



НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

СЕРІЯ 12

ПСИХОЛОГІЧНІ
НАУКИ

ВИПУСК 14 (59)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 12

Психологічні науки

Випуск 14 (59)

Київ
2021

ФАХОВЕ ВИДАННЯ категорії «Б»
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України
від 02.07.2020 р. № 886 (психологічні науки)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 8818 від 01.06.2004 р.

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 12 від 30 червня 2021 р.)

Рецензенти

Волженцева І. В., доктор психологічних наук, професор, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Україна
Хохліна О. П., доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, Україна

Редакційна рада

Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*голова Редакційної ради*)
Вернидуб Р. М., доктор філософських наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Євтух В. Б., доктор історичних наук, професор, академік НАН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Дробот І. І., доктор історичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Зернецька А. А., доктор філологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Мацько Л. І., доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Падалка О. С., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Синьов В. М., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Торбін Г. М., доктор фізико-математичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*заступник голови Редакційної ради*)

Редакційна колегія серії

Акіл М., кандидат психологічних наук, викладач, Фундація Ісламабадського університету, Пакістан
Булах І. С., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*головний редактор*)
Волошина В. В., доктор психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Долінська Л. В., кандидат психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Журавльова Л. П., доктор психологічних наук, професор, Поліський національний університет, Україна
Заскіна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна
Зелені В. В., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Іванчук М. Г., доктор психологічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна
Ленг А., доктор психологічних наук, доцент, Університет у Печ, Угорщина
Ліберська Г., доктор психологічних наук, професор, Інститут психології університету Казимира Великого в Бидгощі, Польща
Мозгова Г. П., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Санніков О. І., доктор психологічних наук, професор, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна
Сатова А. К., доктор психологічних наук, професор, Казахський національний педагогічний університет імені Абая, Казахстан
Співак Л. М., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*заступник головного редактора*)
Ставицька С. О., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Щербак Т. І., кандидат психологічних наук, доцент, Сумський державний університет, Україна
Федоренко А. Ф., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*відповідальний секретар*)
Федоренко Л. П., кандидат психологічних наук, викладач, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*технічний редактор*)
Ханецька Т. І., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*технічний редактор*)

Міжнародна редакційна рада

Андрущенко Т. В., доктор політичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Асилханова М. А., кандидат психологічних наук, професор, Казахський національний педагогічний університет імені Абая, Казахстан
Каленська-Родзай Ю., кандидат психологічних наук, ад'юнкт, Педагогічний університет у Кракові, Польща
Кузьменко В. У., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Матвієнко О. В., доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Петрулевич Б., доктор психологічних наук, професор, Гданський медичний університет, Польща
Помиткіна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, Україна
Татліліоглу К., кандидат наук з мистецтвознавства, доцент, Бінгольський університет науки і літератури, Туреччина

УДК 159.9(06)

ББК 8я54

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59))

Н 34

Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / за наук. редакцією І. С. Булах. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. Вип. 14 (59). 110 с.

В збірнику представлено результати теоретичного та емпіричного дослідження актуальних питань психологічної науки, що одержані авторами статей.

Наукове видання включено до наукометричних баз і каталогів: Google Scholar, Crossref, «Наукова періодика України» в Національній бібліотеці України імені В. І. Вернадського, Наукова бібліотека Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Офіційний web-сайт видання: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/pn>

© Автори статей, 2021

© Редакційна рада, редакційна колегія і міжнародна редакційна рада, 2021

© Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2021

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL
of NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 12

Psychological Sciences

Issue 14 (59)

Kyiv
2021

**PROFESSIONAL PUBLICATION of Category “B”
Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine
No. 886 of July 02, 2020 (Psychological Sciences)**

**State Committee for television and radio broadcasting of Ukraine
Certificate of State registration of print media CV No. 8818 dated of June 01, 2004**

**The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of
National Pedagogical Dragomanov University (protocol No. 12 dated of June 30, 2021)**

Reviewers

Volzhentseva I. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Pereiaslav-Khmelnytsky Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, Ukraine
Khokhlina O. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Aviation University, Ukraine

Editorial Council

Andrushchenko V. P., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Head of Editorial Council*)

Vernyduh R. M., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Yevtukh V. B., Doctor of Sciences in History, Professor, Academic of NAS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Drobot I. I., Doctor of Sciences in History, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Zernetska A. A., Doctor of Sciences in Philology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Matsko L. I., Doctor of Sciences in Philology, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Padalka O. S., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Syniov V. M., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Torbin H. M., Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Deputy Head of Editorial Council*)

Editorial Board of Series

Aqel M., PhD in Psychology, Lecturer, Foundation University Islamabad, Pakistan

Bulakh I. S., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Editor-in-chief*)

Voloshyna V. V., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Dolynska L. V., PhD in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Zhuravlova L. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Polissia National University, Ukraine

Zasiekina L. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University, Ukraine

Zelenin V. V., PhD in Psychology, Assistant Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Ivanchuk M. H., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Chernivtsi Yu. Fedkovich National University, Ukraine

Lang A., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, University of Pecs, Hungary

Liberska H., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Kazimierz Wielki University, Poland

Mozgova H. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Sannikov O. I., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, South Ukrainian National Pedagogical Ushynsky University, Ukraine

Satova A. K., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan

Spivak L. M., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Managing Editor*)

Stavytska S. O., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Shcherbak T. I., PhD in Psychology, Associate Professor, Sumy State University, Ukraine

Fedorenko A. F., PhD in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Responsible Secretary*)

Fedorenko L. P., PhD in Psychology, Lecturer, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Technical Editor*)

Khanetska T. I., PhD in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Technical Editor*)

International Editorial Council

Andrushchenko T. V., Doctor of Sciences in Politology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Asylkhanova M. A., PhD in Psychology, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan

Kalenska-Rodzaj J., PhD in Psychology, adjunct, Pedagogical University of Krakow, Poland

Kuzmenko V. U., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Matviienko O. V., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Pietrulewicz B., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Medical University of Gdansk, Poland

Pomytkina L. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Aviation University, Ukraine

Tatlioglu K., PhD in Art Criticism, Associate Professor, Bingol University Science and Literature, Turkey

UDC : 159.9(06)

LBC : 8я54

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59))

H 34

Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences : collected scientific articles / at scientific edition I. S. Bulakh. Kyiv : Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 2021. Issue 14 (59). 110 p.

In the journal presented the results of theoretical and empirical research of topical issues of psychological science, obtained by the authors of the articles.

The scientific publication is included in scientometric databases and directories: Google Scholar, Crossref, “Scientific Periodicals of Ukraine” at Vernadskyi National Library of Ukraine, Scientific library of National Pedagogical Dragomanov University.

Official web-site: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/pn>

© The authors of articles, 2021

© Editorial Council, Editorial Board & International Editorial Council, 2021

© Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 2021

УДК 159.942

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\).01](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59).01)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕПРЕСИВНОГО СТРАХУ САМОТНОСТІ

Тетяна Андрущенко

**доктор політичних наук, професор,
професор кафедри філософії**

Національна музична академія України ім. П.І. Чайковського
01001, Україна, м. Київ, вул. Архітектора Городецького, 1-3/11
tanya_atv@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6701-8035>

Валерія Мельник

**доктор філософських наук, професор,
професор кафедри філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін**

Донбаський державний педагогічний університет
84100, Україна, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19
melnik-filosof1981@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6028-4066>

Анотація

В статті акцентується увага на власне депресивному страху самотності, який не виступає в понятійно-категоріальному вигляді як екзистенціал, оскільки існували самотні, усамітнені люди, які відчували психологічний стан самотності (й супутні стани суму, депресії, меланхолії, відчаю), знаходилися в ізоляції (покинутість, вигнання), проте, власне самотності в сучасному смислі як смисложиттєвій основі не мали. Визначено наукові підходи та проаналізовано стан страху самотності в соціокультурному контексті; обґрунтовано, що самотність виступає одним із базових людських екзистенціалів, її онтологічною основою є повне або часткове відчуження людиною власної сутності. В статті розглядається страх духовної та душевної самотності як психологічного феномена й як суб'єктивне почуття людини, пов'язане з тим, що вона або не отримує позитивних емоцій від контакту з іншими людьми, або перебуває в певній ізоляції. Самотня людина не обов'язково не має рідних чи друзів, зазвичай у неї є різні стосунки, але вони можуть бути формальними й не задовольняти її потреби. Страх самотності розглянуто як підсвідому емоцію, необхідну для уникнення небезпек. Він репрезентований як результат безпосереднього соматичного подразнення, біологічних реакцій усередині людського тіла у відповідь на зовнішнє подразнення (реальне або уявне). Важливою в психологічних трактуваннях страху самотності є фіксація на тому, що страх не пригнічує людину, а, навпаки, допомагає їй відчувати себе людиною. І це притаманно лише людині. Внаслідок вивчення мотиваційної значущості бінарної опозиції метафізичного та соціального модусів страху з'ясовано, що страх самотності – трансцендентний феномен, екзистенціал і спосіб розуміння смислу буття свідомості. Адже страх самотності виявляється найбільш здатним до утворення деякої соціальної основи для експлікації цілісності свідомості, до виявлення безпосередності усвідомлення людиною самої себе. Цей страх не здійснює вихідної цілісності свідомості, а навпаки – роздрібнює її на величезну кількість метаморфоз, із-поміж яких «розколота» свідомість виступає як маніпульована і катастрофічна.

Ключові слова: страх самотності, тривога, емоція, потреба, володіння, емпірія.

Вступ

В соціальній психології та патопсихології страх самотності є констатацією і його зумовленістю, прагненням до володіння об'єктами матеріального світу й можливістю втрати цього стану володіння. Загалом самотність виникає тоді, коли є певна потреба, найчастіше пов'язана з близьким значущим іншим, яку людина не може задовольнити, й вона при цьому відчуває страх, що буде з нею завжди. І страх самотності породжується витісненим прагненням до володіння або, навпаки, до смислу життя. У вигляді тривоги він здатен зруйнувати життя людини на індивідуальному й соціальному рівнях. Проте насправді страх самотності необхідний і його не можна повністю викоринювати. Людина завжди повинна балансувати між безпекою і свободою, рухаючись до другого як до цінності.

Складність феномена самотності виявляється в її багатолікості й, більше того, у необхідності екзистенціалу самотності та всіх іпостасей Homo Solus, Людини Самотньої, на різних рівнях соціуму. Людина як особистість починається з рефлексії над власною самотністю. Всі екзистенціальні проблеми розпочинаються з роздумів людини про самотність, незалежно від спектру її трактовок та оцінок. Осягнути глибини Я неможливо без осмислення самотності – емоційно-психічного стану і метафізичної категорії, екзистенціального підґрунтя людського буття.

Мета дослідження: вивчити самотність як підсумок внутрішньої самооцінки людиною своїх стосунків зі світом та людьми, та як усвідомлення розпаду духовних і соціальних зв'язків, фіксування ситуації «людина проти людей та світу» – активного протиборства чи ситуації «світ і люди проти людини» – пасивного протистояння. **Завдання** дослідження: 1) визначити наукові підходи та проаналізувати стан страху самотності в соціокультурному контексті; 2) розглянути страх самотності як суб'єктивне переживання (самостійний феномен); 3) емпірично обґрунтувати, що самотність виступає одним із базових людських екзистенціалів, її онтологічною основою є повне або часткове відчуження людиною власної сутності; в сучасному соціальному просторі самотність та пов'язані із нею страхи значною мірою зумовлені розривом суспільного просторово-часового континууму внаслідок загострення міжіндивідуального і міжнародного протистояння, характерного для конкурентного суспільства.

Методи дослідження

Метод дослідження: системний, який дозволив проаналізувати явище депресивного страху самотності й встановити проблему відчуження особистості як комплексного феномена та як особистого світосприйняття; аналітичний, що виявляє філософсько-естетичний зміст досліджуваного явища та його місце в патопсихології й соціальній психології ХХ-ХХІ ст., а також з'ясувати рецептивні та комунікативні особливості людини.

Результати та дискусії

Ситуація вимушеної самотності вимагає зміни цього стану, руйнування клітки гнітючої самотності, загострення повноцінних соціальних зв'язків та заспокоєння душі. В соціальному зрізі самотності переплетені в тугий вузол зовнішні та внутрішні чинники самотності – утрата, руйнування повноцінних соціальних зв'язків, покинутість людини, соціальний вакуум та психологічна пустота, наповнена ілюзіями. Для слабких духом людей межі самотності можуть стискатися при їхньому внутрішньому спогляданні, й тоді не витримує психіка, мутніє розум або людина приходить до думки про самогубство. В ситуації соціальної самотності, ізоляції від світу чи розриву зв'язку з близькими людьми, самогубство

постає перед людиною останнім варіантом розв'язання життєвих проблем. Феномену самотності та його структурно-функціональному аналізу сприяють результати досліджень. Багато аспектів самотності розкриті в працях таких дослідників, як: О. Данчіва, М. Буянов, С. Корчагіна, Ю. Корчак, М. Мовчан, П. Рікер, А. Рубінштейн, Я. Слінін, Н. Хамітов та ін. Ми погоджуємося з поглядами Д. Зілбурга, Г. Саллівана, Ф. Фромма-Рейхмана про те, що самотність з'являється в результаті недостатності соціальної взаємодії індивіда. Учений Я. Слінін підкреслює, що це переживання не є тільки функцією чинника особистості або чинника ситуації, а виступає як продукт їх комбінованого (Слінін, 2004: 245).

Страх самотності як суб'єктивне переживання може бути наявним у кожної людини. Унікальність його полягає в тому, що він проявляється у кожної людини з різною силою і має індивідуальні особливості.

В теоретичних положеннях філософів-екзистенціалістів психологічне переживання стану самотності як покинутості, занедбаності було перенесене на соціальне становище суб'єкта, який переживає, і підхоплене «новими лівими», які досліджували «атомарність» індивіда в суспільних структурах. Провісником цих ідей був Серен К'єркегор, який розмірковував із гіркотою про людей – «самотніх птахів у повній безмовності», що не вірять ні в що, крім нещастя, та вважав, що «не окрема людина – найнещасливіша, а цілий клас». Психосоматичний рівень є високим у розвитку ідентичності та світогляду, що розкриває духовну та соціальну природу. На цьому рівні людина завжди буде відчувати себе самотньою і виявляється це в інтровертності, в емоційних переживаннях страху, тривоги, боязні, що виникають на сенсорно перцептивному рівні психічного відображення.

В психоаналізі картина тотального нещастя перетворюється на гімн нещасливій самотності, адже, якщо життя «і безумство, і віра, і божевілля», то найнещасливіший і є найщасливішим у своїй самотній скорботі, він достойний «і швидкої смерті, і вічного забуття, і ніякого згадування, щоб навіть пам'ять про нього не зробила нещасливим іншого» (К'єркегор, 2007: 104).

Як же протікає індивідуальне буття *Homo Solus*? Що утримує від саморуйнації, що допомагає зберегти свою внутрішню цілісність? Для цього необхідно звернутися до процесів *подвоєння* та феномену *подвійності*. Подвоєння – інтелектуальне і реальне – передбачає подвоєння людиною самої себе в формах людської діяльності. *Подвоєння* – інтелектуальне, практичне – передбачає проходження через свідомість людини й має суб'єктивний характер, проявляючись як подвоєння світу й як подвоєння самого суб'єкта, тобто подвійність. Як зазначає А. Корчак, при цьому зберігається присутність самого суб'єкта в межах нового, подвоєного світу, породженого розумовою та практичною діяльністю. Подвійність означає створення двійника, який є поза-себе-буттям людини, чи створення суб'єкта, що є за межами і водночас зберігається в психологічних межах внутрішнього двійника (Корчак, 2006: 111).

В патопсихології, якщо розглядати психологічну структуру особистості як таку, що складається з «Я особистості» – її самості й внутрішнього двійника, то, варто визнати, що на психологічних вагах, що не рефлектують, чаша, на якій розташоване Я, завжди переважає чашу двійника. В протилежному випадку дуже реальною є загроза роздвоєння особистості, герметичної рефлексії, замкненої на «своєму – іншому», на двійнику – психопатологічний синдром аутизму. Утрата єдності особистості характерна для психопатологічних станів (шизофренії, психозу та ін.); механізмом, який відтворює роздвоєння особистості, психологи вважають розвиток гіпнотичних фаз у корі півкуль головного мозку. Незважаючи на відмінності, між роздвоєнням і подвоєнням устанавлюється зв'язок. Так, подвоєння і

подвійність можуть виступати прихованими від свідомості людини наслідками відчуження і роздвоєння (у процесах формування перетвореної свідомості), а роздвоєння свідомості породжує фантоми-двійники «чужих» сил, з якими «взаємодіє» суб'єкт. Культове подвоєння, що персоніфікує позбавлене індивідуальності втягнення суб'єкта в усі процеси подвоєного світу, природні і соціальні сили, і культова подвійність, що оперує з ілюзорними двійниками, часто виступають у негативному варіанті, коли об'єктом діяльності стає сама людина.

Звичайно, культове подвоєння й подвійність – нерозривні та взаємодоповнюють одне одного, й ми відокремлюємо їх для того, щоб показати, що культова свідомість «долає» самотність людини, створюючи ілюзорних двійників, які не завжди можуть бути рівноправними співрозмовниками, співучасниками розумового діалогу внаслідок свого незалежного становища. Н. Хамітов описав це створення двійника Я як більш комунікабельного «суб'єкта» й поступове поневолення самої людини двійником, тобто *роздвоєння* (Хамітов, 2000: 231). Відмінність *роздвоєння* від *подвоєння* полягає в тому, що роздвоєння означає розрив єдиного на частини й фіксацію цього положення, відторгнення сутності й неможливість поєднати розірвані частини. Воно переживається як утрата сутності, сенсу життя, самого себе. Роздвоєння є об'єктивним процесом, що не залежить від свідомості людини (таким є процес перетворення «ідеї держави» й «ідеального двійника» – вищої абстракції, що розчиняє індивідуума в послідовності примарних ролей, як зауважив К. Юнг). Роздвоєння часто є несвідомим, як тривожне переживання суму і пригніченості, самотності, що проявляються в муках свідомості й совісті.

Так, концептуально новий підхід дозволяє частково зменшити гостроту дискусії між дослідниками. На нашу думку, саме релігійне подвоєння цілком може допомогти людині віднайти психологічний баланс і, більше того, допомогти віруючому вченому, художнику в їхній творчості, якщо сама віра не стає лещатами, не звужує межі творчих помислів і діянь, а є особистим шляхом служіння Вищому Смислу, Істині, Красі, Добру. Людина замкнута, обмежена зовнішніми силами, а тому обмежена в своїх вчинках і помислах. Проте сила релігійної свідомості в тому, що ця зовнішня причина проникає в душу у вигляді обов'язку, зливаючись із совістю, стаючи Богом у душі, перетворюючись на згусток особистісних імперативів. Релігійна подвійність передбачає появу, постійну присутність, участь образу Бога, а, також створення внутрішнього двійника, психологічного автопортрета людини, що є повноважним, у межах внутрішньої реальності, представником суб'єкта, його бажань і почуттів, й пов'язаним цілим спектром стосунків із мешканцями іншого, трансцендентного світу. Внутрішній двійник є місточком між Я суб'єкта та небесним світом, що займає провідну роль у життєвих інтенціях віруючого й підкоряє своєму впливу світ реальний.

З огляду на соціальні характеристики, резонним є поділ на добровільну і вимушену самотність, якою керує сама людина, та некеровану. Вони не збігаються при цьому з такими гранями психологічного виміру, як душевна і духовна самотність. Самотність душі, душевна самотність виникає із світовідчуття людини й містить безліч різних психічних станів, неповторну картину внутрішнього світу, що створюється всією палітрою почуттів, емоцій і настроїв – суму, горя, незадоволення, розгубленості, скорботи. Душевна самотність здебільшого зафарбована переважно темними кольорами негативних емоцій. Духовна самотність більшою мірою є результатом дії світоглядних настанов і може бути, в одному випадку, усвідомленим вибором усамітнення заради самозаглиблення, що є способом осягнення певних істин – божественної сутності, природних чи соціальних таємниць і, врешті-решт, спілкуванням з будь-яким двійником, тобто подоланням самотності. В другому

випадку, дух шукає самотності, необхідної йому як умови творчої діяльності, в третьому ж – духовна самотність викликається непереможною дією соціальних сил, історичних умов і виявляється вимушеною, такою, що виникає проти волі людини.

До теоретично очищеного виду духовної самотності можна віднести «філософську самотність» Е. Гуссерля, Ф. Ніцше, З. Фрейда, О. Хорні в «епосі», акті виведення за дужки всього чуттєво-емпіричного світу, людей і самого емпірично-тілесного Я, і, тим самим, занурення в глибини чистої свідомості Я, самотнього не як Робінзон, а як суб'єктивно-трансцендентально. Таке очищення-занурення дозволяє виявити в свідомості множинність Я, здатність свідомості здійснювати безкінечну кількість модусів трансцендентальних Інших. Це можуть бути й минулі стани Я, спогади про них, актуальні Я або ж майбутні Я, що переживаються зараз. Така самотність породжує «новий світ», що наповнений глибинним змістом буття. Власне це і є «сьома остання самотність», до якої закликає Заратустра й сам Ф. Ніцше. Сучасний одинак часто постає як безіменна людина, що втратила свою індивідуальність і знаходить заспокоєння лише в натовпі – рідній стихії подібних анонімів – «самотньому натовпі». Сучасна людина – це «пластична», «протеїнова», порожниста, «садомазохістська», конформістська та ескейпістська (яка тікає) істота (Рикєр, 2002: 238).

На думку К. Ясперса, для встановлення істинної, «екзистенціальної комунікації», людина повинна бути самотньою, протистояти іншим та своєму світові, їй необхідно порвати соціальні зв'язки та стосунки й тим самим «подолати позбавленість індивідуальності», характерну для «комунікації наявного буття», соціальності. «Я не можу бути самим собою, не вступаючи в комунікацію, і не можу вступити в комунікацію, не перебуваючи самотнім. В усякому занятті самотності комунікацією виникає нова самотність, яка не може без того, щоб не зник я сам як умова комунікації» (Ясперс, 1991: 401).

На відміну від розглянутої структури особистості (Я і внутрішній псевдо-суб'єкт), в психологічній структурі диктатора з'являється третій компонент – об'єктивований і потім канонізований «двійник», а, точніше – «трійник», для якого внутрішній псевдо-суб'єкт виступає ескізом, фундаментом. Причому, цей зв'язок зберігається, адже правитель, його Я, вступає у своєрідний діалог зі своїм псевдо-суб'єктом, зіставляючи і, по можливості, ототожнюючи його з Каноном вождя, перевіряючи свої вчинки вищим смислом державних цілей і пишаючись самототожністю із цим мудрим, сильним і проникливим государем. Так, усі монархи говорили про себе від третьої особи. Цей ідеалізований об'єктивований двійник втілюється в реальній галереї портретів і статуй, у яких образ вождя практично не повинен змінюватися (наприклад, старіти), згідно із законами канонізації. Адже канон, як атрибут метафізичного мислення, не модернізується, в канон не може закладатися протиріччя. На нього впливають лише зовнішні фактори, тому можна замінити один Канон іншим, зламати стереотип.

Отже, протиріччя між каноном вождя і псевдо-суб'єктом не виникають, хіба що виявляються деякі невідповідності канону до реальних подій, що втручаються в кропітливо сконструйовану психологічну структуру й усуваються легкою корекцією Канону чи певних «винуватців». Але ось між «Я» особистості правителя і внутрішнім псевдо-суб'єктом – автопортретом, який майже ототожнюється в психологічній структурі з каноном вождя, протиріччя ніколи не усуваються. Сам правитель потрапляє в полон до свого об'єктивованого двійника – Канону: за спиною вождя встають німі й зловісні, відчужені від нього й тим більше від підданих деякі Інтереси Держави, Вищий Смысл діяльності державного апарату та його центру управління, сили, що панують над самим правителем,

викликають відчуття безсилля і не дають розірвати пута самотності, твердить М. Мовчан (Мовчан, 2009: 93).

Проте, й в цьому випадку, диктатору не вдається до кінця подолати самотність, він смутно відчуває свою невідповідність канонізованому образу вождя, для якого й Alter Ego – ідеалізований суб'єктивний двійник, і самість особистості – безпосередня особистісна сутність виступають деякою основою для шуканої, бажаної самоідентифікації. І Ялом наголошує, що складність цього процесу полягає в тому, що диктатор несвідомо бажає поширити самоідентифікацію на нібито стихійний потік реальності, представити самоототожнення Канон – Alter Ego – Я (Самість) як добровільний, але не маніпулятивний акт повеління підданих, що протікає в стихійному, бурхливому житті, а не в ідеологізованій (організованій вищими силами) реальності. Внутрішнє злиття (Канон – Alter Ego – Я) наповнює душу диктатора величезною, жаданою радістю володіння, почуттям влади не лише над натовпом, над власним двійником і каноном. Проте, мить володіння коротка і, що трагічно для диктатора, – ілюзорна. Диктатор має певну силу й може усунути невідповідності між Каноном і двійником, Alter Ego, не стільки власною волею, скільки могутністю апарату маніпуляції чужими волями, адже екстаз злиття чужих волей із Каноном в акті ідентифікації з вождем здатний, відбиваючись, скоригувати образ Alter Ego. А, ось протиріччя між Самістю та Alter Ego, він усунути не в змозі, бо власна екзистенція диктатору непідвладна. Над Каноном, хочеться диктатору чи ні, височіє вищий суддя – Super Ego, Совість, яка, на відміну від Канону, псевдо-Super Ego, не відчужена й надає трагічності переживанню екзистенції розірваного існування диктатора (Ялом, 2008: 79). І, тоді проясняється «незрозумілий сум», гнів безсилля, провина, що навіки поселилася в душі булгаківського Понтія Пілата, в душі, що розривається між Каноном, Alter Ego та симпатією до іншої самотної людини – Ієшуа Га-Ноцрі, в якій непозбутно будуть жити докори Совісті, що мучиться через зраду єдиної рідної по духу людини.

Висновки

Отже, можна зробити висновки, що психологічне переживання стану самотності як покинутості, занедбаності було перенесене на соціальне становище суб'єкта, що переживає, й відчуває нереальну та немотивовану тривогу, що породжує страх прокляття та відчаю, а, також страх смерті. Страх самотності виникає як наслідок порушення онтологічного зв'язку людини із соціумом і Богом (покарання за адамичний гріх). Причому, самотність як кара проявляється не лише в ситуації соціальної ізоляції, вигнання, втрати звичного оточення, але й в нікчемній метушні повсякденного, поверхового, наслідувального (неістинного) буття нікому не потрібної, вічно гріховної та самотньої людини, в якій не завжди домінує страх смерті. Цієї думки дотримується А. Арапко (Арапко, 2015). Інша – настанова на розуміння (і культивування) самотності як обов'язкової умови й засобу для поглибленого, особистісно-інтимного осягання Бога. Воно можливе як занурення в себе, відкриття «внутрішньої людини» – істинного єства, сутнісного ядра людини, яка має божественне походження, що дозволяє спілкуватися з Богом у містичному акті віри. Об'єктивований трансцендентний страх самотності поступово різнобічно ускладнюється й розширюється, приймає протилежні своїй природі форми і надає «життя» іншим, другого та третього порядку соціокультурним феноменам. Основні онтологічні витoki самотності знаходяться в самій людській природі як органічному поєднанні фізичного і духовного. Вивчення мотиваційної значущості бінарної опозиції метафізичного та соціального модусів страху дозволило зробити висновок, що страх самотності є трансцендентним феноменом, екзистенціалом і способом розуміння смислу

буття свідомості в тому значенні, що він виявляється найбільш здатним до утворення деякої соціальної основи для експлікації цілісності свідомості, до виявлення безпосередності усвідомлення самого себе; він не здійснює вихідної цілісності свідомості, а навпаки – роздрібнює її, розсипає в безкінечному числі метаморфоз, серед яких «розколота» свідомість витупає як маніпульована і катастрофічна.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в емпіричному вивченні соціально-психологічних особливостей депресивного страху самотності людини.

Література

1. Арапко, А.С. (н.д.). *Страх одиночества и страх слияния: Где баланс?* Режим доступа: https://www.familyland.ru/library/diplom/diplom_7.html
2. Кьеркегор, С. (2007). *Страх и трепет*. Москва : Изд-во: Иностранка.
3. Корчак, А. (2006). *Философия Другого Я: история и современность*. Москва : URSS; Ленанд.
4. Мовчан, М. (2009). *Самотність як феномен буття особистості*. (Монографія). Полтава : РВВ ПУСКУ.
5. Олефир, В.О., Куфлієвський, А.С., Фурманець, Б.І., Рютін, В.В., Гура, С.О., Назаров, О.О., та ін. (2009). *Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів*. В.Б. Шапарь (Ред.). Харків : Прапор.
6. Рикёр, П. (2002). *«Я сам как другой»* Санкт-Петербург : Алетейя.
7. Рубинштейн, С.Л. (1958). *О мышлении и путях его исследования*. Москва : Наука.
8. Слинин, Я. (2004). *Феноменология интерсубъективности*. (Монографія). Санкт-Петербург : Наука.
9. Хамітов, Н. (2000). *Самотність у людському бутті. Досвід метаантропології*. Київ : Гранослов.
10. Ялом, И. (2008). *Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти*. (А. Петренко, пер. с англ.). Москва : Эксмо.
11. Ясперс, К. (1991). *Смысл и назначение истории*. Москва : Политиздат.

References

1. Arapko, A.S. (n.d.). *Strakh odinochestva i strakh sliyaniya: Gde balans? [Fear of loneliness and fear of merging: Where is the balance?]* Retrieved from https://www.familyland.ru/library/diplom/diplom_7.html [in Russian].
2. Kierkegaard, S. (2007). *Strakh i trepet [Fear and awe]*. Moscow : Izd-vo: Inostranka [in Russian].
3. Korchak, A. (2006). *Filosofiya Drugogo YA: istoriya i sovremennost' [Philosophy of the Other Self: history and modernity]*. Moscow : URSS; Lenand [in Russian].
4. Movchan, M. (2009). *Samotnist' yak fenomen buttya osobystosti [Loneliness as a phenomenon of personality]*. Poltava : RVV PUSKU [in Ukrainian].
5. Olefyr, V.O., Kufliyevskyy, A.S., Furmanets, B.I., Rytin, V.V., Hura, S.O., Nazarov, O.O., et al. (2009). *Psykhologichnyy tлумachnyy slovnyk naysuchasnyshykh terminiv [Psychological explanatory dictionary of the most modern terms]*. In V.B. Shapar' (Ed.). Kharkiv : Prapor [in Ukrainian].
6. Rikor, P. (2002). *YA sam kak drugoy [I myself am like another]*. Saint Petersburg : Aleteyya [in Russian].
7. Rubinshteyn, S.L. (1958). *O myshlenii i putyakh yego issledovaniya. [About thinking and ways of its research]*. Moscow : Nauka [in Russian].
8. Slinin, YA. (2004). *Fenomenologiya intersub'yektivnosti [Phenomenology of intersubjectivity]*. Saint Petersburg : Nauka [in Russian].
9. Khamitov, N. (2000). *Samotnist' u lyuds'komu butti. Dosvid metaantropolohiyi [Loneliness in human existence. Experience of metaanthropology]*. Kyiv : Hranoslov [in Ukrainian].
10. Yalom, I. (2008). *Vglyadyvayas' v solntse. Zhizn' bez strakha smerti [Peering into the sun. Life without fear of death]*. (A. Petrenko, Trans.). Moscow : Eksmo [in Russian].
11. Yaspers, K. (1991). *Smysl i naznacheniyе istorii [The meaning and purpose of history]*. Moscow : Politizdat [in Russian].

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEPRESSIVE FEAR OF LONELINESS

Tatiana Andrushchenko

**Doctor of Sciences in Politology, Professor,
Professor of the Department of Philosophy**

Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
1-3/11, Architect Gorodetsky Str., Kyiv, Ukraine, 01001
tanya_atv@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6701-8035>

Valeria Melnyk

**Doctor of Sciences in Philosophy, Professor of the Department of Philosophy, History
and Social Sciences and Humanities**

Donbass State Pedagogical University
19, General Batyuk Str., Slovyansk, Ukraine, 84100
melnik-filosof1981@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6028-4066>

Abstract

The article focuses on the actual fear of loneliness, which does not appear in conceptual and categorical form as existential, because there were lonely people who felt a psychological state of loneliness (and concomitant states of sadness, depression, melancholy, despair), isolation (abandoned, exile), but in fact it was not loneliness in the modern sense as the meaning of life. Scientific approaches are identified and the state of fear of loneliness in the socio-cultural context is analyzed; it is substantiated that loneliness is one of the basic human existentials, its ontological basis is the complete or partial alienation of one's own essence. The article examines the fear of spiritual and mental loneliness as a psychological phenomenon and a subjective feeling of a person associated with the fact that he or she does not experience positive emotions from the contact with other people, or occurs in a certain isolation. A single person does not necessarily have relatives or friends, they usually have different contacts, but they may be formal and do not meet their needs. The fear of loneliness is seen as a subconscious emotion needed to avoid danger. It is represented here as a result of direct somatic irritation, biological reactions inside the human body in response to external irritation (real or imaginary). The fixation of the fact that fear does not depress but on the contrary, helps a person feel human is important in psychological interpretations of the fear of loneliness. And this is only human nature. As a result of studying the motivational significance of the binary opposition of the metaphysical and social modes of fear, it was found that the fear of loneliness is a transcendent phenomenon, existential and a way of understanding the meaning of consciousness. After all, the fear of loneliness is the most capable means of forming some social basis for the explication of the integrity of consciousness, to reveal the immediacy of human self-awareness. This fear realizes the original integrity of consciousness, and vice versa – breaks it down into a huge number of metamorphoses, among which the “split” consciousness acts as a manipulated and catastrophic one.

Keywords: fear of loneliness, anxiety, emotion, need, possession, empiricism.

Подано 30.03.2021

Рекомендовано до друку 20.05.2021

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Софія Березка

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології

Донбаський державний педагогічний університет

84100, Україна, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19

berezka.sonya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8716-2712>

Анотація

Переорієнтація сучасної вищої освіти на парадигму студентоцентризму потребує перегляду змісту особистісної підготовки майбутніх фахівців. Особливого значення ця проблема набуває в межах підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти, де особистісна компетентність є однією із провідних умов успішної професійної реалізації. Складність особистісної підготовки фахівця спеціальної освіти полягає й в тому, що перелік важливо необхідних особистісних якостей педагога має корелювати зі специфікою нозології дітей, із якими він у подальшому буде працювати. Важливими якостями в роботі майбутнього фахівця спеціальної освіти є толерантність, емпатійність, емоційна стійкість, сенситивність до емоційних станів дітей, здатність вербалізувати і демонструвати власні емоції, вміння заохочувати та надихати інших. Сукупність зазначених якостей утворює такий складний феномен, як емоційний інтелект майбутнього фахівця. Емоційний інтелект (EI) є багатокомпонентним явищем, що інтегрує внутрішньоособистісну і зовнішньоособистісну складову. Емоційний інтелект належить до ТОП-10 провідних soft skills, які забезпечують успішність професійної самореалізації. В статті висвітлено теоретичний аналіз підходів до розуміння емоційного інтелекту в психолого-педагогічній літературі, подано результати діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти за тестовою методикою Д. Люсіна «EmIn». Проведено якісний аналіз особливостей розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти. З'ясовано, що здобувачі спеціальності 016 Спеціальна освіта без цілеспрямованого формування емоційного інтелекту переважно володіють помірним і середнім рівнем розвитку EI. Розкрито основні напрями змісту тренінгової програми з розвитку емоційного інтелекту в майбутніх фахівців спеціальної освіти. Подана програма сприяє розвитку основних складових емоційного інтелекту (ідентифікації та диференціації емоцій, сенситивності та емпатійності до інших), сприяє підвищенню емоційної стійкості здобувачів спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Ключові слова: спеціальна освіта, підготовка майбутніх фахівців, емоційний інтелект, внутрішньоособистісний та зовнішньоособистісний емоційний інтелект

Вступ

Сучасне реформування вищої освіти передбачає створення докорінно нового освітнього простору, орієнтованого на здобувача й на формування не лише професійних знань, умінь та навичок, але й на розвиток особистісних якостей, які забезпечать успіх його професійної діяльності. Такий підхід до підготовки майбутнього фахівця потребує інтеграції в освітні програми можливості розвитку в здобувачів так званих м'яких навичок – soft skill.

Soft skill – це навички, які не пов'язані з конкретною професією, але допомагають гарно виконувати свою роботу й важливі для кар'єри та особистісної реалізації. Особливого значення розвиток soft skill набуває у рамках підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти, де особистість фахівця є одним із найважливіших інструментів професійної діяльності. Про важливість особистісної підготовки фахівця спеціальної освіти зазначали такі вчені як: В. Бондар (2010), О. Бондарчук (2012), В. Синьов (2007), О. Мамічева (2011) та ін. У рамках формування особистісної готовності майбутнього фахівця важливим аспектом є кореляція цієї підготовки безпосередньо з нозологією дітей, з якими в подальшому буде працювати спеціаліст. Сьогодні в Україні спостерігається негативна тенденція до зростання кількості дітей з порушеннями аутистичного спектру. Аналіз провідних показників порушень аутистичного спектру за Д. Шульженко (2009) дозволив визначити, що ключовими особистісними якостями майбутнього фахівця спеціальної освіти має бути толерантність, емоційна стійкість, вміння розпізнавати та диференціювати емоційні стани інших, емпатія. Сукупність зазначених якостей об'єднуються в інтегральному феномені – емоційному інтелекті особистості.

Вперше термін емоційний інтелект зустрічається у працях Reuven Bar-On у контексті сукупності некогнітивних здібностей, знань та компетентностей особистості (Bar-On, 2011). Подібне бачення емоційного інтелекту як сукупності певних навичок та здібностей представлено у дослідженнях Р. Salovey та D. Mayer. Модель D. Mayer, Р. Salovey включає три основні категорії адаптивних здібностей (Salovey & Mayer, 1990):

- оцінювання та висловлювання емоцій;
- регулювання емоцій;
- використання емоцій у мисленні та діяльності.

Цікавим є підхід Д. Люсіна до тлумачення емоційного інтелекту. Його модель включає внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект, і передбачає наявність здатності до розуміння власних та чужих емоцій, керування ними (Люсін, 2004). За Д. Люсіним, на формування ЕІ впливає безліч факторів, а його розвиток відбувається протягом усього життя особистості.

Не дивлячись на відмінності, в усіх визначеннях останніх років є спільні ключові позиції. Отже, емоційний інтелект є складним інтегральним конструктом, який включає:

- здатність особистості сприймати, ідентифікувати та інтерпретувати власні емоції та емоції інших;
- здатність асимілювати емоції у думках, стимулювати за допомогою емоцій мисленнєві процеси;
- здібності до самоконтролю та саморегуляції поведінки відповідно до емоцій, що переживає особистість чи її оточення;
- уміння використовувати усі вище зазначені здібності для побудови ефективної діяльності.

Не дивлячись на широке висвітлення проблеми емоційного інтелекту у психолого-педагогічній літературі, мало вивченим залишається цей феномен у рамках підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Мета дослідження полягає в емпіричному вивченні особливостей розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти. Для реалізації поставленої мети нами було визначено наступні завдання дослідження: 1) проаналізувати феномен емоційного інтелекту в психолого-педагогічній літературі; 2) визначити рівень

інтелектуального розвитку майбутніх фахівців спеціальної освіти; 3) розробити програму розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Методи дослідження

Дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти проходило протягом 2020-2021 років на базі Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Донецька область, Україна). Дослідженням було охоплено 150 здобувачів денної та заочної форм навчання факультету спеціальної освіти ДВНЗ ДДПУ. Вік здобувачів становив від 17 до 20 років. Гендерні відмінності під час експерименту не враховувались. Усі респонденти дали добровільну згоду на анонімну участь у експерименті та мали змогу вийти з нього в будь-який момент за власним бажанням.

