

ISSN 2225-7756

Міністерство освіти і науки України

ВІСНИК

**ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені В.Н.Каразіна**

СЕРІЯ “ПСИХОЛОГІЯ”

Випуск 63

Започаткована 1967 р.

Харків - 2017

ISSN 2225-7756

Ministry of Education and Science Ukraine

VISNIK
V. N. Karazin
Kharkiv National University

A SERIES OF «PSYCHOLOGY»

Issue 63

Founded 1967

Kharkiv - 2017

УДК 159.9(082)

ББК 88я43

У віснику подано результати теоретичних та експериментальних наукових досліджень у галузі фундаментальної та прикладної психології. Розглянуті проблеми особистості, когнітивної сфери, деякі питання юридичної, медичної, політичної психології, особливості поведінки, що не відповідає нормі. Для науковців, аспірантів, пошукачів.

Вісник є фаховим виданням у галузі психологічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України № 747 від 13.07.2015)

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (протокол № 14 від 27.10.2017 р.)

Редакційна колегія:

О.Ф. Іванова - відповідальний редактор, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Україна; **О.С. Кочарян**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічного консультування та психотерапії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Україна; **Н.І. Кривоконь**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи Чернігівського національного технологічного університету, Україна; **І.В. Кряж**, доктор психологічних наук, завідувач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Україна; **Т.В. Сергєєва**, доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Україна; **Н.В. Белканія**, доктор психологічних наук, професор, професор факультету соціальних та політичних наук Тбіліського державного університету імені Івана Джавакішвілі, Грузія; **Л.І. Дементій** доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Омського державного університету імені Ф.М. Достоєвського, Росія; **М. Папірова**, доктор філософських наук з психології, викладач Денверського університету, клінічний супервайзер психотерапевтичної клініки Денверського університету, штат Колорадо, США; **Дора Капоцца**, доктор філософських наук з психології, професор соціальної психології департаменту філософії, соціології, навчання та прикладної психології Університету Падуї, Італія; **О.В. Тімченко**, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України; **Л.Ф. Шестопалова**, доктор психологічних наук, професор, завідувач відділом медичної психології ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України»; **С.Г. Яновська** - відповідальний секретар, старший викладач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Україна.

Наукова рада:

А.Б. Коваленко, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Україна; **О.П. Саннікова**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та диференціальної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Україна; **В.В. Гриценко**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Смоленського гуманітарного університету, Росія; **Джузеппе Еллеро**, доктор філософії, професор, експерт історичного архіву Венеціанського соціального інституту освіти, Італія; **Граціано Серрадотто** доктор філософії, професор Департаменту культурних та лінгвістичних досліджень Венеціанського університету Ка' Фоскарі, Італія; **Гвидо Балдассарри**, доктор філософії, професор Департаменту лінгвістичних та літературних досліджень Університету Падуї, Італія; **Паоло Торрезан** доктор філософії, професор кафедри лінгвістики та іноземної літератури Університету Катанії, Італія; **Джан Луїджі Пальтрінєри** доктор філософії, професор кафедри філософії та культурної спадщини Венеціанського університету Ка' Фоскарі; **Сальваторе Чірїасоно** доктор філософії, професор кафедри історико-географічних досліджень і античності Університету Падуї, Італія; **Марія Анаресіда Кардозо Сантос**, доктор філософії, професор кафедри Неолатинських мов Державного Університету міста Ріо-де-Жанейро, Бразилія.

Адреса редакційної колегії: 61022, Харків, майдан Свободи, 6, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, факультет психології, каб. 441, тел. 8-057-707-56-32.

Сайт видання: periodicals.karazin.ua/psychology

Електронна адреса: psychology_series@karazin.ua

Статті пройшли внутрішнє та зовнішнє рецензування

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 22053-11953Р від 21.12.2015

Вісник індексується у міжнародних наукометричних базах Google Scholar та Index Copernicus

The “Visnik” contains the results of theoretical and experimental research in basic and applied psychology. The problems of personality, cognitive area, some legal questions, medical, political psychology, behaviour which do not meet the norm. It can be useful for scientists, teachers, postgraduates.

“Visnik” is a professional publication in the field of Psychology (Ministry of Education and Science of Ukraine № 747, of 13.07.2015)

Approved for publication due to the decision of the Academic Council V.N.Karazin Kharkiv National University (Protocol № 14 of 27.10.2017)

Editorial Board:

