students of higher education institutions with prevailing national affiliations aspirations are clearer aware of their nationality and national affiliation, compared with anti-national affiliations aspirations studied.

Постановка проблеми. Інтенсифікація інтеграційних процесів у сучасному європейському соціокультурному просторі актуалізує проблему збереження стабільності кожної нації. Важливою умовою стабільності нації визначено позитивну національну ідентичність її представників юнацького (студентського) віку, що є сенситивним для розвитку групової ідентичності. В умовах інтернаціональної академічної мобільності студентської

молоді для кожної держави підвищується значущість психологічних досліджень, що присвячені особливостям розвитку національної ідентичності іноземних студентів закладів вищої освіти.

Процес транснаціональної академічної мобільності студентів закладів вищої освіти тісно пов'язаний із інтернаціональними та інтеркультурними процесами, що відбуваються у цих закладах [4]. Академічна мобільність студентів закладів вищої

освіти розглядається як академічна міграція, що призводить не лише до трансформації їхньої ідентичності, а й до геополітичних змін у державі. Успішна адаптація студентів до нових соціокультурних умов може зумовити їхню міграцію до країни академічної мобільності, «відтік мізків» і геополітичні зміни в рідній країні [5; 6].

Проведений теоретичний аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми національної ідентичності іноземних студентів закладів вищої освіти засвідчив, що предметом вивчення науковців були окремі її аспекти.

Мета дослідження – експериментально дослідити параметри національної ідентичності іноземних студентів закладів вищої освіти України. Для досягнення поставленої мети реалізовувалися такі **завдання**: 1) теоретично визначити психологічну сутність феномена «національна ідентичність особистості»; 2) експериментально дослідити параметри національної ідентичності іноземних студентів українських закладів вищої освіти; 3) експериментально вивчити прагнення іноземних студентів українських закладів вищої освіти належати до своєї нації; 4) встановити зв'язок параметрів національної ідентичності іноземних студентів українських закладів вищої освіти з їхнім прагненням належати до своєї нації.

Виклад основного матеріалу дослідження. За нашим розумінням національна ідентичність особистості – це результат процесу її когнітивно-емоційного самоусвідомлення і самооцінювання як представника певної нації. Провідними інтегративними і диференційними ознаками нації є мова, історія, культура, територія, державні символи та характерні риси представників цієї нації (національний характер). Відрізняють позитивну і негативну національну ідентичність. Позитивна національна ідентичність виявляється у сильних прагненнях особистості належати до певної нації

разом з іншими її представниками, в актуальності й значущості для особистості такої належності, в позитивному ставленні особистості до всіх ознак нації, національній самоповазі й гідності особистості, в толерантному ставленні й повазі особистості до представників інших націй. Прояви негативної національної ідентичності особистості є змістовно протилежними до зазначених вище [1].

Досягненню поставленої мети і вирішенню визначених завдань сприяло проведення експериментального дослідження впродовж 2019–2020 навчального року в закладах вищої освіти міста Києва. В дослідженні взяли участь 75 іноземних студентів 2–3 курсів очної форми навчання. Досліджувані іноземні студенти – громадяни країн Азербайджан і Туркменістан, які вивчали і досить добре розуміють українську мову. Вік досліджуваних – від 19 до 23 років.

Експериментальне дослідження основних параметрів національної ідентичності іноземних студентів українських закладів вищої освіти проводилося за допомогою методики оцінки позитивності й невизначеності етнічної ідентичності [3], що була нами модифікована [1]. Використання цієї методики дозволило встановити рівні (високий, середній, низький) основних параметрів національної ідентичності досліджуваних. Параметр позитивності презентує актуальність і значущість для досліджуваного належності до своєї нації, рівень його національної самоповаги й гідності. Параметр чіткості розкриває рівень усвідомлення досліджуваним належності до своєї нації.

Експериментальному вивченню прагнень іноземних студентів українських закладів вищої освіти належати до своєї нації сприяло застосування методики «Етнічна афіліація» [2], що була модифікована нами [1]. За допомогою цієї методики виявлялася сила націоафіліативних і анти-націоафіліативних прагнень досліджуваних,

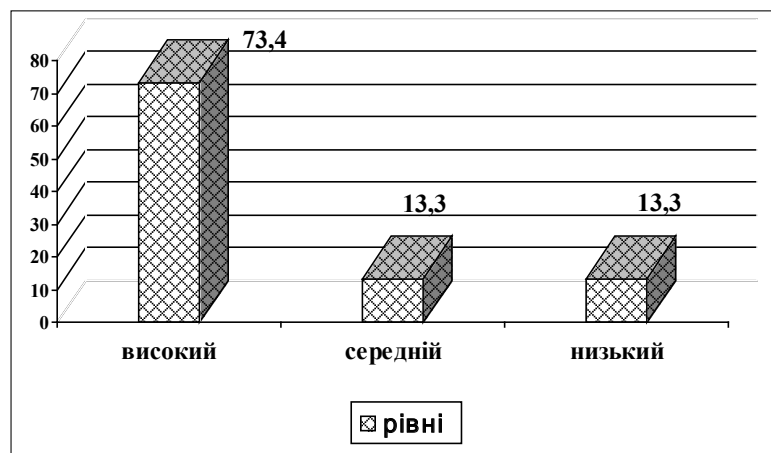


Рис. 1. Рівні позитивності національної ідентичності іноземних студентів (%)

яку засвідчували рівні (високий, середній, низький) цих прагнень.

Для вивчення зв'язку між параметрами національної ідентичності та прагненнями іноземних студентів українських закладів вищої освіти належати до своєї нації було використано коефіцієнт кореляції Пірсона.

Кількісні дані, які було одержано внаслідок експериментального дослідження параметра позитивності національної ідентичності іноземних студентів українських закладів вищої освіти, розкрито на рис. 1.

Як видно з рис. 1, найбільшу кількість іноземних студентів українських закладів вищої освіти вирізняє високий рівень позитивності національної ідентичності. Досліджуваних із цим рівнем характеризує національна гідність і самоповага. Їх сповнює гордість щодо власного націокультурного походження і належності до своєї нації з неповторною культурою. Вони виявляють велику прихильність до цієї нації.

Порівняно з кількістю досліджуваних із високим рівнем кількість іноземних студентів українських закладів вищої освіти із середнім рівнем позитивності національної ідентичності є значно меншою. Досліджувани із середнім рівнем виявляють власну національну гідність і самоповагу майже в половині ситуацій міжнаціональних взаємодій. Їм не притаманна велика прихильність до своєї нації.

Кількість іноземних студентів українських закладів вищої освіти з низьким рівнем позитивності національної ідентичності є такою ж, як і із середнім рівнем. Досліджувани з низьким рівнем виявляють власну національну гідність і самоповагу лише в окремих ситуаціях міжнаціональних взаємодій. Для них не властива прихильність до своєї нації. Студенти з цим рівнем намагаються зайвий раз не згадувати про власне націокультурне походження і належність до їхньої нації.

Отже, більшу кількість іноземних студентів українських закладів вищої освіти характеризує

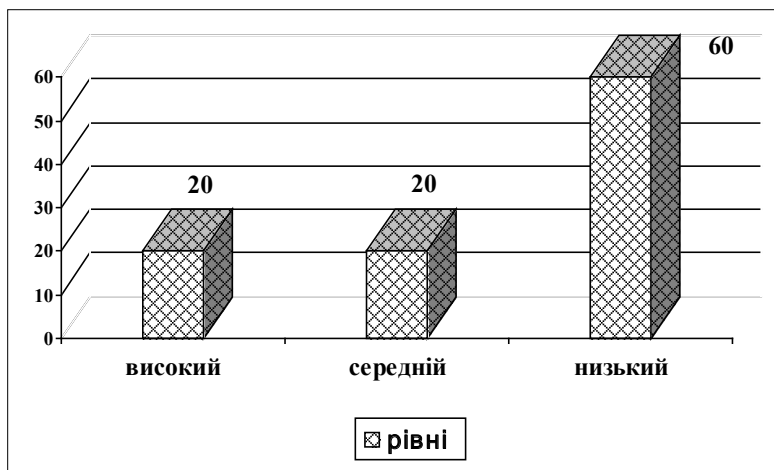


Рис. 2. Рівні чіткості національної ідентичності іноземних студентів (%)

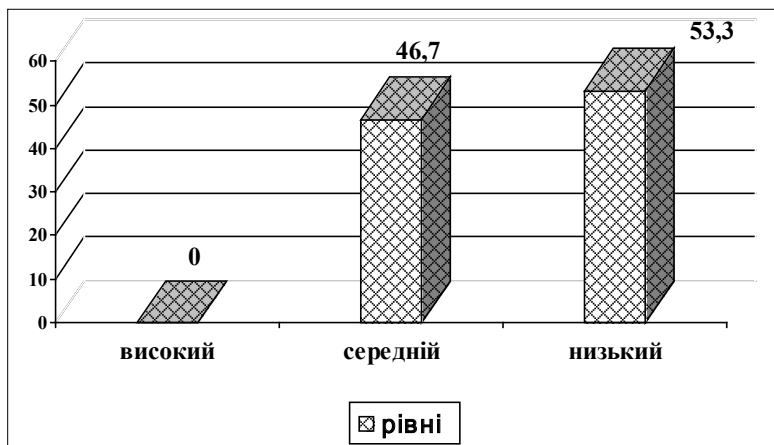


Рис. 3. Рівні націофіліативних прагнень іноземних студентів (%)

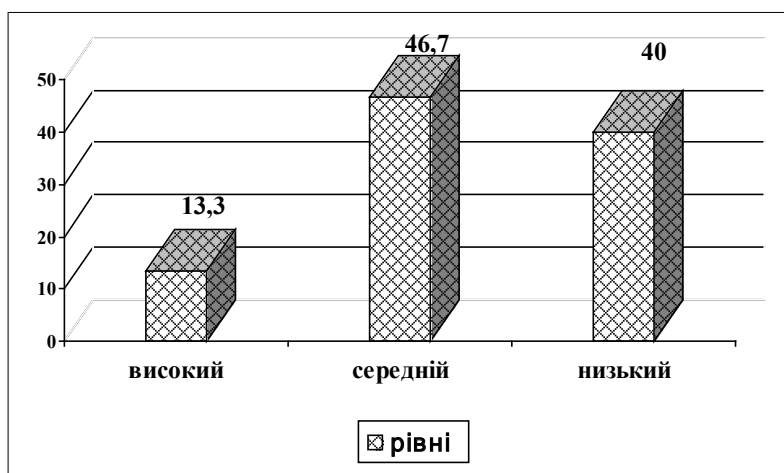


Рис. 4. Рівні анти-націофіліативних прагнень іноземних студентів (%)

високий рівень позитивності національної ідентичності, значно меншу – середній і низький рівні.

Кількісні дані, які було одержано за результатами експериментального дослідження параметра чіткості національної ідентичності іноземних студентів українських закладів вищої освіти, подано на рис. 2.

З рис. 2 видно, що високий рівень чіткості національної ідентичності встановлено в невеликій кількості іноземних студентів українських закладів вищої освіти. Досліджувані з цим рівнем вирізняються впевненістю щодо належності до своєї нації, незважаючи на їхнє досить тривале перебування в інших соціокультурних умовах. Вони багато знають про історію й культуру своєї нації, риси національного характеру її представників.

Середнім рівнем чіткості національної ідентичності вирізняється така ж кількість іноземних студентів українських закладів вищої освіти, як і високим. Досліджувані з цим рівнем усвідомлюють власне націокультурне походження і належність до своєї нації майже в половині ситуацій міжнаціональних взаємодій. Їхні знання про історію й культуру своєї нації, націокультурні особливості її представників є не досить повними.

У найбільшій кількості іноземних студентів українських закладів вищої освіти виявлено низький рівень чіткості національної ідентичності. Досліджувані з цим рівнем у ситуаціях міжнаціональних взаємодій поверхнево розуміють власне націокультурне походження і слабо усвідомлюють належність до своєї нації. Вони дуже мало знають про історію й культуру своєї нації, про риси національного характеру її представників.

Отже, більшу кількість іноземних студентів українських закладів вищої освіти вирізняє низький рівень чіткості національної ідентичності, значно меншу – високий і середній.

Кількісні дані, які було одержано за результатами експериментального дослідження рівнів націофіліативних прагнень іноземних студентів українських закладів вищої освіти, подано на рис. 3.

Як помітно з рис. 3, високого рівня націофіліативних прагнень в іноземних студентів українських закладів вищої освіти не виявлено.

Середній рівень націофіліативних прагнень встановлено в меншій, хоча і досить великій кількості іноземних студентів українських закладів вищої освіти. Досліджувані з цим рівнем вважають, що для них важливо пам'ятати про своє націокультурне походження та дотримуватися традицій своєї нації майже в половині ситуацій міжнаціональних взаємодій.

Низький рівень націофіліативних прагнень виявлено в більшій кількості іноземних студентів закладів вищої освіти. Досліджувані з цим рівнем згадують про власне націокультурне походження і дотримуються традицій своєї нації в окремих ситуаціях міжнаціональних взаємодій.