Експеримент проходив у декілька етапів:

- теоретико-методологічний аналіз феномену емоційного інтелекту в психолого-педагогічній літературі;
- емпіричне вивчення особливостей розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти на базі ДВНЗ ДДПУ;
- впровадження тренінгової програми розвитку емоційного інтелекту для здобувачів освіти факультету спеціальної освіти ДВНЗ ДДПУ;
- порівняльний аналіз отриманих даних констатувального та контрольного етапу дослідження емоційного інтелекту в майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Для виявлення особливостей розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти було використано опитувальник Д. Люсіна «ЕmIn» (Люсін, 2006). Цей опитувальник містить 46 тверджень, по відношенню до яких респондент мав висловити рівень своєї згоди. Усі твердження поєднані у п'ять субшкал, які потім сумуються у чотири шкали більш загального порядку (внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект, здатність до розуміння емоцій та до керування емоціями). Опитувальник дозволив продіагностувати як загальний рівень сформованості емоційного інтелекту, так і окремих його складових у конструкті (Люсін, 2006).

Результати та дискусії

Аналіз отриманих даних за опитувальником Д. Люсіна здійснювався за двома субшкалами, що вимірюють міжособистісний емоційний інтелект («розуміння чужих емоцій», «керування чужими емоціями») та за трьома субшкалами, що вимірюють різні аспекти внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («розуміння власних емоцій», «керування власними емоціями», «особиста експресія»). Значення за шкалами обчислювалися шляхом додавання кількості набраних балів за відповідними субшкалами. Сумарна кількість балів порівнювалась зі шкалою норми за Д. Люсіним (окремо для кожного компоненту) і відповідала певному рівню сформованості того чи іншого компонента (Люсін, 2006).

Отримані результати за шкалами розуміння (РЕ) та керування емоціями (КЕ) свідчать про те, що майбутнім фахівцям зі спеціальної освіти краще дається розуміння та керування чужими емоціями – тобто здатність розуміти емоційні стани інших на основі зовнішніх проявів (міміка, жести тощо), вміння викликати емоційні реакції у інших, здатність

співчувати емоційному стану іншої людини, а також готовності надати їй підтримку. Ці субшкали належать до міжособистісного емоційного інтелекту.

Показники за субшкалами «Розуміння власних емоцій», «Керування власними емоціями та контроль експресії» є менш вираженими, що свідчить про те, що здобувачі не завжди можуть усвідомлювати власні емоції, контролювати їх зовнішні прояви, розуміти причини їх виникнення. Дані субшкали належать до внутрішньоособистісного емоційного інтелекту.

Шкали «розуміння емоцій» та «керування емоціями» також склалися з суми балів за відповідними субшкалами (розуміння власних та чужих емоцій, керування власними та чужими емоціями, відповідно). Інтегральний показник загального емоційного інтелекту розраховувався окремо для кожного досліджуваного шляхом додавання набраних ним балів за кожною субшкалою (розуміння чужих емоцій, керування чужими емоціями, розуміння власних емоцій, керування власними емоціями, керування експресією).

Загальні показники рівня сформованості емоційного інтелекту в майбутніх фахівців спеціальної освіти подано на рис. 1.

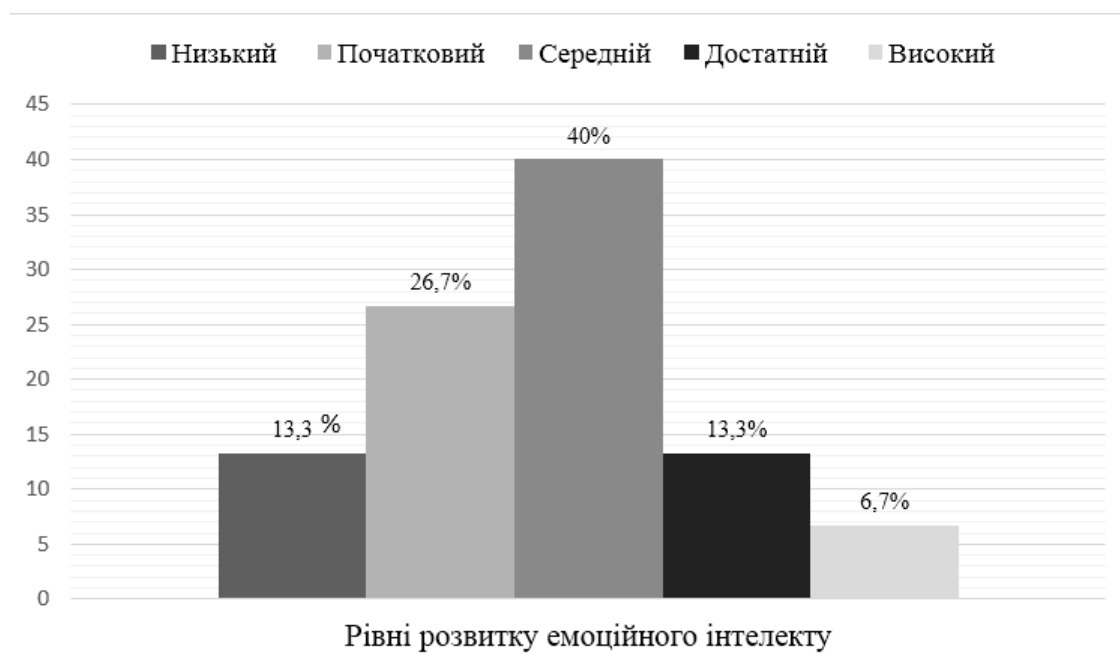


Рис. 1. Рівні розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти

З рис. 1 видно, що ми розподілили рівні сформованості загального емоційного інтелекту на п'ять рівнів. Кожен рівень встановлювався на основі зіставлення набраних балів здобувача щодо шкал норми розвитку загального ЕІ за Д. Люсіним і містив такі якісні характеристики:

- високий рівень (105 і вище балів): у цю групу ввійшли здобувачі, які здатні аналізувати власні емоції та переживання, чутливі до почуттів і поведінки інших людей; володіють здатністю з високою точністю декодувати мімічні та кінестетичні прояви емоцій; адекватно (до ситуації) висловлюють свої почуття, можуть контролювати їх; не допускають негативного впливу емоцій на процес

- спілкування і взаємодію з іншими людьми; здатні викликати довіру, надихати інших, вести за собою; вміють стимулювати ментальні процеси через емоції;
- достатній рівень (93–104 бали): здобувачі цієї групи здатні легко розпізнавати власні та чужі емоції, можуть контролювати їх у звичних обставинах. Водночас їм складніше даються процеси розуміння мотивації виникнення тих чи інших емоційних станів (як своїх, так і чужих); такі здобувачі можуть піддаватись негативному впливу емоцій, але можуть рефлексувати над своїми почуттями;
 - середній рівень (79–92 бали): ці здобувачі у міжособистісних стосунках більше орієнтуються на вчинки людей, а ніж на власні уявлення; вони здатні в деяких випадках відчувати настрій інших людей і орієнтуватись у ситуації, але не завжди можуть користуватись такими здібностями; емоційні установки можуть впливати на їх реакції; володіють середнім рівнем усвідомленості власних емоцій; у повсякденному житті успішно керують власними емоціями, але при виникненні нестандартної ситуації тимчасово втрачають контроль над собою;
 - початковий рівень (72–78 балів): характерний для здобувачів, які не здатні продуктивно використовувати власний емоційний досвід, не здатні бачити і розуміти емоційні стани інших людей; не аналізують емоції та поведінку інших; не схильні аналізувати власні емоції та почуття, контроль емоцій відбувається через процес їх тимчасового пригнічення;
 - низький рівень (0–71 бал): притаманний для здобувачів, які не здатні диференціювати, інтерпретувати власні та чужі емоції, не вміють контролювати власні емоційні стани, у них емоції домінують над когнітивними процесами, що зумовлює некоректну поведінку по відношенню до ситуації.

Отримані дані свідчать про переважання початкового і середнього рівнів розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти. З метою розвитку емоційного інтелекту було складено тренінгову програму для майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Програма тренінгу з розвитку емоційного інтелекту здобувачів спеціальності 016 Спеціальна освіта була розрахована на 56 годин. Зміст програми передбачав формування у майбутніх фахівців таких основних здібностей:

- уміння ідентифікувати та диференціювати основні емоції та емоційні стани, здатність декодувати мімічні та кінестетичні прояви емоцій;
- уміння усвідомлювати та вербалізувати власні емоції та стани;
- здатність до емпатії, сенситивність до почуттів і поведінки інших людей;
- здатність усвідомлювати можливі причини емоційних станів співрозмовника;
- навички самоконтролю та регуляції власних емоційних станів;
- навички рефлексії;
- навички релаксації;
- навички толерантного сприйняття та комунікації;
- стресостійкість та емоційна стійкість.

Тренінгові зустрічі тривали протягом 4 годин двічі на тиждень. Усі заняття проводились за добровільної згоди здобувачів та дотриманням правил групової роботи. Заняття включали методи гештальт-терапії, трансактного аналізу, арт-терапії, психогімнастики та ігротерапії.

За результатами контрольного етапу дослідження було зафіксовано зміни кількісних і якісних показників у рівнях розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної

освіти. Так, наприклад, відсоток здобувачів з достатнім рівнем розвитку ЕІ збільшився на 13,3%, а кількість здобувачів з високим рівнем розвитку при повторній діагностиці склала – 20%. В майбутніх фахівців спеціальної освіти суттєво покращилась здатність до ідентифікації й диференціації емоційних станів, підвищився рівень емпатійних і сенситивних здібностей, навичок вербалізації власних емоцій.

Висновки

Проведене дослідження дозволило сформулювати такі висновки. Емоційний інтелект є складним інтегральним утворенням, що включає сукупність когнітивних, поведінкових й емоційних якостей і здібностей, які забезпечують усвідомлення, ідентифікацію, диференціацію і регулювання своїх і чужих емоцій (внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект).

Встановлено, що ЕІ у майбутніх фахівців спеціальної освіти без застосування цілеспрямованого впливу сформований переважно на середньому та початковому рівнях. Для особливостей розвитку ЕІ здобувачів спеціальності 016 Спеціальна освіта на початку їх професійної освіти характерним є те, що:

- ідентифікація та диференціація емоцій відбувається переважно завдяки розумінню їх зовнішніх проявів, що зумовлює перевагу розвитку міжособистісного емоційного інтелекту над внутрішньоособистісним;

- складним є усвідомлення мотивів і чинників виникнення як своїх, так і чужих емоційних реакцій;

- недостатнє розуміння власних емоцій зумовлює труднощі в їх вербалізації та формальній рефлексії щодо емоцій та почуттів;

- розвиток процесу керування емоціями переважає над розвитком розуміння емоцій і вдається більш вдало, водночас при виникненні емоціогенних ситуацій вони можуть швидко втрачати контроль над власним емоційним станом.

Цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти дозволить сформувати провідні компоненти ЕІ на достатньому і високому рівнях, що свідчить про важливість інтеграції подібних програм у освітній процес у ЗВО.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці програм навчальних дисциплін із елементами тренінгової діяльності, що спрямовані на розвиток провідних складових емоційного інтелекту в майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Література

1. Бондар, В.І. (2010). Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації дефектолога. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*, 15, 39–42.
2. Бондарчук, О.І. (2012). Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки»*, 8, 30–35.
3. Мамічева, О. (2011). Психологічні аспекти формування професійної стійкості дефектолога. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 19, 297–301.
4. Люсин, Д.В., & Ушаков, Д.В. (2004). *Социальный интеллект: теория, измерение, исследование*. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН».

5. Синьов, В.М. (2007). Модернізація підготовки фахівців в галузі корекційної освіти в Україні. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: збірник наукових праць*, 267–270.
6. Шульженко, Д.І. (2009). Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей (Монографія). Київ : Слово.
7. Bar-On, R. (2011). Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54–62.
8. Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185–211.

References

1. Bondar, V.I. (2010). Inkluzivne navchannia ta pidhotovka pedahohichnykh kadriv dlia yoho realizatsii defektoloha [Inclusive education and training of pedagogical staff for its implementation by a speech pathologist]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedahohika ta psykhohohiya – Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Correctional pedagogy and psychology*, 15, 39–42 [in Ukrainian].
2. Bondarchuk, O.I. (2012). Psykholohichna kompetentnist fakhivtsia: zmist ta osnovni pidkhody [Psychological competence of a specialist: content and basic approaches]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho: Zbirnyk naukovykh prats'.* Seriya "Psykholohichni nauky" – *Scientific Bulletin of Mykolayiv State University named after V.O. Sukhomlynsky: Collection of scientific works. Psychological Sciences Series*, 8, 30–36 [in Ukrainian].
3. Mamicheva, O. (2011). Psykholohichni aspekty formuvannia profesiinoi stiiikosti defektoloha [Psychological aspects of formation of professional stability of the defectologist]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykhohohiya – Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology*, 19, 297–301 [in Ukrainian].
4. Liusin, D.V., & Ushakov, D.V. (2004). *Sotsialnyi intellekt: Teoriia, izmerenie, issledovaniia* [Social Intelligence: Theory, Measurement, Research]. Moscow : In-t psikhologii RAN [in Russian].
5. Synov, V.M. (2007). Modernizatsiia pidhotovky fakhivtsiv v haluzi korektsiinoi osvity v Ukraini [Modernization of training of specialists in the field of correctional education in Ukraine]. *Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku pedahohichnoyi osvity: pedahohichna maysternist', tvorchist', tekhnolohiyi: zbirnyk naukovykh prats' – Theoretical and methodical bases of development of pedagogical education: pedagogical skill, creativity, technologies: collection of scientific works*, 267–270 [in Ukrainian].
6. Shulzhenko, D.I. (2009). *Osnovy psykholohichnoi korektsii autystychnykh porushen u ditei* [Fundamentals of psychological correction of autistic disorders in children]. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].
7. Bar-On, R. (2011). Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54–62.
8. Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185–211.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF FUTURE SPECIAL EDUCATION PROFESSIONALS

Sofiya Berezka

**PhD in Psychology, Associate Professor
of the Department of Practical Psychology**

Donbass State Pedagogical University

19, General Batyuk Str., Slovyansk, Ukraine, 84100

berezka.sonya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8716-2712>

Abstract

Modern higher education reorientation to the paradigm of student-centeredness requires personal training content revision of future professionals. This problem acquires special significance in the framework of training future specialists in special education, where personal competence is one of the leading conditions for successful professional implementation. The complexity of personal training of a specialist in special education is that the list of important personal qualities of the teacher must correlate with the specifics of the nosology of the children with whom the teacher will work in future. Important qualities in the work of a future specialist in special education are tolerance, empathy, emotional stability, sensitivity to the emotional states of children, the ability to verbalize and convey their own emotions, to be able to encourage and inspire others. The combination of these qualities forms such complex phenomenon as the emotional intelligence of the future specialist. Emotional intelligence (EI) is a multicomponent phenomenon that integrates the intrapersonal and extrapersonal components. Emotional intelligence is in the TOP-10 leading soft skills that ensure the success of professional self-realization. The article highlights the theoretical analysis of approaches to understanding emotional intelligence in the psychological and pedagogical literature, presents the results of diagnosing the level of development of emotional intelligence of future specialists in special education by the “EmIn” test method of D. Lusin. A qualitative analysis of the peculiarities of the emotional intelligence development of future specialists in special education is given. It was found that the applicants for the specialty 016 Special Education without purposeful formation of emotional intelligence, in the vast majority, have a moderate and medium level of development of EI. The main directions of the training program content to develop emotional intelligence among future specialists of special education are presented in the article. The proposed program is determined to promote the development of the leading components of emotional intelligence (identification and differentiation of emotions, sensitivity and empathy for others), increases the emotional stability of applicants for the specialty 016 Special Education.

Keywords: special education, training of future specialists, emotional intelligence, intrapersonal and extrapersonal emotional intelligence

Подано 23.05.2021

Рекомендовано до друку 15.06.2021

**ПСИХОЛОГІЧНА РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА «АКТИВІЗАЦІЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ТА САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ
ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ»**

Андрій Іващенко

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
документознавства та методики навчання

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди
08401, м. Переяслав-Хмельницький, вул. Сухомлинського, 30
socgum_phdpu@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-8175-7766>

Альона Іващенко

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри
менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди
08401, м. Переяслав-Хмельницький, вул. Сухомлинського, 30
alyona.ger@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-5059-739X>

Анотація

В статті презентована комплексна психологічна розвивальна програма активізації професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх документознавців, що ґрунтується на ідеї особистісно орієнтованого виховання особистості. Основна ідея цього виховання полягає в моделюванні таких виховних ситуацій, які б спонукали особистість до самопізнання і саморозвитку. Серед основних завдань програми варто виокремити такі: розкриття суті поняття «професійна рефлексія» студентів; актуалізація ціннісного ставлення до себе з позиції «Я-професіонал»; підвищення у майбутніх документознавців активності щодо оволодіння професією; поглиблення знань способів і прийомів ефективної професійної рефлексії. Основновоположною стратегією цієї психологічної розвивальної програми стала активізація професійної рефлексії майбутніх документознавців й інтересу до рефлексивної діяльності та, як наслідок, їхній саморозвиток у майбутній професійній діяльності. Для реалізації поставлених завдань проводились такі заходи зі студентами: міні лекції, інформаційні відеоролики, тьюторіал, побудова інтелектуальної карти, відеофільми, дискусії. Також застосовувались синквейни, ведення щоденника рефлексії під час практики, розробка та показ студентами відеопрезентацій. Крім того, студенти активно долучались до участі в фестивалях, семінарах, тренінгах як волонтери та спікери, що допомагало їм зрозуміти свої сильні та слабкі сторони, над якими варто попрацювати. Впровадження психологічної розвивальної програми сприятиме зростанню усвідомленого прагнення студентів до самопізнання, самоосвіти, зміні ціннісного самоставлення, зростанню готовності до самореалізації та прагнення до саморозвитку в професії. Розроблений інструментарій спрямований на допомогу академічним кураторам, викладачам і практичним психологам закладів вищої освіти з метою підвищення потенціалу професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх документознавців.

Ключові слова: професійна рефлексія, саморозвиток, самореалізація, мотивація, ціннісне прийняття, майбутні документознавці.

Вступ

В теперішній час в Україні відбуваються стрімкі зміни у політичному, економічному, суспільному та духовному житті. Як наслідок, зростає зацікавленість науковців з різних сфер прикладної психології у вивченні рефлексії. Саме, завдячуючи їй, стають можливими трансформація свідомості людини у відповідності до реалій сучасності, відмова від стереотипів мислення та поведінки, розвиток активного, креативного ставлення до себе, своєї діяльності та шляхів її реалізації. До того ж, рефлексія є одним із психологічних механізмів активізації і розвитку професійної діяльності особистості. Тому під час навчання майбутніх фахівців у ЗВО особливу увагу варто спрямувати на підвищення її потенціалу.

За позицією А. Гапоненка, саме юнацький вік є сенситивним для формування особистості в процесі соціалізації, адже саме в цей період відбувається вибір професії, активізується самопізнання, актуалізується самовизначення та саморозвиток людини. Освіта несе в собі потенціал активізації та регуляції особистісного зростання молоді, вона здатна стимулювати саморозвиток учасників навчального процесу. Так, В. Панок підкреслив, що саме в цей період відбувається прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, котрі спонукають особистість до ефективної практичної діяльності. Все вище окреслене стає можливим завдяки професійній рефлексії. Це означає, що процес, під час якого особистість стає суб'єктом професійної діяльності, передбачає появу особливостей розвитку значущих рефлексивних компонентів у професійному становленні людини (Іщук, 2013).

Варто зазначити, що професійна рефлексія, за переконанням Л. Мітіної, означає констатацію наявності або відсутності знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності людини. Це динамічна властивість особистості, яка може змінюватись і розвиватись, стимулювати формування низки професійних якостей особистості. Вчена зазначала, що освітній процес у закладі вищої освіти не повинен зводитися до відтворення змісту підручників. Навички професійної рефлексії мають актуалізуватись під час проходження студентами різних видів практики. Під час професійного навчання варто залучати студентів до соціально-психологічних тренінгів і розвивальних програм, щоб вони мали можливість вивчати себе, свої здібності, здобувати знання про власні ресурси. Викладачі мають допомагати майбутнім фахівцям розвивати уміння об'єктивно оцінювати отриману інформацію і використовувати її під час розробки індивідуальних програм самокоректування та подальшого професійного саморозвитку.

Майбутній документознавець, щоб відповідати сучасним вимогам життя та професії, має розвиватись інтелектуально, морально, комунікативно, емоційно. Водночас сьогодні у закладах вищої освіти переважають репродуктивні методи навчання, це призводить до недостатньої практико-орієнтованої підготовки фахівців до ефективної, самостійної професійної діяльності. Тому актуальним завданням закладів вищої освіти (далі ЗВО) є не лише передача знань, умінь та навичок, а й створення умов для саморозвитку та самореалізації майбутніх документознавців. Особливе значення в процесі підготовки сучасного професіонала має організація рефлексивного освітнього середовища, яке б спонукало до активізації рефлексивних механізмів професійного саморозвитку, проте розробка та впровадження відповідних освітніх технологій, метою яких є розвиток професійної рефлексії реалізуються не досить активно.

Мета статті: висвітлити особливості конструювання психологічної розвивальної програми «Активізація професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх документознавців». **Завдання** дослідження: 1) активізація професійної рефлексії майбутніх документознавців; 2) стимулювання їх прагнення до саморозвитку в професійній діяльності.

Методи дослідження

В дослідженні застосовувались такі методи як: аналіз, систематизація та узагальнення наукової психологічної літератури з проблем дослідження; конструювання психологічних завдань, проблемних ситуацій; спостереження.

Результати та дискусії

В психологічній науці стрімко зростає інтерес вчених до вивчення проблеми саморозвитку та рефлексії. Науковці активно досліджували процеси суб'єктивного розвитку і саморозвитку особистості в ході реалізації професійно-орієнтованої діяльності (І. Бех, С. Максименко); вивчали ці процеси як засоби професійного самовдосконалення людини (В. Сластьонін, О. Власова, О. Сергєєнкова); описували специфіку етапів професійного становлення майбутнього фахівця (О. Бодальов, А. Гапоненко); вирішували питання про особистісні та професійні особливості практичного психолога, його професійну ідентифікацію (В. Панок, Г. Абрамова); займались пошуками механізмів саморозвитку майбутніх професіоналів (Н. Пейсахов, О. Штепа). Особливе зацікавлення вчених викликав розвиток рефлексії як центральної якості особистості. Висувались припущення, що рефлексія може бути ефективним механізмом саморозвитку особистості (С. Кузікова, М. Савчин).

За результатами теоретичних розвідок та емпіричних досліджень, нами була розроблена психологічну розвивальну програма, що спрямована на підвищення потенціалу професійної рефлексії майбутніх документознавців.

Методологічною основою цієї програми стали положення особистісно орієнтованого виховання І. Беха. Особистісно орієнтоване виховання є особливим та цікавим, оскільки орієнтоване на людину як основну цінність; підтримку й розвиток її індивідуальності; пробудження в неї креативного потенціалу; стимулювання особистості до самостійного вирішення своїх проблем (Бех, 2008).

Серед основних завдань програми варто виокремити такі: розкриття суті поняття «професійна рефлексія» для студентів; актуалізація ціннісного ставлення до себе з позиції «Я-професіонал»; підвищення у майбутніх документознавців активності щодо оволодіння професією; поглиблення знань способів і прийомів ефективною професійною рефлексії.

Основновоположною стратегією цієї психологічної розвивальної програми стала активізація професійної рефлексії майбутніх документознавців й інтересу до рефлексивної діяльності та, як наслідок, їх саморозвиток у майбутній професійній діяльності.

На першому етапі відбувалось формування у майбутніх документознавців розуміння таких понять, як «професійна рефлексія» й «професійний саморозвиток», усвідомлення їх важливості у подальшій професійній діяльності. Для цього використовувалася низка методів. Міні лекції на теми «Професійна рефлексія та її роль в діяльності документознавця», «Професійний саморозвиток як невід'ємна складова професіоналізму майбутнього документознавця» допомагали формувати в студентів розуміння базових понять. Інформаційні відеоролики про рефлексію та саморозвиток також сприяли збагаченню знань про рефлексію і саморозвиток. Тьюторіал дав можливість зрозуміти структуру поняття

«професійна рефлексія» і його місце в професії документознавця. Майбутні документознавці конструювали інтелектуальну карту зазначеного поняття. Відеофільми активізували у досліджуваних прагнення до саморозвитку в професії.

Другий етап мав на меті сприяти рефлексії професійних знань і ціннісному прийняттю професії. Ми використовували такі методи роботи, як синквейн – студенти створювали «білі вірші» на задану тематику з опорою на професійний тезаурус. В результаті цієї техніки студенти більш глибоко пізнавали та розширили професійну термінологію. Також – ведення щоденника рефлексії під час практики. Після кожної практики студенти мали написати твір про свої враження, їх роль і місце в процесі практичної діяльності, проаналізувати чи достатньо їм знань для виконання професійних завдань на високому рівні. Завдяки цьому вони змогли зрозуміти над чим варто працювати, що удосконалити та розвинути. Створення відеопрезентацій на тему «Моя майбутня професія – Документознавець». Під час роботи над відеопрезентаціями студенти аналізували своє ставлення до обраної професії й емоції, які переживають щодо неї, ціннісне ставлення і плани на майбутнє. Крім цього вони обмінювалися враженнями й обговорювали, чи ідентифікують себе з обраною професією.

На третьому етапі студенти відкривали себе як майбутніх фахівців у професійній діяльності. На цьому етапі в них формувалася готовність до професійної самореалізації. Були організовані зустрічі в форматі Тед Токс для глибшого розуміння майбутніми документознавцями обраної професії. Студенти мали можливість поспілкуватись з людьми, які вже досягли успіху, проте не зупиняються на досягнутому й прагнуть до подальшого саморозвитку. Майбутні документознавці активно долучались до участі в різних тематичних фестивалях, семінарах, тренінгах як волонтери, спікери і ведучі. Після цих заходів вони аналізували проведену роботу, визначали чинники труднощів, виявляли з яких дисциплін не вистачало знань. Крім цього студенти активно брали участь у розв'язанні різних проблемних ситуацій для рефлексії власного професійного потенціалу, аналізу недоліків і проектування способів їх виправлення, формулювання бажаної професійної мети й шляхів її досягнення.

Також для реалізації окреслених завдань було створено *соціально-психологічний тренінг* «Професійна рефлексія майбутніх документознавців як шлях до професійного зростання». Програма тренінгу складалась із 11 занять по 80 хвилин. Мета тренінгу: підвищення ефективності розвитку професійної рефлексії у майбутніх документознавців. Всі заняття були умовно розділені на три блоки, у кожному з яких ставилися різні завдання.

Завданнями першого блоку було усвідомлення студентами того, чи достатньо їм теоретичних знань для успішного виконання професійних завдань, чи досить добре опрацьовані професійні якості, чи є потреба в удосконаленні професійних вмінь, що варто удосконалити і які ж чинники невдалих та вдалих дій.

В другому блоці були такі завдання, як: підвищення у студентів мотивації до майбутньої професії, покращення емоційно-ціннісного ставлення до неї та сприяння ціннісному її прийняттю. Під час тренінгу досліджувані сформуливали внутрішню мотивацію до професії, почали ідентифікувати себе саме з професією документознавця.

Третій блок занять був орієнтований на покращення професійної саморегуляції та самоефективності й формування готовності до професійної самореалізації. В процесі виконання запропонованих вправ студенти практикувались у свідомій регуляції своєї професійної діяльності, вчилися ставити мету та досягати цілі. Вони отримали уявлення про те, якими знаннями, вміннями володіють та як їх ефективно застосовувати у практичній

діяльності. Також заняття цього блоку дали можливість майбутнім документознавцям усвідомити потребу в професійній самореалізації.

Всі блоки тренінгу склалися з 3 занять кожне. Перше заняття було спрямоване на знайомство учасників групи між собою, встановлення правил роботи і довірливої атмосфери, а останнє заняття тренінгу було присвячене підведенню підсумків, отриманню зворотного зв'язку, усвідомленню та обговоренню змін, що вже відбулися.

Тренінгові заняття склалися з трьох частин: вступної, основної та завершальної. У вступній частині відбувався зворотний зв'язок між ведучим і учасниками, обговорювались домашні завдання, розкривалась тема поточного заняття та коментувались очікування. Основна частина – це виконання вправ, рольові ігри, тематичні дискусії, дебати, релаксаційні вправи та інші форми роботи, спрямовані на засвоєння теми заняття. Завершальна частина – підведення підсумків заняття, отримання психологом зворотного зв'язку від учасників, релаксація і процедури завершення тренінгу, за потреби, задавалось домашнє завдання на відпрацювання певних навичок у реальному житті (Большакова, 1996).

Для розкриття загальної моделі тренінгових занять подамо декілька з них.

Час заняття	Назва і план	Тривалість
9:00-10:20	<p style="text-align: center;">ОСНОВНА ЧАСТИНА ТРЕНІНГА</p> <p>Заняття 1. «Мотивація до майбутньої професії» Мета: підвищення рівня мотивації до обраної професії. Інформаційна частина. Час 15 хвилин. Тренер пояснює значення понять «мотивація», «професійна мотивація». Розповідає, чому все ж таки важливо бути мотивованим на успішне професійне становлення. Вправа № 1. «Мотиваційна складова в професійній діяльності». Час: 20 хвилин. Мета: Осмислення відмінностей цілей професійної діяльності на початку кар'єри і в процесі накопичення професійного досвіду. Матеріали: аркуші форматом А-4, фломастери (олівці). Процедура: невеликий аркуш ділиться на три частини. Присутнім пропонується відповісти на запитання «Для чого ви навчаєтесь на документознавця?» з позиції минулого, теперішнього, майбутнього: початок навчання у ЗВО; зараз; через 5 років. Зворотний зв'язок: присутні діляться власними враженнями від своїх записів. Важливо, щоб вони самі змогли побачити відмінності в змісті описаного. Вправа № 2. «Оплески». Мета: розім'ятися, відпочити. Час: 10 хвилин. Процедура: тренер розміщує учасників на стільцях по колу,</p>	80 хв.

<p>11:00-12.20</p>	<p>послідовно кілька разів пропонує підвестися тим, хто має певне уміння чи якість, щось любить або бажає чомусь навчитися; інші учасники групи активно аплодують тим, хто підвівся. Наприклад: «Підведіться з місця всі ті, хто вмів вишивати». Оплески! «Підведіться з місця всі ті, хто вмів кататися на лижах». Оплески!</p> <p>Вправа № 3. «Я – документознавець». Час: 20 хвилин.</p> <p>Мета: рефлексія професійного самосприйняття як документознавця, відчуття професійної значущості, усвідомлення себе в обраній професії, проектування професійного майбутнього.</p> <p>Матеріали: папір формату А-4, кольорові олівці.</p> <p>Процедура: Виконання малюнку «Яким я бачу себе сьогодні?» «Пригадайте той день, коли Ви вперше прийшли на виробничу практику як документознавець. Якими Ви були? Що Ви відчували? Спробуйте зобразити себе на малюнку (реально, схематично чи метафорично, щоб якомога точніше передати свої відчуття та почуття).</p> <p><i>Рефлексія:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Подумайте, чи хотілося б Вам щось додати до малюнка, щоб почуватися комфортно? Що саме? Можете зробити це.- Якщо Вам щось заважає у своєму малюнку, можете це прибрати (замалювати, стерти, переробити, змінити). <p><i>Виконання малюнка «Яким я бачу себе у майбутньому»</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Якими Ви себе бачите? Чи є зміни між Вами реальними та тими, якими себе бачите в майбутньому. Визначте, хто або що могло б сприяти таким змінам? Кому належить вирішальна роль у цьому? Намалюйте себе майбутніх. <p>Зворотний зв'язок. Тренер пропонує обмінятися враженнями та відповісти на такі запитання як: «Який малюнок було виконувати найважче? Чому?».</p> <p>Завершальна частина. Час: 15 хвилин.</p> <p>Учасники обговорюють заняття, намагаються виокремити складні для них моменти, зрозуміти, чому одні завдання було легко виконувати, а інші складно. Діляться враженнями від отриманої інформації та відкриттів, які вони зробили, виконуючи запропоновані вправи.</p> <p>Заняття 2. «Емоційно-ціннісне ставлення до професії».</p> <p>Мета: усвідомлення власного ставлення до свого професійного розвитку та, в разі потреби, зміна його на ціннісно-позитивне.</p> <p>Інформаційна частина. Час: 10 хвилин.</p> <p>Обговорення особистісних змін, що виникли після минулого заняття. Пояснення ролі позитивних емоцій та активної</p>	<p>80 хв.</p>
--------------------	---	---------------

позиції щодо майбутньої професії в процесі професійного становлення.

Вправа 1. «Малюнок моєї майбутньої професії». Час: 20 хвилин

Мета: усвідомити власне бачення обраної професії, зрозуміти відмінності між її уявним образом та реальними характеристиками.

Матеріали: ватман, олівці, маркери.

Процедура: учасники заняття діляться на групи. На ватманах вони мають зобразити свою майбутню професію та себе в ній. Основний акцент у вправі – обговорення студентами всередині групи тих уявлень про професію, які склалися у них впродовж знайомства з нею. Кожна команда презентує свої малюнки та пояснює основні відмінності та причини виникнення останніх.

Зворотний зв'язок: під час шерінга учасники обмінюються думками про те, чи змінилися уявлення про професію та їхнє місце в ній, діляться спостереженнями щодо виокремлених ними характеристик майбутньої професії.

Вправа 2. «Емоційне насичення». Час: 20 хвилин

Мета: сформувати та закріпити позитивне ставлення до обраної професії.

Матеріали: чистий аркуш, ручка.

Процедура:

1. Учасники мають написати на аркуші паперу 20 слів, які їм подобаються і викликають позитивні емоції.
2. Потім їм потрібно написати 15–20 епітетів, якими вони наділяють предмети, що до вподоби.
3. Далі учасники відзначають 10 слів, які на їхню думку, описують професію «Документознавець».
4. Кожне із 10 слів варто «насичувати» приємними епітетами та озвучити їх позитивні сторони.

Зворотний зв'язок: студентам пропонувалось проаналізувати позитивні епітети, якими вони наділили слова, що описують професію психолога та обговорити в групі чи сприяло таке «насичення» посиленню позитивного ставлення до психології.

Вправа 3. «Арттерапія». Час: 5 хвилин.

Мета: зняти емоційну напругу та переключитися на виконання іншої вправи.

Матеріали: фарби, пензлики, ватмани.

Процедура: Впродовж виконання вправи звучить спокійна, дещо космічна музика. Учасники, за бажанням, можуть підходити до столу, де знаходяться фарби, пензлики та ватмани, і передавати свої емоції від музики в малюнку. Інші

	<p>закривають очі й уявляють себе центром Всесвіту, намагаються максимально поринути в музику. Всю увагу вони мають зосередити на собі, відчуті себе унікальними і неповторними.</p> <p>Вправа № 4. «Мій професійний герб та моє професійне кредо». Час: 10 хвилин.</p> <p><i>Мета:</i> актуалізація власного професійного та особистісного досвіду.</p> <p>Матеріали: бланки з зображенням щита, олівці, фломастери.</p> <p>Процедура: Учасникам роздаються бланки «Герб та девіз». Їм пропонується заповнити поля герба відповідними символами, що найточніше передають зміст кожного поля: перше – «Я як документознавець»; друге – «Мое професійне майбутнє»; четверте – «Мій професійний ідеал». На смужці необхідно написати фразу, яка б могла слугувати особистим професійним девізом (професійним кредо). Це може бути, як відомий вислів, так і фраза, придумана самим учасником.</p> <p>Зворотний зв'язок: кожен учасник ділиться враженнями від вправи. В групі обговорюються найцікавіші моменти.</p> <p>Завершальна частина. Час: 15 хвилин.</p> <p>Матеріали: засоби для письма.</p> <p>Процедура: тренер демонструє учасникам записані на фліп-чарті або дошці 4–5 незакінчених речень, наприклад, «Я дізнався що...», «Мене здивувало, що...», «Мені сподобалось, що», «Можливо, було б краще, якби...» тощо; пропонує кожному учаснику записати свої відповіді й здати тренеру. Якщо дозволяє регламент, корисно, щоб кожен учасник по черзі повідомив свої записи групі.</p>	
--	--	--

Висновки

Отже, реалізація психологічної розвивальної програми «Активізація професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх документознавців» досягається в процесі впровадження психологічного супроводу, зокрема розвивальної програми та соціально-психологічного тренінгу, заснованих на положеннях особистісного орієнтованого виховання. Ефективність запропонованого авторського психологічного супроводу може визначитися зростанням усвідомленого прагнення студентів до самопізнання, самоосвіти, зміною ціннісного самоствавлення, зростанням готовності до самореалізації та прагненням до саморозвитку в професії. Розроблений інструментарій призначений академічним кураторам, викладачам і практичним психологам ЗВО для застосування у розвивальній роботі з метою підвищення потенціалу професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх документознавців.

Перспективи подальших досліджень стосуються вивчення ролі професійної рефлексії в проектуванні успішного професійного шляху фахівця, впливу індивідуальних особливостей особистості на процес професійного саморозвитку.

Література

1. Бех, І.Д. (2008). *Виховання особистості*: Підручник. Київ : Либідь.
2. Вернидуб, Р. (2019). Забезпечення якості професійної підготовки майбутнього вчителя: політика селекції. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 15, 5–17. <https://doi.org/10.31392/iscs.2019.15.005>
3. Власов, П.К. (2014). Партнерское общение. Тренинг. Игры и упражнения. Методические материалы для ведущего тренинга. Харьков : Изд-во «Гуманитарний центр».
4. Федосеева, І.В. (2013). Психотренінг спілкування: навч. посібник. Переяслав-Хмельницький : СКД.
5. Ішук, О.В. (2013). Чинники становлення професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної психології*, 2, 120–127.

References

1. Bekh, I.D. (2001). *Vykhovannia osobystosti: Pidruchnyk [Education of personality: Textbook]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
2. Vernydub, R. (2019). Zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia: polityka selektsii [Ensuring the quality of professional training of future teachers: selection policy]. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 15, 5–17. <https://doi.org/10.31392/iscs.2019.15.005> [in Ukrainian].
3. Vlasov, P.K. (2014). *Partnerskoe obshchenye. Trenynh. Yhry y uprazhneniya. Metodicheskiye materyaly dlia vedushcheho trenynhy [Partner communication. Training. Games and exercises. Methodological materials for the trainer]*. Kharkiv: Yzd-vo “Humanytarnyi tsentr” [in Ukrainian].
4. Fedosieieva, I.V. (2013). *Psyhotreninh spilkuvannia: navch. posibnyk [Psychotraining of communication: textbook]*. Pereiaslav-Khmelnytskyi : SKD [in Ukrainian].
5. Ishchuk, O.V. (2013). Chynnyky stanovlennia profesiinoi identychnosti studentiv vyshchoho navchalnoho zakladu [Factors of formation professional identity of students of higher educational institution]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 2, 120–127 [in Ukrainian].

PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT PROGRAM “ACTIVATION OF PROFESSIONAL REFLECTION AND SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE DOCUMENTOLOGISTS”

Andriy Ivashchenko

**PhD in Pedagogy, Associate Professor
of Department of Documentation**

Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhorii Skovoroda
30, Sukhomlynsky Str., Pereiaslav-Khmelnytsky, Ukraine, 08401
socgum_phdpu@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-8175-7766>

Alyona Ivashchenko

PhD in Psychology, Senior Lecturer

of the Department of Management Practical Psychology and Inclusive Education

Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhorii Skovoroda
30, Sukhomlynsky Str., Pereiaslav-Khmelnytsky, Ukraine, 08401
alyona.ger@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-5059-739X>

Abstract

The article proposes a comprehensive psychological developmental program to enhance professional reflection and self-development of future documentologists, based on the idea of personality-oriented education of the individual. The main idea of such education was to model educational situations that would encourage the individual to self-knowledge and self-development. The main tasks of the program are the following: revealing the essence of the “professional reflection” concept for students; actualization of the value attitude to oneself from the position of “I am a professional”; increasing the activity of future documentologists to master the profession; deepening knowledge of methods and techniques of effective professional reflection. The main strategy of this psychological development program was the activation of professional reflection of future documentologists and interest in reflective activities and, as a consequence, their self-development in future professional activities. To implement the tasks, the following activities were conducted with the students: mini-lectures, informational videos, tutorial construction of an intellectual map, videos, discussions. During the practice syncveins, diary of reflections and videopresentations developed by the students were also used. In addition, students actively participated in festivals, seminars, trainings as volunteers and speakers, it helped them to understand their strengths and weaknesses, what exactly to work on. The introduction of a psychological development program will help increase students’ conscious desire for self-knowledge, self-education, change in values, increase readiness for self-realization and the desire for self-development in the profession. The developed toolkit was aimed to assist academic curators, teachers and practical psychologists of higher education institutions in development work in order to increase the potential of professional reflection and self-development of future documentologists.