O. Ivanova, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of General Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, (editor-in-chief), Ukraine; **A. Kocharyan** Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychological Counseling and Psychotherapy, V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine; **N. Kryvokon**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work Chernihiv National University of Technology, Ukraine; **I. Kryazh**, Doctor of Psychology, Head of the Department of Applied Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine; **T. Sergeyeveva**, Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine; **N. Belkaniya**, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Faculty of Social and Political Sciences of Tbilisi State University named after Ivan Dzhavakishvili, Georgia; **L. Dementiy** Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology of the Omsk State University F. M. Dostoevsky, Russia; **M. Papirova**, Ph.D. in Psychology, Lecturer of Denver University, Clinical Supervisor of Psychotherapy Clinics Denver University, the State Kolorodo, USA; **D. Capozza**, Professor of Social Psychology at the Department of Philosophy, Sociology, Education, and Applied Psychology of the University of Padova, Italy; **O. Timchenko**, Doctor of Psychology, Professor, Senior Fellow Research Laboratory of Extreme and Crisis Psychology National University of Civil Defense of Ukraine; **L. Shestopalova**, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Medical Psychology SI «Institute of Neurology, Psychiatry NAMS of Ukraine»; **S. Ianovska**, Senior Lecturer of the Applied Psychology Department, V. N. Karazin Kharkiv National University, (Chief Secretary), Ukraine.

Scientific Council:

A. Kovalenko, Doctor of Psychology, Professor, Professor of Social Psychology Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine; **A. Sannikova**, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General and Differential Psychology South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Ukraine; **V. Gritsenko**, Doctor of Psychology, Professor, Head of General and Social Psychology Smolensk Humanitarian University, Russia; **G. Ellero**, Professor of Philosophy, Expert in the Historical Archiving at the Social Institution for Education of Venice, Italy; **Gr. Serragiotto**, Professor of Philosophy at the Department of Cultural and Linguistic Research of the Venice Ca' Foscari University, Italy; **G. Baldassarri**, Professor at the Department of Linguistic and Literature Research of the University of Padova, Italy; **P. Torresan**, Professor at the Department of Linguistic and Foreign Literature Research of the University of Catania, Italy; **G. L. Paltrinieri**, Professor of Philosophy at the at the Department of Philosophy and Cultural heritage of the Venice Ca' Foscari University, Italy; **S. Ciriaco**, Professor at the Department of Historical, Geographical Research and Antiquity of the University of Padova, Italy; **M.A. Santos Cardoso**, Professor of Philosophy, Professor of Neo Latin of the State University of Rio de Janeiro, Brazil.

Editorial address: 61022, Kharkiv, Svoboda Square, 6, V. N. Karazin Kharkiv National University, Department of Psychology, off. 441, tel. 8-057-707-56-32.

Site edition: periodicals.karazin.ua/psychology
E-mail address: psychology_series@karazin.ua

Articles were internally and externally reviewed.

The certificate of state registration KB № 22053-11953P from 21.12.2015

“Visnik” is being indexed in international scientometric databases Google Scholar and Index Copernicus

ЗМІСТ

Психологія особистості

- Кулієва-Кабаоглу Шенай, Сорока А. В. Особливості розвитку мотивації досягнення успіху у студентів Азербайджану 8
- Севост'янов П.О. Взаємозв'язок відкритості досвіду та смисложиттєвих орієнтацій у студентів 12

Психологія розвитку

- Казарова Г. М. Психологічна роль і значення читання в процесі створення підліткової рольової гри 17
- Коваленко-Кобилянська І.Г. Специфіка рефлексії в період геронтогенезу 20
- Невоєнна О.А., Зібарова Ю.В. Особливості захисних механізмів у підлітків в контексті батьківського ставлення 24
- Півень М.А. Психосемантичні особливості «Его»-системи осіб з різним рівнем емоційної зрілості 29
- Сафонова С.Б. Компоненти психологічної готовності дітей-сиріт до переходу в різні форми життєвладштування 35

Психологія здоров'я та клінічна психологія

- Гуляєва О.В., Гуляєва Ю.О. Особливості емоційного компоненту психологічного благополуччя у студентів з обмеженими можливостями здоров'я 39

Психодіагностика

- Павленко В. Н., Джаббарова Л. В. Модифікація семантичного диференціалу для дослідження особистісної ідентичності у студентської молоді 43

Екстремальна та кризова психологія

- Гресько М. В. Особливості копінг - стратегій у учасників ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС та учасників антитерористичної операції 48
- Красілова Ю.М. Профілактика девіацій у підлітків, батьки яких є учасниками бойових дій 54

Психологія праці і професійної діяльності

- Мозговий В.І. Дослідження поняття психологічного супроводу військовослужбовців на різних етапах службової діяльності 58
- Відомості про авторів 64
- Правила оформлення статей для фахового збірника «Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія» 65

CONTENT

PERSONALITY PSYCHOLOGY

- Sh. Kuliyeva - Kabaoglu, A. V. Soroka PECULIARITIES OF MOTIVATION DEVELOPMENT FOR ACHIEVING SUCCESS AMONG STUDENTS OF AZERBAIJAN 8
- P.O. Sevostiyarov THE RELATIONSHIP BETWEEN THE OPENNESS OF EXPERIENCE AND THE SEMANTIC-LIFE ORIENTATION OF STUDENTS 12