Отже, більшій кількості іноземних студентів закладів вищої освіти притаманні середній і низький рівні націофіліативних прагнень. Натомість високого рівня цих прагнень у досліджуваних не виявлено.

Кількісні дані, які було одержано за результатами експериментального дослідження рівнів анти-націофіліативних прагнень іноземних студентів українських закладів вищої освіти, розкрито на рис. 4.

Як помітно з рис. 4, високий рівень анти-націофіліативних прагнень встановлено в найменшій кількості іноземних студентів українських закладів вищої освіти. За позицією досліджуваних із цим рівнем, для сучасної молоді пріоритетними повинні бути особисті інтереси. Тому вони не орієнтуються на застарілі національні традиції.

Середній рівень анти-націофіліативних прагнень виявлено в більшій кількості іноземних студентів українських закладів вищої освіти. На думку досліджуваних із цим рівнем, сучасній молодій людині, крім національних інтересів, не менш важливо пам'ятати й про власні інтереси. Оскільки один представник нації не повинен відповідати за справи такої великої спільності. Націофіліативні прагнення й особисті інтереси в них урівноважуються.

Низький рівень анти-націофіліативних прагнень встановлено в дещо меншій кількості іноземних студентів українських закладів вищої освіти порівняно із середнім рівнем. Досліджувані з цим рівнем упевнені, що їм важливо пам'ятати про своє націокультурне походження та дотримуватися традицій своєї нації у багатьох ситуаціях міжнаціональних взаємодій.

Отже, більшій кількості іноземних студентів українських закладів вищої освіти властиві середній і низький рівні анти-націофіліативних прагнень, меншій – високий рівень.

За допомогою методів математичної статистики доведено, що іноземні студенти українських закладів вищої освіти з домінуючими націофіліативними прагненнями позитивніше ставляться до власного націокультурного походження і національної належності, на протипагу досліджуваним із анти-націофіліативними прагненнями. Зокрема, визначено сильний і додатний (прямий) зв'язок параметра позитивності національної ідентичності з націофіліативними прагненнями іноземних студентів українських закладів вищої освіти ($r = 0,49$; $p \leq 0,01$). Виявлено сильний і від'ємний (обернений) зв'язок параметра позитивності національної ідентичності з анти-націофіліативними прагненнями іноземних студентів українських закладів вищої освіти ($r = -0,6$; $p \leq 0,01$).

Підтверджено, що іноземні студенти українських закладів вищої освіти з переважаючими націофіліативними прагненнями чіткіше усвідомлюють власне націокультурне походження і національну належність порівняно з досліджуваними з анти-націофіліативними прагненнями. Встановлено сильний і від'ємний (обернений)

зв'язок параметра чіткості національної ідентичності з націофіліативними прагненнями іноземних студентів українських закладів вищої освіти ($r = -0,29$; $p \leq 0,01$). А також сильний і додатний (прямий) зв'язок параметра чіткості національної ідентичності з анти-націофіліативними прагненнями іноземних студентів українських закладів вищої освіти ($r = 0,18$; $p \leq 0,01$).

Висновки. Результати проведеного дослідження уможливили такі узагальнення. Національна ідентичність – результат когнітивно-емоційного усвідомлення й оцінювання особистістю себе як представника певної нації.

У більшій кількості іноземних студентів українських закладів вищої освіти експериментально виявлено високий рівень позитивності національної ідентичності, в значно меншій – середній і низький рівні. Одночасно в більшій кількості досліджуваних встановлено низький рівень чіткості національної ідентичності, в значно меншій – високий і середній рівні.

Більшу кількість іноземних студентів закладів вищої освіти вирізняють середній і низький рівні націофіліативних прагнень. Високий рівень цих прагнень у досліджуваних відсутній. Для більшій кількості іноземних студентів закладів вищої освіти характерні середній і низький рівні анти-націофіліативних прагнень, для меншій – високий рівень.

Підтверджено, що іноземні студенти українських закладів вищої освіти з переважаючими націофіліативними прагненнями позитивніше ставляться до власного націокультурного походження і національної належності, на протипагу досліджуваним із анти-націофіліативними прагненнями. Також доведено, що іноземні студенти українських закладів вищої освіти з домінуючими націофіліативними прагненнями чіткіше усвідомлюють власне націокультурне походження і національну належність порівняно з досліджуваними з анти-націофіліативними прагненнями.

Перспективним для наступних наукових досліджень вважаємо питання чинників розвитку національної ідентичності молодих українців, які є студентами зарубіжних закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Співак Л.М. Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності : монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута», 2015. 300 с.
2. Солдатова Г.У. Психологія міжетнічної напруженості. Москва : Смысл, 1998. 389 с.
3. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методи етнічної і кросс-культурної психології. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. 238 с.
4. Kim T. Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education. *Intercultural Education*. 2009. Vol. 20(5). P. 395–405. URL: <https://doi.org/10.1080/14675980903371241>.
5. Kyvliuk O. & Svyrydenko D. Academic mobility as “brain drain” phenomenon of modern higher education. *Studia Warmińskie*. 2017. Vol. 54. P. 361–371.

6. Savenkova L. & Svyrydenko D. Academic Mobility and Academic Migration Issues: the Case of Ukrainian Higher Education. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. 2018. Vol. 13. P. 57–65. URL: <https://doi.org/10.31392/iscs.2018.13.057>.

REFERENCES

1. Spivak, L.M. (2015). *Psykhologiya rozvytku natsionalnoi samosvidomosti osobystosti v yunosti [Psychology of development of personality's national self-consciousness in youth]*. Kamyanets-Podilsky: Ruta [in Ukrainian].
2. Soldatova, G.U. (1998). *Psikhologiya mezhetnicheskoi napryazhonnosti [Psychology of Interethnic Tension]*. Moskva: Smysl [in Russian].
3. Tatarko, A.N., & Lebedeva, N.M. (2011). *Metody etnicheskoi i kross-kulturnoi psikhologii [Methods of Ethnic and Cross-Cultural Psychology]*. Moskva: Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki [in Russian].
4. Kim, T. (2009). Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education. *Intercultural Education*, 20(5), 395–405. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/14675980903371241>.
5. Kyvliuk, O. & Svyrydenko, D. (2017). Academic mobility as “brain drain” phenomenon of modern higher education. *Studia Warmi'nskie*, 54, 361–371.
6. Savenkova, L. & Svyrydenko, D. (2018). Academic Mobility and Academic Migration Issues: the Case of Ukrainian Higher Education. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 13, 57–65. Retrieved from: <https://doi.org/10.31392/iscs.2018.13.057>.

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТИВНИХ СТИЛІВ ЕМОЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Степаненко Л. В.

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Донецька область, Україна

orcid.org/0000-0002-2891-9006

lora.step.74@gmail.com

Ключові слова: *адаптивність, дезадаптивність, копінг-стратегії, механізми психологічного захисту, емоційні властивості, емоційна саморегуляція, професійна діяльність.*

У статті представлено теоретичний аналіз проблеми адаптивності як здатності до адаптації в певних типах соціальних ситуацій. Встановлено адаптивні стилі психологів із різними формами реагування на стрес, які містять копінг-захисні механізми та емоційні властивості особистості. Адаптивний (активно-чутливий) стиль заснований на активних способах долання стресової ситуації з виявами емоційної чутливості. Психологи долають негативні переживання шляхом переосмислення та планомірного вирішення проблем із виявами емпатії до оточуючих. Адаптивний (емоційно стійкий) стиль відображає показники адаптивних можливостей та пристосування до вимог середовища. Ця адаптивна позиція характеризується емоційною стійкістю та свідомими стратегіями саморегуляції. Дезадаптивний (захисно-експресивний) стиль представлений адаптивними можливостями разом із несвідомими захисними механізмами та характеристиками емоційного реагування. Для встановлення контактів психологи використовують захисну позицію завдяки механізмам регресії та заміщення із збереженням емоційної насиченості та емоційної нестабільності (експресивність, емоційна збудливість, емоційна лабільність-ригідність, інтенсивність емоцій). З'ясовано, що доцільно розглядати адаптивний рівень емоційно-функціонального потенціалу як стійке поєднання емоційних властивостей та копінг-захисних механізмів саморегуляції. Залежно від домінування емоційних властивостей або копінг-захисних механізмів особистості у стресових ситуаціях адаптивність особистості може бути гнучкою і адекватною до ситуації або визначати особливості емоційної саморегуляції. Доведено, що адаптивні стилі психологів мають певні характеристики. Структура кожного адаптивного типу долання стресової ситуації – активно-чутливого, адаптивного (емоційно стійкого) – представлена копінг-стратегіями та емоційними властивостями особистості. Дезадаптивний стиль (захисно-експресивний) відображає несвідомі форми реагування на стрес (регресія, заперечення), у яких домінують характеристики емоційного реагування (експресивність, емоційна лабільність).

PECULIARITIES OF ADAPTIVE STYLES OF EMOTIONAL AND FUNCTIONAL POTENTIAL OF PERSONALITY

Stepanenko L.V.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology
Donbas State Pedagogical University
G. Batiouk str., 19, Slovyansk, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2891-9006
lora.step.74@gmail.com*

Key words: *adaptability, maladaptation, coping strategies, mechanisms of psychological protection, emotional properties, emotional self-regulation, professional activity.*

The article presents the theoretical analysis of the problem of adaptability as the ability to adapt to certain types of social situations. The adaptive styles of psychologists with different forms of stress response have been established, which include coping-protective mechanisms and emotional traits of the personality. The adaptive (active-sensitive) style is based on active ways of overcoming a stressful situation with manifestations of emotional sensitivity. Psychologists overcome negative feelings by rethinking and systematically solving problems with empathy for others. The adaptive (emotionally stable) style reflects indicators of adaptive capacities and adaptation to environmental requirements. This adaptive position is characterized by emotional resilience and conscious strategies of self-regulation. The maladaptive (protective-expressive) style is represented by adaptive capabilities together with unconscious protective mechanisms and characteristics of emotional response. When establishing contacts, psychologists use a protective position due to the mechanisms of regression and substitution while maintaining emotional saturation and emotional instability (expressiveness, emotional excitability, emotional lability-rigidity, emotional intensity). It has been found that it is advisable to consider the adaptive level of emotional and functional potential as a stable combination of emotional properties and coping-protective mechanisms of self-regulation. Depending on the dominance of emotional properties or coping-protective mechanisms of the personality in stressful situations, the adaptability of the personality can be flexible and adequate to the situation or determine the characteristics of emotional self-regulation. It is proved that the adaptive styles of psychologists have certain characteristics. The structure of each adaptive type of coping with a stressful situation – active-sensitive, adaptive (emotionally stable) – is represented by coping strategies and emotional personality traits. The maladaptive style (protective-expressive) reflects unconscious forms of the stress response (regression, denial) in which the characteristics of emotional response (expressiveness, emotional lability) dominate.

Постановка проблеми. Адаптаційні процеси особистості протікають за участю адаптивних механізмів, які закріплюються у структурі особистості і стають індивідуально-психологічною основою особистості. Адаптивність як здатність до адаптації в певних типах соціальних ситуацій близька до поняття адаптаційного потенціалу. Адаптаційний потенціал – це інтегральна характеристика психічного розвитку особистості, взаємозв'язок її психологічних особливостей, специфічних ресурсів, найбільш значущих для регуляції психічної діяльності й процесу адаптації. Адаптивність особистості та рівні саморегулюючих

систем особистості взаємопов'язані. Емоційна саморегуляція як вид саморегуляції особистості спрямована на співвіднесення поведінки із вимогами ситуації та досягнення оптимального вирішення проблем, особливо у складних проблемних ситуаціях. Емоційні властивості (характеристики емоційного реагування та стійкі емоційні властивості) пов'язані з адаптивними властивостями та утворюють єдиний комплекс властивостей особистості у процесі адаптації до стресових ситуацій.

О.М. Кокун адаптаційний потенціал особистості визначає як інтегруючу характеристику психічного здоров'я та розглядає як сукупність вну-

трішніх чинників, що визначають ефективність адаптаційних змін, що залежать від багатьох конституціональних, вроджених і набутих чинників, які визначають структуру особистості [1].

Психічним складником адаптаційного потенціалу, на думку В.М. Панферова, виступає єдність інтегральних психічних утворень, до яких науковець відносить мотиваційні, афективні, темпераментні, рефлексивні, регуляційні, креативні, характерологічні, міжособистісні, а також свідомість [2]. Останній компонент, виділений автором, – це особистісно-регуляторний (або особистісна регуляція), він забезпечує актуалізацію потенціалу адаптації у значущих для особистості життєвих ситуаціях. Розвиток особистісної регуляції пов'язаний із формуванням свідомості та самосвідомості, отже, має свої особливі ознаки у кожному віковому періоді.

О.В. Колісник пов'язує адаптаційний потенціал особистості з пошуком нею життєвих стратегій, які дадуть змогу реалізовувати потреби, що диктуються соціальною дійсністю та особливостями самоідентифікації [3]. Н.В. Старинська розглядає особистісний адаптаційний потенціал як чинник самореалізації особистості в професії. Розглянувши рівневу структуру професійної самореалізації, авторка дійшла висновку, що професійна самореалізація досягається у разі реалізації адаптаційного й особистісного потенціалу людини в професійній діяльності, усвідомленні особистістю власної сутності і розкритті її у вигляді реалізації потенціалу з його опрідметненням у професійній діяльності [4].