Keywords: professional reflection, self-development, self-realization, motivation, value perception, future documentologists.

Подано 07.06.2021

Рекомендовано до друку 18.06.2021

УДК 159.923: 159.922

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59).04)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АМБІВАЛЕНТНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Наталія Кухарчук

аспірантка кафедри авіаційної психології

Національний авіаційний університет

03058, Україна, м Київ, просп. Космонавта Комарова, 1

nata.organicera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4992-0433>

Анотація

В статті висвітлені результати теоретичного дослідження психологічних поглядів на проблему амбівалентності. Амбівалентність розглядається у широкому розумінні, як тенденція уникнення вибору, що проявляється поведінково, когнітивно чи афективно, та спрямована на конкретну людину, подію, об'єкт чи, навіть, на майбутній досвід. Амбівалентність відіграє важливу роль у багатьох психоаналітичних теоріях, а також у соціологічних, когнітивних, розвивальних і психометричних підходах, у контексті нормального психологічного функціонування індивіда. Загальні філософські та психологічні точки зору свідчать про те, що амбівалентність може бути характерною ознакою для багатьох людей, та може формувати їхнє ставлення й взаємодію з оточуючим середовищем. Передумовами виникнення амбівалентності можуть бути: нестійкість емоцій, невизначеність цілей та установок, неузгодженість моральних принципів з емоціями та волею. *Мета* статті: висвітлення результатів теоретико-методологічного дослідження формування та розвитку психологічних поглядів на проблему амбівалентності в вітчизняній та закордонній науковій літературі. *Методи* дослідження: аналіз психологічної літератури, теоретичне узагальнення, порівняння вітчизняних та зарубіжних наукових підходів до визначення амбівалентності. Розглянуто складові амбівалентності: мотиваційна, поведінкова, афективно-когнітивна. Поданий теоретичний аналіз досліджень науковців: К. Абрагама, В. Блейхера, Е. Брейлера, М. Занни, Т. Зелінської, І. Козицької, М. Томпсона, З. Фрейда, К. Юнга та ін. Багатьма дослідниками доведено значний вплив амбівалентності на особистісне зростання й загальний стан психічного здоров'я людини. Узагальнено та обґрунтовано поняття амбівалентності як складного взаємозв'язку протилежно спрямованих, приблизно однакових за інтенсивністю, усвідомлених і неусвідомлених проявів, що належать до різних особистісних сфер.

Ключові слова: амбівалентність, компоненти амбівалентності, особистість, психологічний підхід.

Вступ

Важливими умовами всебічного розвитку людини є її усвідомлене прагнення до повного розкриття та реалізації власних потенційних можливостей, усвідомлення свого життєвого шляху та досягнення поставлених цілей. У процесі динамічного розвитку сучасного суспільства особливого значення набуває здобутий людиною досвід у переживаннях і ситуаціях, які ставлять її перед необхідністю постійного вибору із взаємовиключних у часі альтернатив, коли, як наслідок, людина втрачає інший, можливий варіант вирішення ситуації. Усвідомлення особистістю можливості втрати однієї з

актуалізованих альтернатив, прийняття рішення, реалізації дії або вчинку призводить до того, що така ситуація набуває ознак антиномічності (Козицька, 2014).

Впродовж останніх років наша країна переживає становлення нової соціальної суб'єктивізації. Поглиблюється системна криза усіх сфер суспільного життя, яка ускладнюється перманентною психологічною кризою. Серед громадського загалу все більше переважає стан невизначеності, усвідомлення страху, незадоволення собою й оточенням, фрустрованість, соціальний песимізм та загальна амбівалентність почуттів (Врублевський & Горпинюк, 2008). Одним із напрямків вирішення зазначених вище проблем є дослідження амбівалентності як динамічної властивості особистості, що стає варіативним регулятором усіх сфер життя, зумовлюючи специфіку її розвитку.

Окреслене актуалізує вивчення психологічних поглядів на проблему амбівалентності.

Мета дослідження: теоретичний аналіз психологічних поглядів на проблему амбівалентності у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі. **Завдання** дослідження: 1) проаналізувати основні зарубіжні наукові підходи до вивчення проблеми амбівалентності особистості; 2) проаналізувати основні вітчизняні наукові підходи до вивчення проблеми амбівалентності особистості.

Методи дослідження

Вивчення та аналіз психологічної літератури з теми дослідження; теоретичне узагальнення досвіду; порівняння вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень проблеми амбівалентності.

Результати та дискусії

Термін «амбівалентність» (лат. *ambo* – обидва та *valentia* – сила) означає неузгодженість, суперечливість у ставленні до чогось (амбівалентність почуттів), подвійність чуттєвих переживань, яка виражається у тому, що один і той самий об'єкт викликає у людини одночасно два протилежних почуття, тобто неоднозначність у ставленні людини до оточуючого середовища.

Психологічні дослідження амбівалентності в зарубіжній психології можна умовно поділити на три напрями. Перший напрям – амбівалентність стає невід'ємним конструктом – увага зосереджена на її психодинамічних аспектах (К. Абрахам, Д. Віннікотт, М. Клейн, З. Фрейд). Напрямок також розвивається у теоріях неофрейдистів (А. Адлер, К. Юнг) та егопсихологів (Е. Еріксон, К. Хорні). Другий напрям презентований дослідженнями амбівалентності як виду психологічного конфлікту. Розкритий у теорії поля К. Левіна та когнітивної концепції Л. Фестінгера. До третього напрямку належать гуманістичні теорії особистості К. Роджерса, А. Маслоу (Rodzhers, 2000; Maslou, 2007).

Амбівалентність у психології – це подвійне ставлення до предмета або людини, що суперечить одне одному, подвійне почуття або переживання. Об'єкт викликає дві абсолютно протилежні емоції. Вперше термін «амбівалентність» був відкритий швейцарським психіатром Е. Блейером на початку ХХ століття. На його думку, цей стан є першою ознакою шизофренії (Брейлер, 2001).

На противагу Е. Блейеру, З. Фрейд вважав, що амбівалентність – це мирне співіснування у людській душі протилежних спонукань. Ці спонукання виникають у двох сферах (життя і смерть), та вважаються фундаментом особистості. Учений відзначив той факт, що людина народжується із подвійними емоціями. При цьому, позитивні – знаходяться

на свідомому рівні, а негативні – заховані у глибинах підсвідомості. За сприятливих умов вони «спливають», провокуючи людину на непередбачувані та іноді неадекватні вчинки. Вивчаючи проблему «*табу*», З. Фрейд досліджував його природу й виникнення неврозу. Вчений стверджував, що за наявною забороною приховується бажання. Тобто те, що категорично забороняється, повинно стати предметом пристрасті. Він вважав, що нав'язлива поведінка і амбівалентність мають спільне походження – взаємне стримування протилежних сил, які породжують фізичну напругу, а також потребу її вивільнення. З. Фрейд використовував термін «амбівалентність» як основне поняття структури особистості в своїй праці «*Я і Воно*», висунувши теорію динамічної взаємодії трьох компонентів: *Воно* (*id*), *Я* (*ego*), *Над-Я* (*super-ego*). Первинна амбівалентність цієї структури полягає у несумісності між вимогами підструктур *Воно та Над-Я* (Фрейд, 1989).

Вчений К. Юнг розширив поняття про амбівалентність. За його позицією, свідоме й несвідоме гармонійно поєдналися у механізмі дії людської психіки. Це існування у свідомості та підсвідомості двох протилежних або конфліктуючих почуттів, бажань, емоцій або намірів щодо одного й того ж явища, об'єкта, людини (Юнг, 1991).

Загальний аналіз психологічної літератури засвідчив, що термін «амбівалентність» має доволі важливе значення як у психоаналітичних теоріях особистості (М. Кляйн, Ш. Магомед-Емінов, Ф. Ріман, Дж. Стівенс, З. Фрейд, А. Фрейд), так і в гуманістичній психології (К. Роджерс, Ф. Перлз, В. Франкл) (Перлз, 1993; Ріман, 1998; Роджерс, 2000; Франкл, 1997, 1990; Фрейд А., 1999; Фрейд З., 1998).

Погляди З. Фрейда про амбівалентність продовжували відігравати основне роль у психоаналітичних теоріях розвитку (К. Абрагам, Д. Віннікотт, М. Клейн, А. Фрейд) К. Абрагам пов'язує наявність амбівалентності зі стадіями розвитку лібідо, акцентуючи її значну роль у своїй теорії. Він підкреслював, що індивід, який неспроможний досягти цілісного розвитку лібідо, повертається на ранню стадію. Амбівалентність на оральній стадії в ситуації зриву, на шляху її прогресивного розвитку, призводить до маніакальних (злиття з матір'ю) і депресивних (втрата матері) коливань настрою. Фіксація на анальній стадії розвитку виявляється в агресивних намірах, садизмі чи мазохізмі, бісексуальності. Регресія особистості до фалічної амбівалентності виникає як неподоланий у дитинстві страх кастрації, що виявляється у неприйнятті залежного становища, прагненні домінування, агресивності або холодній стриманості та глибокій депресії (Абрахам, 2014).

В теорії психічного розвитку М. Кляйн, як і у попереднього автора, поняття амбівалентності відіграє суттєву роль. Різниця полягає у тому, що авторка відмовляється від понять стадій розвитку й точок фіксації на користь теорії позицій та надає більшого значення саме першому року життя, ніж дитинству загалом (Кляйн, 2011).

Неофрейдисти А. Адлер і К. Юнг продовжили вивчення проблеми амбівалентності. Фундатор індивідуальної психології А. Адлер, відмовившись від психоаналітичної теорії амбівалентності, розглядав цей феномен як нестабільне ставлення, що спрямоване на уникнення розв'язання важливої проблеми. Він вважав основним постулатом своєї теорії – уявлення про людину як про єдину самоузгоджену цілісність (Юнг, 1991).

Е. Еріксон (Еріксон, 1996) у своїх працях виокремив вісім стадій психосоціального розвитку «*Его*» та визначив специфіку кожної фази в соціальному розвитку. Кожна стадія супроводжується кризою, яка складається із позитивного та негативного аспектів. На кожній стадії розвитку «*Его*» набуває одну амбівалентну якість (базова довіра – базова недовіра, Его-ідентичність – рольове заміщення, інтимність – ізоляція та ін.) (Зелінська, 2004).

В соціокультурній теорії особистості К. Хорні розширила зміст амбівалентності, дослідивши поняття нормального внутрішнього і невротичного внутрішнього конфлікту. Джерелом розвитку будь-якого внутрішнього конфлікту є незадоволення невротичних потреб, що формується із необхідності подолати базальну тривогу, яка виникає у дитинстві, внаслідок відсутності відчуття безпеки у міжособистісних стосунках (Хорні, 2016).

В іншому напрямі амбівалентність вивчали К. Левін і Л. Фестінгер. Ідея дослідження полягає у тому, що конфлікт трапляється у психологічних ситуаціях, де протилежно спрямовані й приблизно рівні сили одночасно впливають на особистість (Левін, 2000).

Психологи Г. Нюнберг та Е. Фромм у своїх дослідженнях довели прямий зв'язок між проблемами суспільства і психологічними станами індивіда. А саме: зростання драматичних колізій зовнішнього світу збільшує рівень особистої амбівалентності індивіда. На думку Г. Нюнберга, остання завжди відображає тенденцію відштовхувати або приймати зовнішній світ, хоча важливе значення має рівень перебігу цього процесу (Нюнберг, 1999).

Згідно А. Маслоу, сили, що впливають на індивіда, мають не один, а два напрями. Амбівалентність заважає духовному зростанню та самоактуалізації: крім того, що є сили, які підштовхують людину в бік здоров'я, існує регресивний вплив, що спрямовує індивіда в протилежний бік – до хвороб та слабкості (Maslou, 2007; Зелінська, 2004).

Проблемами амбівалентності займалися й такі психологи, як: Л. Анциферова, Л. Божович, Л. Виготський та ін. Зокрема, Л. Божович (Божович, 1995) проаналізувала феномен «*смислового бар'єру*» та «*ефекту неадекватності*» в школярів, що є наслідком одночасної актуалізації двох протилежних мотиваційних тенденцій. Ці поняття використовуються у контексті вивчення внутрішніх суперечностей та становлять інтерес і для дослідження передумов виникнення амбівалентності.

Сучасні науковці та практики в сфері психології часто звертаються до феномена антиномічності, розкриваючи його в своїх наукових і психотерапевтичних працях. Психотерапевт І. Ялом, досліджуючи процес психотерапії, підкреслив, що рішення буває важко прийняти із багатьох причин, окремі з них є в основі нашого буття (Ялом, 2000).

Проблему амбівалентності в психологічному аспекті також вивчала І. Міхеєва (Міхеєва, 1991). Однак авторка не зуміла відшукати амбівалентність у внутрішньому світі гармонійної особистості та не розкрила перебіг її деформаційних змін від психічно здорової до душевно хворої людини. Без вирішення цих питань неможливе фундаментальне вивчення проблеми амбівалентності особистості. Так, лише кілька вітчизняних досліджень присвячені певним аспектам особистісної амбівалентності, саме як морально психологічної проблеми та амбівалентності в поведінці дітей раннього віку щодо незнайомого дорослого, а також розвитку в дітей уявлень про амбівалентні емоції (Зелінська, 2004).

Сучасні психологи України також активно вивчали феномен амбівалентності особистості. У своєму дисертаційному дослідженні Т. Лук'яненко описала психологічні особливості особистісної амбівалентності в ранньому юнацькому віці, залежно від вияву структурних компонентів за віком і статтю (Лук'яненко, 2001). Отримані результати ілюструють значно менше виражений, але розбалансований низький узгоджений рівень особистісної амбівалентності в юнаків старших класів, ніж у дівчат. Встановлені особливості міжособистісних стосунків учнів раннього юнацького віку: в хлопців – більша прямолінійність, відвертість проявів агресивності, у дівчат – непряме, більш опосередковане, приховане спрямування агресії. Т. Зелінська визначила амбівалентність як властивість психічно здорової особистості із помірно напруженою суперечностей, а також дослідила

деструктивні прояви амбівалентності високого ступеню (інфантильні залежності в різних сферах життя) (Зелінська, 2004). В. Хабайлюк вивчала суперечності в підсистемах сімейних стосунків «дитина – мати», «дитина – батько», «дитина – брати та сестри», «дитина – прабадьки», «дитина – інші люди» (Хабайлюк, 2014).

Дослідниця А. Хурчак розглянула амбівалентність атитюдів у контексті західних підходів до вивчення цього феномена (Хурчак, 2004). Західні вчені розробили опитувальник «Вимірювання амбівалентності атитюдів», у якому використовується індекс подібності-інтенсивності (Thompson & Zanna, 1995).

В зазначених визначеннях феномена амбівалентності підкреслено ставлення суб'єкта до об'єкта, до самого себе або суперечливі стани емоційної та поведінкової сфер.

Різнобічна характеристика феномена, який досліджується, уможливив виокремлення таких компонентів амбівалентності:

- ✓ одночасна подвійність явищ зовнішньої реальності або внутрішнього світу;
- ✓ взаємнепримирення протилежності мотиваційної, афективної, поведінкової сфер особистості; характеризуються рівною чи майже рівною силою й обсягом: рівновага і сталість явища, які пов'язані із однаково наявним протиставленням тенденцій, полярних за своєю суттю;
- ✓ співіснування протилежностей у формі амбітендентності, тобто єдності свідомого та несвідомого, чим, власне, й відрізняються від внутрішньоособистісного конфлікту;
- ✓ амбітендентність має помірний вияв, здатна до інтеграції, тому становлення особистості відбувається в конструктивному ритмоциклі;
- ✓ надмірна амбітендентність майже не інтегрується, через що розвиток особистості відбувається із переважанням деструктивних чи навіть патологічних умов (Борисюк & Прохорчук, 2017).

Оскільки вище відзначено, що амбівалентність є властивістю особистості, то можна виокремити такі її складові: *мотиваційну, поведінкову, афективно-когнітивну*.

Мотиваційна складова амбівалентності особистості полягає в так званій двомодальності, позитивно-негативній її побудові, відповідно до потреб у афіліації, яка реалізується як прагнення до прийняття, з одного боку, і як страх знехтування – з іншого. К. Мюррей, Ю. Орлов, К. Хорні, Б. Сосновський вважали, що зазначена потреба є високопрезентативною і, власне, людською. Індивід не може одночасно реалізовувати два абсолютно різні спонукання, здійснювати дії, що заперечують одна одній, без спеціальної керівної системи, яка й становить пріоритети активності.

Поведінкова складова особистісної амбівалентності виявляється в площині внутрішньої боротьби між доброзичливістю та агресивністю. Як вважає П. Блос, поведінкова амбівалентність, що є складовою дорослішання, коливається між двома крайнощами: активність і пасивність; ініціативність та поступливість. Такі процеси вчений пов'язував із регресивною поведінкою особистості, що визначається як норма при переході із дитинства в дорослість. Але в дорослої, зрілої особистості є аномальною (Блос, 2010). Доброзичлива поведінка є свідченням узгодженості амбівалентності. Доброзичливість є основною якістю індивіда, не лише фактором стримання агресії, а й її альтернативою (Реан, 2007).

Афективно-когнітивну складову амбівалентності особистості презентує одночасна двомодальність, поляризація цих двох сфер у протилежних напрямках. Переживання задоволення-незадоволення передбачає одночасне усвідомлення особистістю толерантності-інтолерантності до цієї подвійності, або фрустраційної толерантності. М. Занна і М. Томпсон

вважали, що афективно-когнітивний компонент є найбільш стійким в особистісній амбівалентності, тобто, коли розум говорить одне, а серце інше (Thompson & Zanna, 1995).

Отож, амбівалентність розглядається у широкому розумінні як тенденція уникнення вибору, що проявляється поведінково, когнітивно чи афективно та спрямована на конкретну людину, подію, об'єкт чи, навіть, на майбутній досвід.

Висновки

За результатами проведеного теоретичного аналізу проблеми амбівалентності в психологічній літературі встановлено, що амбівалентність – це складний взаємозв'язок протилежно спрямованих і приблизно однакових за інтенсивністю усвідомлених й неусвідомлених проявів, що належать до різних особистісних сфер буття людини. Вони можуть перебувати в узгодженому або неузгодженому стані. Багато вчених довели значний вплив амбівалентності на особистісне зростання та на загальний стан психічного здоров'я людини. Передумовами виникнення амбівалентності є: нестійкість емоцій, невизначеність цілей і установок, неузгодженість моральних принципів з емоціями і волею. Зарубіжні вчені досліджували амбівалентність в руслі психоаналітичного, когнітивного і гуманістичного напрямів. Узагальнюючи психологічні підходи вчених до вивчення амбівалентності, зазначимо, що вони пов'язували цей феномен зі стадіями розвитку лібідо, з процесами розщеплення та інтеграції індивідом об'єктів оточуючого середовища та з певними формами страхів. Джерелом усіх прагнень особистості до саморозвитку є почуття неповноцінності. Прояв амбівалентності особистості: будь-які її вчинки спрямовані на подолання почуття неповноцінності й зміцнення почуття значущості в соціумі.

Перспективи подальшого дослідження полягають в емпіричному вивченні амбівалентності особистості на різних вікових етапах.

Література

1. Абрахам, К. (2014). *Психоанализ как источник познания для наук о духе*. Ижевск : Слово.
2. Брейлер, Э. (2010). *Аффективность внушение, паранойя*. Москва : Центр психологии культуры.
3. Блос, П. (2010). *Психоанализ подросткового возраста*. Москва : Институт общегуманитарных исследований.
4. Божович, Л. (1995). *Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности*. Москва : Международная педагогическая академия.
5. Борисюк, О.М., & Прохорчук, Н.В. (2017). Амбівалентність особистості як психологічний феномен. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2, 80–91. Режим доступу: <https://olhaborysiuk.lviv.ua/nauk-pr/>
6. Врублевский, В., & Хорошковский, В. (1997). *Український шлях*. Київ : Демократична Україна.
7. Горпинюк, В.П. (2008). Амбівалентність як чинник соціальних девіацій у сімейних взаєминах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 5, 475–481. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/3018/>
8. Эриксон, Э. (1996). *Молодой Лютер. Психоаналитическое историческое исследование*. Москва : Московский философский фонд «Медиум».
9. Зелінська, Т. (2004). *Амбівалентність особистості*. Київ : Каравела.
10. Кляйн, М. (2011). *Развитие в психоанализе*. Москва : Академический проект.
11. Левин, К. (2000). *Теория поля в социальных науках*. Санкт-Петербург : Речь.

12. Лук'яненко, Т.Н. (2001). Психологічні особливості дискордантної амбівалентності особистості. *Практична психологія та соціальна робота, 1*, 25–26. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/6035/1/Lukyanenko.pdf>
13. Нюнберг, Г. (1999). *Принципы психоанализа и их применение к лечению неврозов: Московский ин-т общегуманитарных исследований*. Москва : ЭКСМО-Пресс.
14. Перлз, Ф., Хеффермен, Р., & Гудмэн, П. (1993). *Опыты психологии самопознания*. Москва : Гильдель.
15. Реан, А. (2007). *Общая психология и психология личности*. Москва : ЭКСМО-Пресс.
16. Римап, Ф. (1998). *Основные формы страха*. Москва : Алетейа.
17. Роджерс, К. (2000). *Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы*. Москва : ЭКСМО-Пресс.
18. Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва : Прогресс.
19. Франкл, В. (1997). *Доктор и душа*. Санкт-Петербург : Ювента.
20. Фрейд, А. (1999). *Теория и практика детского психоанализа*. Москва : ЭКСМО-Пресс.
21. Фрейд, З. (1989). *Психология бессознательного: сборник произведений*. Москва : Просвещение.
22. Хабайлюк, В.В. (2014). Життєва та професійна компетентність студентів. *Обрії, 2*, 80–83. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2014_2_24
23. Хорни, К. (2016). *Невротическая личность нашего времени*. Nykoping : Philosophical arkiv.
24. Хурчак, А.Е. (2004). *Психологічні особливості амбівалентності атитюдів у юнацькому віці*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
25. Юнг, К. (1991). *Архетип и символ*. Москва : Реннесанс.
26. Ялом, И. (2000). *Экзистенциальная психотерапия*. Москва : Класс.
27. Maslou, A. (2007). *Motivation and Personality* (3rd ed.). Saint Petersburg : Piter.
28. Rodzhers, K. (2000). *Counseling and psychotherapy. The newest approaches in the field of practical work*. Москва : EKSMO.
29. Thompson, M., & Zanna, M. (1995). The conflicted individual: personality-based and domain-specific antecedents of ambivalent social attitudes. *Journal of personality, 63*(2), 259–288. Режим доступу: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7782994/>

References

1. Abraham, K. (2014). *Psikhoanaliz kak istochnik poznaniya dlya nauk o dukhe [Psychoanalysis as a source of knowledge for the sciences of the spirit]*. Izhevsk : Slovo [in Russian].
2. Blejker, E. (2001). *Affektivnost' vnusheniye, paranoyya [Affectivity suggestion, paranoia]*. Moscow : Center psychologii culture [in Russian].
3. Blos, P. (2010). *Psikhoanaliz podrostkovogo vozrasta [Psychoanalysis of adolescence]*. Moscow : Institut obshchegumanitarnykh isledovaniy [in Russian].
4. Boshovich, L. (1995). *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy. Problemy formirovaniya lichnosti [Selected psychological works. Personality formation problems]*. Moscow: Megdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya [in Russian].
5. Borisuk, O.M., & Prokhorchuk, N.V. (2017). Ambivalentnist osobystosti yak psykholohichnyy fenomen [Personality ambivalence as a psychological phenomenon]. *Naykovij vicnik Lvivskogo dershavnogo universitetu vnutrishnix sprav – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs, 2*, 80–91. Retrieved from <https://olhaborysiuk.lviv.ua/nauk-pr/> [in Ukraine].
6. Vrublevskij, V., & Khoroshkovskij, V. (1997). *Ykrainskij shlach [Ukrainian way]*. Kyiv : Democratichna Ykrajna [in Ukraine].
7. Gorpink, V.P. (2008). Ambivalentnist yak chynnyk sotsial nykh deviatsiy u simeynykh vzayemnykh [Ambivalence as a factor of social deviations in family relationships]. *Teoretiko-metoduchni problemu vukhovannya ditey ta ychnivskoj molodi – Theoretical and methodological problems of education of children and students, 5*, 475–481. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/3018/> [in Ukraine].

8. Erickson, E. (1996). *Molodoy Lyuter. Psikhoanaliticheskoye istoricheskoye issledovaniye [Young Luther. Psychoanalytic historical research]*. Moscow : Moscow philosophical foundation “Medium” [in Russian].
9. Zelinska, T. (2004). *Ambivalentnost osobustosti [Personality ambivalence]*. Kyiv : Karavela [in Ukraine].
10. Klajn, M. (2011). *Razvitie v psyhoanalize [Development in psychoanalysis]*. Moscow : Akademicheskij project [in Russian].
11. Levin, K. (2000). *Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh [Field theory in the social sciences]*. Saint Petersburg : Resh [in Russian].
12. Luk'yanenko, T.N. (2001). *Psikhologichni osoblyvosti diskordantnoyi ambivalentnosti osobystosti [Psychological specialties of discordant ambivalences]*. *Praktychna psikhologhiya ta sotsialna robota – Practical psychology and social work*, 1, 25–26. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/6035/1/Lukyanenko.pdf> [in Ukraine].
13. Nyunberg, G. (1999). *Printsipy psikhoanaliza i ikh primeneniye k lecheniyu nevrozov: Moskovskiy in-t obshchegumanitarnykh issledovaniy [Principles of psychoanalysis and their application to the treatment of neuroses: Moscow Institute of General Humanitarian Research]*. Moscow : EKSMO-Press [in Russian].
14. Perls, F., Hefferman, R., & Goodman, P. (1993). *Opyty psikhologii samopoznaniya [Experiments in the psychology of self-knowledge]*. Moscow : Gilstel [in Russian].
15. Rean, A. (2007). *Obshchaya psikhologiya i psikhologiya lichnosti [General psychology and psychology of personality]*. Moscow : EKSMO-Press [in Russian].
16. Riemann, F. (1998). *Osnovnyye formy strakha [Basic forms of fear]*. Moscow : Aleteya [in Russian].
17. Rogers, K. (2000). *Konsul'tirovaniye i psikhoterapiya. Noveyshiye podkhody v oblasti prakticheskoy raboty [Counseling and psychotherapy. The latest approaches in the field of practical work]*. Moscow : EKSMO-Press [in Russian].
18. Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskakh smysla [Man in search of meaning]*. Moscow : Progress [in Russian].
19. Frankl, V. (1997). *Doktor i dusha [Doctor and soul]*. Saint Petersburg : Juventa [in Russian].
20. Freud, A. (1999). *Teoriya i praktika detskogo psikhoanaliza [Theory and practice of child psychoanalysis]*. Moscow : EKSMO-Press [in Russian].
21. Freud, Z. (1989). *Psikhologiya bessoznatel'nogo: sbornik proizvedeniy [Psychology of the unconscious: a collection of works]*. Moscow : Prosveshcheniye [in Russian].
22. Khabailiuk, V.V. (2014). *Zhyttyeva ta profesiyna kompetentnist studentiv [Life and professional competence of students]*. *Obriy – Horizon*, 2, 80–83. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2014_2_24 [in Ukraine].
23. Horney, K. (2016). *Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni [The neurotic personality of our time]*. Nykoping : Philosophical arkiv [in Russian].
24. Khurchak, A.Ye. (2004). *Psikhologichni osoblyvosti ambivalentnosti atytyudiv u yunatskomu vitsi [Psychological peculiarities of ambivalence attitudes in a young person]*. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukraine].
25. Jung, K. (1991). *Arkhetip i simvol [Archetype and symbol]*. Moscow : Renaissance [in Russian].
26. Yalom, I. (2000). *Ekzistentsial'naya psikhoterapiya [Existential psychotherapy]*. Moscow : Class [in Russian].
27. Maslou, A. (2007). *Motivation and Personality* (3rd ed.). Saint Petersburg : Piter.
28. Rodzhers, K. (2000). *Counseling and psychotherapy. The newest approaches in the field of practical work*. Moscow : EKSMO-Press.
29. Thompson, M., & Zanna, M. (1995). *The conflicted individual: personality-based and domain-specific antecedents of ambivalent social attitudes*. *Journal of personality*, 63(2), 259–288. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7782994/>

THEORETICAL ANALYSIS OF AMBIVALENCE PROBLEMS IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Natalia Kukharchuk

Postgraduate student of the Department Aviation Psychology

National Aviation University

1, Cosmonaut Komarov Avenue, Kyiv, Ukraine, 03058

nata.organicera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4992-0433>

Abstract

The article highlights the results of a theoretical study in the formation and development of philosophical and psychological views on the problem of ambivalence. Ambivalence is studied in a broad sense as a tendency to avoid a choice that manifests itself behaviorally, cognitively, and is aimed at a specific person, event, object, or even future experience. Ambivalence plays an important role in many psychoanalytic theories, as well as sociological, cognitive, developmental and psychometric approaches, in the context of the normal psychological functioning of the individual. General philosophical and psychological points of view suggest that ambivalence can be a characteristic feature of many people, and can shape their attitudes and interactions with the environment. Prerequisites for the emergence of ambivalence can be: instability of emotions, uncertainty of goals and attitudes, inconsistency of moral principles with emotions and willpower. Research on the aim of the article was to highlight the results of theoretical and methodological research on the formation and development of philosophical and psychological views of the problem of ambivalence in domestic and foreign scientific literature. Research methods: analysis of psychological literature, theoretical generalization, comparison of domestic and foreign scientific approaches to determining ambivalence. The following components of ambivalence are considered: motivational, behavioral and affective-cognitive ones. The theoretical research analysis of outstanding scientists of the past and present is presented: K. Abraham, W. Bleicher, E. Breiler, M. Zanna, T. Zelinska, I. Kozytska, M. Thompson, Z. Freud, K. Jung and others. Many studies have shown a significant effect of ambivalence on personal growth and overall mental health. The conclusions summarize and substantiate the concept of ambivalence as a complex relationship of oppositely directed, approximately equal in intensity, conscious and unconscious manifestations belonging to different personal spheres.

Keywords: ambivalence, components of ambivalence, personality, psychological approach.

Подано 15.12.2020

Рекомендовано до друку 07.06.2021

PROJECTIVE APPROACH TO THE SOCIAL ADAPTABILITY RESEARCH

Yuliia Madinova

PhD in Psychology, Senior Teacher of the Department of Graphic Design

Kyiv National University of Culture and Arts

36, Konovaltsia Str., Kyiv, Ukraine, 01133

madinova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4899-8378>

Abstract

Purpose: the article is devoted to theoretical research and proof of social adaptability existence as a personality property, its connection with adaptation and disadaptation, its research from the point of psychological approach, as well as empirical ways of searching quick recognition of adaptive ability decrease of young organism and psyche. *Objectives:* 1) to research theoretical approaches to social adaptability existence as a personality property, its connection with adaptation and disadaptation, 2) to explore scientific views on adaptability within the integrity paradigm, 3) to show empirically options to study adaptability using projective methods. *Methods:* theoretical methods were used, such as average qualitative indicators analysis, correlation analysis, namely, quantitative and qualitative analysis of adaptability indicators and projective methodology markers. *Results:* theoretical analysis of different approaches to personality social adaptability and its links to adaptation and disadaptation was carried out. As a diagnostic tool, projective diagnostic methods were used, which allowed to quickly reflect the level and social adaptability indicators of the first-year student. Average values of general social adaptability were researched and their correlation with other adaptation disorders markers was confirmed. Quantitative and qualitative analysis between adaptability indicators and projective markers was performed. As a conclusion, we built up a model of fifteen factors, this research indicated that the predominance of some bright colours in the drawings corresponds to general adaptation increasing, orientation in society and reducing depression, as well as increasing emotionality. In its turn, the presence of monochrome colours shows an emotional increase and the state of health decrease. If a person uses hatching in drawings, this indicates a rigidity decrease. Some compositional figures highlight an increase in general adaptation and accuracy of social expectations orientation. The presence of such compositional principles like center, rhythm and proportions in the figures indicate an increase in general adaptation and satisfaction and decrease in disadaptation and depression. *Conclusions:* according to the research, we identified the role of social adaptability of a young person, investigated the phenomenon of adaptability using theoretical methods, and practically performed an experiment, using a projective technique.

Keywords: adaptation, disadaptation, projective technique, geometric composition, social adaptability.

Introduction

Finding ways of keeping and promoting human health is one of the most pressing problems nowadays, which requires an integrated approach. This is especially true over the previous year, when people were forced to change their usual rhythm, adapting to the restrictions and new rules of work and life. One of the important criteria of health is the ability of the psyche and the human

body to adapt, as adaptation is expressed in interaction with the environment and indicates the risk of developing diseases.

The question of human adaptation has always been an actual subject of consideration in various fields of knowledge: biology, philosophy, sociology, psychology, ethics, etc., which, in turn, gave rise to the terminology polysemanticity related to the human adaptation problem. (Суханов, 2011)

The first time, the concept of “adaptation” (from Latin word “adaptation”) appeared in biology in the 18th century and meant adaptation to a changing environment. Very quickly, this concept went beyond the limits of biology and acquired the status of a general science term, since it characterized the phenomena and processes studied in other fields of science and, accordingly, studied by various branches of knowledge. Today, adaptation is one of the fundamental and universal properties of any biosystem (Казначеев, 1986). Thus, adaptation is considered as:

1) as a process of adapting of the object to constantly changing conditions of an external or internal environment;

2) as a result of this adaptation process – maintaining the stability of the object in changing conditions;

3) as a property of the system, that is, its ability to an effective process of adaptation, which received a separate name – “adaptability” (Оношко, 2009).

In psychology, personal adaptation is considered in several aspects – mental, social, physiological and psychological.

F.B. Berezin understands mental adaptation as “the process of becoming the optimal correspondence between the person and the environment during the performance of human activity, which allows the individual to meet current needs and realize significant goals associated with them, while keeping mental and physical health” (Березин, 1988: 67).

A complex research of all aspects of mental adaptation provides, in his opinion, the study of the mental sphere, microsocio interaction, the functioning of cerebral mechanisms and related vegetative-humoral characteristics. Having discovered the connection between the adaptation process and homeostasis and the fact that mental homeostasis can be estimated as a state in which the entire system of primary and acquired needs is satisfied, F.B. Berezin comes to a conclusion that “mental adaptation” should include needs, since mental adaptation can be considered effective if excessive tension of adaptation mechanisms leads to disruption of the normal functioning of the body and to disruption of physical (or mental) health (Березин, 1988).

He identifies the main factors affecting the success of mental adaptation: stress, anxiety, frustration, behavior integration, the communicative sphere and the system of humoral regulation. He highlights a kind of behavior integration – intrapsychic conflict – the incompatibility and collision of conflicting personality relations, which deeply complicate the whole construction of integrated behavior, which, in turn, leads to an increase in frustration tension and an increase in the risk of mental adaptation disorders.

Researching the influence on the adaptation process of a microsocio environment in which a person’s daily activities take place and with which his relationships and interests are most closely related, F.B. Berezin comes to a conclusion that it is necessary to consider socio-psychological adaptation as an independent aspect of mental adaptation along with mental and psychophysiological ones (Березин, 1988).

The effectiveness of mental adaptation, the author believes, cannot be considered without physiological shifts, which entail its mechanisms tension, maintaining effectiveness with

inconsistency in the system “person – environment” or the appearance of mental adaptation disorder, so he underlines psychophysiological adaptation as an integral and relatively independent aspect of mental adaptation in a broad sense. The tension of the mental adaptation process leads to a number of somatic shifts due to the implementation of hypothalamic influences through nerve pathways, the system of releasing factors and tropic hormones of the pituitary gland, through changes in vegetative-humoral regulation (Березин, 1988).

The psychophysiological adaptation structure involves: firstly, hypothalamic structures, secondly, additional levels of regulation (in particular, peripheral mechanisms of vegetative-humoral regulation and the level of the organ or executive system), which ensure the relative independence of psychophysiological adaptation and its inverse effect on mental adaptation itself through integration cerebral mechanisms (Березин, 1988). A.O. Rean proposes a conceptual adaptation scheme, which consists of three main components: 1) adaptation as a result is characterized by a degree of adaptability; 2) as a process it is characterized by space and temporal mechanisms; 3) as a source of neoplasms – a complex of actively formed qualities. In the socio-psychological adaptation of the personality, A.O. Rean identifies a new factor – the developed socio-psychological tolerance of the personality, which effectively works with certain inconsistencies between the positions of the personality and the prevailing demands of the environment. Developed socio-psychological tolerance prevents the development of cognitive dissonance, and therefore personality disadaptation (Реан, 2006: 94).

The work of T.V. Sereda (Реан, 2006: 14) provides the research of the definition of “adaptation”, which includes 46 definitions that are partially scientific and change in the process of scientific knowledge development.

Thus, nowadays, the basic concepts and terms of adaptology are a bit differentiated and require clarification of interpretations regarding the specific research situation (Оюшко, 2009), (Seitova, 2021).

The process of human adaptation is distinguished by adaptogenic factors participation of different nature in it: biological, psychological and social. The biological adaptation of a person to constantly changing environmental conditions is mediated by psychological, and they, in turn, by social factors on the principle of “matryoshka”, which is initially formed in direct order: biological, psychological, social, and then in the “opposite” direction – already in the process of system functioning. At the human level, according to the nature of his whole life, biological adaptation turns into socio-psycho-biological. Structural-functional connections of human organism with nature are supplemented by individual structural-functional organization of his personality and structural-functional connections of human organism with social environment.

Psychological adaptation opportunities of the person (his psychological adaptation) due to the middle situation in personal adaptation both bio-psycho-socio-systems can become both the compensator, and a decompensator between bio- and socio-components. At impact on the person external or internal biological the adapto-genetic factors the level of psychological adaptation of his personality either is capable to compensate these actions and not to break social components of the person adaptation, or not. Then the person can give this deadapting influence on higher level of the system organization, which adapts – sociological, and sometimes to strengthen it. The same principle of person adaptation process (it is obligatory through psychological level) is observed at social adapto-genes influence too.

Psychological characteristics of adaptation are divided into dynamic (characterizing the adaptation process), static (characterizing the adaptation result) and subjective (characterizing the

adaptive potency of the personality) “the adaptability of the personality” belongs to such characteristics.

In the researches devoted to an adaptation problem – similar terms “adaptive system” and “personality adaptation potential” are also used. M.V. Romm calls adaptive such system, which has potential for purposeful (active or reactive) transformations of the structure according to the requirement, based on use of information feedback mechanism (Ромм, 2002).

The difference and diversity of interpretations of the phenomenon of adaptability indicate both the difference in the theoretical and methodological approaches in the research basis, as well as the multivariate, multi-aspects of this phenomenon itself and the need for its further research.

Analysis of scientific literature on the topic of research demonstrates various approaches to the adaptability research phenomenon: natural scientific, psychological, philosophical (Мадінова, 2016). These authors distinguish two trends in the adaptability research: evolutionary and individually-personal. From the point of an individual-personal approach, adaptability is interpreted both as a personal property that determines a person’s ability to adapt, and as a level of his adaptability to a given environment (as a result, the concept of “adaptivity” is often replaced by the concept of “adaptability”, which expresses the effectiveness of the adaptation process).