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

- G.M. Kazarova PSYCHOLOGICAL ROLE AND VALUE OF READING IN THE COURSE OF CREATION TEENAGE ROLE-PLAYING GAME 17
- I.G Kovalenko-Kobylanska REFLEXIVE ACTIVITY IN THE PERIOD OF GERONTOGENESIS 20
- O.A. Nevoenna, J.V. Zibarova THE FEATURES OF DEFENCE MECHANISMS OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF PARENTAL ATTITUDES 24
- M.A. Piven PSYCHOSEMANTIC FEATURES OF THE «EGO»-SYSTEM IN PERSONS WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL MATURITY 29
- S.B. Safonova COMPONENTS OF ORPHANS PSYCHOLOGICAL PREPARATION FOR TRANSITION IN VARIOUS FORMS OF LIVING 35

PSYCHOLOGY OF HEALTH AND CLINICAL PSYCHOLOGY

- O.V. Huliaieva, Y.O. Gulyayeva THE EMOTIONAL COMPONENT FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN THE STUDENTS WITH DISABILITIES 39

PSYCHODIAGNOSTICS

- V. M. Pavlenko, L.V. Dzhabbarova SEMANTIC DIFFERENTIAL MODIFICATION FOR PERSONAL IDENTITY INVESTIGATION AMONG STUDENTS 43

EXTREME AND CRISIS PSYCHOLOGY

- M.V. Hresko FEATURES OF THE PARTICIPANTS COPING STRATEGY IN LIQUIDATION OF THE CHORNOBYL ACCIDENT CONSEQUENCES AND THE PARTICIPANTS IN THE ANTI-TERRORIST OPERATION 48
- Y.M. Krasilova DEVIATIONS PREVENTION IN ADOLESCENTS WHOSE PARENTS ARE COMBATANTS 54

PSYCHOLOGY OF LABOUR AND PROFESSIONAL ACTIVITY

- V. I. Mozgovyi INVESTIGATION OF SOLDIERS PSYCHOLOGICAL SUPPORT CONCEPT AT VARIOUS STAGES OF MILITARY ACTIVITY 58
- Information about the Authors 64
- Rules for writing articles for a professional collection «The Bulletin of VN Karazin Kharkiv National University» Psychology Series» 65

СОДЕРЖАНИЕ

Психология личности

- Кулиева-Кабаянлу Шенай, Сорока А. В. Особенности развития мотивации достижения успеха у студентов Азербайджана 8
- Севостьянов П.А. Взаимосвязь открытости опыта и смысложизненных ориентаций у студентов 12

Психология развития

- Казарова А. Н. Психологическая роль и значение чтения в процессе создания подростковой ролевой игры 17
- Коваленко-Кобилянська И.Г. Специфика рефлексии в период геронтогенеза 20
- Невоенная Е.А., Зибарова Ю.В. Особенности защитных механизмов у подростков в контексте родительского отношения 24
- Пивень М.А. Психосемантические особенности «Его»-системы лиц с разными уровнями эмоциональной зрелости 29
- Сафонова С.Б. Компоненты психологической готовности детей-сирот к переходу в разные формы жизнеустройства 35

Психология здоровья и клиническая психология

- Гуляева Е.В., Гуляева Ю.А. Особенности эмоционального компонента психологического благополучия у студентов с ограниченными возможностями здоровья 39

Психодиагностика

- Павленко В. М., Джабарова Л. В. Модификация семантического дифференциала для исследования личностной идентичности у студенческой молодежи 43

Экстремальная и кризисная психология

- Гресько М. В. Особенности копинг - стратегий участников ликвидации последствий аварии на ЧАЭС и участников антитеррористической операции 48
- Красилова Ю.М. Профилактика девиаций у подростков, родители которых являются участниками боевых действий 54

Психология труда и профессиональной деятельности

- Мозговой В.И. Исследование понятия психологического сопровождения военнослужащих на различных этапах служебной деятельности 58
- Сведения об авторах 64
- Правила оформления статей для сборника «Вестник Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина. Серия Психология» 65

УДК 159.9

Особенности развития мотивации достижения успеха у студентов Азербайджана
Кулиева-Кабаоглу Шенай, Сорока А. В.
shana_gl@hotmail.com
Anatolij_Soroka@mail.ru

Статья посвящена изучению особенностей развития мотивации достижения успеха у студентов Азербайджана. Исследовательскую выборку составили 63 студента 1-4 курсов факультета социальных наук и психологии Бакинского государственного университета по специальности «Социальная работа». Результаты исследования свидетельствуют, что в процессе обучения повышается количество студентов с низким уровнем мотивации достижения успеха и наблюдается уменьшение выраженности мотива избегания неудачи. В процессе обучения, относительно оптимизируется уровень притязаний, а у студентов четвертого курса выявлено снижение уровня успеваемости. Нами это объясняется как личностные особенности испытуемых данного курса. Такими личностными особенностями у испытуемых выявлены: низкая самооценка, недостаточно сформированный мотив достижения успеха, а также трудности трудоустройства выпускников по специальности.