Якщо людина володіє адаптивністю, як зазначає Ю.Ю. Ільїна, то вона набагато легше переносить зміни в житті, має можливість адекватно зорієнтуватися в будь-якій (особливо неприємній) ситуації, володіє більш високою емоційною стійкістю, а також здатна змінюватися, що не лякає, а тільки надихає її [5].

У контексті адаптивності розглядаються також і характеристики людей, що працюють в екстремальних умовах. Дослідники підкреслюють, що екстремальні умови діяльності ставлять перед людиною значні труднощі, зобов'язують її до повної, граничної напруги можливостей, щоб упоратися з ними й вирішити поставлене завдання. Це вимагає мобілізації адаптивних здібностей людини. З урахуванням такого розуміння екстремальних ситуацій Л.Є. Кузнецова визначає особистісний адаптаційний потенціал як інтегральну змінну, що характеризується сукупністю індивідуальних ознак, що зумовлюють ефективність психічної адаптації людини, зокрема в екстремальних ситуаціях [6].

Екстремальними умовами вважаються небезпека, новизна обстановки, невизначеність, раптовість, що вимагають швидкої адаптації людини.

А.Г. Маклаков і С.В. Чермянін вказують на значимість низки особистісних особливостей, які відрізняються відносною стабільністю і багато в чому визначають успіх процесу адаптації в екстремальних умовах [7]. До таких особливостей автори відносять нервово-психічну стійкість, комунікативні якості та ступінь орієнтації на загальноприйняті норми поведінки, що в комплексі утворює особистісний адаптаційний потенціал.

Досліджуючи особливості структурної організації адаптивності в екстремальних умовах, В.І. Розов виявив, що адаптивною психодинамічною властивістю особистості є активність, а неадаптивною – емоційність. Центральне місце в групі адаптивних властивостей посідає показник соціальної активності. У групі неадаптивних такий показник не пов'язаний ні з однією із психодинамічних ознак. Структурно-утворювальними ознаками адаптивності у екстремальних умовах є показники особистісного самоконтролю, індивідуальної саморегуляції, сензитивності, самореалізації, інтелектуальної активності, психодинамічної витривалості й гнучкості, здатності до досягнення [8].

У межах концепції адаптивності «висхідної рівноваги» Л.М. Колпакова вперше застосувала й витлумачила дефініцію суб'єктивної адаптивності [9]. Авторка стверджує, що адаптивність «висхідної рівноваги» розуміють як системно-інтегральне утворення, яке забезпечує особистості стійкість і динамічність у змінних умовах середовища. Водночас адаптивність інтерпретують як вияв функції вищого рівня, зумовленого накопиченим досвідом усвідомленої саморегуляції суб'єктом під час соціалізації та засвоєння особистісних функцій. Таким чином, специфіка адаптивності особистості зумовлена активною природою особистості, її адаптивною сутністю й можливостями саморегулювання психічного життя.

Недостатній розвиток адаптивних здібностей людини може призвести до посттравматичного стресу, адаптаційного розладу особистості або ж до дезадаптивних, деструктивних форм кризового реагування (алкоголізм, суїцид, наркоманія тощо) [10], що знижує професійну надійність працівників, яка поряд із ефективністю є однією з найважливіших ознак якості трудової діяльності.

Особливо важливим постає це питання в контексті дослідження професій, які включають як необхідний компонент трудової діяльності людини виконання професійних дій в екстремальних умовах. Тривалий вплив стресогенних факторів, наявність постійної вітальної загрози для життя, висока ймовірність загибелі, поранення або травматизації висувають високі вимоги не тільки до рівня професійної підготовленості таких фахівців, але й до психологічних якостей

особистості, що визначають можливості стабільної та продуктивної діяльності за таких умов.

Традиційно професійна діяльність психологів не належить до екстремальних професій. Проте поза увагою дослідників залишається вивчення адаптивності особистості, професійна діяльність якої пов'язана з виконанням обов'язків в екстремальних умовах, як одного з провідних психологічних чинників її адаптації до діяльності, а отже, й професійної надійності [6].

Адаптивність особистості визначається «як властивості особистості, як її здатності до внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (поведінкових) перетворень, перебудов, спрямованих на збереження рівноважних взаємин особистості з мікро- і макросоціальним середовищем, як здатність до відновлення цих взаємин у разі коливань та зміни характеристик соціального середовища» [11]. При цьому підкреслюється вплив на таку властивість особистості її психофізіологічного фундаменту крізь призму емоційності.

Таким чином, проблема професійної діяльності психолога розкривається через низку питань, пов'язаних із аналізом його професійних якостей. У психологічній літературі досить широко репрезентовані особистісні характеристики фахівця-психолога. Дослідники визначають найважливіші якості у структурі особистості психолога, які забезпечують ефективну професійну взаємодію та становлять основу професійної діяльності психолога.

Заняття людей діяльністю, яка володіє істотними ознаками, призводить до формування у них схожих рис особистості, детермінованих схожістю професійних вимог до психологічних і психофізіологічних особливостей людини. Моделювання особистості професіонала відбувається на підставі переліку особистісних та професійних якостей, які зумовлюють усебічний розвиток фахівця, містять вимоги щодо професійно важливих якостей, а також певні особистісні риси. Професійно важливу властивість, необхідним складником психологічної здатності та психологічної готовності фахівця до ефективної професійної діяльності є саморегуляція. Значення емоційного компонента в діяльності психолога зумовлене організуючою (регулюючою) функцією емоцій у життєдіяльності людини. Тривалий вплив стресових станів у процесі професійної діяльності може привести до різних видів професійних і особистісних деформацій. Звідси постановка питання про пошук витоків адаптивності психологів у стресових ситуаціях.

Мета статті – проаналізувати особливості адаптивних стилів емоційно-функціонального потенціалу психологів у стресових ситуаціях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Адаптивний рівень у складі емоційно-функці-

онального потенціалу представлений блоками копінг-захисних механізмів, емоційних властивостей та власно адаптивних властивостей особистості (на прикладі психологів). Участь у експериментальному дослідженні взяли 86 психологів Донецької області віком від 25 до 50 років, які самі пережили стресові події та продовжують працювати з населенням у сірих зонах.

З метою аналізу адаптивних стилів емоційно-функціонального потенціалу особистості було використано такі методи, як: 1) копінг-тест Р. Лазаруса в адаптації Т.Л. Крюкової та співавторів; 2) опитувальник Плутчика Келлермана Конте – Індекс життєвого стилю (LifeStyleIndex, LSI); 3) самооціночний тест «Характеристики емоційності» Є.П. Ільїна – шкала «емоційна збудливість», «інтенсивність емоцій», «тривалість емоцій»; 4) фрайбурзький опитувальник – шкала «емоційна лабільність»; 5) опитувальник емпатії В.В. Бойко – шкала «емоційний канал емпатії»; 6) методика емоційно-енергетичних зарядів В.В. Бойко; 7) методика індекс життєвого задоволення в адаптації Н.В. Паніної – шкала «загальний фон настрою» методики індекс життєвого задоволення в адаптації Н.В. Паніної; 8) 16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттелла – блок емоційних властивостей; 9) багатфакторний особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова в адаптації С.В. Чермяніна.

У процесі дослідження нами було висунуто припущення, що копінг-захисні механізми як стійкі способи долання стресу, емоційні властивості особистості, які формуються і закріплюються в процесі життя, у представників різних спільнот можуть істотно варіювати. Більш того, залежно від особливостей особистісного розвитку, переживання стресових ситуацій переважають різні способи долання стресу, різні характеристики емоційних властивостей особистості, які забезпечують адаптивність та емоційну саморегуляцію особистості. Вважаємо, що адаптивні властивості психологів мають специфічні відмінності, оскільки професійна діяльність особистості накладає свій відбиток на рівень емоційно-функціонального потенціалу особистості і в тому числі на компоненти емоційної саморегуляції. Отже, передбачається, що структура і функції адаптивних властивостей особистості саме у вибірці психологів є найбільш збалансованою, здатною забезпечити адаптивну поведінку у стресовій ситуації.

Результати дослідження взаємозв'язків показників адаптивних властивостей з показниками копінг-захисних механізмів, а також показниками емоційних властивостей дозволили нам раніше визначити змістові характеристики адаптивного рівня емоційно-функціонального потенціалу психологів. Нами було встановлено, що адаптив-

ний рівень емоційно-функціонального потенціалу психологів містить компоненти адаптивних властивостей; копінг-стратегій (конфронтація, самоконтроль, визнання відповідальності, втеча-уникнення), зменшення активізації копінг-стратегій (планомірне вирішення проблеми); захисні механізми (регресія, заміщення, проєкція, гіперкомпенсація); характеристики емоційного реагування (емоційна збудливість, інтенсивність емоцій, емоційна чуйність, експресивність, емоційна лабільність, тривалість емоцій, песимізм), стійкі емоційні властивості (тривожність, напруження, емоційна нестійкість, невпевненість у соціальних контактах). Отже, ефективність емоційно-функціонального потенціалу психологів у порушеннях балансу у системі «особистість–соціальне сере-

довище» визначається гнучкістю системи механізмів саморегуляції, можливостями формування ресурсів, індивідуального стилю їх витрачання і компенсації [12].

З метою вивчення взаємодії адаптивних властивостей та компонентів емоційної саморегуляції у психологів проведена процедура факторного аналізу. У результаті було отримано 3 фактори, які описують адаптивний рівень емоційно-функціонального потенціалу, найбільш характерний для психологів (табл. 1).

У перший фактор увійшли з великими ваговими навантаженнями копінг-стратегії «позитивна переоцінка» (0,697), «планомірне вирішення проблем» (0,477), «самоконтроль» (0,427), з менш ваговим навантаженням «пошук соціаль-

Таблиця 1

Результати факторного аналізу адаптивних властивостей та компонентів емоційної саморегуляції у психологів

Змінні	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Конфронтація			0,542
Дистанціювання			
Самоконтроль	0,427		
Пошук соціальної підтримки	0,399		
Визнання відповідальності		0,377	0,301
Втеча-уникнення	0,332	0,338	0,498
Планомірне вирішення проблеми	0,477		
Позитивна переоцінка	0,697		
Витіснення	-0,422		
Регресія			0,865
Заміщення			0,805
Заперечення	0,399		
Проекція			0,538
Компенсація			0,505
Гіперкомпенсація			0,557
Раціоналізація	0,422		
Емоційна збудливість			0,772
Інтенсивність емоцій			0,761
Емоційна чуйність			0,542
Експресивність			0,780
Емоційна лабільність-ригідність			0,769
Тривалість емоцій	-0,307		0,564
Оптимізм-песимізм			0,614
Емоційна стійкість		0,515	-0,455
Безпечність	0,373		-0,411
Сміливість у соціальних контактах	0,333		
Емоційна чутливість	0,539	-0,327	-0,404
Тривожність			
Напруження			0,349
Нервово-психічна стійкість		1,030	
Комунікативні здібності		-0,478	0,920
Моральна нормативність	-0,339	-0,310	0,855
Загальний рівень адаптованості		1,032	

Примітка: 1-й фактор – активно-чутливий, 2-й фактор – адаптивний (емоційно стійкий), 3-й фактор – дезадаптивний (захисно-експресивний).

ної підтримки», «втеча-уникнення» на тлі стійких емоційних властивостей «безпечність», «сміливість у соціальних контактах», серед яких визначається «емоційна чутливість» (**0,539**). Також у цей фактор увійшли захисні механізми «раціоналізація», «заперечення», із зворотною вагою захисний механізм «витіснення» та характеристика емоційного реагування «тривалість емоцій». Такий фактор представлений зворотною вагою показника адаптивності «моральна нормативність» (-0,339). На нашу думку, така адаптивна властивість відображає схильність психологів у ситуаціях стресу недооцінювати свою соціальну роль. Такий фактор можна назвати як *активно-чутливий* стиль адаптованості. Копінг-стратегії «позитивна переоцінка», «планомірне вирішення проблем», «самоконтроль» дозволяють адекватно сприймати стресову ситуацію психологам, що підкреслює відсутність у них емоційного напруження. Слушне обґрунтування своєї або чужої поведінки, дій або переживань, які можуть загрожувати соціальному престижу, відбувається на тлі емоційної чутливості із схильністю до ризикованої поведінки. Взагалі життєва перспектива сприймається психологами позитивно.

Другий фактор представлений усіма показниками адаптивних властивостей: загальним рівнем адаптованості (**1,032**), нервово-психічної стійкості (1,030), із зворотною вагою увійшли показники «моральна нормативність» та «комунікативні здібності». Також мають місце показники стійкої емоційної властивості – «емоційна стійкість» (**0,515**), копінг-стратегії «визнання відповідальності», «втеча-уникнення». Показник емоційної властивості «емоційна чутливість» представлений із незначною зворотною вагою. Цей фактор можна назвати *адаптивним (емоційно стійким)*. Зазначимо, що показники захисних механізмів та характеристики емоційного реагування не увійшли у цей фактор. Отже, такий тип психологів реально сприймає стресові ситуації, адаптується до нових умов та володіє емоційною стійкістю. Ми можемо стверджувати, що адаптивні властивості особистості виступають ресурсами не тільки копінг-захисних механізмів, а і емоційних властивостей особистості.