In psychology, adaptive qualities are interpreted traditionally in the context of personality traits or in the context of effective behavior and skills. The enormous amounts of empirical data, accumulated by this time, do not allow us to come to any certain conclusion regarding the composition of qualities that can be interpreted as adaptive (Мельникова, 2006). The information mosaic and the large variability of the categorical-conceptual apparatus of adaptology is understandable, taking into account two factors:

1) the diversity of approaches and the absence of a single concept capable of covering the maximum number of aspects of such a complex object (as well as most psychometric objects); 2) relativity of adaptive qualities (the concept was introduced by Ch. Darwin): devices, useful in some conditions, become useless or even harmful in other conditions (Мельникова, 2006). The last one is especially evident in researches that compare the individual psychological characteristics of high and low-adapted groups, in which “the subject adaptation plan factors are studied mostly “analytically” – and their autonomous effects, and not as a certain whole structure. But different adaptation factors do not act independently from each other, giving a certain summarising effect, but form a certain structure with complex relationships. Some of them can strengthen or, vice versa, weaken the influence of others” (Мельникова, 2006: 94–97). It is possible to overcome this obstacle, when considering the person adaptive properties from the position of their integral integrity.

I.V. Ershova-Babenko studies the mental processes from the point of view of integrity. The psyche of a person acts as a synergistic object, a system of synergistic order within the framework of a new scientific discipline – psychosynergetics (Ершова-Бабенко, 2012). From the position of the author of psychosynergetics, the psyche is “in fact these are hypersystems of the synergistic order, in which three phases are distinguished during the period of the body life (from conception to death): ante-surviving (before conception), lifetime (corresponds to the concept of “mental reality system” accepted in psychology)” and post-life (post-mortal) phases. This refers to the polymodal dynamic multilevel and multidimensional integrity of both the hypersystem itself and each of its phases (Бабенко, 2012).

The purpose of our work is to research social adaptability as a personality property, its connection with adaptation and disadaptation, to find empirical ways of search of quick recognition

of decrease of adaptive abilities of young organism and psyche. **Objectives:** 1) to research theoretically approaches to of social adaptability existence as a personality property of personality, its connection with adaptation and disadaptation; 2) to explore scientist's views on adaptability within the integrity paradigm; 3) to show empirically options for studying adaptability using projective methods.

Research methods

Inquiring for the first time about the mental structure composition of a person as a whole, the intrapsychic world of personality back in the 90s (Ершова-Бабенко, 1992) and having developed the conceptual model “whole-in-whole” and the method “Creating force” at the beginning of “2000” (Ершова-Бабенко, 2005), I.V. Ershova-Babenko developed on this basis the projective methodology “10x10” (10 drawings in 10 minutes) (Ершова-Бабенко, 2013), based on the principles, laws of geometric composition in the field of applied art (Бабенко, 2013), the composition is understood as a process of construction – based on compositional principles and using compositional features.

A characteristic feature of compositional construction is that it always develops within certain limits, implies the presence of parts connected to each other by a system of relations” (Никифоров, 2003). The position of interpretation of the composition of one drawing as a whole, included in the image of 10 drawings, allows to distinguish the macro composition. That is, all 10 drawings that are used in the methodology should be considered as one picture. We can analyze it in this way (the author believes), because it is a mosaic of the inner world of a person. On the other hand, the microcomposition is the composition of each frame, that is, each of the ten figures. “And this recognition of compositivity in the organization of a person's mental space and time allows us to diagnose, looking at the drawings that he creates” (Бабенко, 2013: 10).

As part of a dissertation research of the disadaptation phenomenon, conducted on the basis of Odessa National Medical University among students of primary specialization, totally 390 respondents, one of the investigated tasks was to study the characteristics of personality adaptability. In particular, to diagnose the general disadaptation of personality, we used the projective technique “10x10”, and to diagnose the level of social adaptability of personality – the original “Test Questionnaire of Social Adaptability” by A.P. Sannikova, A.V. Kuznetsova.

This technique identifies a complex of formally dynamic and qualitative indicators of adaptability:

1) the indicator of the wide coverage of social signals in an actual adaptation situation (WCSC), characterizes the wide field of perception degree by a person of a new or unexpected social situations;

2) the indicator of the easy recognition and hierarchization of social signals (ERSC), related to the estimation of the social situation, its understanding, on which depends the adequacy of the personality's behavioral reaction;

3) the indicator of accuracy orientation in social expectations (AOCE), reflects the quality provided in the understanding and estimation by the person of the requirements and expectations of the social environment in mutual interaction, in the ability to predict changes in the people's moods and behavior, to predict the result of interaction with them;

4) the indicator of emotional experience stability (EES), the tendency of a person to maintain an emotional experience arising as a reaction to a new or unexpected situation, and hold it for a long time without significant changes in the characteristics of dominant emotions;

5) the indicator of readiness to change (RCh), reflecting the degree of the person’s openness to the new experience;

6) the indicator of readiness to implement constructive actions in order to overcome failures (ROF), the readiness of the personality to influence the development of events actively in a new and changing situation;

7) the indicator of readiness for the implementation of actions for achieving the goal (RAG), characterizes the ability of the personality to behave effectively and productively in an adaptive social situation, the personality tendency to act actively in the implementation of significant goals, taking into account changes taking place in the situation, as well as in conditions of uncertainty of events;

8) the indicator of general personal satisfaction (GPS), diagnoses personality adaptability (Санникова, 2009; Sannikova, Sannikov & Husak, 2020).

We selected the additional diagnostic tools, such as the test questionnaire of psychophysiological disadaptation of A.M. Rodina, which is an integral part of the whole approach in the study of personality adaptation/disadaptation. The method allows you to recognize the signs of personality’s psychophysiological disadaptation: health deterioration, emotional shifts (ESh), features of individual mental processes (FIMP), decrease in general activity (DGA), feeling of fatigue (FF); somatic-vegetative disorders (SVD), “sleep/wake up” cycle disorders (SWD); characteristics of social interaction (CSI); reduced motivation for activity (RMA).

Results and discussions

Received as a result of study of social adaptivity methodology, the average integral indicators of the adaptability of the studied sample of medical students are detected at different levels (Figure 1).

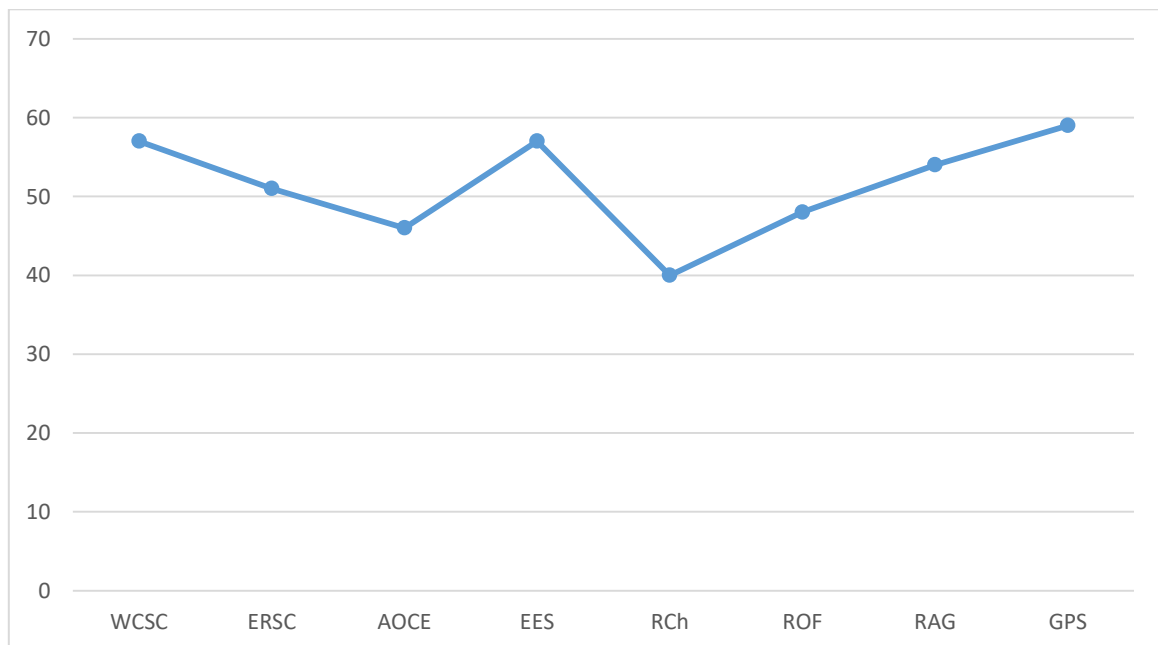


Figure 1. Average indicators of social adaptability

Moreover, adaptability indicators have different poles of attraction: 1) an indicator of the wide coverage of social signals (WCSS), indicator of easy recognition and hierarchization of social

signals (ERSS), indicator of emotional experience stability (EES), Readiness for Action for Achieving Goal (RAAG) indicator tends to increase, which indicates the understanding, desire and possible readiness of the personality to act in social situations, as well as to achieve their goals, while maintaining a normal emotional background; 2) the indicator of general personal satisfaction (GPS), which is the indicator of general adaptability, confirms a moderate level of general satisfaction; 3) the indicator of accuracy orientation in social expectations (AOSE) and the indicator of readiness to carry out constructive actions for overcoming failures (ROF) indicate a lack of understanding of the social situation by the person, and, accordingly, readiness to carry out active actions to influence the situation; 4) the indicator of readiness to change (RCh) is the smallest of the indicators of adaptability, which indicates that the personality is not ready for a new experience.

The total social adaptability according to the research of TSA=47.41%±3.17 – falls into the second quarter, which characterizes the parameter below the average level of adaptability development.

The methodology of studying psychophysiological disadaptation by A.M. Rodina showed that in the phenomenon structure, which was researched, we saw opposite poles signs. The parameter, characterizing decrease in the general activity (DGA.3), is expressed at highest possible level, indicator of decrease in motivation to activity (DMA) is expressed as well, the parameter, indicating violation of the “sleep/wake up” cycle (SWC), is expressed below than average.

The rest of disadaptation indicators – health deterioration, somatic – vegetative disorders, characteristics of social interaction express a moderate level (Figure 2).

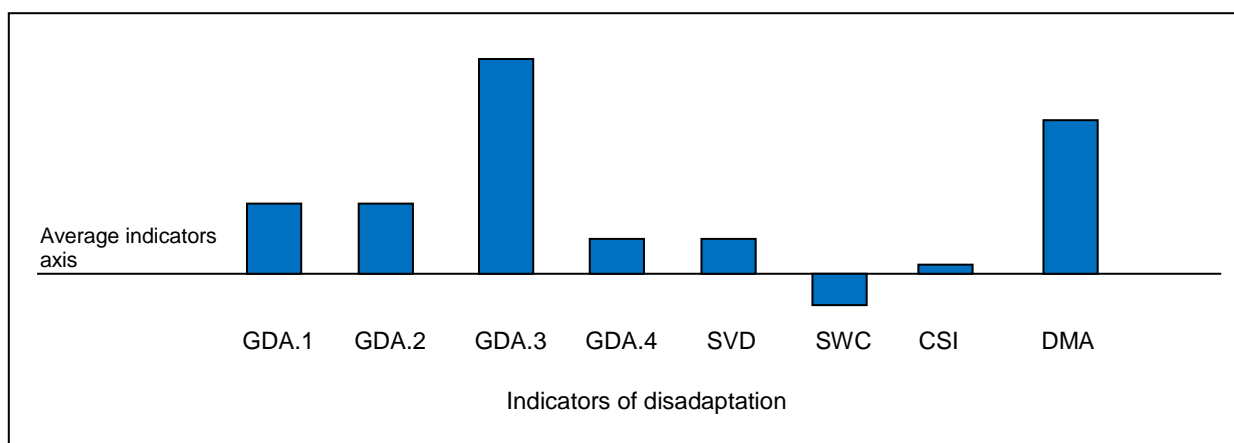


Figure 2. Average indicators of disadaptation

The results show that there are separate signs of psychophysiological disadaptation in the researched people. It can be seen in worse level of health, which is the result of somatic-vegetative disorders, emotional instability, hysterics, fatigue, as well as unwillingness and refusal to act.

In order to identify the possibility of diagnosing the adaptability of the medical student’s personality and its forms during the period of primary professionalization, we conducted a correlation analysis of the relationship between the individual-psychological characteristics of the personality and the characteristics of the drawings of the studied students.

Correlation analysis underlined the following relationships of drawing figures and indicators of disadaptation – there are positive and negative correlations of high level of significance ($p \leq 0.01$) (Table 1).

Table 1

Value of correlation coefficients between pictures indicators and adaptation indicators

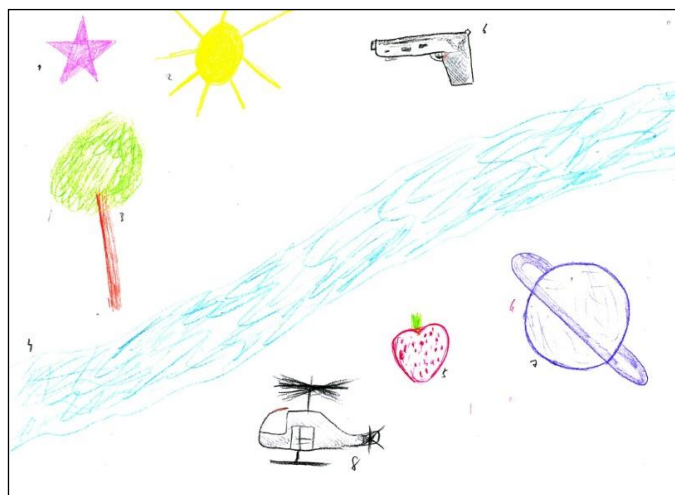
		Adaptation indicators									
		AOSE	EES	ROF	GPS	GPA	GDA.1	GDA.3	SVD	CSI	RMA
Picture indicators	Or		-122**								
	YC				123**					-99**	
	RC									-115**	-122**
	VC	-104**	-100**								
	BC	115**									
	GC							117**			
	D					117**	122**	129**	111**		
	C			110**							
	DSh	-121**									

Note: 1) zeros and comas are not indicated; 2) ** – $c \leq 0.01$. GPA – general psychophysiological disadaptation; GDA.1 – decrease in the general activity: emotional shifts; GDA.3 – decrease in the general activity: decrease of general activity; SVD – somatic-vegetative disorders; CSI – characteristics of social interaction; RMA – reduced motivation for activity; AOSE – accuracy orientation in social expectations; EES – emotional experience stability; ROF – readiness to implement constructive actions in order to overcome failures; GPS is a general personal satisfaction. D – dynamics, C – contrast; DSh – diagonal shape; RC – raspberry colour; VC – violet colour; BC – colour black; GC – grey colour; YC – yellow colour; Or – orientation.

The presence of black colour in the drawings shows the personality's ability to navigate the situation, while purple indicates a decrease in this quality; yellow color positively correlates with the indicator of general satisfaction, and along with raspberry colour indicates a decrease in negative manifestations of interaction in society; raspberry colour also serves as the indicator of increased motivation for activity.

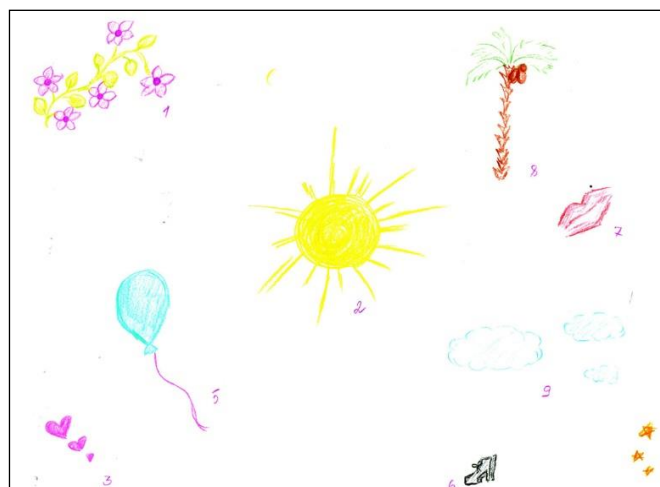
Dynamic drawings underline a number of disadaptation indicators, such as personality health deterioration, mental processes, somato-vegetative disorders and general personal disadaptation; the presence of contrasting drawings and their construction into a compositional diagonal figure may indicate the person's readiness to perform actions for achieving the goal (Picture 1).

Analysis showed that the predominance of blue, yellow and green colours in the drawings contributes to an increase in general adaptation, orientation in society and a depression decrease. In turn, the presence of gray and black colours indicates an increase in emotionality and health deterioration. Red and raspberry colours indicate emotionality and disadaptation.



Picture 1. Diagonal in the picture

With an increase in hatching, rigidity decreases. Stable forms of the composition (rectangle, diagonal) indicate an increase in general adaptation and accuracy orientation in social expectations, and unstable (oval) – a health deterioration and a decrease in motivation. Compositions such as center, rhythm, and proportions indicate an increase in general adaptation and satisfaction, reduced disadaptation and depression. Drawings, using deviation from scale indicate possible manifestations of paranoia and a decrease in readiness for changing social environment (Picture 2).



Picture 2. Center in the figure

Conclusions

In this research, we updated the role of personality social adaptability, theoretically investigated and practically proved this phenomenon on the example of primary professionalization students, highlighted the understanding of the human psyche from the point of integrity within the framework of the psychosynergetic approach as a compositional system, which made it possible to emphasize the importance of studying indicators of adaptability.

Based on this approach, we considered projective diagnostic methods, carried out an analysis of adaptability indicators using the 10x10 projective technique, which is based on geometric composition methods. As a result, we have identified the links between the markers of the projective methodology and social adaptability indicators, such as the use of various colours, forms, objects centering, rhythm, proportions, scaling, dynamics in the drawings.

Prospects for further research: this research showed the great potential of projective techniques in diagnosing mental phenomena, which suggests their relationship and the feasibility of research in the future.

Literature

1. Бабенко, В.П. (2013). *Беседа о композиции с кинооператором В.П. Бабенко, членом Союза кинематографистов СССР и Украины*. Одесса : Гринь.
2. Березин, Ф.Б. (1988). *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. Ленинград : Наука.
3. Ершова-Бабенко, И.В., & Мадинова, Ю.И. (2013). Инновационный диагностический и коррекционный инструмент для психологов: симптомокомплекс композиционной организации рисунка, *Материалы III Международной научно-практической конференции «Инновации и современные технологии в системе образования»* (г. Прага, 20–21 февраля 2013 г.). (с. 204–206). Прага : Sociosfira-CZ.
4. Ершова-Бабенко, И.В. (1992). *Методология исследования психики как синергетического объекта*. (Монография). Одесса : ОДЭКОМ.
5. Ершова-Бабенко, И.В. (2005). *Психосинергетические стратегии человеческой деятельности. (Концептуальная модель)*. (Монография). Винница : NOVA RYUNA.
6. Казначеев, В.П. (1986). *Адаптация и конституция человека*. Новосибирск : Наука.
7. Мадинова, Ю.И. (2016). *Особенности дезадаптации студентов-медиков*. (Дис. канд. психол. наук). Одеса.
8. Мельникова, Н.Н. (2006). Адаптивные свойства личности: проблемы изучения, *Материалы межвузовской научно-практической конференции «Социальная психология сегодня: наука и практика»* (г. Санкт-Петербург, 15 июня 2006 г.). Санкт-Петербург : СПбГУП.
9. Никифоров, Г.С. (2003). *Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург : СПбГУП.
10. Оношко, Е.С. (2009). *Понятийное ядро теории адаптации: терминологический аспект*. Кемерово : Вестник КемГУ.
11. Реан, А.А. (2006). *Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика*. (Монография). Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРО-знак.
12. Ромм, М.В. (2002). *Адаптация личности в социуме. Теоретико-методологический аспект*. (Монография). Новосибирск : Наука.
13. Санникова, О.П. (2009). *Адаптивность личности*. (Монография). Одесса : Изд. Н.П. Черкасов.
14. Суханов, А.А. (2011). *Анализ понимания адаптации человека в отечественных психологических исследованиях*. Москва : Гуманитарный вектор.
15. Rean, A.A., & Kononov, I.A. (2020). Indicators of Parent-Child Relationships in the Context of Various Socio-Demographic Parameters. *Интеграция образования. Integration of Education*, 24(3), 433–452. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.100.024.202003.433-452>
16. Sannikova, O., Sannikov, O., & Husak, L. (2020). Features of deciveness in individuals with different emotional disposition. *Georgian Med News*, 301, 136–142. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32535578/>
17. Seitova, A., Belov, G., Muratov, Z., Murzalieva, A., Abdullaeva, Z., Zhanbaeva, A., et al. (2021). Physiological, Anatomical, Psychological and Cultural-Ethnic Aspects of Indian Students Adaptation during Study in Kyrgyzstan Medical Universities. *Open Journal of Medical Psychology*, 10(1). <https://DOI.org/10.4236/ojmp.2021.101001>

References

1. Babenko, V.P. (2013). *Beseda o kompozicii s kinooperatorom V.P. Babenko, chlenom Sojuza kinematografistov SSSR i Ukrainy [Conversation about composition with the cameraman V.P. Babenko, the member of the Cinematographers Union of the USSR and Ukraine]*. Odessa : Grin [in Russian].
2. Berezin, F.B. (1988). *Psihicheskaja i psihofiziologicheskaja adaptacija cheloveka [Mental and psychophysiological adaptation of a person]*. Leningrad : Nauka [in Russian].
3. Ershova-Babenco, I.V., Madinova Y.I. (2013). Innovacionnyj diagnosticheskij i korrekcionnyj instrument dlja psihologov: simptomokompleks kompozicionnoj organizacii risunka [The innovative diagnostic and correctional tool for psychologists: Symptomo-complex of the composite organization of the picture], *Proceedings from Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Innovatsii i sovremennye tehnologii v sisteme obrazovaniya" – International Scientific and Practical Conference "Innovations and Modern Technologies in Education" (Prague, February 20–21th, 2013)*. (pp. 204–206). Prague : Sociosféra-CZ [in Russian].
4. Ershova-Babenco, I.V. (1992). *Metodologija issledovanija psihiki kak sinergeticheskogo objekta [Methodology of mentality research as synergetic object]*. Odessa : ODEKOM [in Russian].
5. Ershova-Babenco, I.V. (2005). *Psihosinergeticheskie strategii chelovecheskoj dejatel'nosti. (Konceptual'naja model') [Psycho-synergetic strategies of human activity. (Conceptual model)]*. Odessa: NOVA KNYHA [in Russian].
6. Kaznacheev, V.P. (1986). *Adaptacija i konstitucija cheloveka [Human adaptation and constitution]*. Novosibirsk : Nauka [in Russian].
7. Madinova, Y.I. (2016). Osoblyvosti dezaptatsii studentiv-medykiv. [Particular qualities of disadaptation of students]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
8. Melnikova, N.N. (2006). Adaptivnye svojstva lichnosti: problemy izuchenija [Adaptive traits of personality: problems of study], *Proceedings from Materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskij konferencii «Social'naja psihologija segodnja: nauka i praktika» – Materials of the International Scientific and Practical Conference "Social psychology today: science and practice" (St. Petersburg, June 15th, 2006)*. Saint Petersburg : SPbGUP [in Russian].
9. Nikiforov, G.S. (2003). *Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti [Workshop on psychology of the management and professional activeness]*. Saint Petersburg : SPbGUP [in Russian].
10. Onoshko, E.S. (2009). *Ponjatijnoe jadro teorii adaptacii: terminologicheskij aspekt [Conceptual issues of adaptation theory: terminological aspect]*. Kemerovo : Vestnik KemGU [in Russian].
11. Rean, A.A. (2006). *Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika [Psychology of personality adaptation. Analysis. Theory. Practice]*. Saint Petersburg : Prajm-EVRO-znak [in Russian].
12. Romm, M.V. (2002). *Adaptacija lichnosti v sociume. Teoretiko-metodologicheskij aspekt [Personal adaptation in society. Theoretical and methodological aspects]*. Novosibirsk : Nauka [in Russian].
13. Sannikova, O.P. (2009). *Adaptivnost' lichnosti [Adaptability of person]*. Odessa : Izd. N.P. Cherkassov [in Russian].
14. Suhanov, A.A. (2011). *Analiz ponimaniya adaptacii cheloveka v otechestvennyh psihologicheskij issledovanijah [Analysis of the understanding of human adaptation in domestic psychological research]*. Moscow : Gumanitarnyj vektor [in Russian].
15. Rean, A.A., Konovalov I.A. (2020). Indicators of Parent-Child Relationships in the Context of Various Socio-Demographic Parameters. *Integratsiya obrazovaniya. Integration of Education*, 24(3), 433–452. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.100.024.202003.433-452>

16. Sannikova, O., Sannikov, O., & Husak, L. (2020). Features of deciveness in individuals with different emotional disposition. *Georgian Med News*, 301, 136–142. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32535578/>
17. Seitova, A., Belov, G., Muratov, Z., Murzalieva, A., Abdullaeva, Z., Zhanbaeva, A., et al. (2021). Physiological, Anatomical, Psychological and Cultural-Ethnic Aspects of Indian Students Adaptation during Study in Kyrgyzstan Medical Universities. *Open Journal of Medical Psychology*, 10(1). <https://DOI.org/10.4236/ojmp.2021.101001>

ПРОЕКТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТИВНОСТІ

Юлія Мадінова

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри графічного дизайну

Київський національний університет культури і мистецтв

01133, Україна, м. Київ, вул. Коновальця, 36

madinova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4899-8378>

Анотація

Мета: статтю присвячено теоретичному вивченню та обґрунтуванню існування соціальної адаптивності як властивості особистості, її зв'язку з адаптацією і дезадаптацією, її дослідженню з позицій цілісного підходу в психології, а також емпіричного пошуку способів швидкого розпізнавання зниження адаптивних можливостей молодого організму та психіки.

Завдання: 1) теоретично вивчити підходи до розуміння соціальної адаптивності як властивості особистості, її зв'язку з адаптацією та дезадаптацією; 2) дослідити погляди на адаптивність в парадигмі цілісності; 3) емпірично встановити варіанти дослідження адаптивності за допомогою проективної методики. *Методи:* застосовано теоретичні методи, аналіз середніх якісних показників, кореляційний аналіз – кількісний і якісний аналіз показників адаптивності та маркерів проективної методики. *Результати:* проведено теоретичний аналіз підходів до розгляду соціальної адаптивності особистості, його зв'язків із адаптацією і дезадаптацією. Як діагностичний засіб, розглянуто проективні методи діагностики, які дозволяють швидко визначити рівень та показники соціальної адаптивності студента першого курсу. Вивчено середні значення загальної соціальної адаптивності й підтверджено їх кореляційні зв'язки з іншими маркерами розладів адаптації. Проведено кількісний і якісний аналіз між показниками адаптивності та проективними маркерами. За підсумками нами побудована модель з п'ятнадцяти факторів. Це дослідження виявило, що переважання деяких яскравих кольорів у малюнках сприяє підвищенню загальної адаптації, орієнтації в соціумі та зниженню депресії, а також підвищенню емоційності. Наявність монохромних кольорів показала на зростання емоційності й погіршення самопочуття. Якщо людина застосовує в малюнках штриховку, це підтверджує зниження в неї ригідності. Деякі композиційні фігури вказують на підвищення загальної адаптації й точності орієнтації в соціальних очікуваннях. Наявність таких композиційних принципів, як центр, ритм і пропорції в малюнках свідчать про зростання загальної адаптації та задоволеності, зниження дезадаптації та депресії. *Висновки:* за результатами дослідження виявлено роль соціальної адаптивності молодого людини, досліджено за допомогою теоретичних методів феномен адаптивності, практично проведено експеримент із використанням проективної методики.

Ключові слова: адаптація, дезадаптація, проективна методика, геометрична композиція, соціальна адаптивність.

Подано 10.03.2021

Рекомендовано до друку 05.06.2021

ВОЛЬОВІ ЯКОСТІ АВАНТЮРНИХ І НЕАВАНТЮРНИХ ОСІБ

Наталя Меленчук

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та диференціальної психології

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського
65020, Україна, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26
Natmelenchuk0808@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4749-6889>

Анотація

Здійснено теоретичний аналіз досліджень щодо визначення таких феноменів, як: «авантюризм», «авантюра», «авантюризм». Авантюризм (схильність до авантюристичної поведінки) як складна властивість особистості, розглядається з позицій континуально-ієрархічного підходу до структури особистості. Актуальність розробки проблеми пов'язана з потребою вивчення вольових якостей та властивостей особистості, котрі вимагають сміливих, швидких, ризикованих і авантюристичних дій в умовах високої невизначеності. Для емпіричної перевірки було обрано: оригінальний психодіагностичний «Тест-опитувальник схильності до авантюристичності» (АВАНТ-1)» О.П. Саннікової, О.І. Саннікова, Н.І. Меленчук і методику «Вольові якості особистості» М.В. Чумакова. Подано результати кореляційного аналізу між показниками авантюристичності й вольових рис особистості. Встановлено переважно додатні значимі кореляційні взаємозв'язки між всіма показниками авантюристичності та більшістю показників вольових якостей особистості, а, саме, з показниками рішучість (Rsh), ініціативність (In), самостійність (Sm) і наполегливість (Np). Виняток становлять показники відповідальність (Vd) і цілеспрямованість (Cl), з якими виявлено від'ємні значимі зв'язки. На основі якісного аналізу емпіричних даних вивчено специфіку вольових якостей особистості в «авантюристичних» і «неавантюристичних» осіб. Показано, що авантюристичні особистості, порівняно з неавантюристичними, більш рішучі, самостійні, ініціативні, наполегливі. Їм властива впевненість, незалежність, сміливість, рішучість, самостійність, висока креативність, продуктивність і наполегливість у досягненні своєї мети. Виявлено, що неавантюристичні особистості, на відміну від авантюристичних осіб, більш відповідальні, цілеспрямовані. Отримані результати засвідчують, що в авантюристичних осіб рівень свідомої регуляції поведінки, її влади над собою більш виражений, ніж у осіб з низьким рівнем авантюристичності.

Ключові слова: авантюризм, схильність до авантюристичної поведінки, вольові якості особистості, властивість особистості, кількісний аналіз, якісний аналіз.

Вступ

Сучасне суспільство, постійні соціально-економічні трансформації вимагають від особистості активності, сміливості, впевненості, відкритості, самовираження й саморозвитку. Вагоме місце серед цих проявів займає здатність особистості до саморегуляції, ризикованих і авантюристичних дій в умовах високої невизначеності. Ризик в житті людини відіграє особливу роль. Кожна людина в своєму житті в окремих ситуаціях, тим чи іншим чином ризикує, задля отримання бажаного результату. Для деяких людей ризик – це невід'ємна частина життя, що сприяє отриманню незабутніх емоцій, перевірки себе на міцність, прояву авантюризму.

Водночас особистість повинна вміти усвідомлювати і скеровувати свою поведінку, ефективно долати труднощі, які зустрічаються їй на шляху досягнення мети. Таку регуляцію забезпечує вольова сфера особистості.

Авантюризм є досить багатограним явищем, яке можна розглядати з різних, а іноді й із протилежних позицій.

В широкій асоціативності терміну цілком розсіявся його більш-менш точний зміст. Необхідно відрізнити «авантюризм особистості» від людини, яка володіє «авантюриною жилкою», «любов'ю до авантюри» тощо. Важливо відзначити, що авантюризм не є тим, з чим його досить часто плутають в побутовому дискурсі. А саме, авантюризм – це не аферизм, не шахрайство і не шарлатанство. Думаємо, що, навпаки, професійний авантюризм вимагає дуже високої якості професіоналізму й навичок в самих різних теоретичних і практичних дисциплінах, широкого кругозору, виходу за межі конвенціональної моралі та здатності приймати й ототожнюватися із самими різними, іноді протилежними, точками зору, ідеями і навіть ідеологіями. І, звичайно ж, це – здатність до ризику (Меленчук, 2016).

Найбільш поширеним визначенням поняття «авантюра», що зустрічається в багатьох психологічних словниках, є: «Авантюра – це ризикований, непевний захід, дія, справа, що розпочата без урахування реальних сил і умов, в розрахунок на випадковий успіх; це легковажний вчинок або ряд вчинків, що здійснюється заради отримання задоволення, розваг; пригода». Сам термін «авантюра» французького походження – «*aventurier*», що перекладається, як «пригода»; з латинської «*adventura*» – «траплятися», «відбуватися», «з'являтися», «наступати», «прибувати» (Бусел, 2005: 4; Евген'єв, 1981: 20–21).

«Авантюризм» в літературі розуміється як схильність до ризикованих, сумнівних заходів, пригод, що мотивована виключно чи переважно потребою в чуттєвому різноманітті, в яскравих враженнях, у гострих відчуттях, а нерідко також в популярності та славі (Жмуров, 2010). Це поведінка, діяльність, що характеризується ризикованими, безпринципними вчинками заради досягнення легкого успіху, вигоди; схильність до авантур. Натомість «авантюрист» визначається як шукач пригод, той, хто схильний до авантюризму; «безпринципний діло»; пройдисвіт (Бусел, 2005: 4; Жмуров, 2010; Саннікова, 1995: 20–21).

Сьогодні окремі характеристики авантюриності розглядаються крізь призму позитивної психології. Так, Houge Mackenzie & S. Brymer виявили, що пригодницькі види спорту вибирають особистості з гедоністичними тенденціями, які мотивовані виключно прийняттям ризику, що властиво й представникам авантюрного типу (Houge Mackenzie & Brymer, 2020).

В деяких дослідженнях використовується «пригодницька терапія», яка заснована на активному відпочинку на природі й на навчанні ризику. Цей вид терапії застосовується для профілактики та лікування людей, переважно молоді, з поведінковими, психологічними та психосоціальними проблемами (Bowen, Neill & Crisp, 2016).

Авантюризм (схильність до авантюри поведінки) в цій праці розуміється як складна багаторівнева властивість особистості, психологічна сутність якої виявляється у надії на легкий і швидкий успіх, вдачу при наявності кінцевої мети, що є принадливою для особистості, без ретельного аналізу реальних зовнішніх обставин, власних можливостей (ресурсів), шляхів вирішення проблеми задля досягнення мети (Меленчук, 2016; Саннікова, Санніков & Меленчук, 2015; Sannikova, Melenchuk & Sannikov, 2021).

Окремі автори виділяють комплекс рис особистості, який впливає на схильність до авантюри поведінки людини, також як і ситуації, що провокують авантюри поведінку. Так, встановлено, що люди з високим рівнем агресивності, з сильною потребою в

домінуванні й самоствердженні, більш схильні до авантюричних вчинків (Меленчук, 2016; Олдхем & Моррис, 1996). До рис авантюриної особистості відносять екстремально виражену спрагу домінувати над іншими людьми. Крім цього, зазначають, що таким людям властиві погане самоврядування, впевненість, імпульсивність, ініціативність, рішучість, активність, ризикованість (Roth, 1980).

Тому **метою** нашого дослідження було обрано вивчення особливостей проявів вольових якостей в осіб з різним рівнем авантюриності. **Завдання** дослідження: 1) на основі теоретико-методологічного аналізу наукових джерел уточнити сутність феноменів «схильність до авантюриної поведінки» («авантюриність») і «вольові якості особистості»; 2) підібрати комплекс валідних і надійних психодіагностичних методик, що спрямований на діагностику авантюриності й вольових якостей особистості та емпірично визначити характер їх співвідношень; 3) дослідити специфіку проявів вольових якостей осіб, схильних до авантюриної поведінки різного ступеня.

Методи дослідження

Відповідно до мети дослідження нами були обрані такі психодіагностичні методики:

- для діагностики авантюриності застосовувався «Тест-опитувальник схильності до авантюриності» (АВАНТ-1) О.П. Саннікової, О.І. Саннікова, Н.І. Меленчук (Саннікова, Санніков, & Меленчук, 2015; Sannikova, Melenchuk & Sannikov, 2021);

- для вивчення вольових якостей особистості використовувався питальник «Вольові якості особистості» М.В. Чумакова. Питальник спрямований на діагностику загального показника волі й таких вольових якостей, як: відповідальність, ініціативність, рішучість, самостійність, витримка, наполегливість, енергійність, уважність, цілеспрямованість (Чумаков, 2006; Чумаков, 2009).

Вибірку склали 102 досліджуваних віком 24–45 рр. (магістри заочної та денної форм навчання відділення перепідготовки фахівців за магістерською програмою з психології Державного закладу «Південноукраїнський національний університет ім. К.Д. Ушинського»).

Статистична обробка здійснювалась за допомогою комп'ютерної програми SPSS 13.0 for Windows. Використовувались кількісний (кореляційний) та якісний (метод «профілів» і метод «асів») аналіз даних. Застосування кількісного аналізу дозволило знайти взаємозв'язки між всіма показниками, що вивчалися. Використання якісного аналізу сприяло вивченню особливостей прояву вольових якостей досліджуваних із різним рівнем авантюриності.

Результати та дискусії

Для з'ясування статистичних зв'язків між показниками авантюриності та комунікативної креативності було проведено кореляційний аналіз. Аналіз кореляцій показав наявність значної кількості значимих додатних і від'ємних зв'язків. Розглянемо отримані зв'язки більш детально. Результати кореляційного аналізу презентовано в табл. 1.

Показник відповідальність (V_p) встановив від'ємні значимі зв'язки з установчим ($AvUst$) і емоційно-мотиваційним показником ($AvEM$) авантюриності на 1% рівні, та загальним показником схильності до авантюриності ($AvOb$) – на 5% рівні. Отримані результати свідчать про те, що авантюриність характеризується слабкою відповідальністю, необов'язковістю, недисциплінованістю та недбалістю.

Таблиця 1

**Значимі коефіцієнти кореляції між показниками
авантюристичності та показниками вольових якостей особистості**

Показники вольових якостей особистості	Показники авантюристичності					
	AvUst	AvEM	AvKk	AvErg	AvKr	AvOb
Vp	-0,292**	-0,363**				-0,231*
In		0,243*				
Rsh		0,334**		0,232*	0,395**	0,262*
Sm		0,237*		0,326*		
Np				0,247*		
Cl	-0,274**		-0,247*			

Примітка: 1) позначення ** – значущість зв'язку на рівні $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$; 2) умовні позначення показників авантюристичності: AvUst – установчий показник; AvEM – емоційно-мотиваційний показник; AvKk – когнітивний показник; AvErg – енергетичний (ергічний) показник; AvKr – контрольно-регулятивний показник; AvOb – загальний показник схильності до авантюристичності; 3) умовні позначення показників вольових якостей особистості: Vp – відповідальність; In – ініціативність; Rsh – рішучість; Sm – самостійність; Np – наполегливість; Cl – цілеспрямованість.

Показник ініціативність (In) продемонстрував лише один значимий додатній зв'язок на 5% рівні, а, саме, з емоційно-мотиваційним показником авантюристичності (AvEM). Показник рішучість (Rsh) додатньо пов'язаний з такими показниками авантюристичності, як: емоційно-мотиваційний показник (AvEM), контрольно-регулятивний (AvKr) на 1% рівні; з ергічним показником (AvErg) і загальним показником схильності до авантюристичності (AvOb) – на 5% рівні. Показник самостійність (Sm) виявив значимі додатні зв'язки на 5% рівні з емоційно-мотиваційним (AvEM) і ергічним (AvErg) показниками авантюристичності. Показник наполегливість (Np) додатньо пов'язаний на 5% рівні з ергічним показником авантюристичності (AvErg). Отримані результати засвідчують, що характеристиками схильності до авантюристичної поведінки є: ініціативність, креативність, продуктивність, лідерство, впевненість і швидкість прийняття рішення, здатність до подолання перешкод на шляху досягнення мети.

Показник цілеспрямованість (Cl) продемонстрував значимі від'ємні зв'язки з установчим (AvUst) і когнітивним (AvKk) показниками авантюристичності на 5% рівні. Ці результати свідчать про те, що, водночас, авантюристичність супроводжується наявністю недостатньо чітких цілей та завзятості в їх досягненні.