Ключевые слова: мотив достижения успеха, локус контроля, уровень притязаний, самооценка.

Стаття присвячена вивченню особливостей розвитку мотивації досягнення успіху у студентів Азербайджану. Дослідницьку вибірку склали 63 студенти 1-4 курсів факультету соціальних наук і психології Бакинського державного університету за фахом «Соціальна робота». Результати дослідження свідчать, що в процесі навчання підвищується кількість студентів з надмірно низьким мотивом досягнення успіху і спостерігається зменшення вираженості мотиву уникнення невдачі. У процесі навчання, відносно оптимізується рівень домагань, а у студентів четвертого курсу виявлено зниження рівня успішності. Нами це пояснюється як особистісні особливості досліджуваних даного курсу. Такими особистісними особливостями у досліджуваних є низька самооцінка, недостатньо сформований мотив досягнення успіху, а також труднощі працевлаштування випускників за фахом.

Ключові слова: мотив досягнення успіху, локус контролю, рівень домагань, самооцінка.

The article is devoted to the study of achievement motivation features as well as a personality characteristics of Azerbaijani students interconnected with it. The research sample consisted of 63 students of 1-4 courses of Social Sciences and Psychology Faculties at the Baku State University, specializing in «Social Work». The results of the research show that in the process of teaching students the number of students with a low motivation for achieving success increases and there is a decrease in the expressiveness of the motive for avoiding failure. In the process of training, the level of claims is relatively optimized, and the students of the fourth course have a decrease in the level of academic achievement, we explain this as the personal characteristics of the subjects of this course. Such personality traits revealed: low self-esteem, insufficiently formed motive for success, as well as difficulties in finding employment for graduates on their specialty.

Key words: the motive for success, the locus of control, the level of claims, self-esteem.

Постановка проблемы. Современная система образования Азербайджана ориентирована на подготовку высококвалифицированных специалистов, не только с высокой профессиональной культурой, социальной активностью, умением самостоятельно ставить и решать задачи на перспективу, но и положительно мотивированных на успешную профессиональную деятельность. Мотивация достижения успеха обеспечивает ценностное отношение индивида к себе как личности.

Современное образование Азербайджана преследует основную цель - это духовное и профессиональное развитие личности, способной самостоятельно планировать и выбирать свой жизненный путь. Профессиональному развитию личности способствует высокая психологическая компетентность студентов в образовательной системе Азербайджана.

Анализ крайних исследований и публикаций в научной литературе показывает, что изучаемой проблеме посвящено достаточное количество теоретических и эмпирических исследований как в отечественной психологии (О. М. Макаренко, В. О. Зинченко, В. В. Радул, О. И. Власова, С. Г. Москвичев и др.), так и в зарубежной психологии (М. Ворверг, А. Маслоу, Д. Мак-Клелланд, Г. Мюррей, К. Роджерс, Х. Хекхаузен, М. Хэнел, Р. де Чармс и др.). Однако, в настоящее время, недостаточно раскрыта в научной литературе проблема профессионального становления студентов вуза. Психологические подходы развития мотивации достижения успеха в основном касаются представителей деловой сферы. И в результате отсутствует программа психологического сопровождения мотивации достижения успеха студентов в процессе учебной деятельности в вузе.

Таким образом, нам предоставляется возможность в эмпирическом плане провести небольшое исследование относительно изучения отдельных особенностей развития мотивации достижения успеха у студентов Азербайджана.

Цель исследования: изучить особенности развития мотивации достижения успеха у студентов 1-4 курсов.

Исследования проводились на базе факультета социальных наук и психологии Бакинского государственного университета по специальности «Социальная работа». Выборка исследования составляет 63 студента 1-4 курсов.

Методы исследования:

1. Опросник мотивации достижения А. Мехрабиана в разработке С. А. Шапкина.
2. Методика исследования субъективной локализации контроля в разработке С.Р. Пантелеева и В. В. Столина, изучает локус контроля личности.
3. Методика «Моторная проба Шварцландера», изучает уровень притязания у студентов.
4. Методика адекватности самооценки личности, изучает особенности самооценки личности [7].

Исходя из цели данного исследования, нам предоставляется возможность раскрыть особенности развития мотивации достижения успеха у студентов 1-4 курсов по специальности «Социальная работа».

В представленных таблицах 1 и 2 количество испытуемых с тем или иным уровнем выраженности качеств представлены в процентах, при условии, что в группе студентов 1 курса 100% = 12 человек, в группе студентов 2 курса 100% = 17 человек, в группе студентов 3 курса 100% = 17 человек и в группе студентов 4 курса 100% = 17 человек.