У третій фактор увійшли показники адаптованості – «моральна нормативність» (**0,855**) та з більш високим ваговим навантаженням – показник «комунікативні здібності» (**0,920**). Також мають місце механізми психологічного захисту, серед яких найбільше навантаження у захисних механізмів «регресія» (**0,865**), «заміщення» (**0,805**), з менш ваговим навантаженням увійшли «проекція», «компенсація», «гіперкомпенсація»; усі характеристики емоційного реагування, серед них – «експресивність» (**0,780**), «емоційна збуд-

ливість» (0,772), «емоційна лабільність-ригідність» (0,769), «інтенсивність емоцій» (0,761), з менш ваговим навантаженням увійшли «емоційна чуйність», «тривалість емоцій», «оптимізм-песимізм». До фактора увійшли копінг-стратегії «конфронтація», «втеча-уникнення» та «визнання відповідальності»; стійка емоційна властивість «напруження», із зворотною вагою до такого фактора увійшли – емоційна чутливість, безпечність (експресивність), емоційна стійкість. Цей фактор можна назвати *дезадаптивним (захисно-експресивним)*. За своїм змістом адаптивні властивості психологів емоційно насичені, з інтенсивним емоційним реагуванням, експресивністю, емоційною збудливістю, емоційною лабільністю на тлі захисних механізмів. Результати проведеного кореляційного аналізу підтверджують, що існує тісний взаємозв'язок показників адаптивності «моральна нормативність», «комунікативні здібності» із такими емоційними характеристиками, як емоційна збудливість, експресивність, емоційна лабільність-ригідність, емоційна тривалість. Водночас стійкі емоційні властивості демонструють відсутність емоційної чутливості до емоціогенних впливів у відповідь на стресову ситуацію. Очевидно, психологи реалістично сприймають дійсність, емоційні спалахи мають ситуативний характер. Це доводить, що адаптивні властивості є ресурсами копінг-захисних механізмів, і відповідно, емоційних властивостей особистості.

Таким чином, нами виділені кілька адаптивних стилів емоційно-функціонального потенціалу психологів: *активно-чутливий стиль* представлений активними способами додання стресу, серед яких – копінг-стратегії «позитивна переоцінка», «планомірне вирішення проблем», «самоконтроль» із стійкою емоційною властивістю – емоційна чутливість; *адаптивний (емоційно стійкий) стиль* із загальним рівнем адаптованості, нервово-психічної стійкості та з вираженням емоційної стійкості. *Деадаптивний (захисно-експресивний) стиль* спрямований на ухилення від невпевненості у собі, тривоги, страху з вираженням характеристик емоційного реагування. Структуру кожного із виділених адаптивних стилів становлять різне поєднання копінг-захисних механізмів, емоційних властивостей та власне адаптивних властивостей особистості.

Отже, адаптивні властивості психологів із різними формами реагування на стрес представлені трьома стилями, які містять копінг-захисні механізми та емоційні властивості особистості. Домінуючий перший фактор заснований на активних способах додання стресової ситуації з виявами емоційної чутливості. Психологи долають негативні переживання шляхом переосмислення та планомірним вирішенням проблем із виявами

емпатії до оточуючих. Другий фактор відображає показники адаптивних можливостей пристосування до вимог середовища. Ця адаптивна позиція характеризується емоційною стійкістю та свідомими стратегіями саморегуляції. Третій фактор – дезадаптивний (захисно-експресивний) представлений адаптивними можливостями пристосування до вимог середовища – «комунікативні здібності», «моральна нормативність» разом із несвідомими захисними механізмами та характеристиками емоційного реагування. Для встановлення контактів психологи використовують захисну позицію завдяки механізмам регресії та заміщення зі збереженням емоційної насиченості та емоційної нестабільності (експресивність, емоційна збудливість, емоційна лабільність-ригідність, інтенсивність емоцій). Отже, ми можемо стверджувати, що доцільно розглядати адаптивний рівень емоційно-функціонального потенціалу як стійке поєднання емоційних властивостей та копінг-захисних механізмів саморегуляції. Залежно від домінування емоційних властивостей або копінг-захисних механізмів особистості у стресових ситуаціях адаптивність особистості може бути гнучкою і адекватною до ситуації або визначати особливості емоційної саморегуляції.

Висновки з проведеного дослідження. Структура адаптивного рівня емоційно-функціонального потенціалу особистості включає унікальні комбінації компонентів емоційної саморегуляції

та адаптивних властивостей. Виділені адаптивні та дезадаптивні стилі адаптивного рівня емоційно-функціонального потенціалу. Адаптивні стилі відображають активні, свідомі способи долання стресової ситуації з вираженням стійких емоційних властивостей особистості. Емоційні властивості, в даному випадку «емоційна стійкість», «емоційна чутливість», визначають можливості особистості формувати переконання та свідомо долати стресову ситуацію, навіть без узгодження усіх інших адаптивних властивостей. Такі емоційні властивості забезпечують сприятливий процес адаптації особистості. Дезадаптивні стилі представлені захисною позицією, завдяки поєднанню несвідомих механізмів із характеристиками емоційного реагування. Дезадаптивні стилі призводять до порушення емоційної саморегуляції.

Адаптивні стилі психологів мають певні характеристики: активно-чутливий тип представлений копінг-стратегіями на тлі емоційної чутливості; адаптивний (емоційно стійкий) – адаптивністю та емоційною стійкістю. Структура кожного адаптивного типу долання стресової ситуації – активно-чутливого, адаптивного (емоційно стійкого) – представлена копінг-стратегіями та емоційними властивостями особистості. Дезадаптивний стиль (захисно-експресивний) відображає несвідомі форми реагування на стрес (регресія, заперечення), у яких домінують характеристики емоційного реагування (експресивність, емоційна лабільність).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 265 с.
2. Панферов В.Н. Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. 761 с.
3. Колісник О.В. Адаптаційний потенціал як складник ідентифікаційних стратегій особистості. *Грані*. 2015. № 8 (124). С. 59–63.
4. Старинська Н.В. Адаптаційний потенціал як чинник професійної самореалізації особистості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. Вип. 8. С. 259–263.
5. Ільїна Ю.Ю. Адаптивність особистості як умова перцептивно-інтерактивної компетентності. *VII Міжнародна науково-практична конференція* : тези доп. Харків. 2018. URL: <http://reposit.sc.puczu.edu.ua/handle/123456789/7709>.
6. Кузнецова О.В. Адаптивність особистості як чинник професійної надійності у представників екстремальних видів діяльності. *Наука і освіта*. № 7, 2013. С. 243–247.
7. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов. *Вопросы психологии*. 1992. № 12. С. 73–84.
8. Розов В.И. Психологический анализ адаптивности в экстремальных ситуациях : дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1993. 146 с.
9. Колпакова Л.М. Адаптивные способности в регуляции прогноза поведения в трудной ситуации. *Образование и саморазвитие*. 2011. № 4 (26). С. 185–191.
10. Короленко Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. Ленинград, 1978. 244 с.
11. Санникова О.П., Кузнецова О.В. Адаптивность личности : монографія. Одесса : Издатель Н.П. Черкасов, 2009. 258 с.
12. Степаненко Л.В. Адаптаційні властивості у складі емоційно-функціонального потенціалу особистості. *Проблеми сучасної психології* : науковий журнал. Запоріжжя : видавничий дім «Гельветика», 2021. № 1 (20). С. 137–143.

REFERENCES

1. Kokun, O.M. (2004). Optyimizatsiia adaptatsiinykh mozhlyvostei liudyny: psykhofiziolohichniy aspekt zabezpechennia diialnosti: monohrafiia. [*Optimization of human adaptive capabilities: psychophysiological aspect of activity: monograph*]. Kyiv: Milenium, 265 [in Ukrainian].
2. Panferov, V.N. (2015). Yntehralnyi syntez psykhologyy cheloveka v nauke, v obrazovanny, v sotsyalnom vzaymodeistvyi [*Integral synthesis of human psychology in science, in education, in social interaction*]. Sankt-Peterburg: Yzd-vo RHPU ym. A.Y. Hertsena, 761 [in Russian].
3. Kolisnyk, O.V. (2015). Adaptatsiyni potentsial yak skladova identyfikatsiinykh stratehii osobystosti [*Adaptation potential as a component of personality identification strategies*]. Hrani. No. 8 (124), 59–63 [in Ukrainian].
4. Starynska, N.V. (2017). Adaptatsiyni potentsial yak chynnyk profesiinoi samorealizatsii osobystosti [*Adaptive potential as a factor of professional self-realization of the individual*]. Psykholohiia: realnist i perspektyvy – *Psychology: reality and perspectives*, Vyp. 8, 259–263 [in Ukrainian].
5. Ilina, Yu.Iu. (2018). Adaptivnist osobystosti yak umova pertseptyvno-interaktyvnoi kompetentnosti [*Personality adaptability as a condition of perceptual-interactive competence*]. VII Mizhnarodna nauko-vo-praktychna konferentsiia: tezy dop. Kharkiv [in Ukrainian].
6. Kuznyeczova, O.V. (2013). Adaptivnist' osoby'stosti yak chy'nny'k profesijnoyi nadijnosti u predstavnykiv ekstremal'nyh vydiv diyal'nosti [*Personality adaptability as a factor of professional reliability in representatives of extreme activities*]. Nauka i osvita – *Science and education*, 7, 243–247 [in Ukrainian].
7. Amynov, N.A., Molokanov, M.V. (1992). Sotsyalno-psykhologhycheskye predposylky spetsyalnykh sposobnostei shkolnykh psykhologov [*Socio-psychological prerequisites for the special abilities of school psychologists*] Voprosy psykhologyy – *Questions of psychology*, No. 12, 73–84 [in Russian].
8. Rozov, V.Y. (1993). Psykhologhycheskyi analiz adaptivnosti v ekstremalnykh sytuatsiyakh: dys. ... kand. psykol. nauk [*Psychological analysis of adaptability in extreme situations*]. Kyiv, 146 [in Ukrainian].
9. Kolpakova, L.M. (2011). Adaptivnyie sposobnosti v rehuliyatsyyi prohnoza povedeniya v trudnoi sytuatsyyi [*Adaptive abilities in regulating the prediction of behavior in a difficult situation*]. Obrazovanye y samorazvytye – *Education and self-development*. No. 4 (26). 185–191 [in Russian].
10. Korolenko, Ts.P. (1978). Psykhofyziolohiia cheloveka v ekstremalnykh uslovyakh [*Human psychophysiology in extreme conditions*]. Leningrad, 244 [in Russian].
11. Sannykova, O.P., Kuznetsova, O.V. (2009). Adaptivnost lychnosti: monohrafiia [*Personality adaptability: monograph*]. Odessa: Yzdatel N.P. Cherkasov, 258 [in Ukrainian].
12. Stepanenko, L.V. (2021). Adaptatsiini vlastyivosti u skladi emotsiino-funktsionalnoho potentsialu osobystosti [*Adaptive properties in the emotional and functional potential of the individual*]. Problemy suchasnoi psykhologhii: naukovyi zhurnal – *Problems of modern psychology: a scientific journal*. Zaporizhzhia: vydavnychiy dim “Helvetyka”, No. 1 (20). 137–143 [in Ukrainian].

ТИПИ СПОЖИВАЧІВ ТА СТРАТЕГІЙ СПОЖИВЧОЇ ПОВЕДІНКИ: ЦІННІСНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ ВИМІР

Ткалич М. Г.

*доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології*

Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України

вул. Нововокзальна, 17, Київ, Україна

orcid.org/0000-0003-4101-9659

mtkalych@gmail.com

Закашанська Н. Ю.

аспірантка кафедри психології

Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України

вул. Нововокзальна, 17, Київ, Україна

orcid.org/0000-0002-4672-8203

n.zakashanska@galagan.ua

Ключові слова: поведінка споживачів, особистісні риси, система цінностей, самомоніторинг, кластерний аналіз.