Наступним етапом нашого емпіричного дослідження було вивчення особливостей вольових якостей особистості з різним рівнем авантюристичності. З цією метою був використаний метод «асів» (Санникова, 1995). З метою відбору представників груп з високим і низьким рівнем авантюристичності попередньо «сирі» бали переводилися у процентилях. Це дало нам можливість виокремити групи осіб з високим (четвертий квартиль розподілу – від 75 до 100 процентиля) значенням загального показника авантюристичності та низьким значенням цього показника (перший квартиль розподілу – від 0 до 25 процентиля). Метод «профілів» (Санникова, 1995) дозволив виявити у представників цих груп середні показники, що

характеризують їхні вольові якості. Це дозволило побудувати профіль показників вольових якостей особистості груп осіб з різним рівнем авантюрності (рис. 1).

На осі абсцис позначені показники вольових якостей особистості, на осі ординат – їх значення, що виражені у стенах. Середня лінія ряду проходить через точку 5 стень.

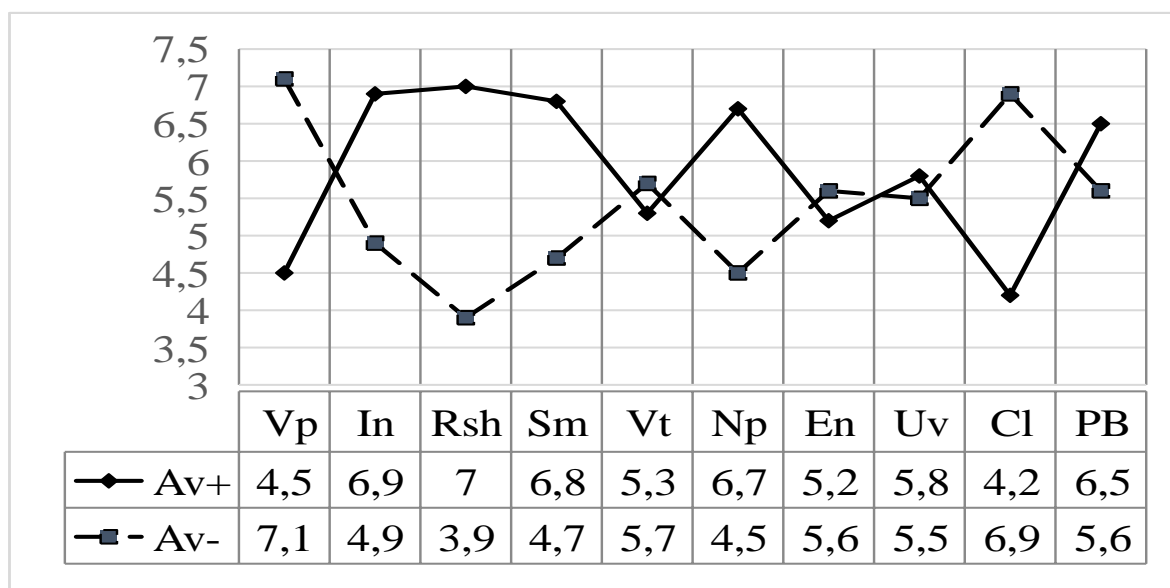


Рис. 1. Профіль показників вольових якостей особистості з різним рівнем авантюрності

Примітка: 1) група Av+ (n=13) – група осіб з високим рівнем авантюрності; група Av- (n=14) – група осіб з низьким рівнем авантюрності; 2) умовні позначення показників вольових якостей особистості: Vp – відповідальність; In – ініціативність; Rsh – рішучість; Sm – самостійність; Vt – витримка; Np – наполегливість; En – енергійність; Uv – уважність; Cl – цілеспрямованість; PB – підсумковий бал вольових якостей особистості.

Візуально профілі розташовані протилежно один до одного щодо середньої лінії ряду, що засвідчує наявність розбіжностей за більшістю показників вольових якостей особистості. Так, профіль групи осіб із високим рівнем авантюрності (група Av+) розташований переважно у додатному полюсі (в просторі третього квартилю розподілу), на відміну від профілю групи осіб з низьким рівнем авантюрності (група Av-), значення показників якого розташовані у від’ємному полюсі (переважно в просторі другого квартилю розподілу).

Для аналізу кожного профілю показники вольових якостей особистості проранжовані за їхнім відхиленням від середньої лінії ряду. Відхилення від середньої лінії ряду або до додатного чи від’ємного полюсу – це валентність. Результати ранжування подано в табл. 2.

Отже, особам з високим рівнем авантюрності (група Av+) властиві такі вольові якості особистості, як рішучість (Rsh⁺), ініціативність (In⁺), самостійність (Sm⁺) і наполегливість (Np⁺). Це свідчить про те, що «авантюрні» особи швидко і впевнено приймають рішення. Вони не схильні до тривалих сумнівів, коливань під час здійснення задуманого. Проте, водночас, швидкість прийняття рішення іноді може бути викликана імпульсивністю (Rsh⁺). Особам, які схильні до авантюрної поведінки, властиві ініціативність, висока креативність і продуктивність. Вони є діяльними людьми з високими лідерськими тенденціями. Вони виступають організаторами нових починань, прагнуть щось змінити. Добре проявляють себе в ситуаціях, коли зміни необхідні й потрібні новаторські підходи. Іноді, «авантюрні» особи можуть ініціювати й недостатньо продумані та ефективні новації (In⁺). Представники цієї

групи осіб прагнуть самостійно приймати рішення, можуть протистояти думці групи, якщо вона відрізняється від їх власної (Sm^+). Особи з високим рівнем авантюрності здатні до подолання перешкод на шляху досягнення своєї мети. Невдачі не вибивають їх «з колії». Вони здатні повторювати знову й знову спроби для досягнення задуманого (Np^+).

Таблиця 2

Ранжування показників вольових якостей особистості з високим та низьким рівнем авантюрності

Ранг	Групи осіб з різним рівнем авантюрності	
	Група Av+	Група Av-
1	Rsh ⁺ (рішучість)	Rsh ⁻ (нерішучість)
2	In ⁺ (ініціативність)	Np ⁻ (відсутність наполегливості)
3	Sm ⁺ (самостійність)	Vp ⁺ (відповідальність)
4	Np ⁺ (наполегливість)	Cl ⁺ (цілеспрямованість)

Примітка: показники подано у порядку зменшення абсолютних величин відхилення від середньої лінії ряду.

Особи з низьким рівнем авантюрності (група Av-) характеризуються наявністю таких вольових якостей особистості, як нерішучість (Rsh-), відсутність наполегливості (Np-), відповідальність (Vp⁺) і цілеспрямованість (Cl⁺). Представники цієї групи досить нерішучі, невпевнені, схильні до постійних сумнівів. Рішення приймають після тривалих коливань і не володіють достатньою стійкістю (Rsh-). Їх можна схарактеризувати як м'яких людей. Їх деморалізують невдачі, а перешкоди часто змушують відмовитися від запланованого (Np-). «Неавантюрним» особам властиві й відповідальність, обов'язковість. Зазвичай вони старанно виконують свої обов'язки й дисципліновані (Vp⁺). Ці особи мають добре усвідомлені цілі в житті. Зазвичай вони прагнуть планувати свій час і порядок виконання справ. Таким людям буває складно в ситуаціях, якщо немає об'єктивної можливості реалізації своїх цілей (Cl⁺).

Отже, за допомогою проведеного якісного аналізу встановлено особливості проявів вольових якостей у «авантюрних» і «неавантюрних» осіб.

Відмінності між проявами вольових якостей в досліджуваних групах були підтверджені за допомогою непараметричного t-критерію Ст'юдента (табл. 3).

Таблиця 3

Значення t-критерію Ст'юдента між однойменними показниками вольових якостей у підвбірках, що порівнюються

Група Av+ / група Av-	Показники вольових якостей, що порівнюються				
	Vp	In	Rsh	Sm	Vt
t-критерій	-4,295**	2,941*	7,633***	2,843*	-1,19
Група Av+ / група Av-	Показники вольових якостей, що порівнюються				
	Np	En	Uv	Cl	PB
t-критерій	4,064**	-1,072	-0,245	-9,431***	0,959

Примітка: 1) рівні значущості: позначка «*» – на значиму відмінність ($p \leq 0,5$); позначка «**» та «***» – на високу значиму відмінність ($p \leq 0,01$) та ($p \leq 0,001$); 2) додатний знак перед значенням t-критерія Ст'юдента означає, що цей показник за значенням вище в першій групі осіб; від'ємний знак – на більше значення показника в другій групі осіб.

Отже, встановлено, що авантюрні особистості, порівняно з неавантюрними, більш рішучі, самостійні, ініціативні, наполегливі. Їм властиві впевненість, сміливість, рішучість, незалежність, самостійність, висока креативність, продуктивність і наполегливість у досягненні своєї мети. Водночас, неавантюрні особистості, на протигагу авантюрним, більш відповідальні та цілеспрямовані. Загалом відзначимо, що в авантюрних осіб рівень свідомої регуляції поведінки більш виражений, ніж у осіб з низьким рівнем авантюрності.

Висновки

1. Теоретично встановлено, що авантюрність – це складна багаторівнева властивість особистості, психологічна сутність якої виявляється у надії на легкий і швидкий успіх, вдачу при наявності кінцевої мети, яка є принадливою для особистості, без ретельного аналізу реальних зовнішніх обставин, власних можливостей (ресурсів) і шляхів вирішення проблеми задля досягнення мети.

2. На основі якісного аналізу емпіричних даних вивчено специфіку вольових якостей особистості в «авантюрних» і «неавантюрних» осіб. Встановлено, що представникам певного рівня авантюрності притаманні характерні їм вольові риси особистості. Показано, що авантюрні особистості, порівняно з неавантюрними, більш рішучі, самостійні, ініціативні, наполегливі. Їм властиві впевненість, незалежність, сміливість, рішучість, самостійність, висока креативність, продуктивність і наполегливість у досягненні своєї мети. Виявлено, що неавантюрні особистості, на відміну від авантюрних, більш відповідальні та цілеспрямовані.

3. Встановлено переважно додатні значимі кореляційні взаємозв'язки між всіма показниками авантюрності й більшістю показників вольових якостей особистості, а, саме, з показниками рішучість (Rsh), ініціативність (In), самостійність (Sm) і наполегливість (Nr). Винятком є показники відповідальність (Vd) і цілеспрямованість (Cl), з якими виявлено від'ємні значимі зв'язки.

Результати дослідження засвідчують, що в авантюрних осіб рівень свідомої регуляції поведінки, її влади над собою більш виражений, ніж у осіб з низьким рівнем авантюрності.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у вивченні взаємозв'язків авантюрності із широким спектром рис особистості, вдосконалення методів психодіагностики показників авантюрності як багаторівневої властивості особистості. Особливу увагу пропонується надати розробці засобів корекції неадаптивної авантюрності та рис особистості, що супроводжують її прояви.

Література

1. Бусел, В.Т. (Ред.) (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.)*. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун».
2. Евгеньев, А.П. (Ред.). (1981). *Словарь русского языка*: в 4-х тт. (2 изд.). (Т.1. А-Й).
3. Жмуров, В.А. (2010). *Большой толковый словарь по психиатрии*. Элиста : Джангар.
4. Меленчук, Н.І. (2016). *Психологічні чинники схильності особистості до авантюрної поведінки*. (Дис. канд. психол. наук). Одеса.
5. Олдхэм, Дж., & Моррис Л. (1996). *Автопортрет вашей личности: Как лучше узнать самого себя*. Москва : Вече, АСТ.
6. Санникова, О.П. (1995). *Эмоциональность в структуре личности*. Одесса : Хорс.
7. Санникова, О.П., Санников, О.І., & Меленчук, Н.І. (2015). *А.с. Психодіагностика авантюрності: «Тест-опитувальник схильності до авантюрності» (АВАНТ-1); «Самооцінка компонентів авантюрності»*, заявка № 60141; реєстрац. № 59701.

8. Чумаков, М.В. (2006). Диагностика волевых особенностей личности. *Вопросы психологии, 1*, 169–178.
9. Чумаков, М.В. (2007). *Эмоционально-волевая регуляция деятельности (структура, типы, особенности функционирования в социальном взаимодействии)*. (Монография). Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та.
10. Bowen, D.J., Neill, J.T., & Crisp, S.J. (2016). Wilderness adventure therapy effects on the mental health of youth participants. *Evaluation and Program Planning, 58*, 49–59. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2016.05.005.13
11. Houge Mackenzie, S., & Brymer, E. (2020). Conceptualizing adventurous nature sport: A positive psychology perspective. *Annals of Leisure Research, 23*(1), 79–91. <https://doi.org/10.1080/11745398.2018.1483733>
12. Roth, S. (1980). *Aventure et aventuriers au XVIIIe siècle. Essai de sociologie littéraire*. Thèse, Lille. (Т. 1–2).
13. Sannikova O., Melenchuk, N., & Sannikov A. (2021). Adventurousness of personality: Construct and diagnostics. *Georgian Medical News, 2*(311), 109–115.

References

1. Busel, V.T. (Ed.) (2005). *Velykyi tumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]*. Kyiv; Irpin : VTF “Perun” [in Ukrainian].
2. Evgenev, A.P. (Ed.). (1981). *Slovar' russkogo jazyka: v 4-h tt. [Dictionary of the Russian language: in 4 vols.]* (2nd. ed.). (Vol. 1. A–J) [in Russian].
3. Zhmurov, V.A. (2010). *Bol'shoj tolkovyi slovar' po psyhyatryi [The Big Explanatory Dictionary of Psychiatry]*. Elista : Dzhangar [in Russian].
4. Melenchuk, N.I. (2016). *Psyhologichni chynnyky skhylnosti osobystosti do avantiurnoi povedinky [Psychological factors of propensity of the individual to adventurous behavior]*. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
5. Oldhem, Dzh., & Morrys, L. (1996). *Avtoportret vashej lychnosti: Kak luchshe uznat' samogo sebja [Self-portrait of your personality: How to get to know yourself better]*. Moscow : Veche, AST [in Russian].
6. Sannikova, O.P. (1995). *Emotsionalnost' v strukture lichnosti [Emotionality in the structure of personality]*. *Odessa : Khors* [in Russian].
7. Sannikova, O.P., Sannikov, O.I., & Melenchuk, N.I. (2015). *A.s. Psykhodiahnostyka avantiurnosti: “Test-opytuvalnyk skhylnosti do avantiurnosti” (AVANT-1); “Samootsinka komponentiv avantiurnosti” [A.s. Adventurous Psychodiagnostics: “Test-questionnaire to define the tendency to adventurism” (AVANT-1); “Self-Assessment of Adventure Components”]*, application № 60141; registration № 59701 [in Ukrainian].
8. Chumakov, M.V. (2006). *Diagnostika volevykh osobennostej lichnosti [Diagnostics of volitional personality traits]*. *Voprosy psihologii – Psychology issues, 1*, 169–178 [in Russian].
9. Chumakov, M.V. (2007). *Jemocional'no-volevaja reguljacija dejatel'nosti (struktura, tipy, osobennosti funkcionirovanija v social'nom vzaimodejstvii) [Emotional-volitional regulation of activity (structure, types, features of functioning in social interaction)]*. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta [in Russian].
10. Bowen, D.J., Neill, J.T., & Crisp, S.J. (2016). Wilderness adventure therapy effects on the mental health of youth participants. *Evaluation and Program Planning, 58*, 49–59. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2016.05.005.13
11. Houge Mackenzie, S., & Brymer, E. (2020). Conceptualizing adventurous nature sport: A positive psychology perspective. *Annals of Leisure Research, 23*(1), 79–91. <https://doi.org/10.1080/11745398.2018.1483733>

12. Roth, S. (1980). Aventure et aventuriers au XVIIIe siècle. *Essai de sociologie Littéraire*. Thèse, Lille. (T. 1–2).
13. Sannikova O., Melenchuk N., & Sannikov A. (2021). Adventurousness of personality: Construct and diagnostics. *Georgian Medical News*, 2(311), 109–115.

VOLUNTARY QUALITIES OF ADVENTURE AND NON-ADVENTURE PERSONS

Natalia Melenchuk

**PhD in Psychology, Senior Lecturer of the Department
of General and Differential Psychology**

South Ukrainian National Pedagogical Ushynskiy University
26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine, 65020

Natmelenchuk0808@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4749-6889>

Abstract

The theoretical analysis of the research to define such phenomena as “adventurousness”, “adventure” and “adventurism” was done. Adventurousness (propensity for adventurous behavior) as a complex property of personality, is considered from the standpoint of a continuous-hierarchical approach to the structure of personality. The urgency of the problem is related to the need to study the volitional qualities and personality traits that require bold, fast, risky and adventurous actions in conditions of high uncertainty. For the empirical verification the following techniques were selected: the original psychodiagnostic “Test-questionnaire of propensity to adventure” (AVANT-1) by O. Sannikova, O. Sannikov, N. Melenchuk and the method “Volitional qualities of personality” by M. Chumakov. The results of the correlation analysis between indicators of adventurism and volitional qualities of personality traits are presented. There are mostly positive significant correlations between all indicators of adventurousness and most indicators of volitional qualities of personality: indicators of determination (Rsh), initiative (In), independence (Sm) and perseverance (Np). This is with the exceptions of responsibility (Vd) and purposefulness (Cl), with which there are negative significant relationships. Based on the qualitative analysis of empirical data, the specifics of volitional qualities of personality in “adventurous” and “non-adventurous” individuals have been studied. Adventurous personalities are considered to be much more decisive, independent, proactive and persistent in comparison with non-adventurous ones. They tend to show confidence, independence, courage, determination, independence, high creativity, productivity and perseverance in achieving their goals. It has been established that non-adventurous individuals, in contrast to adventurous individuals, are more responsible and purposeful. The results of the study show that the level of conscious regulation of behavior, its power over themselves is more pronounced in adventurous individuals than in individuals with a low level of adventurism.

Keywords: adventurism, tendency to adventurous behavior, volitional qualities of personality, personality trait, quantitative analysis, qualitative analysis.

Подано 02.04.2021

Рекомендовано до друку 28.04.2021

УДК 159.923:159.98

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\).07](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59).07)

РОЛЬ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ЗИМІВНИКІВ ДО ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ АНТАРКТИКИ

Олена Мірошниченко

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,
професійної освіти та управління освітніми закладами
Житомирський державний університет імені Івана Франка
10002, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
perspektiva-z@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-5712-3752>

Анотація

Статтю присвячено дослідженню ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості українських зимівників в процесі адаптації до життєдіяльності на Українській антарктичній станції «Академік Вернадський». Актуальність обраної теми ґрунтується на тому факті, що Україна є однією з 19 країн світу, що мають на шостому континенті, Антарктиді, постійно діючі антарктичні станції. Члени Українських антарктичних експедицій виконують наукові дослідження з таких галузей наук, як біологія, гідрометеорологія, геофізика, геологія, інженерія, психологія, психофізіологія. Зимівникам доводиться працювати в екстремальних умовах, які пов'язано з впливом на людину низьких температур, зсуву часових і світлових поясів, сенсорної депривації, психологічних особливостей роботи і відпочинку в обмеженому колективі тощо. Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне доведення ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості в процесі адаптації українських зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики.

Проаналізовано наукові розробки вітчизняних і зарубіжних дослідників, що займаються проблемою адаптації до життєдіяльності в екстремальних умовах. Уточнено поняття адаптації та адаптивності до екстремальних умов; обґрунтовано та описано методологічний інструментарій дослідження. Проведено емпіричне дослідження щодо виокремлення груп високої, середньої та низької адаптивності до життєдіяльності в екстремальних умовах Антарктики; визначено критерії для виділення груп різного рівня адаптивності: кількість зимівель, соціометричний рейтинг, наявність якостей особистості, необхідних для життєдіяльності в екстремальних умовах. Визначено роль ціннісно-мотиваційної сфери у представників кожної групи. Доведено, що в зимівників високого рівня адаптивності переважають професійні цінності; у зимівників середнього та низького рівнів адаптивності – пізнавальні цінності; також для зимівників низького рівня адаптивності велику роль мають цінності матеріального характеру.

Ключові слова: адаптація, адаптивність, цінності особистості, групи високої, середньої та низької адаптивності, особистість, життєдіяльність, ціннісно-мотиваційна сфера.

Вступ

До 1991 р. українські вчені досліджували шостий континент у складі радянських експедицій. Після набуття незалежності, Україна приєдналася до міжнародного «Договору про Антарктиду», а в 1996 р. підняла в Антарктиді Український прапор над станцією

«Академік Вернадський». Актуальність обраної теми ґрунтується на тому факті, що Україна є однією з 19 країн світу, що мають на шостому континенті, Антарктиді, постійно діючі антарктичні станції. Члени Українських антарктичних експедицій виконують наукові дослідження з таких галузей наук, як біологія, гідрометеорологія, геофізика, геологія, інженерія, психологія, психофізіологія.

Для науковців країни проводити наукові дослідження не лише почесно, а й дуже відповідально, адже високоширотні зони планети є своєрідним дзеркалом, у якому відбиваються всі процеси змін на Землі. Така вагома міжнародна місія ставить перед науковцями України важливі завдання. Від рівня підготовки фахівців, що виконують професійну діяльність в умовах Антарктики, залежить майбутнє як розвитку вітчизняної науки, так і міжнародного співробітництва. Зимівникам доводиться працювати в екстремальних умовах, пов'язаних з впливом на людину низьких температур, зсуву часових і світлових поясів, сенсорної депривації, психологічних особливостей роботи і відпочинку в обмеженому колективі тощо.

Дослідження проблеми адаптації до умов перебування в Антарктиці проводяться в різних аспектах як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Так, Є. Моїсеєнко та його колеги, фізіологи, вивчали фізіологічні та психофізіологічні особливості адаптації зимівників (Moiseyenko, Sukhorukov, Pyshnov, Mankovska, Rozova, Miroshnichenko et al., 2016). Науковці зіставили результати обстеження до та після експедицій, виявили наявність психофізіологічних змін у зимівників, що відповідають за психоемоційний стан людини. Дослідники помічають суттєве зростання в останні роки випадків психофізіологічних і психологічних порушень зимівників під час перебування на антарктичній станції, незважаючи на психофізіологічний відбір кандидатів до участі в експедиціях (Моїсеєнко, Мірошніченко, Мадяр, Розова, Кузовик, Ковалевська та ін., 2019).

Г. Пишнов досліджує питання стресостійкості осіб, що працюють в екстремальних умовах, зимівників, зокрема. Науковець встановив, що в учасників українських антарктичних експедицій, так само, як у представників таких професій, як авіадиспетчери, інженери-електроніки, пожежні, спостерігається закономірність трансформації хронічного стомлення залежно від рівня напруженості праці (Пишнов, 2011). Ним розроблено підходи для визначення рівня вигорання та його попередження з урахуванням різних механізмів розвитку хронічного стомлення фахівців.

А. Гордєєв займається розробкою інформаційних технологій професійного відбору зимівників з урахуванням психофізіологічного стану організму (Гордєєв, 2016). Для проведення професійного відбору автором розроблено комп'ютерну програмну систему та накопичено спеціалізовану базу даних. Розроблену технологію експериментально реалізовано на базі кафедри біокібернетики та аерокосмічної медицини Національного авіаційного університету (м. Київ).

Л. Бахмутова вивчає психологічні особливості взаємодії членів українських експедицій в умовах замкнутого колективу (Bakmutova, 2019). Авторкою виділено три сфери спілкування зимівників під час зимівлі (професійна, особистісна, проведення дозвілля) та надані психологічні рекомендації щодо оптимізації міжособистісних стосунків в обмеженому колективі.

М. Mehta, G. Chugh досліджують психологічний аспект мотивації до діяльності зимівників індійських антарктичних станцій (Mehta & Chugh, 2011). Автори встановили, що важливу роль в адаптації до екстремальних умов відіграють соціальні риси особистості, такі,

як ентузіазм, відповідальність, оптимістична орієнтація на майбутнє, витримка, рішучість та підтримка товаришів.

Наші дослідження стосуються вікових аспектів адаптації, індивідуально-типологічних особливостей і складових готовності українських зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики, їх результати висвітлені у попередніх публікаціях (Мірошніченко, 2016; Мірошніченко, Гуцуляк & Марченко, 2018; Мірошніченко & Пасічник, 2020).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично довести роль ціннісно-мотиваційної сфери особистості в процесі адаптації українських зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики. **Завдання** дослідження: 1) проаналізувати наукові праці з проблеми дослідження; 2) уточнити поняття «адаптація» й «адаптивність»; 3) обґрунтувати й описати методологічний інструментарій дослідження; 4) провести емпіричне дослідження щодо виокремлення груп високої, середньої та низької адаптивності до життєдіяльності в екстремальних умовах Антарктики та визначити роль ціннісно-мотиваційної сфери у представників кожної групи.

Методи дослідження

Емпіричне дослідження проводилося в період з 2011 року по 2020 рік. В дослідженні взяли участь члени Українських антарктичних експедицій, що виконували професійні обов'язки на станції «Академік Вернадський» впродовж 12–13-ти місяців поспіль. Загальна кількість досліджуваних – 71, з них 69 осіб чоловічої статі, 2 – жіночої; їхній вік – від 23-х до 63-х років.

Організація досліджень узгоджується з програмою технічних і психологічних завдань Національного антарктичного наукового центру (НАНЦ) України перед початком чергової Української антарктичної експедиції, яка розпочинається навесні щороку.

Для визначення ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості в процесі адаптації українських зимівників до умов життєдіяльності в Антарктиці ми спиралися на теоретичні положення, які розкрито в працях вітчизняних і зарубіжних класиків психології – Б. Ганнушкіна, А. Маслоу, Р. Немова, А. Петровського, К. Платонова, К. Роджерса, Ю. Трофімова та ін.

Для встановлення соціометричного статусу членів експедицій було застосовано метод соціометричних вимірів Дж. Морено в нашій модифікації: соціометричні вподобання вимірювалися у трьох сферах – праця, особисті стосунки, проведення дозвілля. З метою визначення рейтингу особистісних якостей характеру у зимівників різного віку ми розробили для експертної групи анкету. Розподіл досліджуваних за рівнями адаптивності здійснювався за методикою розподілу ознак психологічних явищ (Сидоренко, 2007).

Для визначення ціннісно-мотиваційної сфери особистості зимівників застосовувалася методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (Райгородский, 2008: 637–641). Зокрема використовувалася перша частина методики – список А (термінальні цінності). Назви цінностей були надруковані на окремих карточках, і зимівникам пропонувалось розкласти їх за порядком значущості, як принципів, якими людина керується в житті. Кінцевий розклад карток має презентувати реальну позицію особистості щодо ціннісних орієнтацій.

З групи методів обробки даних було використано кількісний аналіз: математична статистика; порівняння середніх значень за допомогою параметричних і непараметричних методів. Також застосовувався якісний аналіз отриманих даних: диференціювання матеріалу

за типами досліджуваних. З групи інтерпретаційних методів використовувалася структурна та якісна інтерпретація особливостей результатів.

Результати та дискусії

Оскільки поняття адаптації та адаптивності є одними з основних у нашому дослідженні, то зупинимося на них детальніше. Адаптацію ми розглядаємо як процес пристосування особистості до умов, що змінюються, у нашому випадку, до екстремальних умов Антарктики. Людині доводиться пристосовуватися, як на рівні фізіологічних механізмів організму (холод, сенсорна депривація, метео-кліматичні ускладнення, магнітні впливи), так і на рівні психологічних процесів («відірваність» від домівки і близьких, необхідність спілкуватися з обмеженим колом членів експедиції, психоемоційні перевантаження під час несення добових вахт тощо).

Близьким до нашого є погляд на поняття адаптації А. Налчаджяна (Налчаджян, 2010). Науковець вважає, що процес адаптації є складним і багаторівневим явищем пристосування особи, як у мікросередовищі, так і в макросередовищі життєдіяльності. Автор стверджує, що добре адаптована людина є такою, в якій не порушено рівновагу між продуктивністю праці, здатністю насолоджуватися життям і психічними процесами.

Що стосується поняття адаптивності, вважаємо, що це природна (на фізіологічному рівні) і набута (на психологічному рівні) здатність людини до адаптації, тобто пристосування різноманітних проявів життя за змінених умов. Важливий внесок у розробку поняття адаптивності здійснив Ж. Піаже (Фресс & Піаже, 1975). Він розглянув процес адаптації, як у біології, так і в психології, як єдність протилежно спрямованих процесів акомодатії та асиміляції. Акомодатією психолог вважає адаптацію до середовища, що забезпечує функціонування організму згідно з умовами навколишнього середовища; а асиміляцією – такий процес, що трансформує самі компоненти середовища, змінюючи їх, відповідно до потреб організму. Ці процеси тісно пов'язані між собою та опосередковують один одного, проте в кожному конкретному випадку один з них грає провідну роль.

Н. Даниленко, слідом за В. Гарбузовим, відносить до адаптаційних можливостей інстинкти людини, її темперамент, конституцію, емоції, рівень природжених властивостей інтелекту, спеціальні здібності, зовнішні дані і фізичний стан організму (Даниленко, 2019). Якщо людина має високий рівень адаптивності, то це означає, що вона володіє хорошими психофізичними даними, має високу працездатність, витривалість, стресотолерантність, психічну й фізичну гармонійність, гармонійність природжених і сформованих за життя особистісних якостей. Автори вважають, що рівень адаптивності людини може підвищуватися чи знижуватися під впливом виховання, навчання, умов і способу життя.

А. Маклаков, як суттєвий компонент адаптаційних можливостей, виділяє поняття особистісного адаптаційного потенціалу – рівень розвитку психологічних характеристик, що зумовлюють величину діапазону факторів середовища, до яких треба пристосуватися (Маклаков, 2017).

Е. Ларссен доводить, що здійснення задуманої мрії відбувається у тому випадку, якщо людина вміє працювати в екстремальних умовах, навіть на межі власних можливостей (Ларссен, 2016). Автор розробив методу, щоб стати сильніше та витриваліше для життєдіяльності в екстремальних умовах, і дав таким тренуванням назву «пекельний тиждень». Вони використовуються в Норвегії для підготовки десантників і спортсменів екстремальних видів спорту. Висновок після застосування цієї методу такий: успіху, а,

отже, й адаптації до екстремальних умов життєдіяльності досягає така особистість, що має високу професійну мотивацію і велику кількість тренувань. Це цілком може стосуватися і зимівників Українських антарктичних експедицій.

Ми вважаємо, що адаптація, зокрема в екстремальних умовах, може бути більш ефективною, якщо у фахівця є позитивна мотивація до діяльності. Також рівень адаптивності людини може підвищуватися через її особистісні орієнтації, систему цінностей, цілей і потреб тощо.

Для того, щоб визначити цінності зимівників, ми провели анкетування з групою, яка складала представників 2-х експедицій і сезонного загону зимівників (всього 36 осіб). Вони визначили та оцінили за 10-бальною системою 20 актуальних цінностей власного життя, за якими нами був побудований рейтинг цінностей і порівняння його з термінальними цінностями, визначеними М. Рокічем (Райгородский, 2008: 637–641). Це порівняння і рейтинг подано в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняння цінностей за методикою М. Рокіча та визначенням зимівників

Цінності за М. Рокічем	Цінності за визначенням зимівників	Отримані бали	Рейтинг цінностей
Активне діяльне життя (повнота та емоційно насичене життя)	Колективізм	139	2
	Авантюризм	15	19
Життєва мудрість (зрілість суджень, життєвий досвід)	Розум	24	14
	Доброта	40	12
Здоров'я (фізичне і психічне)	Здоров'я	126	3
Цікава робота	Цікава робота	48	9
Краса природи і мистецтва			
Кохання (духовна і фізична близькість з коханою людиною)	Кохання	20	16
Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних ускладнень)	Добробут, матеріальна винагорода	61	7
Наявність хороших і вірних друзів	Дружба	99	4
Суспільне визнання (повага в колективі, товаришів по роботі)	Повага	24	14
	Порядність	60	8
Пізнання (можливість освіти, розширення світогляду, інтелектуальний розвиток)	Пізнання	18	18
Продуктивне життя (максимальне використання власних можливостей, сил, здібностей)	Бути майстром своєї справи	24	14
Розвиток (робота над собою, фізичне і духовне вдосконалення)			
Дозвілля (приємне проведення часу, відсутність обов'язків)	Відпочинок	13	20
Свобода (самостійність, незалежність в судженнях і вчинках)	Свобода	84	6
Щасливе сімейне життя	Сім'я	145	1

Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього людства загалом)	Гуманізм	39	13
	Патріотизм	42	11
Творчість (можливість творчої діяльності)	Наявність мрії	19	17
Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від суперечностей, сумнівів)	Справедливість	44	10
	Чесність	89	5

Як видно з табл. 1, проаналізувавши рейтинг цінностей зимівників, найважливішими для них є: щасливе сімейне життя, колективізм, здоров'я, а найменш значущими – пізнання, авантюризм і відпочинок. Також великої уваги надається таким соціальним цінностям, як чесність, дружба та свобода.

Для визначення того, як наявність окремих цінностей впливає на адаптивність, ми провели з зимівниками (всього 71 осіб) дослідження за допомогою методики М. Рокіча «Ціннісні орієнтації», а результати її проведення порівняли з віднесенням зимівників до різних груп адаптивності: високої, середньої та низької. Критеріями для виокремлення груп стали такі показники успішності адаптації до життєдіяльності в екстремальних умовах: 1) кількість зимівель; 2) соціальний статус члена експедиції; 3) якості особистості.

Щодо кількості зимівель, то вважаємо їх показниками того, чи адаптувалася людина до екстремальних умов, чи здаються вони прийнятними, чи повертається член експедиції знов до них. Щодо соціального статусу, вважаємо, що чим він вищий, тим краще член експедиції пристосувався до колективу, до особливостей ставлень у соціально, психологічно та природно екстремальних умовах. Третій показник ми довірили визначити експертній групі, до складу якої ввійшли керівник і досвідчений науковий співробітник відділу медико-психологічного відділу Національного антарктичного наукового центру, та начальники українських експедицій за 10 досліджуваних нами років. Всього до експертної групи ввійшли 17 осіб.

Щоб об'єктивно зробити характеристику якостей особистості, необхідних для життєдіяльності в умовах Антарктики, ми провели попереднє анкетування з трьома групами зимівників (загальна кількість 36 осіб), які зимували в різні роки за досліджуваний період. Вони відповідали на питання: «Назвіть до 10 якостей особистості, які є найбільш важливими, на вашу думку, для зимівника, якій працює протягом року на Українській антарктичній станції?». Загалом зимівники назвали 42 якості, які були об'єднані в синонімічні «сім'ї». Так ми визначили 25 якостей, які, на думку самих зимівників, є необхідними для життєдіяльності в умовах Антарктики.

Вони подані в порядку зменшення необхідності: чесність; колективізм; товариськість; креативність, кмітливість; відповідальність; доброзичливість; стриманість, врівноваженість; працелюбність; людяність, гуманізм; толерантність, терпимість; життєрадісність, почуття гумору; щирість, відкритість; розумність, ерудованість; сила волі, наполегливість; активність, енергійність; спортивність, фізична сила і витривалість; порядність, справедливість; вірність, надійність; професіоналізм; сміливість; комунікабельність; артистизм, музичні здібності; патріотизм; дисциплінованість; мрійливість; скромність.

Заслуговує на увагу той факт, що на перші місця потрапили якості, які є необхідними для спілкування в умовно замкненому колективі: чесність, колективізм і товариськість; велику роль у співпраці в екстремальних умовах відіграють такі якості особистості, як креативність і кмітливість; також зимівники надають значення відповідальності й доброзичливості у стосунках на антарктичній станції. Ці риси особистості названі зимівниками у першій п'ятірці якостей.

Відібраним експертам пропонувалось заповнити анонімно анкети, в яких, за абеткою, були подані перші десять найважливіших якостей особистості та прізвища досліджуваних зимівників. Експертам надавалась така інструкція, в якій пропонувалось дати відповідь на питання: «Які якості, на Вашу думку, має кожен український зимівник із пропонованого списку, якого Ви знаєте?». При цьому, якості, які виражено яскраво, потрібно було позначити цифрою 3, виражені середньо – 2, виражені слабо – 1, не виражені – 0. Анкета проводилася анонімно.

Оскільки рейтинг щодо кількості зимівель, рейтинг соціального ставлення та рейтинг якостей зимівників вимірювався в різних одиницях, то ми привели їх до єдиного вимірювання – 12 балів. Це найвищий бал у соціальному рейтингу (найбільший соціальний вибір у групі з 12-ти зимівників). Далі звели всі три показники разом, підрахувавши середній бал у кожного зимівника.

Середній бал за показниками середнього загального рейтингу, складає 6,1 балів, що майже збігається з медіаною ряду цифр нашого рейтингового списку. Вона дорівнює 6,0. Для виокремлення груп з високою, середньою та низькою адаптивністю ми використовували принцип розподілу вибірки на групи за критерієм відхилення значень від середньої величини на $\frac{1}{2}$ стандартного відхилення. Розрахунки проводились за методикою О. Сидоренко (Сидоренко, 2007: 20–23). До групи з середньою адаптивністю потрапили зимівники з показниками середнього загального рейтингу 7,0 – 5,2 балів, що складає відхилення значень від середньої величини (6,1 балів) $\frac{1}{2}$ стандартного відхилення (стандартне відхилення дорівнює 1,88 балів, відповідно, $\frac{1}{2}$ стандартного відхилення дорівнює 0,94). Отож, у середню групу потрапив 21 зимівник, що складає 29,6% від досліджуваної вибірки. До групи з високим і низьким рівнем адаптивності ввійшло по 25 осіб (по 35,2%). Одержані дані подано в табл. 2.

Таблиця 2

Розподіл зимівників за рівнями адаптивності

Групи зимівників та їх рейтинг	Рівні адаптивності		
	високий	середній	низький
Кількість осіб	25 (35,2%)	21 (29,6%)	25 (35,2%)
Середній загальний рейтинг (у балах)	10,9 – 7,1	7,0 – 5,2	5,1 – 2,3

Після цього ми припустили, що існує відмінність у наявності цінностей зимівників в різних за адаптивністю групах. Перевіримо це, об'єднавши цінності в 4 групи. Провівши дослідження за методикою М. Рокіча, ми розподілили виявлені у зимівників цінності так. *Активне діяльне життя, цікава робота, продуктивне життя та впевненість у собі* ми

визначили як професійні цінності; *життєва мудрість, пізнання, розвиток і творчість* – як пізнавальні цінності; *суспільне визнання, свобода, щастя інших і наявність друзів* – як соціальні цінності; *здоров'я, матеріально забезпечене життя, щасливе сімейне життя, дозвілля* – як матеріально-базові цінності. Далі проаналізували, як визначені цінності презентовані у ціннісно-мотиваційній сфері осіб з різним рівнем адаптивності. Результати подано в табл. 3.

Таблиця 3

Розподіл переважаючих цінностей у зимівників з різними рівнями адаптивності

Рівні адаптивності	цінності			
	професійні	пізнавальні	соціальні	матеріально-базові
Високий	9 (36,0%)	6 (24,0%)	8 (32,0%)	2 (8,0%)
Середній	3 (14,3%)	10 (47,6%)	8 (38,1%)	0 (0%)
Низький	1 (4,0%)	13 (52,0%)	3 (12,0%)	8 (32,0%)

З табл. 3 видно, що в групі зимівників із високим рівнем адаптивності переважають цінності професійного характеру (36,0%). Це, зазвичай, люди старшого і середнього віку – професіонал, що відбувся; вони знають, що хочуть від життя, марно не ризикують і мають досвід поведінки в екстремальних ситуаціях. Майже всі представники групи високої адаптації зимували в Антарктиці декілька разів.

В групі зимівників середнього і низького рівнів адаптивності переважають цінності пізнавального характеру (47,6% і 52,0% відповідно). Таких зимівників в роботі на далекому континенті приваблює незвична краса природи, пізнання нового, можливість займатися науковою роботою. Цікавим є той факт, що у групі з низьким рівнем адаптивності значний відсоток мають цінності матеріального характеру – 32,0%. Це стосується тих осіб (переважно, молодого віку), які від поїздки на роботу в Антарктиду очікують певного матеріального здобутку.

Висновки

Проблема вибору методів психологічної діагностики, прогнозування й корекції порушень у психологічній і психофізіологічній сфері осіб, що працюють в умовах Антарктики, полягає у необхідності визначення механізмів адаптації людини до впливу численних екстремальних факторів суворого клімату та психологічних особливостей зимівлі.