Таблица 1

Количественные показатели выраженности мотивации достижения и уровня успеваемости студентов 1-4 курсов

Курс	Факторы мотивации достижения									Уровень успеваемости		
	Мотив достижения			Мотив избегания неудачи			Мотив достижения в области досуга					
	Уровень			Уровень			Уровень			Уровень		
	Низ. %	Ср. %	Выс. %	Низ. %	Ср. %	Выс. %	Низ. %	Ср. %	Выс. %	Низ. %	Ср. %	Выс. %
1	6	60	22	32	33	30	8	70	9	22	32	39
2	10	50,2	30	33,3	45	12,5	15	62,2	12,5	8	40,2	42,2
3	12	61	23,5	37	42	19,2	9	70,5	13,7	4	39,5	50
4	20	52	24	42,5	38	15,5	14,2	72	11,5	25,5	34	34,5

Анализ результатов, полученных во время исследования данной проблемы показывает, что от 1 до 4 курсу обучения увеличивается количество испытуемых с высоким мотивом достижения успеха (6%, 10%, 12%, 20%). Мы также наблюдаем некоторое снижение уровня успеваемости у испытуемых 4 курсу (25,5%). Это обстоятельство позволяет предположить, что снижение мотивации достижения и снижения уровня успеваемости взаимосвязаны между собой. Взаимосвязь этих переменных также подтверждается полученным коэффициентом корреляции: $r = 0,5278$ (при: $a = 0,05$). Эти результаты ещё раз подтверждают необходимость создания специальной психокоррекционной программы способствующей развитию и оптимизации мотивации достижения успехов у студентов.

Более подробное изучение особенностей мотивации достижения успеха позволило сделать следующие выводы. Чем старше становится студент тем заметнее наблюдаются следующие показатели: снижение выраженности мотива избегания неудачи (30 %, 12,5%, 19,2%, и 15,5%); небольшой прирост в степени выраженности мотива достижения в области досуга; относительное повышение уровня интернальности локуса контроля; снижение выраженности экстернальности; относительно оптимизируется уровень притязаний (т. е. с погружением в особенности профессиональной деятельности, уровень притязаний становится более реалистичным); но необходимо отметить, что во время обучения у студентов наблюдается снижение адекватности самооценки, она становится (или завышенной, или заниженной).

Анализ показателей такой переменной как мотив избегания неудачи показывает большой разрыв в результатах. Количество студентов с высокими показателями мотива избегания неудачи снижаются от 1 до 4 курса. На младшем курсе наблюдается высокое количество испытуемых (30%) от общей выборки, мы предполагаем, что это объясняется незаконченным процессом их адаптации, связанной с обучением в вузе. На 2 курсе количество испытуемых по данной переменной резко снижается (12,5%), а затем снова увеличиваются показатели на 3 курсе (19,2%). Мы отмечаем, что исследуемые результаты сопровождаются увеличением количества студентов с высокими показателями по другой переменной, мотивом достижения в области досуга (прирост на 3,7%). Эти показатели можно увязать с так называемым «средним кризисом обучения», когда у большинства студентов характеризуется некая уверенность в своих знаниях и они больше внимания уделяют внеучебной сфере деятельности. На 4 курсе наблюдается уменьшение количества студентов с высокими показателями такой переменной как мотив избегания неудачи. Таким образом, мы явно видим уменьшение показателя на 27% – что в свою очередь, можно увязать с влиянием учебной деятельности на выраженность мотива избегания неудачи у студентов.

Достоверность взаимосвязи мотива достижения с переменными: мотив избегания неудачи и мотив достоверности в области досуга, подтверждается вычисленными коэффициентами корреляции. Получены: $r = -0,4023$ (при: $a = 0,05$), свидетельствующий об обратной взаимосвязи – при повышении мотива достижения успеха наблюдается понижение мотива избегания неудачи; и $r = 0,4033$ (при: $a=0,05$), свидетельствующий о наличии прямой взаимосвязи переменных: истинный мотив достижения и мотив достижения в области досуга.

Виявленны определены особенности показателей уровня успеваемости у студентов. Оценивая уровень успеваемости студентов мы исходили из следующих показателей: если средний балл успеваемости составляет до 3,5 – это низкий уровень успеваемости; 3,51 – 4,5 – средний; 4,51 – 5 – высокий.

Младший курс и до 3 курса наблюдается повышение уровня успеваемости студентов (39%, 42,2%, 50%), а на 4 курсе отмечается снижение средних показателей успеваемости у студентов (34,5%). Проверка значимости отмеченных различий, осуществляемая при помощи вычисления X^2 – критерия. Полученное значение X^2 – критерия = 2,09 (при: $a = 0,001$ – вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,1%; X^2 – табл. = 12,58 и степенях свободы: $n = 2$). Полученное значение X^2 – критерия опровергает гипотезу о значимости выявленных изменений уровня успеваемости, происходящих у испытуемых в процессе обучения.