У роботі визначено, що сьогодні поведінкові моделі та стратегії споживачів – це складний комплексний феномен, який потребує вивчення та обґрунтування щодо його психологічних особливостей для створення ефективної бренд-комунікації з клієнтом на ринку споживання. Мета статті полягає в аналізі результатів емпіричного вивчення типів споживачів та їхніх стратегій споживчої поведінки у сучасних соціо-економічних умовах залежно від ціннісної сфери та особистісних рис. Основний обсяг вибірки становив 382 особи (253 жінки та 159 чоловіків). Методи дослідження: методика Ш. Шварца для вивчення цінностей, опитувальник «Велика п'ятірка» (BFQ), опитувальник «Стилі прийняття рішень споживачами» (Consumer Style Inventory (CSI) Спроулз та Кендалл. Представлено результати першого етапу дослідження, визначено як стратегію аналізу даних кластерний аналіз споживачів. Параметрами розділення визначено стратегії прийняття рішень, особистісні риси та персональні цінності досліджуваних. Кластерний аналіз за параметрами особистісних рис (нейротизм, екстраверсія, доброзичливість, сумлінність та відкритість досвіду), персональних цінностей (різноманіття у житті, світ прекрасного, соціальна справедливість) та стратегій прийняття рішень (перфекціонізм, ціна дорівнює якості, споживання новинок, гедоністичне споживання, імпульсивне споживання, регулярне споживання) дозволив виокремити два кластери досліджуваних. Перший – «Споживач, мотивований стратегією уникнення невдач». Респондентів, що входять до такого кластеру, можна охарактеризувати як імпульсивних економічних споживачів, невибагливих до якості товару. Другий кластер – «Споживач, мотивований стратегією досягнення успіху (максимізатор)». До нього входять респонденти, які є сумлінними, відкритими досвіду споживачами новинок та перфекціоністами. Визначено перспективними розробку рекомендацій маркетинговим та рекламним агенціям та програм психологічного супроводу для формування ефективної бренд-комунікації зі споживачами.

TYPES OF CONSUMERS AND STRATEGIES OF CONSUMER BEHAVIOR: VALUE AND PERSONAL DIMENSION

Tkalych M. H.

*Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor,
Professor at the Department of Psychology
Ukrainian State Employment Service Training Institute
Novovokzalna str., 17, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4101-9659
mtkalych@gmail.com*

Zakashanska N. Yu.

*Postgraduate Student at the Department of Psychology
Ukrainian State Employment Service Training Institute
Novovokzalna str., 17, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4672-8203
n.zakashanska@galagan.ua*

Key words: *consumer behavior, personality traits, value system, self-monitoring, cluster analysis.*

The article is devoted to the empirical study of consumer behavior and the factors that determine it. The paper identifies that today consumer behavior patterns and strategies are a complex phenomenon that requires study and justification of its psychological features to create effective brand communication with the customer in the consumer market. The aim of the article is to analyze the results of the empirical study of consumer types and their strategies of consumer behavior in modern socio-economic conditions, depending on the value sphere and personality traits. The main sample size was 382 people (253 female and 159 male). Research methods: Schwartz's Value Inventory, the Big Five Questionnaire (BFQ), the Consumer Style Inventory (CSI) Questionnaire, Sprouls and Kendall. The results of the first phase of the study have been already presented, it helped to define as a strategy data analysis cluster analysis of consumers. The parameters of separation determine the decision-making strategies, personal traits and personal values of the subjects. Cluster analysis by parameters of personality traits (neuroticism, extraversion, friendliness, honesty and openness of experience), personal values (diversity in life, the world of beauty, social justice) and decision-making strategies (consumption, regular consumption) allowed to distinguish two clusters of subjects. The first – “Consumer, who are motivated by the strategy of avoiding failure”. Respondents belonging to this cluster can be described as impulsive frugal consumers, undemanding to the quality of goods. The second cluster – “Consumer, who are motivated by the strategy of success (maximizer)”. It includes respondents who are honest, open-minded consumers of innovations and perfectionists. The development of recommendations for marketing and advertising agencies and psychological support programs for the formation of effective brand communication with consumers is defined as research perspectives.

Постановка проблеми. За останні двадцять-тридцять років змінився не тільки ринок товарів та послуг, змінився споживач. Перед дослідниками постала нова проблема у вивченні поведінки споживача, яку вже майже неможливо формалізувати та замкнути у рамки конкретної поведінкової моделі. Окрім зміни поведінко-

вих моделей, які притаманні різним категоріям споживачів, на вибір того чи іншого товару або продукту впливає величезна кількість індивідуальних та соціальних особливостей споживача. Отже, сьогодні поведінкові моделі та стратегії споживачів – це складний комплексний феномен, який потребує вивчення та обґрунтування щодо

його психологічних особливостей для створення ефективної бренд-комунікації з клієнтом на ринку споживання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що поведінка споживачів є предметом вивчення у маркетингових та економічних дослідженнях (Р. Блекуелл, Г. Васильєв, А. Карманова, П. Ястремська), а також у сфері економічної психології (О. Громова, М. Ткалич) [1; 2; 4; 10; 3; 9]. Нині дослідники звертаються до аналізу особливостей бренд-комунікації як форми масової комунікації (Е. Матузенко) та її гендерних особливостей (М. Ткалич) [5; 9]. До вивчення взаємозв'язку ціннісної сфери особистості з її споживчими стратегіями (Т. Мексичева, М. Ткалич) [6; 8]. Вивчають поведінку споживачів в онлайні (S. Cummins) [11], що сьогодні через пандемію стало найбільш поширеним способом робити покупки. Пандемія COVID-19 також створила окремий напрям у дослідженнях цієї проблеми (О. Семенда, F. Rahmanov) [7; 12].

Мета статті – проаналізувати результати емпіричного вивчення типів споживачів та їхніх стратегій споживчої поведінки у сучасних соціо-економічних умовах залежно від ціннісної сфери та особистісних рис.

Результати дослідження. Дослідження проводилося на дослідницькій онлайн-платформі SurveyMonkey.com, яка дозволяє досить швидко збирати дані з великих вибірок та експортувати їх у пакет статистичної обробки даних SPSS, за допомогою якого обчислювалися результати дослідження. Перевірка емпіричних гіпотез відбувалася методом психологічного вимірювання (методика Ш. Шварца для вивчення цінностей, опитувальник «Велика п'ятірка» (BFQ), опитувальник «Стилі прийняття рішень споживачами» (Consumer Style Inventory (CSI) Спроулз та Кендалл). Основний обсяг вибірки становив 382 особи (253 жінки та 159 чоловіків). В аналізі даних нами були враховані лише ті респонденти, що відповіли на всі питання без виключення. Таким чином, фінальна кількість респондентів становить 303 особи.

Гіпотеза дослідження полягала у припущенні, що певне поєднання індивідуально-психологічних характеристик (показників за параметрами конструктів Великої п'ятірки, набору цінностей та рівня самомоніторингу) закладають підвалини формування стратегії споживчої поведінки досліджуваних, а саме стратегії прийняття рішень.

У наших попередніх роботах на основі регресійного аналізу було показано, як цінності, самомоніторинг та особистісні риси («Велика п'ятірка») впливають на стратегії прийняття рішень споживачами: «Перфекціонізм», «Ціна дорівнює якості», «Споживання новинок», «Гедоністичне

споживання», «Імпульсивне споживання», «Мінімізація витрат», «Регулярне споживання». Дослідження показало, що стратегію «Перфекціонізм» зумовлюють особистісні риси екстраверсії та сумлінності. На стратегію «Ціна дорівнює якості» впливають цінності безпека сім'ї (негативно), соціальне визнання та авторитет (позитивно). Стратегії «Споживання новинок» схильні дотримуватися ті люди, для яких важливими є цінності духовного життя, миру у всьому світі та авторитету; неважливими – самодисципліна. Окрім того, споживання новинок зумовлюється високою екстраверсією. Для стратегії «Гедоністичне споживання» є характерними високий нейротизм, екстраверсія, важливість почуття приналежності і надання невеликого значення таким цінностям, як право на особистий простір та влада. Стратегія «Імпульсивне споживання» зумовлюється високим нейротизмом та сумлінністю, а також такими персональними цінностями, як соціальна справедливість (позитивно) та внутрішня гармонія, сенс життя і світ прекрасного (негативно). Стратегії «Мінімізація витрат» схильні дотримуватися люди з високим нейротизмом та доброзичливістю, для яких не є важливою цінність національної безпеки. Стратегія «Регулярне споживання» включає людей з вираженою рисою сумлінності, для яких має значення така цінність, як сенс життя.

На підставі цього аналізу можна виокремити кластери (типи) споживачів та особливості їхньої споживчої поведінки. Отже, наступним кроком нашого дослідження є кластерний аналіз споживачів. Параметрами розділення виступали стратегії прийняття рішень, особистісні риси та персональні цінності досліджуваних. Як процедура кластеризації був вибраний аналіз k-середніх. Суть його полягає у виявленні центру кластеру, в який потім групуються всі об'єкти у межах порогового значення, що задається центром. Цей метод використовується для великої кількості спостережень і має певні переваги над ієрархічним кластерним аналізом, а саме: простота використання, евклідова відстань у якості метрики, можливість наочної інтерпретації кластерів з використанням графіків середніх значень у кластерах. Недоліками методу k-середніх можна вважати чутливість до викидів та необхідність задавати наперед кількість кластерів для аналізу. Перед проведенням кластерного аналізу були стандартизовані всі досліджувані показники. Вибір кількості кластерів для кластерного аналізу робили, базуючись на методі «зігнутого коліна» (Elbow method) (рис. 1).

Кластерний аналіз за параметрами особистісних рис (риси Великої п'ятірки, а саме: нейротизм, екстраверсія, доброзичливість, сумлінність та відкритість досвіду), персональних цінностей

(деякі з цінностей за Шварцом, а саме: різноманіття у житті, світ прекрасного, соціальна справедливість) та стратегій прийняття рішень (перфекціонізм, ціна дорівнює якості, споживання новинок, гедоністичне споживання, імпульсивне споживання, регулярне споживання) дозволив виокремити два кластери досліджуваних (табл. 1). Далі наводимо порівняльний аналіз двох згаданих кластерів на підставі тих конструктів, які виявилися релевантними для кожного із них.

Кластер 1: споживач, мотивований стратегією уникнення невдач.

Стратегії споживання, які входять до кластеру 1:

– високі показники за параметрами імпульсивного споживання, мінімізації витрат;

– низькі показники за параметрами перфекціонізму, ціна дорівнює якості, споживання новинок та гедоністичне споживання; регулярне споживання.

Особистісні риси Великої п'ятірки, які входять до кластеру 1:

– високі показники за параметрами нейротизму;

– низькі показники за параметрами екстраверсія, доброзичливість, сумлінність, відкритість досвіду.

Персональні цінності за Шварцом, які входять до кластеру 1:

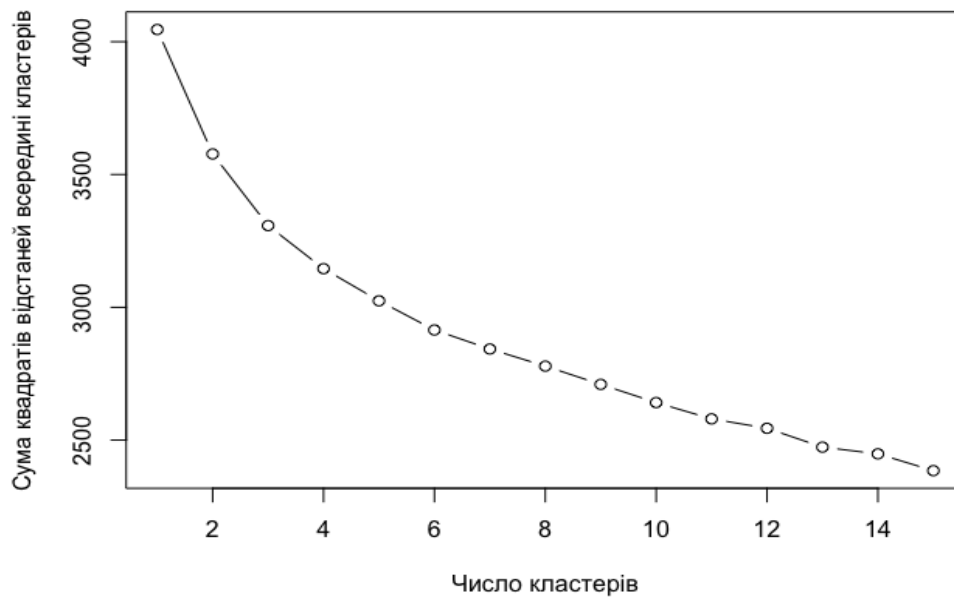


Рис. 1. Виявлення оптимального числа кластерів для кластерного аналізу методом k-середніх для персональних цінностей, особистісних рис та стратегій прийняття рішень (вісь Ox – число кластерів, вісь Oy – значення функції $W(k)$, яка визначає внутрішньогруповий розкид залежно від числа кластерів)

Таблиця 1

Середні значення досліджуваних параметрів для кожного з двох кластерів за особистісними рисами, персональними цінностями та стратегіями прийняття рішень

Група	Перфекціонізм	Ціна дорівнює якості	Споживання новинок	Гедоністичне споживання	Імпульсивне споживання
1	-0,3	-0,12	-0,31	-0,16	0,15
2	0,41	0,17	0,42	0,22	-0,21
Група	Мінімізація витрат	Регулярне споживання	Нейротизм	Екстраверсія	Доброзичливість
1	0,21	-0,23	0,28	-0,44	-0,21
2	-0,29	0,31	-0,39	0,61	0,29
Група	Сумлінність	Відкритість досвіду	Різноманіття у житті	Світ прекрасного	Соціальна справедливість
1	-0,49	-0,46	-0,0087	0,025	0,162
2	0,68	0,63	0,0843	0,171	0,013

– високі показники за параметрами соціальної справедливості.

Кластер 2: споживач, мотивований стратегією досягнення успіху (максимізатор).