В статті презентовано аналіз наукових праць українських і зарубіжних учених щодо адаптації особистості до екстремальних умов, уточнено поняття «адаптація» та «адаптивність». Під поняттям «адаптація» ми розуміємо процес пристосування людини до змінених умов життєдіяльності, а щодо нашого дослідження – до екстремальних умов Антарктики. Поняття «адаптивність» ми розглядаємо як природну здатність людини до адаптації на фізіологічному рівні та, як набуту – на психологічному рівні. Загалом це здатність людини до адаптації, тобто її пристосування до різних умов життєдіяльності.

Ціннісні орієнтації особистості розглянуто як принципи, якими вона керується у своїй діяльності. Встановлено особливості рейтингу термінальних цінностей українських зимівників.

Емпірично виокремлено 3 групи зимівників з різними рівнями адаптивності: високим, середнім і низьким. Критеріями для виокремлення стали: кількість зимівель; соціометричний

рейтинг кожного окремого зимівника; наявність у зимівників важливих для життєдіяльності в екстремальних умовах Антарктики якостей особистості, визначених самими зимівниками. До першої п'ятірки якостей, які зимівники цінують в своїх товаришах, є такі: чесність; колективізм, товариськість; креативність, кмітливість; відповідальність; доброзичливість. Ці риси особистості, на думку зимівників, є необхідними для життєдіяльності в екстремальних умовах.

Доведено, що адаптація зимівників залежить певною мірою від особливостей ціннісно-мотиваційної сфери особистості. В осіб високого рівня адаптивності переважають професійні цінності, у осіб середнього та низького рівнів адаптивності – пізнавальні. Крім того, для осіб низького рівня адаптивності значну роль в мотивації до екстремальної діяльності відіграє матеріальна мотивація.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці типології особистості українського зимівника з урахуванням його індивідуально-типологічних особливостей, а саме, акцентуації характеру, які сприяють або заважають адаптації до екстремальних умов життєдіяльності в Антарктиці.

Література

1. Гордєєв, А.Д. (2016). Розробка інформаційної технології процесу професійного відбору операторів екстремальних видів діяльності. *Технологічний аудит та резерви виробництва*, 5/1(31), 11–16.
2. Даниленко, Н.В. (2019). Теорія інстинктів В.І. Гарбузова як ресурс особистості. *Матеріали III міжрегіон. наук.-практ. конф. (каталог психотехнологій; тези доп.) «Харківський осінній марафон психотехнологій»* (м. Харків, 26 жовтня 2019 р.), (с. 99–102). Харків : Діса плюс.
3. Ларссен, Е.Б. (2016). *На пределе. Неделя без жалости к себе*. Москва : Манн, Иванов и Фербер.
4. Маклаков, А.Г. (2017). *Общая психология: учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин*. Санкт-Петербург : Питер.
5. Мирошниченко, О.А. (2016). Роль темперамента зимовщика в процессе адаптации к условиям жизнедеятельности в Антарктике. *Наука і освіта. Психологія: наук.-практ. журнал*, 7/СХХХVIII, 126–132.
6. Мірошниченко, О.А., Гуцуляк, О.П., & Марченко, О.В. (2018). Впровадження діагностичних процедур і тренінгових програм у психологічну підготовку та реабілітацію зимівників. *Український антарктичний журнал*, 16, 178–187.
7. Мірошниченко, О.А., & Пасічник, І.Д. (2020). Готовність українських зимівників до життєдіяльності на антарктичній станції. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 10(55), 58–67.
8. Моїсеєнко, Є.В., Мірошниченко, О.А., Мадяр, С.А., Розова, К.В., Кузовик, В.Д., Ковалевська, О.Е., та ін. (2019). *Технології діагностики і прогнозу психофізіологічного статусу для відбору фахівців до роботи в екстремальних умовах* (методичні рекомендації). Київ : НТР «Антарктика».
9. Налчаджян, А.А. (2010). *Психологическая адаптация: механизмы и стратегии*. Москва : Эксмо.
10. Пишнов, Г.Ю. (2011). Підходи до оцінки ступеня вигорання у осіб з напруженою працею за допомогою логістичних моделей. *Український медичний часопис*, 3, 101–105.
11. Райгородский, Д.Я. (2008). *Практическая диагностика. Методики и тесты: учеб. пособие*. Самара : «БАХРАХ-М».
12. Сидоренко, Е.В. (2007). *Методы математической обработки в психологии*. Санкт-Петербург : Речь.
13. Фресс, П., & Пиаже, Ж. (1975). *Экспериментальная психология*. Москва : Прогресс.
14. Bakhmutova, L. (2019). Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term Ukrainian Antarctic Expeditions. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 36(6), 48–55.

15. Mehta, M., & Chugh, G. (2011). Achievement Motivation and Adjustment in Members of Indian Scientific Expedition to Antarctica. *Psychological Studies*, 56(4), 404–409. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0109-7>
16. Moiseyenko, E., Sukhorukov, V., Pyshnov, G., Mankovska, I., Rozova, K., Miroshnichenko, O. et al. (2016). Antarctica challenges the new horizons in predictive, preventive, personalized medicine: preliminary results and attractive hypothesis for multidisciplinary prospective studies in the Ukrainian “Akademik Vernadsky” station. *EPMA Journal*, 7(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s13167-016-0060-8>

References

1. Gordeev, A.D. (2016). Rozrobka informatsiyanoi tekhnolohiyi protsesu profesiynoho vidboru operatoriv ekstremalnykh vydiv diyalnosti [Development of information technology of the process of professional selection of operators of extreme activities]. *Tekhnolohichnyy audyt ta rezervy vyrobnytstva – Technological audit and production reserves*, 5/1(31), 11–16 [in Ukrainian].
2. Danilenko, N.V. (2019). Teoriya instynktiv V.I. Harbuzova yak resurs osobystosti [Theory of instincts V.I. Gorbuzkov as a person’s life]. Proceedings from KhAMP’ 19: Materialy III mizhrehion. nauk.-prakt. konf. (kataloh psykhotekhnolohiy; tezy dop.) “Kharkivskyy osinni marafon psykhotekhnolohiy” – *Materials III interregion. scientific-practical conf. (catalog of psychotechnologies; thesis add.) “Kharkiv Autumn Marathon Psychotechnologies”* (Kharkiv, October 26, 2019), (pp. 99-102). Kharkiv : Disa Plus [in Ukrainian].
3. Larsen, E.B. (2016). *Na predele. Nedelya bez zhalosti k sebe [On Preved. Needlessly without tolerate to himself]*. Moscow : Mann, Ivanov and Ferber [in Russian].
4. Maklakov, A.G. (2017). *Obshchaya psikhologiya: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov i slushateley kursov psikhologicheskikh distsiplin [General psychology: a textbook for university students and students of courses in psychological disciplines]*. Saint Petersburg : Piter [in Russian].
5. Miroshnychenko, O.A. (2016). Rol temperamenta zimovshchika v protsesse adaptatsii k usloviyam zhiznedeiatelnosti v Antarktike [The role of the temperament of the winterer in the process of adaptation to the conditions of life in the Antarctic]. *Nauka i osvita. Psykholohiya: nauk.-prakt. zhurnal – Science and Education. Psychology: Scientific and Practical Journal*. 7/CXXXKHVIII, 126–132 [in Russian].
6. Miroshnychenko, O.A., Hutsuliak, O.P., & Marchenko, O.V. (2018). Vprovadzheniya diahnostychnykh protsedur i treninhovykh prohram u psykholohichnu pidhotovku ta reabilitatsiyu zymivnykiv [Implementation of diagnostic procedures and training programs in the psychological preparation and rehabilitation of wintering grounds]. *Ukrayinskyy antarktychnyy zhurnal – Ukrainian Antarctic Journal*, 16, 178–187 [in Ukrainian].
7. Miroshnichenko, O.A., & Pasichnyk, I.D. (2020). Hotovnist ukrayinskykh zymivnykiv do zhyttyvediyalnosti na antarktychniy stantsiyi [The readiness of Ukrainian winterers to life in an Antarctic station]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya 12. Psykholohichni nauky – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences*, 10(55), 58–67 [in Ukrainian].
8. Moiseyenko, Ye.V., Miroshnychenko, O.A., Madyar, S.A., Rozova, K.V., Kuzovyk, V.D., Kovalevska, O.E., et al. (2019). *Tekhnolohiyi diahnostyky i prohnozu psykhofiziolohichnoho statusu dlya vidboru fakhivtsiv do roboty v ekstremalnykh umovakh (metodychni rekomendatsiyi) [Technologies for diagnosis and prognosis of psychophysiological status for the selection of specialists to work in extreme conditions (guidelines)]*. Kyiv : NTR “Antarktyka” [in Ukrainian].
9. Nalchadzhian, A.A. (2010). *Psikhologicheskaya adaptatsiya: mekhanizmy i strategii [Psychological Adaptation: Mechanisms and Strategies]*. Moscow : Eksmo [in Russian].
10. Pyshnov, G.Yu. (2011). Pidkhody do otsinky stupenya vyhoryannya u osib z napruzhenoyu pratseyu za dopomohoyu lohistrychnykh modeley [Approaches to assess the degree of burnout in individuals with tense work with the help of logistic models]. *Ukrayinskyy medychnyy chasopys – Ukrainian medical magazine*, 3, 101–105 [in Ukrainian].
11. Rajgorodskij, D.Ja. (2008). *Prakticheskaya diagnostika. Metodiki i testy: ucheb. Posobiye [Practical diagnostics. Procedures and tests]*. Samara : “BAHRAH-M” [in Russian].
12. Sidorenko, E.V. (2007). *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii [Methods of mathematical care in psychology]*. Saint Petersburg : Rech [in Russian].

13. Fress, P., & Piaget, J. (1975). *Eksperymentalnaya psikhologiya [Experimental psychology]*. Moscow : Progress [in Russian].
14. Bakhmutova, L. (2019). Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term Ukrainian Antarctic Expeditions. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 36(6), 48–55.
15. Mehta, M., & Chugh, G. (2011). Achievement Motivation and Adjustment in Members of Indian Scientific Expedition to Antarctica. *Psychological Studies*, 56(4), 404–409. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0109-7>
16. Moiseyenko, E., Sukhorukov, V., Pyshnov, G., Mankovska, I., Rozova, K., Miroshnichenko, O. et al. (2016). Antarctica challenges the new horizons in predictive, preventive, personalized medicine: preliminary results and attractive hypothesis for multidisciplinary prospective studies in the Ukrainian “Akademik Vernadsky” station. *EPMA Journal*, 7(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s13167-016-0060-8>

THE ROLE OF THE VALUE AND MOTIVATIONAL SPHERE OF PERSONALITY IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF UKRAINIAN WINTERERS TO LIFE IN THE CONDITIONS OF ANTARCTICA

Olena Miroshnychenko

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Professional Education and Management of Educational Institutions

Zhytomyr Ivan Franko State University

40, Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine, 10008

perspektiva-z@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-5712-3752>

Abstract

The article focuses on the study of the role of the value and motivational sphere of the personality of Ukrainian winterers in the process of adaptation to life at the Ukrainian Antarctic station “Academician Vernadsky”. The actuality of the research chosen is based on the fact that Ukraine is one of 19 countries in the world with permanent Antarctic stations. The participants of Ukrainian Antarctic Expeditions fulfill scientific research on such branches of sciences as biology, hydrometeorology, geophysics, geology, engineering, psychology, psychophysiology. Winterers have to work in extreme conditions dealing with exposure to low temperatures, jet lag and light zones, sensory deprivation, psychological characteristics of work and rest in a limited team. The purpose of this article is the theoretical substantiation and empirical proof of the role of the value and motivational sphere of personality in the process of adapting Ukrainian winterers to life in the conditions of Antarctica. The scientific studies of domestic and foreign researchers who deal with the problem of adaptation to life in extreme conditions are analyzed. The concept of adaptation and adaptability to extreme conditions is specified. Methodological tools of research are approved and described. An empirical study on separating the groups of high, medium and low adaptability to vital activity in the extreme conditions of Antarctica is conducted. The criteria for allocating the groups of different levels of adaptability are determined: the number of winterers, sociometric rating, the presence of personality qualities that are essential for life in extreme conditions. The role of value and motivational sphere among the representatives of each group is determined.

It is proved that the winterers who have a high level of adaptability to a greater extent have professional values; the winterers who have an average and low level of adaptability have cognitive values; in addition to this the winterers who have a low level of adaptability to a large extent have material values.

Keywords: adaptation, adaptability, personality values, groups of high, medium and low adaptability, distribution of sampling into groups, personality, life, value-motivational sphere.

Подано 15.06.2021

Рекомендовано до друку 22.06.2021

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Тетяна Мостова

аспірантка кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності

Запорізький національний університет

69600, Україна, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 66

tanyasynytsyacorr0201@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6555-0367>

Анотація

Статтю присвячено емпіричному виявленню особливостей психологічної готовності учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Методи* дослідження: застосовано теоретичні (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, абстрагування, конкретизація) й емпіричні (опитування) методи; методи інтерпретації даних. В опитуванні взяли участь 46 вчителів початкових класів різних закладів освіти Запорізької області. Респонденти є працівниками закладів загальної середньої освіти віком від 25 до 65 років. В статті подано результати опитування учителів початкових класів щодо психологічних особливостей професійної діяльності в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». За результатами проведеного опитування отримано такі дані: 1) вчителі зауважують про такі психологічні бар'єри, як нестача внутрішніх ресурсів до змін і невпевненість; 2) у процесі опитування виявлено, що значна частина респондентів має нестабільний психоемоційний стан, внаслідок суттєвого зростання вимог до професійної діяльності. Отримані результати опитування дозволяють стверджувати про необхідність надання учителям початкових класів психологічної допомоги в аспекті усвідомлення та прийняття ними нових вимог до їх професійної діяльності, що, в свою чергу, надасть змогу мінімізувати фрустраційний вплив на особистість та попередити деструктивні психоемоційні стани загалом. Також результати дослідження вказують на можливу тенденцію до професійного та емоційного вигорання. Хоча й педагоги стверджують про високий рівень власної готовності до нового формату діяльності відповідно Концепції НУШ, проте їхній психоемоційний стан вказує на протилежне. Отже, одержані результати, засвідчують про наявність суперечностей, які вказують на те, що вчителі психологічно не сприймають швидкий темп реформування і появу інновацій у професійній діяльності.

Ключові слова: учитель початкових класів, професійна діяльність, «Нова українська школа», готовність до професійної діяльності, психологічна готовність, інновації, стрес, психологічні бар'єри, рефлексія.

Вступ

З 2017 року і досі продовжується активне впровадження реформ в галузі освіти України. Відповідно до вимог Концепції реалізації державної політики в сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, що схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988 (Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська

школа” на період до 2029 р., 2016), важливим є забезпечення індивідуально-особистісного і професійно-діяльнісного самовдосконалення педагогів початкової школи завдяки активізації їхньої базової освіти, набутого професійного та життєвого досвіду. Для більшості вчителів відповідати вимогам Концепції досить складно, адже для її реалізації змінюються умови не тільки до професійного, а й до особистісного розвитку вчителя. Також важливим є питання психологічної готовності учителя початкових класів до постійних змін у професійній діяльності, які сприяють виникненню стресу та його наслідків – зниження мотивованості, професійна фрустрованість та емоційне вигорання, депресивні стани.

Актуальність проблеми формування психологічної готовності педагогів до роботи в новій українській школі (НУШ) зумовлена кількома чинниками. По-перше, реформа освіти – це системна інновація, яка, як і будь-які інші інновації, призводить, передусім, до змін психологічного стану педагогів, впливає на ступінь їхньої впевненості в собі. Так, за результатами онлайн-опитування вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти області (2018 р.), готовими до роботи за новим Державним стандартом початкової загальної освіти вважала себе лише третина респондентів. По-друге, переважна більшість вчителів, які працюють у початкових класах – це спеціалісти, які мають значний стаж роботи. Серед вчителів, які у 2018/2019 навчальному році працювали у 1 класі, половина (58%) мала стаж роботи понад 20 років; четверта частина (25,5%) – вчителі зі стажем від 10 до 20 років. В цьому є сильні (значний досвід роботи, готовність до самостійності) та слабкі (труднощі у сприйнятті інновацій, професійне вигорання тощо) сторони. На практиці це може призвести до того, що впровадження нової ідеї, проекту або технології може наштовхнутися на різні перешкоди, або так звані антиінноваційні бар’єри (Марухіна, 2019).

В сучасній психології психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. В рамках функціонального підходу, психологічна готовність трактується як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності (Вітюк, 2016; Дичківська, 2004; Гура & Рома, 2019). В контексті особистісного підходу психологічну готовність розглядають як результат підготовки (підготовленості) до певної діяльності – як стійке, багатостороннє, ієрархічне утворення особистості, що містить компоненти (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватні вимогам, змісту та умовам діяльності, що у сукупності й дозволяють суб’єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність (Лунячек, 2019; Яценко, Кмит & Олексієнко, 2002).

Розгляд наукової літератури з питань готовності педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» свідчить, що теоретичні основи готовності педагогів до інноваційної діяльності висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (Дичківська, 2004). Аналіз наукових джерел з педагогічної інноватики виявляє, що успішність інноваційної діяльності багато в чому залежить від психологічної готовності педагога до сприйняття та реалізації нововведень (Вітюк, 2016; Лунячек, 2019).

Спроби пояснити природу неефективних дій і деструктивних тенденцій у педагогічній діяльності здійснювались у багатьох психологічних дослідженнях. Їх чинники пов’язувались із соціальними аспектами професії вчителя, її низькою престижністю, порушеннями процесу професійного і особистісного розвитку педагога (Остополець, 2000), стресонасиченістю, конфліктогенністю та фрустраційністю педагогічної діяльності (Тукаєв, Паламарь, Вашека & Мишиєв, 2020; Чебыкин, 1995), деструктивністю внутрішньоособистісного захисного конфлікту педагога (Яценко, 2002), проблемами і труднощами його професійної адаптації,

несформованістю адекватних засобів педагогічної діяльності, спілкування й встановлення міжособових стосунків (Кмит & Олексієнко, 2002), низькою розвиненістю професійного мислення (Grinyova & Rezvan, 2016), невідповідністю ціннісно-сислової системи особистості вчителя вимогам професії (Вітюк, 2016).

Отже, **метою** дослідження є емпіричне виявлення особливостей психологічної готовності учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». **Завдання** дослідження: 1) розглянути поняття «психологічний бар'єр», «професійна фрустрованість»; 2) проаналізувати результати опитування учителів початкових класів щодо усвідомлення ними психологічних особливостей їхньої готовності до професійної діяльності в умовах НУШ.

Методи дослідження

В дослідженні застосовано: теоретичні (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, абстрагування, конкретизація) й емпіричні (опитування) методи; методи інтерпретації даних.

Результати та дискусії

В процесі впровадження Концепції, у якій чітко декларується, що НУШ має готувати особистість, громадянина і фахівця, тому й особистість учителя початкових класів має відповідати новим стандартам. Це ті осі координат, які формуватимуть простір нової школи: індивідуально-психологічну, суспільно-політичну та соціально-економічну. За прогнозами експертів, найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити мету і досягати її, працювати в команді, спілкуватися в культурному середовищі (Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 р., 2016).

В Державному стандарті початкової освіти серед обов'язкових результатів навчання визначено не лише вміння і знання, але й життєво необхідні компетентності, що дають можливість учневі бути спроможним до навчання в будь-якій країні світу. Виокремлено й основні індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості учителя, яких він має набути для успішного виконання стратегічної мети й завдань реформування початкової освіти (Дичківська, 2004). Для повноцінної роботи, за вимогами НУШ, учитель повинен постійно розвивати й актуалізувати свої базові навички. Базовими компетентностями вчителя початкових класів НУШ є такі: 1) професійно-педагогічна – учитель має володіти інноваційними відомостями у таких сферах, як педагогіка, психологія, а також володіти здатністю до педагогічної рефлексії; 2) соціально-громадянська – учитель повинен розуміти сутність громадянського суспільства; 3) загальнокультурна – учитель початкових класів має розуміти твори мистецтва, самостійно виявляти ідеї, досвід і почуття засобами мистецтва; 4) мовно-комунікативна – педагог має володіти системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності; 5) психологічно-фасилітативна – учитель має усвідомлювати цінність фізичного, психічного і морального здоров'я дитини; 6) підприємницька – педагог має пропонувати нові ініціативи та реалізувати їх; 7) інформаційно-цифрова – учитель має орієнтуватися в інформаційному просторі (Гриневиц, 2019). Для того, щоб ефективно реалізувати усі визначені Державним стандартом компетенції у професійну діяльність, вчитель має бути готовим психологічно сприймати ту чи іншу системну складову, а також навчитись виявляти їх в особистісних якостях. З точки зору психології, такі вимоги до особистості вчителя потребують

перереформування системи сприйняття загалом і швидкість необхідних змін досить часто зумовлює перенапруження емоційного, психологічного та фізіологічного стану.

Психологічна готовність до нововведень – це цілісний психологічний феномен, що поєднує такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний. Основним є мотиваційний. Саме вчитель є однією зі складових формули НУШ, адже агентом змін може стати лише умотивований вчитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.

Для сучасних освітян є викликом: постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; ускладнення проблеми виховання; безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання та виховання; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок; робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі (Вітюк, 2016).

Тому, впровадження Концепції НУШ часто нашоухується на різні перешкоди (бар'єри), і, передусім, внутрішні бар'єри – психологічні (особистісні), які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми учителів (Луначек, 2019).

Відповідно до положень сучасної психологічної науки, психологічні бар'єри – це психічні стани, що виявляються у пасивності педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність (Дичківська, 2004). Психологічні бар'єри виникають за необхідності вийти за межі звичних способів розв'язання професійного завдання, надати переваг іншій точці зору. Вони постають як внутрішні перепони (відсутність бажання щось змінювати, страх, невпевненість тощо), що заважають людині виконувати певну дію. Особистісний бар'єр є соціально-психологічним утворенням, параметри якого змінюються у просторі й часі на різних етапах нововведення, в різних організаціях, у різних категоріях працівників.

Психологічні бар'єри існують як: 1) форма прояву соціально-психологічного клімату колективу в умовах інновацій у вигляді негативних психічних станів працівників, зумовлених нововведенням; 2) сукупність дій, суджень, понять, очікувань і емоційних переживань працівників, у яких усвідомлено чи неусвідомлено, приховано чи неприховано виявляються негативні психічні стани.

Зміни й новизна завжди викликали у людей тривогу і страх. Нерідко інновації, які руйнували усталений спосіб життя, звички людей, зумовлювали хворобливі реакції. Одним із видів негативної психічної реакції на інновації є фрустрація (Чебькин, 1995).

Запровадження змін у професійній діяльності учителя може провокувати такий психічний стан, як фрустрація, що характеризується об'єктивно неподоланими (або такими, що так сприймаються суб'єктом) труднощами в розв'язанні значущих для людини завдань. Такий стан може бути спричинений надто швидким, надто частим або перманентним впровадженням інновації. Подібні наслідки можуть мати і впровадження масштабних (системних) та безальтернативних інновацій (Grinyova & Rezvan, 2016).

Опір нововведенням може поставати як пряма відмова від участі в інноваційній діяльності, імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нововведення не дає позитивних результатів. Часто на шляху нового стає консервативний до новацій досвід роботи. Щоб подолати ці бар'єри педагог нерідко повинен не лише осмислити, обґрунтувати інноваційну ідею, а й виявляти громадянську мужність під час її реалізації (Вітюк, 2016).

Часто буває так, що вчитель не досягає поставлених цілей, вибирає таку форму спілкування, яка не відповідає професійним етичним вимогам. Також не всі учні виявляють бажання отримувати знання і пізнавати. Їх важко навчити управляти власною діяльністю. І

це, в свою чергу, викликає в учителів усвідомлення того, що вони не можуть досягнути бажаних результатів, бути успішними, викликає незадоволення, негативні емоційні стани, зневірення у професійній спроможності, та, як наслідок – у них формується синдром професійного вигорання, що призводить до професійної фрустрованості вчителя (Тукаєв, Паламарь, Вашека & Мишиєв, 2020). Саме нові умови, що створюються у ході активного реформування початкової освіти, створюють підґрунтя для дослідження психологічних особливостей професійної діяльності та безпосередньо емоційний стан учителів початкових класів, які вимушені постійно та швидко пристосовуватись до професійних змін.

Згідно результатів сучасних досліджень, вітчизняні педагоги мають низький рівень командної співпраці. Найменше в українських школах практикуються такі форми співпраці вчителів, як навчання спільно з іншими вчителями в одному класі, залучення до спільної роботи в різних класах і вікових групах (наприклад, спільних проєктах), командне спостереження за роботою інших учителів з метою надання зворотного зв'язку. Низький рівень командної співпраці вчителів негативно впливає на командну співпрацю учнів та забезпечення міждисциплінарних зв'язків між різними предметами під час реалізації освітнього процесу. Серед методів викладання переважає репродуктивне навчання. Встановлено, що кожен третій український учитель відчуває емоційно виснаженням, кожен п'ятий – фізично виснаженням, роздратованим або злим (Гура & Рома, 2019).

Для визначення психологічних потреб вітчизняних вчителів початкової школи на базі Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в червні 2020 року проводилося опитування щодо усвідомлення педагогами психологічних особливостей їх професійної діяльності в умовах освітніх реформ, зокрема, впровадження НУШ. Для цього був розроблений авторський опитувальник, що містив відкриті та закриті запитання, шкали оцінювання. В опитуванні взяли участь 46 вчителів початкових класів різних закладів освіти Запорізької області. Більшість респондентів є працівниками закладів загальної середньої освіти – 51,1%; навчально-виховних комплексів – 31,1%; гімназій – 8,9%; ліцею, інтернату – по 2,2%. З них: 68,9% – мають більше 20 років педагогічного стажу; 13,3% – від 10 до 15 років; 6,7% – від 3 до 10 років і 6,7% – від 15 до 20 років; 4,4% – від 1 до 3 років стажу. Вік вчителів варіюється від 25 до 65 років.

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що в умовах постійних освітніх реформ, які змінюються одна за одною, учителі не завжди здатні опанувати нові знання, виробити нові професійні вміння та усвідомити необхідність змін. На нашу думку, важливим показником проведеного опитування є такий. Вчителі зауважують про те, що такі психологічні бар'єри, як нестача внутрішніх ресурсів до змін (40%) та невпевненість (37,8%), заважають їм швидко змінювати свою педагогічну діяльність відповідно до нових вимог НУШ. Варто звернути увагу й на те, що існує певна невідповідність, суперечності у відповідях. Так, на запитання «Які труднощі виникають у Вас у процесі реалізації Концепції НУШ?» – 53,3% вчителів початкових класів визначають проблеми з методичним забезпеченням, 44,4% – нестабільним психоемоційним станом внаслідок суттєвого зростання вимог; 42,2% – погіршенням стану здоров'я внаслідок втоми. Водночас, допомоги не потребує 35,2% вчителів і 86,7% визначили високим свій рівень готовності до нового формату діяльності відповідно Концепції НУШ. Виявлені суперечності можуть свідчити про те, що вчителі психологічно не сприймають швидкий темп реформування і появу інновацій у професійній діяльності.

Висновки

Отже, одержані результати засвідчують, що українським учителям початкових класів важко пристосовуватись до нововведень. Аналіз результатів опитування дозволив встановити, що хоча педагоги й стверджують про високий рівень власної готовності до нового формату діяльності відповідно Концепції НУШ, проте їхній психоемоційний стан вказує на протилежне. Високий показник відмови вчителів від допомоги може вказувати на неусвідомленість своїх потреб або на внутрішньоособистісний конфлікт. Наявність втомленості, нестабільний психоемоційний стан учителів спільно з високим рівнем готовності до нового формату діяльності згідно Концепції НУШ підтверджує тенденцію до їхнього емоційного і професійного вигорання, що може призвести до появи депресивних станів, професійної деформації та фрустрованості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці тренінгової програми, яка сприятиме профілактиці у вчителів початкових класів таких психологічних явищ, як професійна фрустрованість, вигорання і стрес в умовах реформування вітчизняної освіти.

Література

1. Гура, Т.Є., & Рома, О.Ю. (2019). *Підготовка вчителів початкових класів Запорізької області до впровадження ігрових методів навчання: від діагностики до розвитку ігрової компетентності*. Запоріжжя : ФОП К.С. Советнікова.
2. Вітюк, В. (2016). Професійний розвиток педагогів в умовах інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти регіону. *Педагогічний пошук*, 1(89), 3–6.
3. Дичківська, І. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ : Академвидав.
4. Гриневич, Л. (2019). *План впровадження реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>
5. *Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року / схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. №988-р*. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975
6. Лунячек, В. (2019). *Нова українська школа: практична реалізація*. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/reform/53666>
7. Марухина, І. (2019). *Основні завдання та зміст діяльності спеціаліста психологічної служби в умовах упровадження Нової української школи*. Суми : НВВ КЗ СОШПО.
8. Остополець, І. (2000). До проблеми вивчення стану фрустрації вчителів в їх професійній діяльності. *Психологія: збірник наукових праць*, 2(9), (Частина 2), 287–290.
9. Тукаев, С., Паламарь, Б., Вашека, Т., & Мишиев, В. (2020). Синдром емоціонального вигорання. Психофізіологіческие аспекты. *Международный научно-практический журнал «Психиатрия, психотерапия и клиническая психология»*, 11(4), 791–801.
10. Чебыкин, А.Я. (1995). Проблема емоціональної устійчivosti. (Монографія). Одеса : Южноукраинский педагогический университет им. К.Д. Ушинского.
11. Яценко, Т., Кмит, Я., & Олексієнко, Б. (2002). *Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика*. Хмельницький : Вид-во НАПВУ.
12. Grinyova, V., & Rezvan, O. (2016). Modernization of primary school teachers' training: from knowledge to competence approach. *Advanced Education*, 6, 111–114. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.85955>
13. Safdari S., & Maftoon, P. (2017). The development of motivation research in educational psychology: the transition from early theories to self-related approaches. *Advanced Education*, 7, 95–101. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.93906>

References

1. Hura, T.Ie., & Roma, O.Iu. (2019). *Pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv Zaporizkoi oblasti do vprovadzhennia ihrovykh metodiv navchannia: vid diahnostryky do rozvytku ihrovoi kompetentnosti [Training of primary school teachers of Zaporizhia region for the introduction of game teaching methods: from diagnostics to the development of game competence]*. Zaporizhzhia : FOP K.S. Sovetnikova [in Ukrainian].
2. Vityuk, V. (2016). Profesiyunny rozvytok pedahohiv v umovakh innovatsiynoho osvittjoho seredovyschcha pisyadyplomnoyi osvity rehionu [Professional development of teachers in the conditions of innovative educational environment of postgraduate education of the region]. *Pedahohichnyy poshuk – Pedagogical Search*, 1(89), 3–6 [in Ukrainian].
3. Dychkivska, I. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
4. Hrynevych, L. (2019). Plan vprovadzhennia reformy zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku [The plan to implement the reform of general secondary education “New Ukrainian School” for the period up to 2029]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf> [in Ukrainian].
5. *Kontsepsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku [The concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education “New Ukrainian School” for the period up to 2029]. Approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 14, December, 2016 №988-r.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975 [in Ukrainian].
6. Luniachek, V. (2019). *Nova ukrainska shkola: praktychna realizatsiia [New Ukrainian school: practical implementation]*. Retrieved from <https://osvita.ua/school/reform/53666> [in Ukrainian].
7. Marukhyna, I. (2019). *Osnovni zavdannia ta zmist diialnosti spetsialista psykholohichnoi sluzhby v umovakh uprovadzhennia Novoi ukrainskoi shkoly [The main tasks and content of the psychological service specialist in the conditions of introduction of the New Ukrainian school]*. Sumy : NVV KZ SOIPPO [in Ukrainian].
8. Ostopolets, I. (2000). Do problemy vyvchennia stanu frustratsii vchyteliv v yikh profesiinii diialnosti [To the problem of studying the state of frustration of teachers in their professional activities]. *Psykholohiia: Zbirnyk naukovykh prats – Psychology: Collection of scientific works*, 2(9), (Part 2), 287–290 [in Ukrainian].
9. Tukayev, S., Palamar, B., Vasheka, T., & Mishiyev, V. (2020). Sindrom emotsional'nogo vygoraniya. Psikhofiziologicheskyye aspekty [Burnout syndrome. Psychophysiological aspects]. *Mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskyy zhurnal “Psikhiatriya, psikhoterapiya i klinicheskaya psikhologiya” – International scientific and practical journal “Psychiatry, psychotherapy and clinical psychology”*, 11(4), 791–801 [in Russian].
10. Chebykin, A.Ya. (1995). *Problema emotsionalnoy ustoychivosti [The problem of emotional stability]*. Odessa : Yuzhnoukrainskiy pedagogicheskyy universitet im. K.D. Ushinskogo [in Russian].
11. Yatsenko, T., Kmyt, Ya., & Oleksiyenko, B. (2002). *Aktyvne sotsialno-psykholohichne navchannya: teoriya, protses, praktyka [Active socio-psychological learning: theory, process, practice]*. Khmelnyts'kyy : Vyd-vo NAPVU [in Ukrainian].
12. Grinyova, V., & Rezvan, O. (2016). Modernization of primary school teachers' training: from knowledge to competence approach. *Advanced Education*, 6, 111–114. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.85955>
13. Safdari S., & Maftoon, P. (2017). The development of motivation research in educational psychology: the transition from early theories to self-related approaches. *Advanced Education*, 7, 95–101. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.93906>

**FEATURES OF PSYCHOLOGICAL READINESS AMONG PRIMARY SCHOOL
TEACHERS TO THE PROFESSION UNDER IMPLEMENTATION OF
“NEW UKRAINIAN SCHOOL” CONCEPT**

Tetyana Mostova

**Postgraduate student of the Department of Psychology
and Pedagogy Educational Activities**

Zaporizhzhya National University

66, Zhukovsky Str., Zaporizhia, Ukraine, 69600

tanyasynytyacor0201@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6555-0367>

Abstract

The article focuses on the empirical determination of the peculiarities of the psychological readiness among primary school teachers for professional activity in the context of the implementation of the “New Ukrainian School” Concept. Research methods: The research uses theoretical (analysis, synthesis, classification, generalization, abstraction, specification) and empirical (survey) methods, methods of data interpretation. 46 primary school teachers from various educational institutions of Zaporizhia region took part in the survey. Respondents are the employees of general secondary education institutions, aged from 25 to 65. The article presents the results of this survey among primary school teachers on the psychological characteristics of professional activity in the implementation of the Concept “New Ukrainian School”. According to the results of the survey, the following data were obtained: 1) the teachers note that such psychological barriers as lack of internal resources for change and uncertainty; 2) in the course of the survey we found out that a significant proportion of respondents have an unstable psycho-emotional state, due to a significant increase in the requirements for professional activity. The results of the survey suggest the need to provide primary school teachers with psychological assistance in terms of awareness and acceptance of new requirements for their professional activities, which in its turn will minimize the frustrating impact on the individual and prevent destructive psycho-emotional states in general. Also, the results of the study indicate a possible tendency to professional and emotional burnout. Thus, the obtained results indicate the presence of contradictions, which means that teachers do not psychologically perceive the rapid pace of reform and emergence of innovation in professional activities.

Keywords: primary school teacher, professional activity, “New Ukrainian School”, readiness for professional activity, psychological readiness, innovations, stress, psychological barriers, reflection.

Подано 26.12.2020

Рекомендовано до друку 26.05.2021

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО КАРАНТИННОГО НАВЧАННЯ

Злата Ржевська-Штефан

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

25006, Україна, м. Кропивницький, вул. Шевченка, 1

zlatarzhewska@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-0721-4365>

Анотація

Статтю присвячено проблемі мотивації до навчання студентів-першокурсників університету в умовах карантинного дистанційного навчання, для яких вимушений і раптовий перехід на дистанційну форму співпав з періодом їх адаптації до навчання у виші. Проаналізовано переваги та обмеження дистанційної форми навчання в плані мотивування студентів до досягнення навчальних цілей. Розкрито специфіку мотивації студентів в умовах дистанційного карантинного навчання. З метою вивчення особливостей мотивації до навчання студентів першокурсників в умовах карантинного дистанційного навчання використано методику «Шкали академічної мотивації» Т.О. Гордеевої, яка дозволяє визначити рівень розвитку різних мотиваційних конструктів в контексті теорії самодетермінації. Визначено, що у більшості студентів під час академічного року 2020-2021 домінувала внутрішня мотивація, а загальною тенденцією в динаміці мотивації студентів було незначне зниження показників за всіма шкалами як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації. Виключенням є показники шкали амотивації, яка несуттєво зросла. Порівняння отриманих результатів із даними про мотивацію першокурсників, що навчались очно, показало, що мотивація студентів, що навчались в умовах дистанційного та змішаного навчання, виявилась достовірно вищою за всіма шкалами внутрішньої мотивації, а також за шкалами мотивації самоповаги та інтроеційованої мотивації. Виявлені особливості, на наш погляд, визначають специфіку адаптаційних процесів першокурсників в умовах карантинного дистанту. Також отримані результати свідчать, що, попри негативний вплив умов локдауну, студенти виявились достатньо мобілізованими для подолання викликів адаптації до незвичних умов навчання. В свою чергу умови дистанційного навчання спільно з викликами пандемії створили підґрунтя для активізації процесів саморегуляції першокурсників і набуття ними суб'єктного досвіду. Водночас цих умов вочевидь недостатньо для того, щоб такі процеси набули масовості та більшої глибини.

Ключові слова: внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, мотивація саморозвитку, мотивація самоповаги, інтроеційована мотивація, суб'єктність, студенти першокурсники, дистанційне карантинне навчання.

Вступ

Проблема мотивації учбової діяльності студентів завжди цікавила дослідників. Проте з впровадженням карантинного дистанційного навчання ця проблема набула особливої

актуальності: як викладачі, так і студенти переживають труднощі щодо мотивації освітнього процесу в умовах відсутності прямої взаємодії між її учасниками.

Вплив дистанційної форми навчання на мотивацію студентів активно досліджується науковцями останні два десятиліття, оскільки дана форма навчання є однією з найсучасніших трендів в системі вищої освіти і має суттєві переваги: масовість, можливість навчатися в будь-якому місці та в будь-який час, доступність для людей із обмеженими можливостями (Смульсон, 2012). Дослідниками підкреслюється потенціал для розвитку в студента навичок самоорганізації, планування та відповідальності за своє навчання (Markova, 2016), які є підґрунтям для розвитку потужної внутрішньої мотивації до навчання.

Але водночас дослідники відзначили, що система дистанційного навчання розрахована переважно на достатньо свідомих студентів, які не потребують постійного контролю з боку викладача (Прибилова, 2017: 32). В умовах такого навчання існує обов'язкова потреба чіткого часового планування, необхідність участі слухачів у коригуванні структури, змісту й ефективності курсу (Іванеко, 2020). Це означає, що успішність студентів за дистанційної форми навчання залежить, передусім, від їхньої мотивації, а також від здатності до самоорганізації, яка притаманна не кожному з них (Красюк, 2010).

Ще одне, не менш суттєве обмеження дистанційної освіти дослідники пов'язують зі зміною характеру соціальної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу (Панферов 2020: 284). Слабкою стороною дистанційного навчання є брак живого спілкування між студентом і викладачем (Смульсон, 2012), неможливість взаємодіяти із викладачем в режимі реального часу, отримати від нього вчасний зворотній зв'язок. Мотиваційний потенціал заняття в таких умовах суттєво знижується (Панферов, 2020), студенти відчують нестачу контролю з боку викладача, а також свою відірваність, ізольованість від процесу навчання.

Дослідники зауважують, що для більшості студентів он-лайн курсів підтримування власної вмотивованості, необхідність брати в свої руки ініціативу і закінчити навчання самостійно, без фізичної присутності однолітків і викладачів, становить проблему (Іванова & Крилова, 2016). Також є свідчення, що мотивація в умовах дистанційної освіти суттєво відрізняється від мотивації в звичних умовах очного навчання (Панферов, 2020). Зокрема Е. Старк (2019) зазначає, студенти, які навчалися он-лайн, мали значно нижчий рівень як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації, порівняно зі студентами очної форми.