Повышение уровня успеваемости от младшего курса и до 3 курса объясняется тем, что на младшем курсе большое количество занимают предметы общеобразовательного цикла дисциплин. В первом семестре, большинство студентов сессию сдают с высокими показателями, то вторая сессия, характеризуется в своем большинстве удовлетворительными оценками по дисциплинам общеобразовательного цикла дисциплин (заметна дифференциация испытуемых по средним показателям знаний). На 3 курсе большое количество составляет цикл дисциплин общепрофессиональной и практической направленности, затем студенты идут на производственную практику, где полученные ранее теоретические знания закрепляются на практике. Наблюдаемое снижение уровня успеваемости испытуемых на 4 курсе, нами объясняется как личностными особенностями испытуемых данного курса. Такими личностными особенностями у испытуемых выявлены: низкая самооценка, недостаточно сформированный мотив достижения успеха.

Взаимосвязь мотивации достижения успеха и уровня успеваемости подтверждается полученным коэффициентом корреляции $r = 0,5277$ (при: $a = 0,05$), что свидетельствует о высокой степени взаимозменяемости этих переменных.

В таблице 2 наглядно показаны количественные показатели выраженности уровня притязаний, самооценки и субъективного контроля у студентов 1-4 курсов.

Таблица 2

Количественные показатели выраженности уровня притязаний, самооценки и субъективного контроля у студентов 1-4 курсов.

Курс	Локус контроля						Уровень притязаний			Степень самооценки		
	Интернальный			Экстернальный			Уровень			Уровень		
	Уровень			Уровень								
	Низ. %	Ср. %	Выс. %	Низ. %	Ср. %	Выс. %	Низ. %	Ср. %	Выс. %	Низ. %	Ср. %	Выс. %
1	12	77	17	52	51	–	27	42	37	17	67	22
2	–	81,9	17,3	32,7	68,3	–	10,1	60,2	32,8	10,2	60,8	41,8
3	–	92,2	5,8	42,2	59,7	–	25,5	41,2	33,4	11,7	65,5	22,5
4	3,1	75,7	18,2	42,3	50,4	–	22	60,2	12,8	20,4	45,4	32,6

Анализ выявленных особенностей локус контроля у студентов позволил выделить следующие тенденции его изменения во время обучения: увеличение количества испытуемых с выраженным интернальным локусом контроля и уменьшение – с выраженным экстернальным локусом контроля; высокий экстернальный локус контроля вообще не был зафиксирован ни в одной из исследуемых групп. Что свидетельствует об усилении к принятию личной ответственности за результаты деятельности и за свои поступки. Необходимо учесть, что у студентов от 1 к 4 курсу прирост повышения интернальности локуса контроля составил всего лишь 4,8%. Также при проверке значимости различий в выраженности данной переменной у студентов 1-4 курсов гипотеза не подтвердилась: X^2 – критерий = 6,9 (при: X^2 – табл. = 12,88, $a = 0,001$ и $n = 2$). Эти обстоятельства обуславливают необходимость проведения психокоррекционной работы со студентами, способствующими повышению и укреплению интернального контроля. Но здесь необходимо отметить, что при очень высоких показателях интернальности возможно нарушение оптимального хода деятельности, вследствие чрезмерного личного контроля и повышение требования к себе.

Достоверность взаимосвязи между мотивом достижения успеха и локусом контроля проверялась при помощи вычисления коэффициента корреляции: $r = 0,2455$ (при: $a = 0,05$) для переменных: мотив достижения и интернальный локус контроля, что предполагает относительное повышение интернальности при повышении мотива достижения; и $r = -0,2378$ (при: $a = 0,05$) для переменных: мотив достижения и экстернальный локус контроля, т. е. при повышении мотива достижения наблюдается относительно понижение экстернальности. Так как взаимосвязь выражена не сильно – коэффициент не превышает значение = 0,3; то можно говорить лишь о наличии тенденции к взаимозменяемости данных переменных.

В ходе проведения исследований, нами также была вычислена взаимосвязь мотивации достижения успеха и уровня притязаний у испытуемых. Выявлено с помощью коэффициента корреляции $r = 0,3555$ (при: $a = 0,05$), что свидетельствует о выраженной тенденции к прямой взаимозменяемости этих переменных.

Таким образом, можно сделать следующие выводы относительно изучения особенностей развития мотивации достижения успеха у студентов 1-4 курсов, а именно:

- в процессе обучения студентов увеличивается количество студентов с чрезмерно низким мотивом достижения успеха. Возможно это объясняется их личностными особенностями испытуемых;
- от курса к курсу у студентов наблюдается уменьшение показателей по такой переменной как мотив избегания неудачи;
- уровень притязаний у испытуемых, относительно оптимизируется (т. е. с погружением в особенности профессиональной деятельности, уровень притязаний у испытуемых становится более выраженным); но необходимо отметить, что во время обучения у студентов наблюдается снижение показателей самооценки, она становится или низкой, или высокой;
- в процессе учебной деятельности у испытуемых происходит небольшое повышение интернальности локуса контроля и снижение экстернальности локуса контроля;
- наблюдаемое снижение уровня успеваемости на 4 курсе, нами объясняется как личностными особенностями испытуемых данного курса. Такими личностными особенностями у испытуемых выявлены: низкая самооценка, недостаточно сформированный мотив достижения успеха, а также трудностями трудоустройства выпускников по специальности.