Стратегії споживання, які входять до кластеру 2:

– високі показники за параметрами перфекціонізму, споживання новинок, гедоністичного споживання, ціна дорівнює якості, регулярного споживання;

– низькі показники за параметрами мінімізації витрат, імпульсивного споживання.

Особистісні риси Великої п'ятірки, які входять до кластеру 2:

– високі показники за параметрами сумлінності, відкритості досвіду, екстраверсії та доброзичливості;

– низькі показники за параметрами нейротизму.

Персональні цінності за Шварцом, які входять до кластеру 2:

– високі показники за параметрами світу прекрасного.

Далі переходимо до змістового аналізу наведених кластерів.

Кластер 1: споживач, мотивований стратегією уникнення невдач. Образ типового споживача, який належить до кластеру 1: імпульсивний економний споживач, невибагливий до якості товару. Можна припустити, що типовий споживач, що репрезентує кластер 1, має певні особистісні передумови, які вплинули на формування його споживачьких стратегій. Особистісні риси, які характеризують представника кластеру 1, вірогідно, такі як: низька сумлінність (тобто йому притаманна переважно імпульсивна поведінка), низька відкритість досвіду (тобто такий споживач має виражену консервативність), низька екстраверсія (отже, цей споживач схильний докласти менше зусиль задля задоволення власних потреб), високий нейротизм (тобто такий споживач чутливий до негативної стимуляції), а також низька доброзичливість (як наслідок, такий споживач виявляє переважно антагонізм у своїй поведінці). Поряд із цим серед персональних цінностей за Шварцом переважає соціальна справедливість. Результати кластерного аналізу показують, що для такого споживача є типовою стратегія уникнення новинок, невибагливе ставлення до якості товару (відсутній перфекціонізм), нерегулярне споживання, відсутність гедоністичного компонента споживання, а також він переконаний, що ціна не дорівнює якості товару. З урахуванням вищенаведеного закономірно виглядає орієнтація такого споживача на мінімізацію витрат, яка, щоправда, поєднується із імпульсивним споживанням. Таким чином, типовий споживач, що належить до клас-

теру 1, загалом утримується від витрат (ймовірно, це може бути пов'язано із переважанням нейротизму над екстраверсією) та здійснює імпульсивні покупки (ймовірно, це може бути пов'язано із зниженим рівнем сумлінності). Знижений рівень екстраверсії, схоже, унеможливує гедоністичне споживання та перфекціонізм. А знижена відкритість досвіду у поєднанні зі зниженою доброзичливістю, своєю чергою, перешкоджають споживанню новинок та схиляють до переконань, згідно з якими ціна не дорівнює якості.

Кластер 2: споживач, мотивований стратегією досягнення успіху (максимізатор). Образ типового споживача, який належить до кластеру 2: сумлінний, відкритий досвіду споживач новинок-перфекціоніст. Згідно з результатами кластерного аналізу, типовий споживач, який репрезентує кластер 2, має такі особистісні характеристики за параметрами моделі Великої п'ятірки, як: висока сумлінність (здатність контролювати власні імпульси, працьовитість та упорядкованість), висока відкритість досвіду (неупередженість, чутливість до естетичних аспектів стимулу), висока екстраверсія (асертивність, яка пов'язана зі здійсненням активних дій для задоволення власних бажань, а також ентузіазм, який характеризує загальну чутливість до позитивних стимулів, пов'язаних із винагородою чи задоволенням бажань), знижений нейротизм (менша чутливість до негативної стимуляції, пов'язаної із загрозою чи втратою), виражена доброзичливість. Важливо відзначити, що досліджувані, які належать до кластеру 2, мають світ прекрасного як персональну цінність за Шварцом (що перегукується із високим рівнем відкритості досвіду у представників цього кластеру). З урахуванням вищенаведеного закономірно виглядає орієнтація такого споживача на пошук та споживання новинок, перфекціонізм та регулярне споживання. Цим досліджуваним також притаманне гедоністичне споживання, а також вони вважають, що ціна дорівнює якості. Досліджуваним із кластеру 2 не притаманні стратегії мінімізації витрат та імпульсивного споживання. Найімовірніше, орієнтація споживачів із кластеру 2 на споживання новинок зумовлена поєднанням відкритості досвіду та екстраверсії (адже такий споживач неупереджений та високо оцінює очікувану винагороду, а також докладає зусиль задля пошуку найкращих варіантів задоволення власних потреб). Поряд із цим пошук досконалого товару (високий перфекціонізм), ймовірно, ґрунтується на високій сумлінності (неприйняття хаосу та вибагливість, схоже, застосовуються для оцінки товару). Регулярне споживання, своєю чергою, базується на поєднанні екстраверсії (особливо такого її компонента, як асертивність) із сумлінністю (яка перед-

бачає формування певної рутини та самодисципліну). Стратегії гедоністичного споживання та переконання, що ціна дорівнює якості, ймовірно, ґрунтуються на певній комбінації особистісних рис, а саме переважання екстраверсії над нейротизмом. Оскільки нейротизм пов'язаний із оцінкою негативної стимуляції, а екстраверсія, своєю чергою, із чутливістю до позитивних стимулів, переважання останньої дозволяє споживачеві отримувати більше задоволення від придбаного товару та менше неприємних переживань, котрі пов'язані з необхідністю віддати власні кошти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті аналізу даних емпіричного дослідження стратегій поведінки споживачів у сучасних соціо-економічних умовах було виді-

лено два кластери споживачів за параметрами персональних цінностей, особистісних рис та стратегій споживачької поведінки. Перший отримав назву «Споживач, мотивований стратегією уникнення невдач». Респондентів, що входять до такого кластеру, можна охарактеризувати як імпульсивних економних споживачів, невибагливих до якості товару. Другий кластер названо «Споживач, мотивований стратегією досягнення успіху (максимізатор)». До нього входять респонденти, які є сумлінними, відкритими досвіду споживачами новинок та перфекціоністами. Перспективи дослідження автори вбачають у розробці рекомендацій маркетинговим та рекламним агенціям та програм психологічного супроводу для формування ефективної бренд-комунікації зі споживачами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блэкуэлл Р., Миниард П., Энджел Дж. Поведение потребителей. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 944 с.
2. Васильев Г.А., Лебедева О.А., Васильев А.Г. Поведение потребителей : учебное пособие. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 239 с.
3. Громова О.А. Социально-психологические критерии типологии потребительских групп : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2001. 186 с.
4. Карманова А.А. Потребительское поведение: теоретико-методологические основания изучения. *Вопросы управления*. 2012. № 3 (20). С. 25–46.
5. Матузенко Е.В., Шиленко С.И., Федорова Я.О. Формирование бренд-коммуникаций как эффективной формы массовых коммуникаций. *Фундаментальные исследования*. 2016. № 4. С. 629–634.
6. Мексичева Т.С. Позиционирование ценностей в субкультуре потребителей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2006. 147 с.
7. Семенда О.В. Зміни в поведінці споживачів під час коронавірусної кризи. *InterConf*, 2021. № 42, С. 157–162.
8. Ткалич М.Г., Тищенко І.І., Мисів Л.В. Ціннісний портрет сучасних українців: нормативні ідеали, індивідуальні пріоритети, динаміка змін. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5. № 8. С. 321–333.
9. Ткалич М.Г., Закашанська Н.Ю. Соціально-психологічний аналіз гендерних маркерів бренд-комунікації. *Проблеми сучасної психології: науковий журнал*. 2020. № 1(17). С. 116–124.
10. Ястремская П.В. Поведение потребителей. Минск : БГТУ, 2011. 133 с.
11. Cummins S. W., Peltier J. A., Schibrowsky J., Nill A. Consumer behavior in the online context. *J. Res. Inter. Mark.* 2014. No. 8, pp. 169–202.
12. Rahmanov F., Mursalov M., & Rosokhata A. Consumer Behavior in Digital Era: Impact of COVID-19. *Marketing and Management of Innovations*, 2021. No. 2, pp. 256–264.

REFERENCES

1. Bljekujell, R., Miniard, P., Jendzhel, Dzh. (2007). *Povedenie potrebitelej [Consumer behavior]*. Sankt-Peterburg: Piter, 944 s. [in Russian].
2. Vasil'ev, V.G. (2004). *Povedenie potrebitelej: uchebnoye posobie [Consumer behavior]*. Moskva: JuNI-TI-DANA. 239 s. [in Russian].
3. Gromova, O.A. (2001). *Social'no-psihologicheskie kriterii tipologii potrebitel'skih grupp: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk [Socio-psychological criteria for the typology of consumer groups]*. 19.00.05. Moskva, 186 s. [in Russian].
4. Karmanova, A.A. (2012). *Potrebitel'skoe povedenie: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya izuchenija [Consumer behavior: theoretical and methodological background of the study]*. *Voprosy upravlenija*. 3 (20), S. 25–46. [in Russian].
5. Matuzenko, E.V., Shilenko, S.I., Fedorova, Ja.O. (2016). *Formirovanie brend-kommunikacij kak jeffektivnoj formy massovyh kommunikacij [Formation of brand communications as an effective form of mass communications]*. *Fundamental'nye issledovanija*. No. 4-3, S. 629–634 [in Russian].
6. Meksicheva, T.S. (2006). *Pozicionirovanie cennostej v subkul'ture potrebitelej [Positioning values in the consumer subculture]: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.05. Moskva, 186 s. [in Russian]*.

7. Semenda, O.V. (2021). Zminy v povedinci spozhyvachiv pid chas koronavirusnoyi kryzy [Changes in consumer behavior during the coronavirus crisis]. *InterConf*, (42), S. 157–162 [in Ukrainian].
8. Tkalych, M.G., Tyshhenko, I.I., Mysiv, L.V. (2019). Cinnisnyj portret suchasnyh ukrai'nciv: normatyvni idealy, individual'ni priorityty, dynamika zmin [Value portrait of modern Ukrainians: normative ideals, individual priorities, dynamics of change]. *Psychologichnyj chasopys*. T. 5. No. 8. S. 321–333 [in Ukrainian].
9. Tkalych, M.G., Zakashans'ka, N.Ju. (2020). Social'no-psyhologichnyj analiz gendernyh markeriv brend-komunikacii' [Socio-psychological analysis of gender markers of brand communication]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi: naukovyj zhurnal*, 1(17). S. 116–124 [in Ukrainian].
10. Jastremskaja, P.V. (2011). *Povedenie potrebitelej [Consumer behavior]*. Minsk: BGTU. 133 s. [in Russian].
11. Cummins, S.W., Peltier, J.A., Schibrowsky, J., Nill, A. (2014). Consumer behavior in the online context. *J. Res. Inter. Mark.* 8, 169–202.
12. Rahmanov, F., Mursalov, M., & Rosokhata, A. (2021). Consumer Behavior in Digital Era: Impact of COVID-19. *Marketing and Management of Innovations*, 2, 256–264.

СТАТЕВО-ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДОВІРИ ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК ІЗ ПСИХОЛОГІЧНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ

Чайка Г. В.

*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології особистості
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
вул. Панківська, 2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-7799-1314
Chaika_g@hotmail.com*

Ключові слова: *довіра, психологічне благополуччя, компоненти психологічного благополуччя, вік, стать.*

У роботі вивчалися вікові зміни у довірі особистості в міжособистісному спілкуванні, залежність рівня довіри від статі та вікові і статеві відмінності у зв'язку довіра – психологічне благополуччя. Загалом, ми не виявили значимих вікових або статевих відмінностей щодо установки на довіру. Проте отримані значення були занадто високими, особливо у чоловіків і людей старшого віку. Показано, що установка на довіру статистично значимо, на середньому рівні корелює як з усіма компонентами, так і психологічним благополуччям загалом. При цьому кореляція між довірою та психологічним благополуччям у чоловіків вища, ніж у жінок. Крім того, у чоловіків вища кореляція для всіх компонентів психологічного благополуччя, крім позитивних взаємин. Ми можемо сказати, що для чоловіків довіра важливіша у тих зонах психологічного благополуччя, в яких людина звертається до самої себе, до власних можливостей, здатностей, власних цілей, тоді як для жінок довіра важливіша у міжособистісних взаєминах. Виявлено, що довіра особливо важлива для успішного вирішення життєвих завдань, що стоять на певному віковому періоді. Для групи юних людей суттєво вищими були кореляції для компонентів: позитивні взаємини з іншими, самоприйняття і особистісне зростання. Для групи молодих людей вищими були кореляції із автономією та управлінням середовищем. Кореляції установки на довіру із цілями в житті були приблизно однаковими в усіх групах досліджених. Кореляція між довірою та психологічним благополуччям у зрілих людей існує на помірному рівні, проте значення кореляцій значно нижче порівняно із молодими та юними людьми для всіх компонентів психологічного благополуччя, що свідчить про те, що установка на довіру все ще є важливою у зрілому віці для досягнення психологічного благополуччя, однак зрілі люди на своєму життєвому шляху знаходять механізми, які здатні компенсувати недостатність довіри у міжособистісній взаємодії.

GENDER AND AGE CHARACTERISTICS OF TRUST AND ITS CONNECTION WITH PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Chaika G. V.