Порівняння особливостей мотивації студентів в умовах звичайного дистанційного і карантинного навчання показало, що загалом он-лайн навчання мало негативний вплив на вмотивованість студентів (Meeter, 2020; Meese, 2021; Biber, 2021). Студенти відчували зниження мотивації до навчання через брак соціальної взаємодії та невідповідність очікувань змісту і організації навчального процесу (Meese, 2021), оцінювали своє навчання он-лайн як менш задовільне порівняно з очним, зазначали гіршу присутність на лекціях та групових заняттях, а також відчуття що їх час було змарновано (Meeter, 2020).

В цьому контексті особливий інтерес викликає питання мотивації до навчання студентів першокурсників, для яких вимушений і раптовий перехід на дистанційну форму збігся з періодом їхньої адаптації до навчання у виші. Як відомо, процес і результат адаптації самі по собі виступають мотиваційними чинниками, які скеровують динаміку мотивації в подальші роки. Наразі, ситуація карантинного навчання не могла не вплинути на ці процеси, проте результати даного впливу залишаються поки що не вивченими.

Отже, ми визначили **метою** нашого дослідження вивчення особливостей мотивації до навчання студентів першокурсників в умовах карантинного дистанційного навчання. Для

досягнення мети нами були визначені наступні **завдання**: 1) визначити рівень мотивації до навчання студентів першого курсу університету; 2) здійснити порівняльний аналіз показників мотивації до навчання студентів, що навчалися в умовах карантинного дистанту та в умовах звичного очного навчання; 3) визначити, яким чином навчання в складних умовах вплинуло на адаптаційні процеси першокурсників.

Методи дослідження

Дослідження було здійснено в контексті теорії самодетермінації Десі та Райана (2012), яка, на наш погляд, є доцільним інструментом для дослідження мотивації в умовах он-лайн навчання. Ця теорія апелює до потреб автономії (відчуття суб'єкта, що він сам визначає своє життя), компетентності (прагнення досягти результату діяльності і відчувати власну ефективність) і потреби встановлення зв'язків з іншими людьми, як до найбільш важливих детермінант мотивації. Як відомо, перші два конструкти якнайкраще відповідають таким рисам он-лайн навчання, як гнучкість, збільшення ролі самостійності та саморегуляції, необхідність опанувати технічні навички користування навчальними Інтернет платформами.

В руслі цієї теорії, Т.О. Гордеева запропонувала методіку «Шкали академічної мотивації», яка була нами використана для вивчення мотивації в умовах дистанційного карантинного навчання студентів-першокурсників університету (Гордеева, 2014). Методика побудована на основі питальника AMS Р. Валеранда і модифікована для визначення мотивації, як внутрішньої, так і зовнішньої, в контексті теорії самодетермінації. Питальник містить 28 тверджень, щодо яких досліджувані висловлюють міру своєї згоди за 5-бальною шкалою. Твердження групуються за 7 шкалами. З них три шкали відносяться до внутрішньої мотивації: пізнавальна мотивація (прагнення дізнатися щось нове, пізнавальний інтерес), мотивація досягнення (прагнення досягти високого результату в навчанні), мотивація саморозвитку (переживання учіння як фактору розвитку самого себе). Наступні три шкали вимірюють зовнішню мотивацію: мотивація самоповаги (прагнення підвищити свою самооцінку та значущість за рахунок навчальної активності), інтроеційована мотивація (спонукою до учіння виступає обов'язок, почуття сорому перед значущими особами) та екстернальна (спонукою виступає вимушеність підкорятися зовнішнім вимогам). Окремою шкалою є шкала амотивації (відсутність інтересу і осмисленості учбової активності).

Також нами були використані відповіді студентів на запитання щодо того, від яких труднощів вони потерпали найбільше під час карантинного дистанційного навчання.

В дослідженні взяли участь студенти перших курсів факультету іноземних мов ЦДПУ імені Володимира Винниченка: 41 студент з набору 2019 року, які навчались переважно очно, і 39 студентів з набору 2020 року, які навчались впродовж першого семестру переважно дистанційно, а другого семестру – на змішаній формі навчання. Дослідження в групі студентів, що навчались очно, проводилось в кінці першого семестру, до початку карантину. Дослідження в групі студентів, які навчались на дистанційній та змішаній формі навчання проводилося двічі – в кінці першого і другого семестрів.

Результати та дискусії

В результаті дослідження академічної мотивації студентів набору 2020 року, які навчались переважно дистанційно і за змішаною формою навчання, були виявлені такі особливості (див. рис.1).

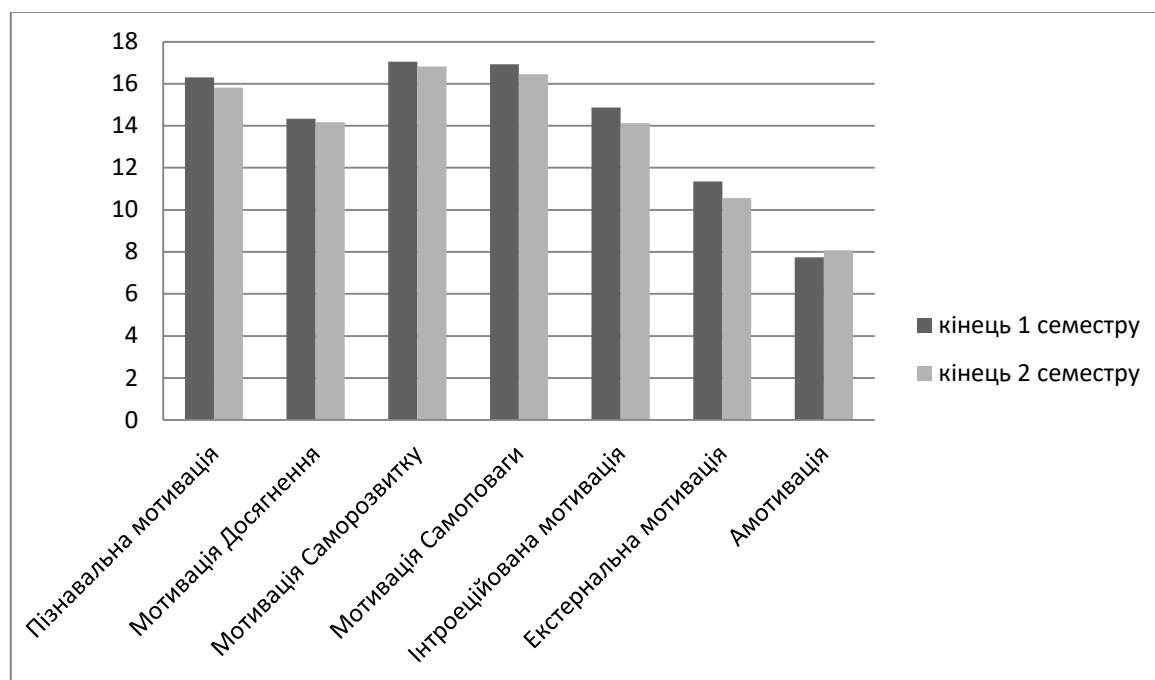


Рис. 1. Динаміка академічної мотивації студентів в умовах дистанційного карантинного навчання

Під час обох вимірювань найбільші числові показники стосуються мотивації саморозвитку, друге місце посіла мотивація самоповаги, яка є оптимальним для навчання різновидом контрольованої мотивації, а третє – пізнавальна. Четверте місце посіла інтроєційована мотивація, а під час другого зрізу – інтроєційована та мотивація досягнення, яка займала під час першого вимірювання п'яте місце. Екстернальна мотивація та амотивація в обох випадках зайняли відповідно шосте і сьоме місця.

Порівняння середніх значень двох зрізів за критерієм Ст'юдента не виявило жодних суттєвих відмінностей, проте загальною тенденцією стало незначне зниження показників за всіма шкалами як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації. Виключенням є показники шкали амотивації, яка несуттєво зросла. Ми схильні інтерпретувати незначне зниження академічної мотивації студентів в контексті глобальних викликів пандемії швидше, як позитивне явище.

Для кращого розуміння змін, що відбулися в мотиваційній сфері студентів внаслідок впливу дистанційного карантинного навчання, порівнювалися середні значення шкал академічної мотивації двох груп першокурсників: 1) набору 2020 (вимірювання в кінці 1 семестру) і 2) набору 2019 (вимірювання в кінці 1 семестру, до початку пандемії). Для порівняння було застосовано критерій Ст'юдента. Отримані результати подано в табл. 1.

Як видно з табл. 1., в студентів першокурсників, що навчалися в умовах дистанційного навчання, показники всіх шкал внутрішньої мотивації є достовірно вищими, ніж в групі першокурсників, що навчались очно. Також у них є достовірно вищими показники мотивації самоповаги та інтроєційованої мотивації, натомість інші види мотивації відрізняються несуттєво. Думаємо, що, попри негативний вплив умов локдауну, студенти виявились достатньо мобілізованими для подолання викликів адаптації до незвичних умов навчання і продемонстрували достатньо високий рівень академічної мотивації.

Показники середніх значень шкал академічної мотивації студентів першого курсу різних академічних років

Студенти 1-го курсу	Мотивація						
	Пізнавальна	Досягнення	Саморозвитку	Самоповаги	Інтроєційована	Екстракарнальна	Амогивація
Набір 2019 року (N=41)	14,4*	12,7*	14,9**	12,9**	11,2**	9,8	7,5
Набір 2020 року (N=39)	16,3*	14,3*	17,5**	16,9**	14,8**	11,6	7,7

Примітка: жирним шрифтом в таблиці виділені середні значення, які достовірно відрізняються (* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$).

Невипадковим вважаємо той факт, що найбільш достовірні відмінності між вибірками стосуються мотивації саморозвитку, самоповаги та інтроєційованої мотивації. Мотивація саморозвитку, що домінує в багатьох внутрішньо мотивованих студентів, має велике значення для першокурсників загалом: вона зумовлена посиленням процесів усвідомлення себе як суб'єктів своєї життєдіяльності під час здійснення життєво важливого вибору – вибору майбутньої професії. Саморозвиток – провідна життєва цінність юнацтва, що відіграє суттєву роль у переході до дорослого життя. За даними В.Н. Пуляєвої та А.Н. Неврюєва, при вступі до університету молодими людьми рухає передусім мотивація саморозвитку і пізнання (Пуляєва & Неврюєв, 2019). За результатами дослідження динаміки спрямованості учбової мотивації студентів різних курсів Т.А. Дворецкої та Л.Р. Ахмадієвої, цей вид мотивації знаходиться на другому місці після мотивації пізнання (Дворецька & Ахмадієва, 2018). Посилення мотивації саморозвитку в умовах дистанційного карантинного навчання, на наш погляд, є результатом активізації у студентів процесів саморегуляції, пов'язаних із необхідністю приймати на себе відповідальність за регулювання режиму свого навантаження та здійснення самоконтролю в умовах обмеженого зовнішнього стимулювання і контролю. Посилення мотивації самоповаги також вважаємо невинуватим: навчання в умовах пандемії збільшило кількість життєвих викликів, а, відтак, і шляхів досягнення самоповаги юнаками. Думаємо, посилення інтроєційованої мотивації пов'язане із перебуванням студентів під час локдауну вдома, поруч з батьками. В традиційних умовах очного навчання в університеті контроль з боку батьків і викладачів дещо менший, ніж у школі, що, зазвичай, приводить до її зниження.

Порівняння виявлених особливостей мотивації першокурсників під час карантинного дистанту з особливостями мотивації першокурсників попередніх років показало, що для них не є типовим домінування пізнавальної мотивації, яка, зазвичай, займає перше місце в мотиваційній сфері першокурсника поруч із мотивацією саморозвитку (Пуляєва & Неврюєв, 2019). Ми схильні пояснювати цей факт активним залученням в навчальний процес використання мережі Інтернет з її доступністю будь-якої інформації, з одного боку, а з іншого – з тим, що в умовах опосередкованої технічними засобами взаємодії привабливість і мотиваційний потенціал навчального контенту суттєво знижується (Панферов, 2020).

Порівняння динаміки мотиваційних процесів першокурсників в різних умовах навчання дозволяє зробити висновок про такі суттєві відмінності. Дослідники зазначають,

що в звичних умовах до кінця першого курсу в студентів, по-перше, спостерігається значне підвищення рівня мотивації досягнення, яке вони пов'язують із розвитком групової динаміки, порівнянням себе із іншими студентами під час практичних і семінарських занять (Дворецкая & Ахмадієва, 2018: 1927). По-друге, в них значно знижений рівень мотивації самоповаги. Адже студенти, які із зростанням мотивації досягнення починають більше орієнтуватися на зовнішню оцінку результатів своєї навчальної діяльності, втрачають потребу доводити самим собі, що вони здатні успішно вчитися. І, по-третє, внаслідок зниження, порівняно з шкільним навчанням, рівня контролю в університеті з боку викладачів і батьків, у першокурсників суттєво знижується інтроєційована мотивація.

Відсутність такої динаміки мотивації в першокурсників, які навчалися дистанційно під час карантину, передусім пов'язано із особливостями організації процесу навчання, позбавленого тих чинників, які могли б спонукати відповідні зміни: студенти не мали змоги активно взаємодіяти із одногрупниками під час більшості занять, а перебування дома поруч з батьками не дало можливості створити умови, які б суттєво відрізнялися від попереднього шкільного навчання. Крім того, в умовах подолання труднощів дистанційного карантинного навчання значення мотивації самоповаги не знизилось: для більшості студентів залишається важливим доводити собі, що вони здатні впоратись з викликами пандемії.

Отже, адаптаційні процеси студентів першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання мають свою специфіку: найбільш важливими мотиваційними конструктами для них є саморозвиток і самоповага.

Згідно досліджень Є.Ю. Савіна (2019), внутрішня мотивація та мотивація самоповаги позитивно корелюють із суб'єктивним досвідом – ініціативної і автономної активності, яка призводить до змін в оточуючому світі і самому собі (Савин, 2019). В сфері навчання ці види мотивації виступають ресурсом для акумуляції суб'єктивного досвіду, натомість екстернальна мотивація та амотивація блокують його накопичення. З огляду на це, можемо припустити, що в першокурсників, які зіштовхнулися з викликами дистанційного карантинного навчання, активно відбувався процес становлення їхньої суб'єктності.

З метою глибшого дослідження процесів, які відбувалися в мотиваційній сфері першокурсників в напрямку розвитку їхньої суб'єктності, вибірку було поділено на групи, залежно від того, які труднощі виявилися найбільш актуальними в умовах дистанційного навчання впродовж першого семестру. За нашим припущенням, для студентів із низьким рівнем суб'єктності найбільшу складність становить відсутність достатнього зовнішнього контролю і стимулювання (Група А), більш високий рівень суб'єктності відповідає труднощам із необхідністю брати на себе більше відповідальності за те, як навчаєшся (Група Б), а для студентів з високим рівнем суб'єктності труднощі пов'язані не з самоорганізацією, а скоріше із незадоволенням з приводу змісту навчальних курсів (Група В).

Для порівняння було застосовано критерій Ст'юдента. Результати подано в табл. 2.

Як видно з табл. 2, чималою виявилась група студентів, які відчували серйозні труднощі із саморегуляцією і потерпали від недостатнього зовнішнього контролю (Група А), найменш численною – група студентів з високим рівнем саморегуляції (Група В). В групі А рівень мотивації виявився значно нижче. Мотиваційні показники цих двох груп достовірно відрізняються по всіх шкалах внутрішньої мотивації та мотивації самоповаги. Всі показники мотивації групи з середнім рівнем суб'єктності (група Б), нижче, хоча і несуттєво, порівняно з групою з високим рівнем суб'єктності, і вище, ніж в групі з низьким рівнем суб'єктності, проте достовірні відмінності спостерігаються виключно за шкалою «мотивація досягнення».

Розподіл студентів першого курсу в залежності від характеру актуальних труднощів

Розподіл студентів 1-го курсу в кінці першого семестру	Мотивація						
	Пізнавальна	Досягнення	Саморозвитку	Самоповаги	Інтроєційована	Екстарнальна	Амотивація
Група А (48,7%)	15,3	12,8	16,5	16,2	15,3	12,1	8,2
Група Б (32,4%)	16,5	15,3*	16,7	16,6	14,2	10,8	8,2
Група В (18,9%)	18,3*	16,1**	19,1**	19,1*	15	10	5,9

Примітка: жирним шрифтом позначено середні значення, які достовірно відрізняються (* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$).

Отримані результати не суперечать дослідженню, згідно якого під час пандемії мотивація студентів неоднорідна: студенти, які сприймали он-лайн навчання позитивно і як перевагу, були більш мотивовані; студенти, які сприйняли збільшення своєї автономії швидше, як тягар і перешкоду, виявляли нижчу мотивацію до навчання (Biber, 2021).

Варто зазначити, що при повторному зрізі в кінці другого семестру мотиваційні показники студентів суттєво не змінилися, проте відбулися зміни в сприйманні ними труднощів: біля половини студентів групи з високим рівнем суб'єктності (Група В) виявили потребу в зовнішньому контролі та стимуляції, або труднощі із необхідністю брати на себе відповідальність за навчання. Водночас певна кількість студентів з групи А виявила більш високий рівень саморегуляції.

Отримані результати засвідчують, що умови дистанційного навчання спільно з викликами пандемії створили підґрунтя для активізації процесів саморегуляції першокурсників і набуття ними суб'єктного досвіду. Водночас таких умов вочевидь недостатньо для того, щоб ці процеси набули масовості та більшої глибини. На наш погляд, це неможливо здійснити без спеціальної організації процесу дистанційного навчання, в якому забезпечена психологічна комфортність навчального середовища для користувача, а викладач займається передусім підтримкою (і збереженням) готовності студента до учбової діяльності (Смульсон, 2012).

Висновки

В результаті проведеного дослідження особливостей академічної мотивації студентів-першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання встановлено, що у більшості студентів під час академічного року 2020-2021 домінувала внутрішня мотивація. Найвищі показники серед шкал має мотивація саморозвитку, на другому місці – мотивація самоповаги, яка є оптимальним для навчання різновидом контрольованої мотивації, на третьому – пізнавальна мотивація. Загальною тенденцією є незначне зниження показників за всіма шкалами, як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації. Виключенням є показники шкали амотивації, яка несуттєво зросла. Виявлена динаміка мотивації впродовж карантинного академічного року відрізняється від динаміки мотивації у студентів очного навчання в попередні роки, що, передусім, пов'язано із особливостями організації процесу навчання.

Порівняно із першокурсниками, які навчалися очно, мотивація студентів, що навчалися в умовах дистанційного та змішаного навчання, виявилась достовірно вищою за всіма шкалами внутрішньої мотивації, а також за шкалами мотивації самоповаги та інтроеційованої мотивації. Отже, попри негативний вплив умов локдауну, студенти виявились достатньо мобілізованими для подолання викликів адаптації до незвичних умов навчання і продемонстрували достатньо високий рівень академічної мотивації.

Також виявлено, що адаптаційні процеси студентів першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання мають певні особливості: найбільш важливими мотиваційними конструктами для них є мотивація саморозвитку і самоповаги. Отже, умови дистанційного навчання в купі з викликами пандемії створили підґрунтя для активізації процесів саморегуляції першокурсників і набуття ними суб'єктного досвіду. Водночас таких умов вочевидь недостатньо для того, щоб ці процеси набули масовості та більшої глибини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні внутрішньоособистісних чинників, які сприяють підвищенню внутрішньої мотивації студентів в процесі дистанційного навчання, з метою побудови моделі психологічного супроводу адаптації першокурсників в умовах он-лайн навчання.

Література

1. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., & Осин, Е.Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, 35(4), 96–107.
2. Дворецкая, Т.А., & Ахмадиева, Л.Р. (2018). Динамика направленности учебной мотивации у студентов разных курсов в течение учебного года. *Профессиональное образование в современном мире*, 8(2), 1924–1933. <https://doi.org/10.15372/PEMW20180222>
3. Іванко, Ю. (2020). Дистанційне навчання як засіб розвитку самоорганізації студентів. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 49, 60–83. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49>
4. Красюк, Ю.М. (2010). *Проблеми мотивації навчальної діяльності студентів дистанційної форми навчання*. Режим доступу: https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/25885/ZE_Krasiuk.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Панферов, В.Н., Безгодова, С.А., Васильева, С.В., Иванов, А.С., & Микляева, А.В. (2020). Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции). *Социальная психология и общество*, 11(1), 127–143. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110108>
6. Прибилова, В. (2017). Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*, 4, 27–36. Режим доступу: <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/8791>
7. Пуляева, В.Н., & Неврюев, А.Н. (2019). Академическая мотивация: как фактор удовлетворенности образовательными услугами. *Креативная экономика*, 3, 533–544. Режим доступу: <http://elib.fa.ru/art2019/bv480.pdf>
8. Савин, Е.Ю. (2019). Соотношение субъектного опыта студента с внешней и внутренней мотивацией академической активности. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-subektnogo-opyta-studenta-s-vneshney-i-vnutrenney-motivatsiey-akademicheskoy-aktivnosti>
9. Смульсон, Ю.Л. (2012). *Дистанційне навчання: психологічні засади*. (Монографія). Кіровоград : Імекс-ЛТД.
10. Biwer, F., Wiradhany, W., oude Egbrink, M., Hospers, H., Wasenitz, S., Jansen, W., & de Bruin, A. (2021). Changes and Adaptations: How University Students Self-Regulate Their Online Learning During the COVID-19 Pandemic. *Front. Psychol.*, 12, 642593. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593>
11. Deci, E., & Ryan, R.M. (2012). Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 1–26. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>

12. Markova, T., Glazkova, I., & Zaborova, E. (2017). Quality Issues of Online Distance Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 685–691. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.043>
13. Meeter, M., Bele, T., Hartogh, C. d., Bakker, T., de Vries, R.E., & Plak, S. (2020). College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders. <https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9>
14. Meşe, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 11–22. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jetol/issue/60134/817680>
15. Stark, E. (2019). Examining the Role of Motivation and Learning Strategies in the Success of Online vs. Face-to-Face Students. *Online Learning*, 23(3), 234–251. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.1556>

References

1. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., & Osin, E.N. (2014). Oprosnik “Shkalyi akademicheskoy motivatsii” [“Academic motivation scales” questionnaire]. *Psihologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 35(4), 96–107 [in Russian].
2. Dvoretkaia, T.A., & Akhmadieva, L.R. (2018). Dinamika napravlenosti uchebnoy motivatsii u studentov raznykh kursov v techenie uchebnogo goda [Orientation dynamic of students' educational motivation of different courses during the academic year]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire – Professional education in the modern world*, 8(2), 1924–1933. <https://doi.org/10.15372/PEMW20180222> [in Russian].
3. Ivaneko, Yu. (2020). Dystantsiine navchannia yak zasib rozvytku samoorhanizatsii studentiv [Distance learning as a means of developing students' self-organization]. *Zbirnyk naukovykh prats “Problemy suchasnoi psikhologii” – Collection of scientific works “Problems of modern psychology”*, 49, 60–83. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49> [in Ukrainian].
4. Krasiuk, Yu.M. (2010). *Problemy motyvatsii navchalnoi diialnosti studentiv dystantsiinoi formy navchannia [Problems of students' learning motivation in distance education]*. Retrieved from https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/25885/ZE_Krasiuk.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].
5. Panferov, V.N., Bezgodova, S.A., Vasileva, S.V., Ivanov, A.S., & Miklyayeva, A.V. (2020). Effektivnost obucheniya i akademicheskaya motivatsiya studentov v usloviyah onlayn-vzaimodeystviya s prepodavatelem (na primere videolektsii) [Efficiency of learning and academic motivation of students in conditions of online interaction with the teacher (on the example of video-lecture)]. *Sotsialnaya psihologiya i obschestvo – Social Psychology and Society*, 11(1), 127–143. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110108> [in Russian].
6. Prybylova, V. (2017). Problemy ta perevahy dystantsiinoho navchannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Problems and advantages of revote education in higher educational institutions of Ukraine]. *Problemy suchasnoi osvity – Problems of modern education*, 4, 27–36. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/8791> [in Ukrainian].
7. Pulyayeva, V.N. & Nevryuev, A.N. (2019). Akademicheskaya motivatsiya: kak faktor udovletvorennosti obrazovatelnyimi uslugami [Academic motivation as a factor of satisfaction with educational]. *Kreativnaya ekonomika – Creative Economy*, 3, 533–544. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/8791> [in Russian].
8. Savin, E.Yu. (2019). Sootnoshenie subyektного opyita studenta s vneshney i vnutrenney motivatsiey akademicheskoy aktivnosti [Correlation of student's subject experience with extrinsic and intrinsic motivation of academic activity]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya – The world of science. Pedagogy and Psychology*, 2. Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/70PSMN219.pdf> [in Russian].
9. Smulson, Yu.L. (2012). *Dystantsiine navchannia: psikhologichni zasady [Remote education: psychological issues]*. Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].
10. Biwer, F., Wiradhany, W., oude Egbrink, M., Hospers, H., Wasenitz, S., Jansen, W., & de Bruin, A. (2021). Changes and Adaptations: How University Students Self-Regulate Their Online Learning During the COVID-19 Pandemic. *Front. Psychol.*, 12, 642593. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593>

11. Deci, E., & Ryan, R.M. (2012). Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 1–26. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
12. Markova, T., Glazkova, I., & Zaborova, E. (2017). Quality Issues of Online Distance Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 685–691. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.043>
13. Meeter, M., Bele, T., Hartogh, C. d., Bakker, T., de Vries, R.E., & Plak, S. (2020). *College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9>
14. Meşe, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 11–22. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jetol/issue/60134/817680>
15. Stark, E. (2019). Examining the Role of Motivation and Learning Strategies in the Success of Online vs. Face-to-Face Students. *Online Learning*, 23(3), 234–251. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.1556>

THE FIRST YEAR STUDENTS' MOTIVATION FEATURES IN EMERGENT REMOTE EDUCATION SETTINGS

Zlata Rzhavska-Shtefan

PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Psychology
Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko
1, Shevchenko Str., Kropyvnytskyi, 25006
zlatarzhavska@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-0721-4365>

Abstract

The article deals with the problem of the first-year university students' motivation to study under conditions of emergent remote education during the COVID-19 pandemic, for whom a forced and sudden transition to distance learning coincided with the period of their adaptation to higher education. Advantages and limitations of the distance form of learning are analyzed in the context to motivate students to achieve educational goals. Specific features of students' motivation under conditions of emergent remote education are disclosed. In order to research into features of the first-year students' motivation to learn under those conditions, the Academic Motivation Scales "Academic motivation scales" questionnaire by T.O. Gordeeva was used. The technique permits to define development levels of various motivational constructs in the context of the self-determination theory. It has been identified that in academic years of 2020-2021, for the majority of students there dominated intrinsic motivation, whereas the general motivation dynamics tendency was a minor decline of indicators of all the scales for both intrinsic and extrinsic types of motivation. The only exception to the rule has become the amotivation scale indicators, demonstrating a slight growth. Comparison of the results obtained with the data regarding the first-year students involved in face-to-face learning shows that motivation of the students who studied in online and mixed type environments appears to be veraciously higher by all scales of intrinsic motivation as well as by the scales of self-respect and introjected motivation. The features disclosed, in our understanding, define the specific features of the first-year students' adaptation processes within the emergency remote education. Besides, the results testify to the fact that, in spite of a negative lockdown influence, the students tend to be mobilized enough to face the challenges posed by the need to adapt to the learning conditions. Therefore, online settings coupled with the pandemic challenges, have created the stimulus to expedite the self-regulation processes of the first-year students. At the same time, those conditions are obviously not enough for the processes to gain mass and depth.

Keywords: intrinsic motivation, extrinsic motivation, personal growth motivation, motivation for self-respect, subjectivity, first-year students, emergency remote education.

Подано 10.06.2021

Рекомендовано до друку 19.06.2021

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ВИНИКНЕННЯ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Оксана Якимчук

кандидат філософських наук,

доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Yakimchuk1409@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9729-8389>

Тетяна Ханецька

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

tanyadjan7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9767-5116>

Анотація

У статті наголошується актуальність проблеми зростання психосоматичних розладів у дітей молодшого шкільного віку. Медичні працівники в своїй практичній діяльності постійно стикаються з дітьми, патологія яких «ставить їх у глухий кут» у контексті її подолання, тому що не супроводжується видимими змінами з боку соматичного статусу, які не проявляються й при поглибленому дослідженні, але, в свою чергу, супроводжуються змінами в психологічному стані дитини. Особливої уваги потребує вивчення впливу сім'ї на виникнення психосоматичних розладів у дітей, оскільки незалежно від матеріального достатку та економічного становища, навіть при сприятливих факторах розвитку дитини, неконструктивні стилі сімейного виховання можуть провокувати виникнення психосоматичних розладів. Психіка дитини молодшого шкільного віку характеризується особливою вразливістю та недостатнім критичним мисленням щодо того, що відбувається навколо неї. Будучи членом родини, дитина вступає у певні відносини з батьками, які можуть здійснювати на неї як позитивний, так і негативний вплив. Необхідною умовою для психічного розвитку молодшого школяра є гармонійні стосунки в сім'ї, а саме з батьками. Батьки забезпечують відчуття безпеки в дитини, сприяють засвоєнню нею способів поведінки та реагування на певні життєві обставини. Отримані результати проведеного емпіричного дослідження дали змогу виявити особливості впливу сім'ї на виникнення психосоматичних розладів у дітей молодшого шкільного віку; з'ясувати рівень знань й уявлення батьків про завдання, зміст і методи виховання дітей; виявити особливості батьківського ставлення до дитини; визначити ступінь задоволеності дітей своїм положенням у сім'ї.

Ключові слова: психосоматичні розлади, діти молодшого шкільного віку, сім'я, стилі сімейного виховання, психологічний клімат сім'ї, тривожність, стресові ситуації.

Вступ

Однією з найбільш актуальних проблем сьогодення є проблема зростання психосоматичних розладів у дітей, особливо в молодшому шкільному віці. Ця проблема не втрачає своєї актуальності в зв'язку з розширенням кола різноманітних психотравмуючих факторів.

Медичні працівники в своїй практичній діяльності постійно стикаються з дітьми, чия патологія «ставить їх в глухий кут» у контексті її подолання, оскільки така патологія не супроводжується видимими змінами з боку соматичного статусу, не проявляються й при поглибленому дослідженні. Водночас, ці стани відрізняються швидкістю перебігу й пов'язані з наростаючими стражданнями дитини, вибивають її із повсякденного життя, а також вони негативно впливають на психологічний статус дитини – аж до соціальної дезадаптації.

Незважаючи на ряд досліджень у медичній та психологічній науках, досі залишаються дискусійними питання, що стосуються сутнісного змісту та ролі факторів різного рівня у виникненні психосоматичних розладів у дітей (Александров, 1993; Бажурин & Федорова, 2010; Бройтигам, Кристиан & Рад фон М., 1999; Исаев, 1996; Мозгова, Ханецька & Якимчук, 2021; Beketova, Mozgova, Shekera, Beketova & Liubava-Stephania, 2019).

Психосоматичні розлади різноманітні, вони можуть вражати практично будь-які органи й системи. Для розуміння механізму виникнення, для більш ефективної діагностики, лікування та профілактики психосоматичні розлади систематизують за віковою ознакою або передбачуваними патогенетичними механізмами. Зв'язок психосоматичних розладів з віком умовний, оскільки вони можуть проявлятися у будь-якому віці. Виділення психосоматичних розладів, засноване на патогенезі, дозволяє розширити наші уявлення про різноманітність їх клінічних проявів та підвищити ефективність профілактики та психотерапії.

Щодо психологічних факторів, що є передумовою виникнення психосоматичних порушень, то вони досить різноманітні. Зусиллями багатьох авторів була створена багатофакторна відкрита модель, котра пояснює виникнення психосоматичних порушень поєднанням соціальних, психологічних та біологічних впливів яким піддається індивід (Мозгова, Ханецька & Якимчук, 2021; Петрюк & Якущенко, 2003). Особливу увагу привертає вплив сім'ї на виникнення психосоматичних розладів у дітей молодшого шкільного віку, оскільки незалежно від матеріального достатку та економічного становища, навіть при сприятливих факторах розвитку дитини, неконструктивні стилі сімейного виховання можуть провокувати виникнення у них психосоматичних розладів (Билецкая, 2010; Еремина, 2015).

У формуванні особистості дитини сім'я відіграє одну із визначальних ролей. Сім'я – це мала соціальна група, що базується на кровній спорідненості, члени сім'ї споріднені ще й емоційними зв'язками, моральною відповідальністю та відповідальністю один перед одним, побутом тощо. Для дитини сім'я – це цілий світ, у якому вона живе, діє, робить відкриття, вчиться любити, ненавидіти, радіти, співчувати. Будучи членом родини, дитина вступає у певні відносини з батьками, що можуть здійснювати на неї як позитивний, так і негативний вплив й провокувати тим самим виникнення психосоматичних розладів (Билецкая, 2010; Еремина, 2015; Исаев, 1996; Крейслер, 1994;).

На думку багатьох авторів (Л. Божович, А. Бодальов, В. Мухіна, Т. Репіна та ін.), дитина як найчуттєвіша частина соціуму піддається різноманітним негативним впливам. В останні роки, як свідчать спеціальні емпіричні дослідження, найбільш розповсюдженими серед дітей, особливо молодшого шкільного віку, є тривожність і страхи (І. Дубровіна,

В. Гарбузов, А. Захаров, Є. Ковальова та ін.). На жаль, частота психосоматичних порушень в структурі загальної захворюваності в дітей з кожним роком зростає. Такі діти не мають діагностично верифікованих захворювань, хоча й відчувають безліч соматичних скарг. Питома вага таких дітей у різних популяціях має значні варіації в залежності від етнокультуральних особливостей, соціального оточення, стилю виховання (Еремина, 2015; Исаев, 1996; Beketova, Mozgova, Shekera, Beketova & Liubava-Stephania, 2019).

У сучасному суспільстві простежується криза сім'ї, яка виявляється не тільки в соціально-економічній площині. Часто спостерігається неготовність подружжя до батьківства, відсутність у батьків єдиної стратегії сімейного виховання дітей, його послідовності та нездатність прогнозувати наслідки виховання. Аналіз сучасного суспільства та сім'ї в ньому, проведений вченими, свідчить про те, що сім'я часто нездатна створити умови для соціалізації дитини та гармонійного її розвитку. Це призводить до виникнення різноманітних психологічних проблем і, як наслідок, захворювань.

На жаль, на сьогоднішній день психосоматика недостатньо досліджена у психологічній науці, тому рівень і глибина уявлень про психосоматичні порушення, зокрема, у дітей молодшого шкільного віку, залишаються не достатньо вивченими, й відображають лише зовнішні аспекти цього феномена.

Актуальність нашого дослідження визначається також високою соціальною значимістю зазначеної проблеми, швидким темпом її поширення, а також необхідністю проведення нових фундаментальних досліджень у цій галузі.

Мета дослідження: теоретично виявити та емпірично дослідити особливості впливу сім'ї на виникнення психосоматичних розладів у дітей молодшого шкільного віку. **Завдання** дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз підходів вітчизняних і зарубіжних вчених щодо чинників виникнення психосоматичних розладів та особливостей впливу сім'ї на їх виникнення у дітей; 2) емпірично дослідити особливості впливу різних стилів сімейного виховання на виникнення психосоматичних розладів у дітей молодшого шкільного віку; 3) виявити ступінь задоволеності дітей своїм положенням у сім'ї.

Методи дослідження

Для виявлення особливостей впливу стилю сімейного виховання на виникнення психосоматичних розладів у дітей молодшого шкільного віку було використано комплекс методів дослідження: теоретичні (аналіз психологічної літератури; систематизація, узагальнення та структурування даних); емпіричні (клінічне інтерв'ю, тестування, проєктивні методи):

1. Для діагностики *батьків та дітей молодшого шкільного віку* на початку дослідження з метою оцінки медико-психологічних особливостей дітей та для відокремлення дітей саме з психосоматичними розладами було використано *діагностичне інтерв'ю*. Також цей метод дозволив виявити психологічні феномени, симптоми та синдроми порушень, внутрішню картину хвороби та структуру проблеми кожної дитини через метод психологічного впливу на дитину, який здійснювався безпосередньо у процесі особистого контакту з дитиною та її батьками.

Інтерв'ю було націлене не тільки на скарги, але й на виявлення прихованих мотивів поведінки досліджуваних та на надання психологічної допомоги батькам в усвідомленні внутрішніх психологічних причин хворобливого стану дитини. В інтерв'ю брали участь двоє батьків та сама дитина.

2. Для діагностики дітей молодшого шкільного віку використовувались наступні методики:

- тест «Кінетичний малюнок сім'ї Р. Бернса і С. Кауфмана», метою якого є діагностика внутрішньородинних відносин. Тест допомагає виявити ставлення дитини до членів своєї родини, те, як вона сприймає кожного з них та свою роль у родині, а також ті взаємовідносини, які викликають у неї тривожні та конфліктні почуття. Ситуація в родині, яку батьки оцінюють позитивно, може сприйматися дитиною цілком протилежно. Дізнавшись, яким вона бачить навколишній світ, родину, батьків, себе, можна зрозуміти причини виникнення багатьох проблем, які є у дитини, та ефективно допомогти їх вирішити;

- методика «Незакінчені речення» Сакса – Леві (модифікація для дітей В. Міхала), використовувалася з метою виявлення рівня ставлення дітей до батьків, а також виявлення причин, що викликають порушення у дітей молодшого шкільного віку;

- методика *СМАС* (адаптація А. Прихожан). Метою цієї методики є виявлення рівня тривожності у дітей молодшого шкільного віку за шкалою явної тривожності.

3. Для діагностики батьків дітей молодшого шкільного віку були використані:

- методика «Стратегії сімейного виховання» С. Степанова в модифікації І. Махоніної;

- тест-опитувальник батьківського ставлення А. Варга, В. Століна. Мета: виявити рівень батьківського ставлення до дітей молодшого шкільного віку. Батьківське ставлення розуміється як система почуттів і вчинків дорослих людей щодо дітей. Батьківське ставлення – це педагогічна психосоціальна установка щодо дітей, що включає в себе раціональний, емоційний та поведінковий компоненти.

Результати та дискусії

Психосоматика (грец. *psyche* - душа, *soma* - тіло) – напрям у медицині та психології, що займається вивченням впливу психологічних (переважно психогенних) факторів на виникнення і подальшу динаміку соматичних захворювань. Згідно основного постулату цієї науки, в основі психосоматичного порушення лежить реакція на емоційне переживання, що супроводжується функціональними змінами і патологічними порушеннями в органах (Мозгова, Ханецька & Якимчук, 2021).

Будь-який психосоматичний розлад є властивістю людського організму як системи. Він не походить окремо ні з психічних, ні з фізіологічних якостей індивіда, його неможливо пояснити шляхом дослідження властивостей якоїсь однієї підсистеми – психічної чи соматичної. Лише взаємодія між цими підсистемами та оточуюче середовище можуть призвести до нового стану організму, який визначається як психосоматичний розлад. І лише розуміння цих зв'язків може дати можливість ефективно впливати на порушення, що виникло, в тому числі й засобами психокорекції та психотерапії (Сандомирский, 2007; Старшенбаум, 2014).

Внутрішні конфлікти, невротичні типи реакцій або психореактивні зв'язки зумовлюють картину органічного страждання, його довготривалість, особливості протікання, і, можливо, резистентність до терапії. Психосоматичні порушення в дитячому віці впливають на розвиток особистості, а психічні стани впливають на соматичний стан.

Причиною психосоматичних розладів, як свідчить аналіз вітчизняних та зарубіжних літературних джерел, є порушення адаптації дитини внаслідок тривоги та стресу, в якому вона перебуває. В своїх роботах Г. Сельє стверджував, що навіть «спляча людина відчуває

стрес, а повна свобода від стресу означає смерть» (Сельє, 1992: 104). Вплив різних факторів може бути настільки потужним, що організм не може впоратися зі стресом, викликаючи хворобливий стан.