Это обстоятельство позволяет, в перспективе проведения наших исследований, использовать все полученные данные при вычислении оптимума мотивации достижения успеха и создании соответствующей психокоррекционной программы.

Литература

1. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навч. посібник /О. І. Власова. – К.: Либідь. – 2005. – 400 с.
2. Зінченко В. О. Створення комплексу педагогічних умов для підвищення ефективності формування професійної спрямованості. /В. О. Зінченко // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2007. – № 12. – Ч. 2. – С. 70-79.
3. Макаренко О. М., Голубева М. О., Майстренко І. А.: Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. /О. М. Макаренко, М. О. Голубева, І. А. Майстренко. – 2010 р., Т. 110 – С. 45-49.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. /А. Маслоу. – М.: Евразия. – 1998. – 388 с.
5. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление /С. Г. Москвичев. – Киев-Сан-Франциско. – 2013. – 492 с.
6. Радул В. В. Формування соціальної зрілості майбутнього вчителя в громадській і науково-дослідній діяльності: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 /АПН України; Інститут педагогіки. – К., 1993. – 184 с.
7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. /Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС. – 1996. – 529 с.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. /Х. Хекхаузен. 2-е изд. СПб.: Питер: М: Смысл. – 2003. – 860 с.

References

1. Vlasova O. I. Pedagogical Psychology: Teaching. Manual / O. I. Vlasova – K.: Lybid. – 2005. – 400 p.
2. Zinchenko V. O. Creation of a complex of pedagogical conditions for increasing the effectiveness of the formation of professional orientation. /V. O. Zinchenko //Visn. Lugansk Nats Ped Un-them them Taras Shevchenko. – 2007. – № 12. – Part 2. – P. 70-79.
3. Makarenko O. M., Golubeva M. O., Maystrenko I. A.: Scientific notes of NaUKMA. Pedagogical, psychological sciences and social work. /A. M. Makarenko, M. O. Golubeva, I. A. Maystrenko. – 2010, T. 110 – P. 45-49.
4. Maslow A. Motivation and personality. /A. Maslow. – Moscow: Eurasia. – 1998. – 388 s.
5. Moskvichev C. G. Motivation, activity and management /C. G. Moskvichev. – Kiev-San Francisco. – 2013. – 492 s.
6. Radul V. V. Formation of social maturity of the future teacher in public and research activities: Dis. Cand. Ped Sciences: 13.00.01 /APN of Ukraine; Institute of Pedagogy. – K., 1993. – 184 s.
7. Rogov E. I. Handbook of the practical psychologist in education. /E. I. Rogov. – M.: VLADOS. – 1996. – 529 s.
8. Hekhausen H. Motivation and activity. /H. Hekhausen. – 2-e izd. – SPb. : Pyter: M: Meaning. – 2003. – 860 s.

УДК 159.9.072.432

Взаємозв'язок відкритості досвіду та смисложиттєвих орієнтацій у студентів

Севост'янов П.О.
Mikematusov@gmail.com

У статті розглянуто поняття відкритості досвіду в рамках моделі Великої п'ятірки. Проаналізовано феномен смисложиттєвих орієнтацій особистості; обговорено роль відкритості досвіду і смисложиттєвих орієнтацій у життєдіяльності особистості; наведено особливості структурної організації індивідуального досвіду. Теоретично досліджено зміст особистісного компоненту індивідуального досвіду. Проведено теоретичне обґрунтування дослідження взаємозв'язку відкритості досвіду та смисложиттєвих орієнтацій у студентів. Емпіричне дослідження проводилось на виборці студентів кількістю 154 особи. Розглянуті відмінності у показниках відкритості досвіду та смисложиттєвих орієнтацій у студентів Слов'янського національного університету та Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, а також у студентів технічних та гуманітарних спеціальностей. Виявлено взаємозв'язок відкритості досвіду з різними показниками смисложиттєвих орієнтацій.

Ключові слова: індивідуальний досвід, особистісний компонент індивідуального досвіду, відкритість досвіду, смисложиттєві орієнтації, студенти.

В статье рассмотрено понятие открытости опыта в рамках модели Большой пятерки. Проанализирован феномен смысловжизненных ориентаций личности; оговорена роль открытости опыта и смысловжизненных ориентаций в жизнедеятельности личности; приведены особенности структурной организации индивидуального опыта. Теоретически исследовано содержание личностного компонента индивидуального опыта. Проведено теоретическое обоснование исследования взаимосвязи открытости опыта и смысловжизненных ориентаций у студентов. Эмпирическое исследование проводилось на выборке студентов количеством 154 человека. Рассмотрены различия в показателях открытости опыта и смысловжизненных ориентаций у студентов Славянского национального университета и Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, а также студентов технических и гуманитарных специальностей. Выявлена взаимосвязь открытости опыта с различными показателями смысловжизненных ориентаций.