*Candidate of Psychological Sciences,
Senior Researcher at the Laboratory of Personality Psychology
G. S. Kostyuk Institute of Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Pankivska str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7799-1314
Chaika_g@hotmail.com*

Key words: *trust, psychological well-being, components of psychological well-being, age, gender.*

The article studies the age-related changes in trust in an individual in interpersonal communications, how the level of trust depends on gender and age and what age-gender differences exist in trust – psychological well-being correlations. Overall, we found no significant age or gender differences in trust. However, the values obtained were too high, especially in men and older people. The level of trust correlated statistically significantly, at the average level with all components and psychological well-being in general. At the same time, the correlation between trust and psychological well-being in men was higher than that in women. In addition, men had higher correlations for all components of psychological well-being except positive relationships. We can say that trust for men is more important in those areas of psychological well-being where a person turns to him/herself, to his/her own capabilities, own life goals, while trust for women is more important in interpersonal relationships. Trust is especially important for the successful solution of life's challenges that exist at a certain age. For a group of young people, positive relationships with others, self-acceptance and personal growth correlated with trust significantly stronger. For a group of early adults, trust correlations with autonomy and environmental management were higher. Correlations between trust and goals in life were approximately the same in all groups. The correlation between trust and psychological well-being in mature adults was moderate, but correlations for the components of psychological well-being was much lower than those in young and early adults, indicating that trust is still important in mature adulthood to achieve psychological well-being, but mature people in their lives find mechanisms that can compensate for the lack of trust in interpersonal interactions.

Постановка проблеми. Міжособистісною довірою у соціології та психології визначаються такі взаємини між людьми, коли одна людина вірить, упевнена у порядності іншої людини, з якою вона перебуває у певних стосунках. Довіра – це морально-практичне ставлення індивіда до партнера у спілкуванні, яке ґрунтується на вірі в його чесність і щирість. Довіра як особистісна установка у стосунках передбачає обопільне очікування позитивних (благих) наслідків [1, с. 166]. Довіра вважається основою всіх соціальних інститутів, базою існування суспільства загалом. Довіра – це готовність щодо взаємодії та обміну конфіденційною інформацією, а також до певних дій між суб'єктами. Довіра залежить від рівня дотримання зумовлених правил, а також від уміння правильно діяти, досягаючи зазначеної загальної мети, навіть у випадках,

коли деякі правила не зумовлені. В. Міжтал у своїй книзі [2] відзначає, що довіра робить три основні речі в житті людини: вона створює соціальне життя передбачуваним, вона створює почуття спільноти та полегшує спільну роботу людей.

Базова довіра формується у перші роки життя дитини. І основною дійовою особою тут є мама. Тому, наскільки дбайлива мати з дитиною, як вона вибудовує внутрішній зв'язок із нею, прихильність, тілесний контакт, залежить розвиток довіри малюка. Дитина вчиться довіряти, насамперед довіряючи мамі. Базова довіра – це фундамент особистості, фундамент ставлення до себе та інших людей. Це основа для формування позитивного відчуття себе та навколишнього світу, це інтуїтивна впевненість, що все буде добре, це вміння просити та приймати допомогу інших людей [3].

На думку Е. Ільїна [4, с. 45], якщо людина не вміє довіряти, їй важко створити близькі стосунки з людьми. Вона ризикує потрапити в зачароване коло ізолюваності: що менше вона довіряє, тим менше у неї друзів. Чим менше у неї друзів, тим бідніше в неї відносини, тим менше вона довіряє іншим. Такій людині здається, що вона не здатна дружити і любити, що вона якась не така і що вона не потрібна оточуючим. У поводженні з людьми у неї швидше виявляється потреба у самозахисті, ніж у довірі та відкритості. Довірі не можна навчити, не можна нікого насильно змусити довіряти, її можна лише сформулювати. Довіра, з одного боку, є результатом взаємодії, з іншого – вона сама виступає незмінним фактором соціальної взаємодії, у процесі якої вона отримує постійний розвиток та впливає на всі інші сторони цієї взаємодії.

Довіра як психологічний стан може виникати у злитті воєдино низки факторів: інтересів такої людини, її установок, емоціональних реакцій, попереднього власного досвіду або досвіду попередніх поколінь, адаптивних здібностей особистості, рівня інтелектуального розвитку тощо. Довіра виникає, коли людина впевнена в правильності та адекватності процесів і явищ своїм ціннісним установкам, які багато в чому залежать від її соціального становища у суспільстві. Іншими словами, чим вищий її соціальний статус та більше перспектив для самореалізації, тим вищий ступінь довіри до процесів, що відбуваються [5].

Виходячи з вищесказаного, можна припустити, що установка на довіру прямо і суттєво впливає на психологічне благополуччя особистості. Дійсно, у роботі І. Кряж і Н. Левенець [6] показано, що довіра виступає медіатором між емоційним інтелектом та суб'єктивним благополуччям, особливо щодо когнітивного компонента благополуччя. Г. Павленко [7] показала, що довіра знижує невизначеність ситуації, що, своєю чергою, позитивно впливає на психологічне благополуччя. L.M. Martínez та ін. [8] показали, що недовіра до незнайомих може призвести до погіршення психічного здоров'я. Китайські дослідники Н. Chen, Z. Zhu [9] виявили, що підтримка міжособистісної довіри позитивно впливає на емоційне здоров'я людей похилого віку. Я. Сунцова [10] виявила, що чим нижчий рівень довіри особи до себе та до інших людей, тим нижчий рівень психологічного благополуччя та його компонентів.

З іншого боку, є низка робіт, які виявили певні відмінності у зв'язку між установкою на довіру

і психологічним благополуччям, психічним здоров'ям. Так, Т. Маланьїна [11] визначила, що параметри психологічного благополуччя корелюють сильніше зі сприйняттям себе надійною людиною, якій можна довіряти; а із зацікавленістю в інших людях та довірою до них зв'язку виявлено не було. Дослідники А. Miething та ін. [12] виявили, що психологічне благополуччя молодших людей меншою мірою залежить від їхньої довіри у стосунках, ніж психологічне благополуччя старших. Тому актуальним є вивчення вікових і статевих відмінностей в установці на довіру та у зв'язках довіра – психологічне благополуччя.

Мета статті – визначити вікові зміни у довірі особистості в міжособистісному спілкуванні, залежність рівня довіри від статі та вікові і статеві відмінності у зв'язку довіра – психологічне благополуччя.

Методи дослідження. У дослідженні взяли участь 220 респондентів, середній вік – 33 роки, за професією – студенти та фахівці з різних спеціальностей, 180 жінок, 40 чоловік.

Для вивчення базової довіри нами був використаний Вісбаденський опитувальник (WIPPF) Н. Пезешкіана та Х. Дайденабаха [13]. Цей метод вивчає довіру до світу, або міжособистісну довіру. Психологічне благополуччя та його компоненти вивчалися за Шкалою психологічного благополуччя К. Ріфф [14].

Виклад основного матеріалу. На першому етапі ми порівняли середні значення установки на довіру у жінок і чоловіків. У таблиці 1 показані ці середні значення.

Значення у чоловіків трохи вищі, ніж у жінок, проте проведене порівняння за критерієм Ст'юдента не виявило статистично значимих розбіжностей. Маємо зауважити, що у використуваному Вісбаденському опитувальнику нормативними вважаються середні значення. Вони означають здатність людини приймати себе або інших людей у їхній неповторності такими, як вони є; позитивну установку стосовно окремих способів поведінки, якими володіє людина або які від неї очікуються. Проте значення 10 – це вже вихід за нормативні значення. У чоловіків надмірна довіра траплялася частіше, ніж у жінок. Так, нормативні показники були у 25% чоловіків і 35% жінок; надмірне значення довіри показали 75% чоловіків і 63,5% жінок; 1 жінка (0,5%) показала значення установки на довіру нижче норми.

Таблиця 1

Середні значення установки на довіру у жінок і чоловіків

	Стать	N	Середнє	Стд. відхилення	Стд. похибка середнього
Довіра	ч	40	10,17	1,311	,243
	ж	180	9,93	1,375	,102

На другому етапі вся вибірка була розділена на 3 групи за віком. До групи 1 увійшли студенти, юні люди віком до 22 років. До другої – досліджувані, які вже звершили навчання, але ще вважаються молодими, віком від 23 до 35 років. До третьої групи увійшли дорослі зрілого віку, від 36 років до 65 років. Люди похилого віку у нашому дослідженні участі не брали. В таблиці 2 показані групові статистики для трьох груп.

Установка на довіру трохи зростає з віком, проте проведено порівняння за критерієм Ст'юдента не виявило статистично значимих розбіжностей.

Надмірні результати за шкалою довіри інтерпретуються або як наївність, інфантилізм, або як бажання довіряти, потреба у довірі до людей і світу. Для виявлення точної інтерпретації потрібні більш глибокі дослідження, які неможливо провести на такому етапі, проте ми можемо зробити певні припущення. По-перше, наївність та інфантилізм скоріше характерні для молодих людей і мають зменшуватися із віком. Ми ж спостерігаємо зворотну картину. По-друге, наша країна, на жаль, характеризується досить складним підходом до довіри, чесності, відкритості. Так, на мікрорівні можна сказати, що покоління, що підрастає, навчають чесності, відкритості. Їм намагаються донести думку, що якщо людина чесна, має бажання довіряти і довіряє іншим, то до неї будуть ставитися відповідно, і взаємна довіра буде посилюватись, стане підґрунтям для успішної взаємодії. Однак у реальній ситуації конфлікту між однолітками, колегами (не залежно від віку учасників), під час спроби когось звернутися за порадою, інформацією тощо до зовнішніх кіл (дорослих, керівництва, ЗМІ), ця людина одразу отримує ярлик ябедника, їй почнуть дорікати, що вона «вносить сміття з хати». Така сама ситуація існує і на макрорівні. Так, на рівні держави декла-

руються ідеї демократії, відкритого суспільства, де можна відверто обговорювати будь-які проблеми. З іншого боку, постійно спостерігаються такі ситуації, як забування вибраними керівниками всіх рівнів їхніх передвиборчих обіцянок одразу після виборів; безкарна корупція, коли навіть ті особи, які схоплені за руку, не отримують покарання; лавина фейкових новин тощо. Виходячи з таких міркувань, ми вважаємо, що занадто високі показники довіри вказують на незадоволеність особистістю поточним станом, на пошуки об'єктів для довіри, на бажання самій особистості довіряти іншим людям та мати людей, які довіряють їй.

На наступному етапі ми вивчили кореляцію між довірою та психологічним благополуччям залежно від віку і статті досліджуваних. У таблиці 3 показана кореляція між довірою та психологічним благополуччям для всієї вибірки.

Отриманий результат відповідає викладеним вище теоретичним припущенням, приміром співпадає з результатами, отриманими Я. Сунцовою [10]. Установка на довіру статистично значимо, на середньому рівні корелює як з усіма компонентами, так і з психологічним благополуччям загалом. Перейдемо до більш детального вивчення кореляцій. У таблиці 4 показана кореляція між довірою та психологічним благополуччям для жінок.

Як видно з таблиці, кореляція між довірою та психологічним благополуччям для жінок трохи нижча ніж у цілому по вибірці, єдиний компонент, для якого кореляція сильніша, – це позитивні взаємини з іншими, тобто компонент, що напряму пов'язаний із міжособистісним спілкуванням. У таблиці 5 показана кореляція між довірою та психологічним благополуччям для чоловіків.

Як видно з таблиці, картина протилежна порівняно із результатами для жінок. Кореля-

Таблиця 2

Середні значення установки на довіру залежно від віку

	Групи за віком	N	Середнє	Стд. відхилення	Стд. похибка середнього
Довіра	1,00	54	9,78	1,808	,246
	2,00	119	9,98	1,214	,110
	3,00	47	10,25	1,025	,171

Таблиця 3

Кореляція між довірою та психологічним благополуччям для всієї вибірки

		Позитивні взаємини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Само-прийняття	Психологічне благополуччя
Довіра	Кореляція Пірсона	,368**	,344**	,401**	,287**	,377**	,436**	,498**
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

** Кореляція значима на рівні 0,01 (двобічна).

ція між довірою та психологічним благополуччям у чоловіків вища, ніж у жінок. Крім того, у чоловіків вища кореляція для всіх компонентів психологічного благополуччя, крім позитивних взаємин. Ми можемо сказати, що для чоловіків довіра важливіша у тих зонах психологічного благополуччя, в яких людина звертається до самої себе, до власних можливостей, здатностей, власних цілей, тоді як для жінок довіра важливіша у міжособистісних взаєминах.

Звернемося до вивчення вікових особливостей зв'язку установки на довіру з психологічним благополуччям і її компонентами. У таблиці 6 показана кореляція між довірою та психологічним благополуччям для студентів, юних людей віком до 22 років (включно).