На думку Ф. Александера, взаємодія трьох факторів – психологічних, фізіологічних та соціальних, є передумовою виникнення психосоматичних розладів. В якості психологічних факторів виступають особистісні особливості дитини, негативні емоції, страх та тривога, внутрішні конфлікти. До фізіологічних факторів відносять конституціональну неповноцінність тих або інших органів. До соціальних відносять несприятливий вплив середовища (Александр, 2006).

Ф. Данбар, творець першої теорії специфічності особистісних рис в психосоматиці, вивчаючи особистісні особливості клієнтів з різними формами соматичної патології зазначала їх велику схожість при певних захворюваннях, що відрізняє клієнтів даної групи від клієнтів з іншими нозологіями й від людей, які не мають будь яких соматичних порушень (Данбар, 1935; Данбар, 1943). Ґрунтуючись на даних багаторічних досліджень (понад 1600 спостережень), Ф. Данбар виділила і описала риси, що притаманні для восьми захворювань, які, за даними її досліджень, в більшій мірі, ніж всі інші, залежать від психологічних причин: ревматоїдний артрит та ревматична лихоманка, ревматичні пороки серця, цукровий діабет, артеріальна гіпертензія (АГ), порушення ритму серця, травматизм, бронхіальна астма. Для кожного типу особистості, стверджувала вона, характерні цілком певні способи емоційного переживання та контролю емоцій. Комплекси психологічних характеристик, властиві особистостям певного складу, мають, по Ф. Данбар, і діагностичну, і прогностичну цінність (Данбар, 1935).

Період життя дітей від 6–7 до 11 років називають молодшим шкільним віком. Психіка дітей цього віку характеризується вразливістю, дітям часто властиві боязкість, сором'язливість, вони володіють ще недостатнім критичним мисленням для того, щоб аналізувати те, що відбувається навколо них. Необхідною умовою для гармонійного розвитку молодшого школяра є гармонійні стосунки в сім'ю, а саме з батьками. Батьки забезпечують відчуття безпеки у дитини, сприяють засвоєнню способів поведінки та реагування на певні життєві обставини. Батьки також є основним джерелом знань. Той обсяг знань, який отримує дитина в процесі свого розвитку, залежить від включеності батьків та від ставлення їх до своєї дитини. Діти з великим життєвим досвідом, які вміють знаходити вихід з різних стресових ситуацій, які не мають заборони на прояв емоцій, які вирішують проблеми спілкування, будуть швидко адаптуватися до мінливих умов і позитивно реагувати на зміни. Саме тому більшість вітчизняних та зарубіжних дослідників вважають, що на становлення та розвиток особистості дитини, зокрема, в молодшому шкільному віці впливає саме сім'я та внутрішньо сімейні відносини. Порушені ж дитячо-батьківські стосунки мають визначальний вплив на виникнення та формування психосоматичних розладів у дітей саме цього вікового періоду.

Є. Ейдемільер, І. Добрякова та І. Микільська зазначали, що сім'я – це основний засіб розвитку дитини, тому формування психологічних захистів і особливостей особистості дитини залежить від ступеня прихильності батьків до дитини, від психологічного клімату сім'ї, від засвоєння дітьми батьківського стилю поведінки (Эйдемиллер, Добряков & Никольская, 2003).

Л. Шнейдер вказувала, що існує певна специфіка сімейного виховання, воно засноване на почуттях; сім'я – це різновікова соціальна група; в сім'ї дитина виконує всі

основні види діяльності: трудову, ігрову, пізнавальну, громадську, ціннісноорієнтовану, художньо-творчу, вільного спілкування; сімейне виховання впливає на весь життєвий цикл людини, незалежно від часу доби і пори року. Поширеними негативними факторами сімейного виховання є такі: погане матеріальне забезпечення сім'ї, аморальність, переважання прагнення до матеріального благополуччя над духовними потребами; безкарність і всепрощення; відсутність сприятливого психологічного клімату в сім'ї; психолого-педагогічна безграмотність батьків тощо (Шнейдер, 2000: 24–25).

Перша соціалізація з моменту народження у людини відбувається в сім'ї, а порушення сімейних взаємин може спричинити виникнення та формування психосоматичних порушень. Може спостерігатись також такий феномен як «психосоматична сім'я». Для психосоматичної сім'ї, наприклад, нехарактерно заохочення вільного вираження переживань, внаслідок чого дитина привласнює стереотипи придушення емоцій, що поступово призводить до їх соматизації.

Науковці виділяють п'ять характеристик психосоматогенних сімей: 1) надмірна включеність батьків у життєві проблеми дитини, яка заважає розвитку самостійності, отже, послаблює захисні механізми, що сприяє розвитку внутрішнього конфлікту; 2) надчутливість кожного члена сім'ї до дистресу іншого; 3) ригідність взаємин у сім'ї, низька здатність змінювати правила взаємодії при мінливих обставинах; 4) тенденція уникати вираження незгоди й відкритого обговорення конфліктів, що підсилює ризик виникнення внутрішніх конфліктів; 5) дитина з його захворюванням часто грає роль стабілізатора в прихованому подружньому конфлікті (Еремина, 2015; Шнейдер, 2000; Эйдемиллер & Юстицкіс, 2008).

Значущим чинником, що впливає на перебіг психосоматичних порушень, є ставлення батьків не тільки до дитини, а й до її порушення. Ставлення до хвороби дитини позначається й на ставленні до її особистості (Билецкая, 2010; Крейслер, 1994; Эйдемиллер, Добряков & Никольская, 2003).

До психосоціальних факторів належать патологічні стилі виховання. Стиль сімейного виховання – це сукупність батьківських стереотипів, що впливають на дитину. Спостереження за дитячо-батьківськими стосунками в різних сім'ях дозволили психологам скласти опис стилів виховання, які виникають під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів і особливостей дитини. На вибір того чи іншого стилю сімейного виховання впливають, в першу чергу, традиції, в яких виховувалися самі батьки. Важливе значення мають індивідуально-особистісні особливості батьків, їх педагогічна культура та психологічна грамотність.

Типи сімейних взаємин, що визначають стиль сімейного виховання, у вітчизняній літературі розглядалися в роботах О. Петровського, Л. Сагатовського, Д. Ісаєва, В. Гарбузова, А. Лічко, Є. Ейдемиллера, В. Мініярова та інших вчених. Запропонована А. Лічко та Є. Ейдемиллер класифікація, побудована на співвідношенні особливостей формування особистості дітей та стилів сімейного виховання, є, на нашу думку, найбільш цікавою з точки зору її практичного застосування. У стилях сімейного виховання авторами були виділені п'ять відхилень:

1. *Гіпопротекція* – характеризується недоліком опіки й контролю, дитина часто залишається без нагляду, їй приділяється мало уваги, відчувається фізична занедбаність, немає інтересу до її життя з боку батьків. Виховання носить формальний характер, тому невключеність дитини в життя сім'ї призводить до асоціальної поведінки через незадоволення потреби в любові та прихильності.

2. Домінуюча гіпопротекція проявляється в заборонах, у підвищеній увазі до дитини, в надмірній опіці та контролі над її поведінкою, в обмеженні дитини в діях, що згодом призводить або до реакції емансипації, або до формування таких якостей як безініціативність, несамостійність, безвідповідальність, невміння постояти за себе.

3. Потуральну гіпопротекцію називають «вихованням кумира сім'ї». Батьки намагаються звільнити своє дитя від найменших труднощів, обожають й надмірно опікають, потурають будь-яким його бажанням, захоплюються його мінімальними успіхами й вимагають такого ж захоплення від інших. У дитини формується високий рівень домагань, прагнення до лідерства. А. Маслоу зазначав, що такий стиль формує патологічну потребу в любові й визнанні. Особистість, яка виховується в такій сім'ї, нерідко відчуває в житті негативні переживання, оскільки «сліпа» батьківська любов не навчила дитину справлятися з труднощами й неприємностями.

4. При стилі «емоційне відкидання» батьки обтяжені своєю дитиною, її потреби ігноруються, з нею жорстоко поводяться, дитина-тягар часто зустрічає приховане емоційне відкидання. Цей стиль сімейного виховання надає найбільш негативний вплив на розвиток особистості дитини. З. Фройд писав, що в таких сім'ях можуть бути присутніми всі чотири «тривожні» ситуації: втрата бажаного об'єкта, втрата любові, втрата особистості, втрата любові до себе.

5. Стиль сімейного виховання «підвищена моральна відповідальність» виражається у вимозі від дитини надмірної чесності, порядності, розвитку почуттів, що не відповідають її віку. Іноді підлітку насильно приписують роль «голови сім'ї», передоручають догляд за молодшими братами та сестрами або за престарілими. Батьки пророкують особливе майбутнє своєї дитини, а дитина боїться їх розчарувати, щиро намагаючись виправдати їх надії (Исаев, 1996; Минияров, 2006; Эйдемиллер, Добряков & Никольская, 2003).

Можна ще доповнити список відхилень в стилі батьківського виховання: перевага жіночих, чоловічих або дитячих якостей, розширення сфери батьківських почуттів, страх втрати дитини, нерозвиненість батьківських почуттів, проекція власних небажаних якостей, перенос конфлікту між подружжям у сферу виховання. Із цього випливає, що батьківський стиль – це узагальнені, характерні, ситуаційно неспецифічні способи спілкування батьків з дитиною, це образ дій по відношенню до дитини. Отже, можна припустити, що ті чи інші відхилення у сімейних взаєминах можуть виступати факторами ризику виникнення певних психосоматичних порушень у дітей на мікросоціальному рівні. Якщо ж говорити про фактори ризику порушення психосоматичного здоров'я дітей на макросоціальному рівні, то домінуючими з них є девіантні форми батьківства, соціальна нерівність та недосконала система освіти.

В структуру девіантних форм батьківства слід включити такі чинники ризику психосоматичних розладів як соціальне сирітство, алкоголізація батьків, різні форми сімейного насильства й тотальну зайнятість сучасних батьків, що не дозволяє їм адекватно реалізовувати свої батьківські функції.

Дискусійним залишається питання про роль соціальної нерівності у виникненні психосоматичних розладів у дітей молодшого шкільного віку. Деякими дослідниками відзначається, що частота появи психосоматичних порушень серед дітей з сімей з низьким соціально-економічним статусом набагато вище, ніж серед дітей із сімей з середнім та високим рівнем доходу (Эйдемиллер, Добряков & Никольская, 2003). Крім того, відомо, що діти, які часто турбуються про фінансовий статус своєї сім'ї, часто демонструють такі

психосоматичні скарги як головний біль, біль у животі та кардіалгії, проте масштабних досліджень такого рівня не проводилося.

До емпіричного дослідження також було залучено учнів декількох загальноосвітніх шкіл міста Києва віком 7–8 років. За допомогою *діагностичного інтерв'ю* для подальшого дослідження було обрано 30 учнів. Батьки цих дітей неодноразово зверталися до сімейного лікаря з приводу паганого самопочуття дітей, розладів у роботі їх органів та систем, про що свідчать відповідні записи в медичній карті амбулаторного хворого. Проте, при обстеженні будь-яких порушень в роботі органів або систем дітей виявлено не було, навіть при клінічному дослідженні, що дозволяє нам зробити попередній висновок, що діти мають певні психосоматичні розлади.

Згідно даних, отриманих під час діагностичного інтерв'ю, було виявлено, що переважна більшість розладів (48%) відноситься до проблем у роботі шлунково-кишкового тракту (болі в животі, нудота та психогенне блювання, запори, проноси, порушення апетиту (як збільшення, так і зниження); порушення терморегуляції (схильність до безпричинних коливань субфібрильної температури) спостерігалось у 9% досліджуваних дітей; часті респіраторні захворювання, що перебігають ланцюгово зі зміною одного незавершеного епізоду іншим, а, іноді, із нашаруванням симптомів у 22% досліджуваних; алергічні реакції – у 8% дітей; порушення в роботі органів дихання – у 13%. Відокремлення виду та типу розладу є дуже важливим, оскільки це може вказувати на його етіологію.

Було також виявлено, що у 76% дітей психосоматичні розлади почали з'являтися після стресу або негативних емоційних переживань; у 24% досліджуваних порушення соматичного стану відзначалося з перших місяців життя; у 90% дітей спостерігалось погіршення соматичного стану після емоційного напруження, стресу, тривоги, конфліктів у школі або вдома.

За результатами *методики «Кінетичний малюнок сім'ї»* було виявлено, що в 30% дітей у сім'ях переважає сприятлива ситуація, нормальна психологічна атмосфера. На малюнках цих дітей були присутні всі члени сім'ї. У центрі малюнка дитина зображувала себе в оточенні своїх батьків, усі члени родини зображені з досить ретельно промальованими деталями. На обличчях дорослих і дитини були присутні посмішки, зображення поз та рухів членів родини характеризували сприятливу атмосферу в сім'ї. Проте, в 70% сімей були наявні певні проблеми та труднощі у взаєминах між батьками та їх дітьми, що, безумовно, негативно впливає на особистісний розвиток дитини. До цієї групи були віднесені малюнки дітей, у яких був відсутній хтось із членів сім'ї, дитина малювала себе сумною, зображувала себе далеко від батьків. Діти ретельно штрихували деталі, іноді були відсутні деякі частини тіла у членів родини – це характеризувало занепокоєння та ворожість дитини у ставленні до дорослих. Декілька сімей мали низький рівень батьківських стосунків. На малюнках дітей цієї групи зображено заляканий вираз обличчя дитини, емоційна напруга дитини виражалася через використання нею у малюнку темних фарб. Розведені руки та розчепірені пальці у членів сім'ї говорять про наявність у дітей ворожості до батьків.

Як виявилось в процесі емпіричного дослідження, дуже поширеною особливістю малюнків було зображення неповного складу сім'ї. Часто діти молодшого шкільного віку не зображували себе або, навпаки, малювали лише себе. Такі малюнки свідчать про емоційне відчуження, конфліктність у родині. Дитина, яка відмовляється або «забуває» намалювати себе, ймовірно, почувається винною у несприятливій сімейній ситуації. Дитина, яка малює лише себе, схильна до засвоєння стратегії «загубленої дитини». Найчастіше діти не

малювали узалеженого члена родини, а це означає, що дитина звинувачує в сімейних проблемах саме його, виражає агресію до нього.

Аналіз результатів інтерпретації симптомомокомплексів показав що сприятлива сімейна ситуація притаманна 30% сімей, конфліктність виявлена у 24% діагностованих випадків, тривожність – у 26%, почуття неповноцінності – у 10%, ворожість притаманна 10% досліджуваних сімей.

Дослідження за методикою «Незакінчених речень Сакса – Леві, модифікація Міхала» дозволило виявити відносини дітей до батька, матері, сім'ї, а також відношення до хвороби.

Ставлення до батька у досліджуваних неоднозначне: 60% досліджуваних дітей вважають, що батько приділяє їм мало уваги, що він не повністю реалізував свої мрії, не переймається домашніми турботами та мало приділяє зусиль для облаштування власного життя. Провідною темою відповідей дітей є незадоволеність матеріальним статком сім'ї, причому в цій проблемі звинувачують також батька 25% досліджуваних, 40% досліджуваних ставляться з розумінням до батька та відчують його підтримку.

Аналізуючи результати ставлення до матері, ми можемо прийти до висновку, що воно більш позитивне. Переважна більшість, а, саме, 70% досліджуваних, вказали на те, що вони в дружніх стосунках з матір'ю й повністю їй довіряють, 10% досліджуваних вказали на те, що вона є їх авторитетом. Крім того, були й такі діти (30%), які відчували погане ставлення до себе й невідповідальність зі сторони матері, відчували образу на неї, тобто у них спостерігалось негативне ставлення до матері.

Ставлення до сім'ї в досліджуваних дітей переважно позитивне, не дивлячись на те, що більшість з них ставиться негативно до батька (60%) та до матері (30%). Вони вважають, їх сім'я найкраща, щаслива й живе у достатку. Й лише 25% досліджуваних дітей до сім'ї ставляться негативно.

Ставлення до хвороби. Переважна більшість дітей, а, саме 68%, вважають, що хвороба має позитивну сторону й лише 32% досліджуваних вважають, що хвороба не приносить позитиву, а лише неприємні відчуття та обмеження.

Отже, можна зробити висновок: у досліджуваній групі дітей проявляються позитивне ставлення до сім'ї та до матері. Батько не має для них високого авторитету й ставлення до нього носить відтінок негативізму, проте, це не заважає дітям оцінювати свою сім'ю як щасливу та доброзичливу. У досліджуваних дітей виявлений досить великий відсоток позитивного ставлення до хвороби. Хвороба для багатьох дітей – це можливість отримати увагу, уникнути конфлікту або просто бути поміченим й отримати таку бажану увагу зі сторони дорослих.

Результати дослідження за допомогою методики СМАС (адаптація А. Прихожан) допомогли нам виявити рівень тривожності в дітей молодшого шкільного віку, яка часто є причиною психосоматичних розладів.

Нормальний рівень тривожності спостерігається у 33% дітей. Виявлений рівень тривожності необхідний для адаптації й продуктивної діяльності дитини. Трохи підвищена тривожність була виявлена у 53% дітей. Явно підвищений рівень тривожності притаманний 14% дітей.

У ході дослідження за допомогою методики «Стратегії сімейного виховання» С. Степанова в модифікації І. Махоніної нами були отримані наступні результати: авторитарний стиль виховання притаманний 50% сімей; ліберальний – 18% сімей; демократичний (авторитетний) – 17% сімей; індіферентний – 15% сімей.

Зазначені дані підтверджують співпадіння з відсотком тривожності у дітей, їх ставленням до батьків, проявом у них психосоматичних порушень та їх інтенсивністю.

З метою виявлення рівня батьківського ставлення до дітей молодшого шкільного віку було застосовано *тест-опитувальник батьківського ставлення А. Варга, В. Століна*. Результати дослідження зазначені в табл. 1.

Таблиця 1

Батьківське ставлення до дітей молодшого шкільного віку

№ досліджуваного	Прийняття-Відторгнення		Кооперація		Симбіоз		«Авторитарна гіперсоціалізація»		«Маленький невдаха»	
	с/б	п/р	с/б	п/р	с/б	п/р	с/б	п/р	с/б	п/р
1.	5	0	7	31,19	5	86,63	6	95,76	2	70,25
2.	6	0,63	7	31,19	5	86,63	5	83,79	5	96,83
3.	4	0	8	48,82	4	74,97	6	95,76	3	84,81
4.	3	0	7	31,19	4	74,97	6	95,76	3	84,81
5.	7	3,79	7	31,19	4	74,97	4	69,30	2	70,25
6.	2	0	8	48,82	4	74,97	5	83,79	2	7,25
7.	4	0	8	48,82	5	86,63	6	95,76	3	84,81
8.	3	0	9	80,33	4	74,97	5	83,79	3	84,81
9.	5	0	7	31,19	5	86,63	5	83,79	2	70,25
10.	3	0	9	80,33	4	74,97	5	83,79	3	84,81
11.	6	0,63	9	80,33	4	74,97	6	95,76	4	93,04
12.	4	0	8	48,82	4	74,97	5	83,79	3	84,81
13.	8	12,02	8	48,82	5	86,63	5	83,79	3	84,81
14.	2	0	9	80,33	5	86,63	6	95,76	2	70,25
15.	7	3,79	8	48,82	5	86,63	5	83,79	3	84,81
16.	6	0,63	7	31,19	4	74,97	3	53,87	3	84,81
17.	3	0	8	48,82	5	86,63	6	95,76	2	70,25
18.	8	12,02	9	80,33	5	86,63	5	83,79	3	84,81
19.	5	0	8	48,82	4	74,97	6	95,76	3	84,81
20.	2	0	9	80,33	4	74,97	5	83,79	2	70,25
21.	8	12,02	8	48,82	5	86,63	6	95,76	4	93,04
22.	3	0	8	48,82	4	74,97	6	95,76	3	84,81
23.	6	0,63	8	48,82	5	86,63	6	95,76	3	84,81
24.	2	0	7	31,19	4	74,97	5	83,79	2	70,25
25.	4	0	7	31,19	4	74,97	5	83,79	3	84,81
26.	6	0,63	8	48,82	5	86,63	6	95,76	3	84,81
27.	4	0	9	80,33	5	86,63	5	83,79	3	84,81
28.	3	0	7	31,19	5	86,63	4	69,30	5	96,83
29.	8	12,02	8	48,82	4	74,97	6	95,76	2	70,25
30.	8	12,02	9	80,33	4	74,97	6	95,76	3	84,81

Отримані дані вказують на те, що середні значення за показниками «кооперація» та «авторитарна гіперсоціалізація» характеризуються високим рівнем. Середні значення показника «симбіоз» знаходяться у нормі, показник «маленький невдаха» нижче середнього, а «прийняття-відторгнення» має низький рівень показника. Виходячи з отриманих результатів, можна зробити висновок, що батьківське ставлення до дітей ґрунтується на приймаюче-авторитарному типі батьківського виховання, де прийняття дитини супроводжується з вимогами до соціальних успіхів і досягнень. Ці показники вказують також на змішаний тип батьківського ставлення й на те, що батьки занадто сконцентровані на контролі поведінки дитини, вимагаючи від неї надмірної слухняності, тим самим пригнічуючи її свободу та самостійність.

Можна зазначити, що демократичному стилю виховання відповідають високі бали за шкалами: «прийняття – неприйняття»; «кооперація»; невисокі бали – за шкалами «симбіоз»; «контроль»; «відношення до невдач дитини».

Авторитарному стилю виховання відповідали невисокі бали по шкалам: «прийняття – неприйняття»; «кооперація», «симбіоз», високі бали по шкалам; «контроль»; «відношення до невдач дитини».

Ліберальному стилю виховання відповідають невисокі бали за шкалами: «прийняття – неприйняття»; «кооперація»; «відношення до невдач дитини»; високі бали – за шкалам: «симбіоз» та «контроль».

Потуральному стилю виховання відповідають високі бали за шкалами: «прийняття – неприйняття»; «кооперація»; «симбіоз»; невисокі бали – за шкалами: «контроль» та «відношення до невдач дитини».

Зіставлення результатів батьківського ставлення та кількості психосоматичних порушень у дітей молодшого шкільного віку дало змогу виявити, що високому рівню психосоматичних розладів відповідає авторитарний стиль сімейного виховання (63% випадків). На другому місці – потуральний (36% випадків), на третьому – ліберальний стиль (14% випадків).

Низькому рівню виникнення психосоматичних розладів відповідає демократичний стиль сімейного виховання (46% випадків). На другому місці – ліберальний (36% випадків), на третьому – потуральний стиль (32% випадків).

Висновки

Аналіз психологічної літератури вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчить: психосоматичні розлади, зазвичай, визначаються як такі, при яких психологічні фактори вважаються основними в розвитку або збереженні соматичного розладу.

Етіологію психосоматичних розладів слід розглядати з позиції загальної психосоматичної парадигми. Важливим є те, що один і той самий чинник викликає в різних людей різні реакції та розлади, але, не зважаючи на те, що всі вони різні, в них є цілий ряд спільних ознак, які допомагають діагностувати їх.

Період життя дітей від 6–7 до 11 років називають молодшим шкільним віком. Психіка дітей молодшого шкільного віку характеризується вразливістю, їм властиві надмірна сором'язливість, недостатній рівень критичного мислення для того, щоб аналізувати те, що відбувається навколо них.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що найчастіше причини психологічних труднощів у дітей молодшого шкільного віку виходять з сім'ї, вони зумовлені

нервово-психічним станом батьків, їх ставленням до дітей та до життя взагалі. В генезі психосоматичних розладів одним з провідних факторів виступає стиль сімейного виховання й загальний фон сімейних взаємин. Це, в основному, походить від того, що батьки недостатньо знають психологічні особливості своєї дитини, у них відсутня єдина стратегія послідовності виховання дітей, вони нездатні прогнозувати наслідки власного виховання, у них відсутня емоційна близькість з дитиною. Позначаються також тип сім'ї, позиція, яку займають дорослі по відношенню до дитини, стилі відносин та роль, що вони відводять дитині в сім'ї. Під впливом певного типу батьківського ставлення формується особистість дитини, її психологічний та соматичний стан.

Важливим є й ставлення самої дитини до свого порушення, оскільки це вносить певні корективи у взаємостосунки з родиною через відстороненість, байдужість, надмірні вимоги, відсутність інтересу до дитини або гіперопіку зі сторони батьків. Все це може формувати розлад, який буде виконувати певну функцію, яка буде задовольняти неусвідомлені потреби дитини або родини.

Отже, наведені результати емпіричного дослідження свідчать, що порушення, які були виявлені в дітей молодшого шкільного віку, дійсно психосоматичні, в етіології та патогенезі психосоматичних розладів сім'я відіграє важливе значення тобто психосоматичні розлади дітей мають психогенну природу.

З огляду на вищезазначене, *перспективою подальших досліджень* ми вбачаємо в розробці та апробації комплексної програми психокорекції дитячо-батьківських стосунків та профілактики виникнення психосоматичних розладів у дітей молодшого шкільного віку.

Література

1. Александер, Ф. (2006). *Психосоматическая медицина. Принципы и применение*. Москва : Институт Общегуманитарных Исследований.
2. Александров, Ю.А. (1993). *Пограничные психические расстройства: руководство для врачей*. Москва : Медицина.
3. Антропов, Ю.Ф. (2001). *Психосоматические расстройства: курс лекций*. Москва : Изд-во Института Психотерапии.
4. Бажурин, В.Б., Федорова, Г.М., & др. (2010). *Основы психосоматики*. Донецк : Институт Культуры ДонНТУ.
5. Билецкая, М.П. (2010). *Семейная психотерапия детей с психосоматическими расстройствами (ЖКТ)*. Санкт-Петербург : Речь.
6. Бройтигам, В., Кристиан, П., & Рад, фон М. (1999). *Психосоматическая медицина*. Москва : Гэотар Медицина.
7. Варга, А.Я., & Драбкина, Т.С. (2001). *Системная семейная психотерапия: кратк. лекционный курс*. Санкт-Петербург : Речь.
8. Еремина, Н.Ю. (2015). Психосоматические расстройства у детей в семьях с различными стилями семейного воспитания. *Поволжский педагогический вестник*, 4(9), 121–126. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihosomaticheskie-rasstroystva-u-detey-v-semyah-s-razlichnymi-stilyami-semeynogo-vozpitanija>
9. Исаев, Д.Н. (1996). *Психосоматическая медицина детского возраста*. Санкт-Петербург : Речь.
10. Крейслер, Л. (1994). Психосоматика в психопатологии младенчества. *Мать, дитя, клиницист: Сборник*, 112–145.

11. Минияров, В.М. (2006). *Педагогическая психология. Часть I. Психология воспитания* Самара : Сам ГПУ.
12. Мозгова, Г.П., Ханецька, Т.І., & Якимчук, О.І. (2021). *Психосоматика: психічне, тілесне, соціальне. Хрестоматія: Навчальний посібник*. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова.
13. Петрюк, П.Т., & Якущенко, И.А. (2003). Психосоматические расстройства: вопросы дефиниции и классификации. *Вестник Ассоциации психиатров Украины*, 3–4, 133–140. Режим доступа: <http://www.psychiatry.org.ua/articles/paper144.htm>
14. Сандомирский, М.Е. (2007). *Психосоматика и телесная психотерапия : практ. руководство*. Москва : Класс.
15. Селье, Г. (1992). *Когда стресс не приносит горя*. Москва : МНПП “РЭНАР”
16. Старшенбаум, Г.В. (2014). *Психосоматика : руководство по диагностике и самопомощи*. Ростов-на-Дону : Феникс.
17. Шнейдер, Л.Б. (2000). *Психология семейных отношений. Курс лекций*. Москва : Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/SPs/SPs-001.HTM>
18. Эйдемиллер, Э.Г., Добряков, И.В., & Никольская, И.М. (2003). *Семейный диагноз и семейная психотерапия*. Санкт-Петербург : Речь.
19. Эйдемиллер, Э.Г., & Юстицкис, В.В. (2008). *Психология и психотерапия семьи*. Санкт-Петербург : Питер.
20. Beketova, G., Mозгова, G., Shekera, O., Beketova, N., & Liubava-Stephania (2019). Neurophysiological characteristics of psychosomatic disorders and psychosomatic pathology in children and adolescents. *Wiadomości Lekarskie is abstracted and indexed*, tom LXXII, 12 (I), 2282–2288. <https://wiadlek.pl/wp-content/uploads/2020/02/WL-12-cz-I-2019.pdf>
21. Dunbar, F. (1935). Emotions and bodily changes. *American Journal of Psychiatry*, 93(3), 749.
22. Dunbar, F. (1943). *Psychosomatic diagnosis*. New York-London : PB Hoeber.

References

1. Aleksander, F. (2006). *Psichosomaticheskaya medicina. Principy i primeneniye [Psychosomatic medicine. Principles and Applications.]*. Moscow : Institut Obshhegumanitarnykh Issledovaniy [in Russian].
2. Aleksandrov, Yu.A. (1993). *Pohranychnyye psykhicheskiye rasstroistva: rukovodstvo dlia vrachei [Borderline Mental Disorders: A Guide for Physicians]*. Moscow : Medytsyna [in Russian].
3. Antropov, Yu.F. (2001). *Psichosomaticheskiye rasstroistva: kurs lektsyi. [Psychosomatic disorders: a course of lectures.]*. Moscow : Yzd-vo Ynstytuta Psykhoterapiyy [in Russian].
4. Bazhurin, V.B., Fedorova, G.M., & dr. (2010). *Osnovy psichosomatiki [Basics of psychosomatics]*. Doneck : Institut Kul'tury DonNTU [in Ukrainian].
5. Bileckaya, M.P. (2010). *Semejnaya psichoterapiya detej s psichosomaticheskimi rasstrojstvami (ZHKT) [Family psychotherapy for children with psychosomatic disorders (GIT)]*. Saint Petersburg : Rech' [in Russian].
6. Brojtigam, V., Kristian, P., & Rad, fon M. (1999). *Psichosomaticheskaya medicina [Psychosomatic medicine]*. Moscow : Geotar Medicina [in Russian].
7. Varga, A.Ya., & Drabkina, T.S. (2001). *Sistemnaya semejnaya psichoterapiya: kratk. lekcionnyj kurs [Systemic family psychotherapy: brief. lecture course]*. Saint Petersburg : Rech' [in Russian].

8. Eremina, N.YU. (2015). Psihosomaticheskie rasstrojstva u detej v sem'yah s razlichnymi stilyami semejnogo vospitaniya [Psychosomatic disorders in children in families with different styles of family education]. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik – Volga Pedagogical Bulletin*, 4(9), 121–126. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/psihosomaticheskie-rasstrojstva-u-detey-v-semyah-s-razlichnymi-stilyami-semejnogo-vospitaniya> [in Russian].
9. Isaev, D.N. (1996). *Psihosomaticheskaya medicina detskogo vozrasta [Psychosomatic medicine for children]*. Saint Petersburg : Rech' [in Russian].
10. Krejsler, L. (1994). Psihosomatika v psihopatologii mladenchestva [Psychosomatics in the psychopathology of infancy]. *Mat', ditya, klinitsist: Sbornik – Mother, Child, Clinician: A Compilation*, 112–145 [in Russian].
11. Miniyarov, V.M. (2006). *Pedagogicheskaya psihologiya. Chast' I. Psihologiya vospitaniya [Pedagogical psychology, Part I. Parenting psychology]*. Samara : Sam GPU [in Russian].
12. Mozgova, G.P., Khanetska, T.I., & Yakymchuk, O.I. (2021). *Psihosomatika: psihichne, tilesne, social'ne. Hrestomatiya: Navchalnyy posibnyk. [Psychosomatics: psycho, solid, social. Reader: Textbook]*. Kyiv : NPU imeni M.P. Dragomanova [in Ukrainian].
13. Petryuk, P.T., & Yakushchenko, I.A. (2003). Psihosomaticheskie rasstrojstva: voprosy definicii i klassifikacii [Psychosomatic disorders: questions of definition and classification]. *Vestnik Asociacii psihatrov Ukrainy – Bulletin of the Association of Psychiatrists of Ukraine*, 3–4, 133–140. Retrieved from <http://www.psychiatry.org.ua/articles/paper144.htm> [in Ukrainian].
14. Sandomirskij, M.E. (2007). *Psihosomatika i telesnaya psihoterapiya: prakt. rukovodstvo [Psychosomatics and body psychotherapy: practical. leadership]*. Moscow : Klass [in Russian].
15. Sel'e, G. (1992). *Kogda stress ne prinosit gorya [When stress doesn't bring grief]*. Moscow : MNPP "RENAR" [in Russian].
16. Starshenbaum, G.V. (2014). *Psihosomatika: rukovodstvo po diagnostike i samopomoshchi [Psychosomatics: a guide to diagnosis and self-help]*. Rostov-on-Don : Feniks [in Russian].
17. Shnejder, L.B. (2000). *Psihologiya semejnyh otnoshenij. Kurs lekcij [Psychology of family relations. A course of lectures]*. Moscow : Aprel'-Press; EKSMO-Press. Retrieved from <http://psychlib.ru/mgppu/SPs/SPs-01.HTM> [in Russian].
18. Ejdemiller, E.G., Dobryakov, I.V., & Nikolskaya, I.M. (2003). *Semejnyj diagnoz i semejnaya psihoterapiya [Family diagnosis and family psychotherapy]*. Saint Petersburg : Rech' [in Russian].
19. Ejdemiller, E.G., & YUstickis, V.V. (2008). *Psihologiya i psihoterapiya sem'i [Family psychology and psychotherapy]*. Saint Petersburg : Piter [in Russian].
20. Beketova, G., Mozgova, G., Shekera, O., Beketova, N., & Liubava-Stephania (2019). Neurophysiological characteristics of psychosomatic disorders and psychosomatic pathology in children and adolescents. *Wiadomości Lekarskie is abstracted and indexed*. Tom LXXII, 12(I), 2282–2288. Retrieved from <https://wiadlek.pl/wp-content/uploads/2020/02/WL-12-cz-I-2019.pdf>
21. Dunbar, F. (1935). Emotions and bodily changes. *American Journal of Psychiatry*, 93(3), 749.
22. Dunbar, F. (1943). *Psychosomatic diagnosis*. New York-London : PB Hoeber.

**INFLUENCE OF THE FAMILY ON OCCURRENCE OF PSYCHOSOMATIC
DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

Oksana Yakymchuk

PhD in Philosophy, Associate Professor

of the Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

Yakimchyk1409@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9729-8389>

Tetiana Khanetska

PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor

of the Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

tanyadjan7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9767-5116>

Abstract

The article emphasizes the importance of the problem of psychosomatic disorder growth in primary school-aged children. Medical sphere professionals are frequently confronted in their practice with the children, whose pathology puts them “in a dead end” as for the ways of dealing with it as it does not come with some visible changes in the somatic status. These are not manifested even in an in-depth study, although accompanied by the changes in the child’s psychological state. The impact of the family on the occurrence of psychosomatic disorders in children requires special attention to be studied while regardless of the family’s well-being and general economic situation in the family, even with the favorable factors of child development, unconstructive style of family upbringing can trigger psychosomatic disorders. The psyche of the primary school-aged child is characterized with particular vulnerability and children’s insufficient ability to think critically about the world that surrounds them. As a family member, the child gets into relationships with their parents who can have both positive and negative effect on them. Thus, harmonious relationships in the family, namely those of children with their parents, appear to be an essential condition for the mental development of a primary school-aged kid. Parents give children the sense of security, help them learn how to behave and respond to certain conditions in life. The results of the empirical study made it possible to identify the details of a family’s influence on the occurrence of psychosomatic disorders in primary school-aged children. Moreover, they helped the authors figure out the level of parent’s awareness of the tasks, content and methods of raising children; identify the peculiarities of parents’ attitude, and determine the degree of children’s satisfaction with their position in the family.

Keywords: psychosomatic disorders, primary school-aged children, style of family upbringing, psychological climate in the family, anxiety, stressful situations.

Подано 29.05.2021

Рекомендовано до друку 18.06.2021

ЗМІСТ

1.	Андрущенко Тетяна, Мельник Валерія. Соціально-психологічні особливості депресивного страху самотності.....	5
2.	Березка Софія. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти.....	13
3.	Івашенко Андрій, Івашенко Альона. Психологічна розвивальна програма «Активізація професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх документознавців».....	21
4.	Кухарчук Наталія. Теоретичний аналіз проблеми амбівалентності в психологічних дослідженнях.....	31
5.	Мадінова Юлія. Проективний підхід до вивчення соціальної адаптивності... ..	40
6.	Меленчук Наталя. Вольові якості авантюрих і неавантюрих осіб	52
7.	Мірошніченко Олена. Роль ціннісно-мотиваційної сфери особистості в процесі адаптації українських зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики.....	61
8.	Мостова Тетяна. Особливості психологічної готовності учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа».....	72
9.	Ржевська-Штефан Злата. Особливості мотивації студентів-першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання.....	80
10.	Якимчук Оксана, Ханецька Тетяна. Вплив сім'ї на виникнення психосоматичних розладів у дітей молодшого шкільного віку.....	90

CONTENTS

1.	Andrushchenko, Tatiana & Melnyk, Valeria. Socio-psychological features of depressive fear of loneliness.....	5
2.	Berezka, Sofiya. Development of emotional intelligence of future special education professionals.....	13
3.	Ivashchenko, Andriy & Ivashchenko, Alyona. Psychological development program “Activation of professional reflection and self-development of future documentologists”.....	21
4.	Kukharchuk, Natalia. Theoretical analysis of ambivalence problems in psychological research.....	31
5.	Madinova, Yuliia. Projective approach to the social adaptability research.....	40
6.	Melenchuk, Natalia. Voluntary qualities of adventure and non-adventure persons...	52
7.	Miroshnychenko, Olena. The role of the value and motivational sphere of personality in the process of adaptation of Ukrainian winterers to life in the conditions of Antarctica.....	61
8.	Mostova, Tetyana. Features of psychological readiness among primary school teachers to the profession under implementation of “New Ukrainian School” Concept.....	72
9.	Rzhevskya-Shtefan, Zlata. The first year students’ motivation features in emergent remote education settings.....	80
10.	Yakymchuk, Oksana & Khanetska, Tetiana. Influence of the family on occurrence of psychosomatic disorders in primary school children.....	90

Наукове видання категорії «Б»

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 12. Психологічні науки

Випуск 14(59)

Шеф-редактор – Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор
Головний редактор – Булах І. С., доктор психологічних наук, професор
Заступник головного редактора – Співак Л. М., доктор психологічних наук, професор
Відповідальний секретар – Федоренко А. Ф., кандидат психологічних наук, доцент

Технічний редактор – Федоренко Л. П., кандидат психологічних наук, викладач
Технічний редактор – Ханецька Т. І., кандидат психологічних наук, доцент
Англомовний редактор – Мальцева І. В., викладач англійської мови

Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.



Підписано до друку *30 червня 2021 р.*
Формат 60x84/8. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умовн. друк. аркушів 12,56. Облік видав арк. 10,17.
Наклад 300.
Віддруковано з оригіналів

Видавництво

НПУ імені М. П. Драгоманова Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002

(044) 239-30-26, 239-30-85

Scientific edition of Category “B”

SCIENTIFIC JOURNAL

of NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 12. Psychological sciences

Issue 14(59)

Chief-Editor – **Andrushchenko V. P.**, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor

Editor-in-Chief – **Bulakh I. S.**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor

Managing Editor – **Spivak L. M.**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor

Responsible Secretary – **Fedorenko A. F.**, PhD in Psychology, Associate Professor

Technical Editor – **Fedorenko L. P.**, PhD in Psychology, Lecturer

Technical Editor – **Khanetska T. I.**, PhD in Psychology, Associate Professor

English language Editor – **Maltseva I. V.**, Senior Teacher of English

The views of the authors do not always coincide with the editorial standpoint. Authors are responsible for the accuracy of the facts, quotes, names, titles and other information.



Signed for publication of *June 30, 2021.*

Format 60x84/8. Offset paper. Headset Times. Offset.
Probation print sheet 12,56. Accounting issued ff. 10,17.

Circulation 300.

Printed from the original

Publishers of

National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrohov Str., Kyiv, 01601

Certificate of registration № 1101 from 29.10.2002

(044) 239-30-26, 239-30-85

NOT FOR SALE!