Як видно з таблиці, кореляція між довірою та психологічним благополуччям у юних людей, студентів лише трохи вища, ніж загалом по вибірці. Проте кореляції для компонентів: позитивні взаємини з іншими, самоприйняття і особистісне

зростання вищі суттєво. Іншими словами, довіра в цьому віці виступає засобом, що допомагає людині розібратися із самою собою і прийняти себе такою, якою людина є; зрозуміти інших людей з метою встановлення здорових, теплих стосунків, а також довіра допомагає в особистісному зростанні. На нашу думку, особистісне зростання у цьому віці відбувається за опосередкування самоприйняття і розвитку позитивних взаємин з іншими. Такий результат певною мірою збігається з роботою Т. Маланьїни [11], проте протирічить роботі А. Miething та ін. [12].

У таблиці 7 показана кореляція між довірою та психологічним благополуччям для людей, які вже вийшли з віку юності, вже завершили навчання, проте все ще залишаються молодими людьми віком від 22 до 35 років.

Як видно з таблиці, кореляція між довірою та психологічним благополуччям у молодих людей вища, ніж загалом по вибірці. Але порівняно з юними людьми інші компоненти вносять суттєві-

Таблиця 4

Кореляція між довірою та психологічним благополуччям для жінок

		Позитивні взаємини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Само-прийняття	Психологічне благополуччя
Довіра	Кореляція Пірсона	,379**	,322**	,385**	,239**	,340**	,429**	,476**
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000

** Кореляція значима на рівні 0,01 (двобічна).

Таблиця 5

Кореляція між довірою та психологічним благополуччям для чоловіків

		Позитивні взаємини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Само-прийняття	Психологічне благополуччя
Довіра	Кореляція Пірсона	,337	,501**	,590**	,595**	,650**	,593**	,676**
	Знач. (двобічна)	,074	,006	,001	,001	,000	,001	,000

** Кореляція значима на рівні 0,01 (двобічна).

Таблиця 6

Кореляція між довірою та психологічним благополуччям для юних людей віком до 22 років

		Позитивні взаємини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Само-прийняття	Психологічне благополуччя
Довіра	Кореляція Пірсона	,434**	,258*	,441**	,356**	,391**	,496**	,517**
	Знач. (двобічна)	,001	,049	,000	,006	,002	,000	,000

** Кореляція значима на рівні 0,01 (двобічна).

Таблиця 7

Кореляція між довірою та психологічним благополуччям для молодих людей віком від 22 до 35 років

		Позитивні взаємини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Само-прийняття	Психологічне благополуччя
Довіра	Кореляція Пірсона	,350**	,453**	,521**	,267**	,396**	,428**	,526**
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,000

** Кореляція значима на рівні 0,01 (двобічна).

Таблиця 8

Кореляція між довірою та психологічним благополуччям для зрілих людей, старших за 35 років

		Позитивні взаємини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Само-прийняття	Психологічне благополуччя
Довіра	Кореляція Пірсона	,348**	,226	,292*	,194	,355**	,176	,382**
	Знач. (двобічна)	,005	,072	,019	,125	,004	,164	,002

* Кореляція значима на рівні 0,05 (двобічна).

** Кореляція значима на рівні 0,01 (двобічна).

ший внесок до отриманої підсумкової кореляції, а саме автономії та управління середовищем. Отримана картина дозволяє зробити висновок, що довіра на цьому віковому етапі дає змогу людині вийти за межі середовища, в якому вона живе, і за межі самообмежень, щоб навчитися активно впливати на навколишній світ, діяти незалежно. Зауважимо, що єдиний компонент, для якого кореляція із довірою залишається однаковою у двох групах, – це наявність цілей у житті. Результати, отримані за попередніми двома таблицями, свідчать, що довіра особливо важлива для успішного вирішення життєвих завдань, що стоять на певному віковому періоді. Так, психологічні завдання юного віку – зрозуміти себе та інших, навчитися сприймати себе та інших такими, якими вони є, саморозвиватися, збільшувати і поглиблювати свої знання, навички, компетенції. Психологічні завдання молодості – на основі здобутків попередніх життєвих етапів стати справді самостійною людиною, навчитися управляти власним життям, віднайти свій життєвий шлях. Існування ж життєвих цілей – це завдання на всі етапи життя.

У таблиці 8 показана кореляція між довірою та психологічним благополуччям для зрілих людей, старших за 35 років.

Кореляція між довірою та психологічним благополуччям у зрілих людей існує на помірному рівні, проте значення кореляції значно нижчі порівняно з молодими та юними людьми для всіх компонентів психологічного благополуччя (крім позитивних взаємин, кореляція з якими близька до значення, отриманого у групі молодих людей).

Зауважимо також, що кореляція з цілями у житті хоч і трохи нижча, ніж у двох інших груп, проте все ще залишається достовірною і досить високою. Отриманий результат свідчить про те, що установка на довіру все ще важлива у зрілому віці для досягнення психологічного благополуччя, однак зрілі люди на своєму життєвому шляху знаходять механізми, які здатні компенсувати недостатність довіри у міжособистісній взаємодії, якщо виникне відповідна ситуація.

Висновки і перспективи подальших розробок. Проведене дослідження виявило низку особливостей установки на довіру в міжособистісному спілкуванні.

Загалом, ми не виявили значимих вікових або статевих відмінностей щодо установки на довіру. Проте отримані значення були занадто високими, особливо у чоловіків і людей старшого віку. Такі занадто високі показники довіри вказують на незадоволеність особистості поточним станом, на пошуки об'єктів для довіри, бажання довіряти іншим людям та мати людей, які довіряють особистості.

Дослідження кореляцій між установкою на довіру та психологічним благополуччям і його компонентами привело до таких висновків. Установка на довіру статистично значимо, на середньому рівні корелює як з усіма компонентами, так і психологічним благополуччям загалом. При цьому кореляція між довірою та психологічним благополуччям у чоловіків вища, ніж у жінок. Крім того, у чоловіків вища кореляція для всіх компонентів психологічного благополуччя, крім

позитивних взаємин. Ми можемо сказати, що для чоловіків довіра важливіша у тих зонах психологічного благополуччя, в яких людина звертається до самої себе, до власних можливостей, здатностей, власних цілей, тобто тут можна говорити про довіру до себе; для жінок довіра важливіша у міжособистісних взаєминах.

Щодо вікових відмінностей виявлено, що довіра особлива важлива для успішного вирішення життєвих завдань, що стоять на певному віковому етапі, що і відбилося у відповідних рівнях кореляції. Для групи юних людей суттєво вищими були кореляції для компонентів: позитивні взаємини з іншими, самоприйняття і особистісне зростання. Для групи молодих людей вищими були кореляції з автономією та управ-

лінням середовищем. Кореляції установки на довіру із цілями в житті були приблизно однакові в усіх групах досліджених. Кореляція між довірою та психологічним благополуччям у зрілих людей існує на помірному рівні, проте значення кореляції значно нижче порівняно із молодими та юними людьми для всіх компонентів психологічного благополуччя, що свідчить про те, що установка на довіру все ще є важливою у зрілому віці для досягнення психологічного благополуччя, однак зрілі люди на своєму життєвому шляху знаходять механізми, які здатні компенсувати недостатність довіри у міжособистісній взаємодії.

Перспективним подальшим дослідженням може стати вивчення впливу установки на довіру на позитивне психологічне здоров'я загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 707 с.
2. Misztal B. Trust in Modern Societies: The Search for the Bases of Social Order. Cambridge, Mass. : Polity Press, 1996. 296 p.
3. Любичкая О.Г. Базовое доверие к миру. *Psy Practice*. 30 августа 2015. URL: https://psy-practice.com/publications/psikhicheskoe-zdorove/Bazovoe_doverie_k_miru/.
4. Ильин Е.П. Психология доверия. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 288 с.
5. Мильнер З.Б. Роль доверия в социально-экономическом развитии. В кн. Доверие – ключ к успеху экономических реформ. Москва, 1998.
6. Кряж І.В., Левенець Н.В. Довіра й емоційний інтелект як предиктори суб'єктивного благополуччя у студентів. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2018. № 64. С. 26–32.
7. Павленко Г.В. Особистісні диспозиції як чинник психологічного благополуччя особистості в контексті невизначеності. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 5. С. 230–239.
8. Martínez L.M., Estrada D., Prada S.I. Mental health, interpersonal trust and subjective well-being in a high violence context. *SSM Popul Health*. 2019. Vol. 8: 100423. DOI: 10.1016/j.ssmph.2019.100423.
9. Chen H., Zhu, Z. Social trust and emotional health in rural older adults in China: the mediating and moderating role of subjective well-being and subjective social status. *BMC Public Health*. 2021. Vol. 21, p. 556. URL: <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10617-y>.
10. Сунцова Я.С. Психологическое благополучие личности в связи с доверием к себе и людям. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-lichnosti-v-svyazi-s-doveriem-k-sebe-i-lyudyam>.
11. Маланьїна Т. Соціальні почуття в контексті психологічного благополуччя студентів. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. 18, С. 142–146.
12. Miething A., Almquist Y.B., Edling C., Rydgren J., Rostila M. Friendship trust and psychological well-being from late adolescence to early adulthood: A structural equation modelling approach. *Scand J Public Health*. 2017. Vol. 45(3). P. 244–252. DOI: 10.1177/1403494816680784.
13. Peseschkian N., Deidenbach H. Wiesbadener Inventar zur Positiven Psychotherapie und Familientherapie WIPPF. Berlin, New York : Springer Verlag. 1988
14. Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности. *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–121.

REFERENCES

1. Filosofs'kyu entsyklopedychnyy slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary]. Kyiv: Abrys, 2002. 707 p.
2. Misztal, B. (1996). Trust in Modern Societies: The Search for the Bases of Social Order. Cambridge, Mass.: Polity Press. 296 p.
3. Lyubitskaya, O.G. (2015). Bazovoye doveriye k miru [Basic trust in the world]. *Psy Practice*. August 30, 2015. Retrieved from: https://psy-practice.com/publications/psikhicheskoe-zdorove/Bazovoe_doverie_k_miru.
4. Il'in, Ye.P. (2013). Psikhologiya doveriya [Psychology of trust]. St. Petersburg: Piter. 288 p.

5. Míl'ner, Z.B. (1998). Rol' doveriya v sotsial'no-ekonomicheskom razvitii [The role of trust in socio-economic development]. In: *Doveriye – klyuch k uspekhу ekonomicheskikh reform* [Trust is the key to the success of economic reforms]. Moscow.
6. Kryazh, I.V., Levenets', N.V. (2018). Dovira y emotsiynny intelekt yak predyktory sub'yektyvnoho blahopoluchchya u studentiv [Trust and emotional intelligence as predictors of students' subjective well-being]. *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriya Psykholohiya* [Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University. Psychology series]. 2018. No. 64. P. 26–32.
7. Pavlenko, H.V. (Osobystisni dyspozytsiyyi yak chynnyk psykholohichnoho blahopoluchchya osobystosti v konteksti nevyznachenosti [Personal dispositions as a factor in an individual's psychological well-being in uncertainty]. *Teoriya i praktyka suchasnoyi psykholohiyi* [Theory and practice of modern psychology]. 2020. No. 5. Pp. 230–239.
8. Martínez, L.M., Estrada, D., Prada, S.I. (2019). Mental health, interpersonal trust and subjective well-being in a high violence context. *SSM Popul Health*. 2019. Vol. 8: 100423. DOI:10.1016/j.ssmph.2019.100423.
9. Chen, H., Zhu, Z. (2021). Social trust and emotional health in rural older adults in China: the mediating and moderating role of subjective well-being and subjective social status. *BMC Public Health*. 2021. Vol. 21, p. 556. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10617-y>.
10. Suntsova Ya.S. (2020). Psikhologicheskoye blagopoluchiye lichnosti v svyazi s doveriyem k sebe i lyudyam [Psychological well-being of the individual in connection with trust in oneself and people]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya "Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika"* [Bulletin of the Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy"]. No. 1. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhologicheskoe-blagopoluchie-lichnosti-v-svyazi-s-doveriem-k-sebe-i-lyudyam>.
11. Malan'yina, T. (2017). Sotsial'ni pochuttya v konteksti psykholohichnoho blahopoluchchya studentiv [Social feelings in the context of psychological well-being of students.]. *Naukovyy visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlyns'koho. Psykholohichni nauky* [Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlinsky MNU. Psychological sciences]. 18, pp. 142–146.
12. Miething, A., Almquist, Y.B., Edling, C., Rydgren, J., Rostila, M. (2017). Friendship trust and psychological well-being from late adolescence to early adulthood: A structural equation modelling approach. *Scand J Public Health*. Vol. 45(3). P. 244–252. DOI: 10.1177/1403494816680784.
13. Peseschkian, N., Deidenbach, H. (1988). *Wiesbadener Inventar zur Positiven Psychotherapie und Familientherapie WIPPF*. Berlin, New York: Springer Verlag.
14. Shevelenkova, T.D., Fesenko, T.P. (2005). Psikhologicheskoye blagopoluchiye lichnosti [Psychological well-being of a personalty]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics]. No. 3. Pp. 95–121.

НОТАТКИ

Науковий журнал

Проблеми сучасної психології

№ 1 (24), 2022

Комп'ютерна верстка – С.Ю. Калабухова
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 13.05.2022.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 12,78.
Замов. № 0522/195. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
69063, Україна, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська, 84, оф. 414
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.