Ключевые слова: индивидуальный опыт, личностный компонент индивидуального опыта, открытость опыту, смысловжизненные ориентации, студенты.

The article considers the concept of openness of experience within the framework of the model of the Great Five. The phenomenon of sense-orientation of the personality is analyzed; the role of openness of experience and sense-orientation in the life of the individual was discussed; features of the structural organization of individual experience are presented. Theoretically, the content of the personal component of the individual experience is researched. The theoretical substantiation of the study of the relationship between the openness of experience and the sense-life orientation of the students is conducted. An empirical study was conducted on a sample of 154 students. The differences in the indicators of openness of experience and sense of orientation in the students of the Slavic national university and the V.N. Karazin Kharkiv National University are considered, as well as students of technical and humanitarian specialties. The relationship between the openness of experience with different parameters of the resin of sense-life orientations has been revealed.

Key words: individual experience, personal component of individual experience, openness of experience, sense-life orientation, students.

Індивідуальний досвід як проблема дослідження у психології, через свою багатогранність, багатоаспектність та через труднощі, пов'язані з об'єктивним дослідженням даного феномену, характеризується постійною актуальністю вивчення.

Повертаючись до особистісного компоненту індивідуального досвіду, на вивчення якого спрямовані наші зусилля [5], стисло проговоримо теоретичні основи, на які ми спираємося під час наших досліджень.

Отже, ми маємо намір, відштовхуючись від структурної моделі організації індивідуального досвіду [1], сфокусуватися на детальному вивченні змісту його особистісного компонента. Виконати це завдання можна, розглядаючи взаємовідносини змістовних характеристик особистісного компонента індивідуального досвіду з таким явищем, як відкритість досвіду. Очевидно, що особистісний досвід, будучи структурним утворенням, характеризується певною стабільністю, постійністю. Незважаючи на постійну динаміку, властиву формуванню цієї структури, в окремо взятий момент часу особистісний досвід – це відносно стійке утворення. Відкритість досвіду, на нашу думку, здатна визначати динаміку формування індивідуального досвіду, і тому може виступати в якості динамічної характеристики всього індивідуального досвіду і його особистісного компонента, зокрема.

У наших попередніх дослідженнях ми вже зазначали, що ієрархія соціального, особистісного та мнемічного компонентів індивідуального досвіду не є фіксованою – домінуючою може бути

будь-яка підструктура в залежності від реалізації певної програми поведінки в конкретний момент часу [5]. Але докладне вивчення компонентів вищезгаданої структури найбільш логічним нам представляється почати саме з особистісного в силу особливості його базової характеристики - «суб'єктивної вартості самого себе», що формується на основі особистісних інтерпретаційних комплексів. На відміну від соціального компонента, що увібрав в себе прагнення індивіда бути схожим на інших, відповідати соціальним нормам, відстоювати свою унікальність і т.д., і мнемічного компонента, що відповідає за накопичення та інтеграцію слідів пам'яті навколо деяких значущих міток біографічного часу, особистісний компонент відображає різноманітні аспекти життя індивіда, – це і суб'єктивні психосемантичні оцінки, і символіка невербальної поведінки, і нормативи мовної продукції, першочергове дослідження яких сприятиме частковому аналізу соціального і мнемічного компонентів. Тобто, відштовхуючись від логіки раціональності вивчення індивідуального досвіду, і від того, що особистісний компонент дозволяє більш широко поглянути на індивіда, ми ще раз наголошуємо на пріоритетність першочергового дослідження саме особистісного компонента індивідуального досвіду.

Раніше ми досліджували взаємозв'язок відкритості досвіду з ціннісними орієнтаціями [5]. Зараз, продовжуючи детальне дослідження особистісного компоненту індивідуального досвіду, ми маємо на меті вивчення взаємодії смисложиттєвих орієнтацій, що, безумовно, входять до цього компоненту, з відкритістю досвіду.

За теоретичну основу, за допомогою якої трактується поняття відкритості досвіду, ми взяли особистісну модель «Великої п'ятірки». Вперше 5-факторна модель була отримана в ряді досліджень, проведених у 1960-ті роки [8; 9]. Норман у 1963 році вперше називає п'ять факторів, що повністю описують особистість, екстраверсію, доброзичливість, сумлінність, емоційною стабільністю і відкритістю досвіду (культурою) [9]. Говорячи про те, що п'ятірка «Велика», Голдберг наголошує не на її особливому значенні, а на широті охоплення особистісних проявів, здатності включати в себе фактори нижчого порядку. У якості емпіричних показників рис особистості дослідник використовує списки прикметників, припускаючи, що мова є вичерпним носієм особистісної мінливості людини [8]. Цей підхід до дослідження структур особистості відомий як психолексичний.

Зазначена модель характеризується наступними положеннями:

1. Всі дорослі люди можуть бути охарактеризовані специфічною комбінацією особистісних рис, що впливають на думки, почуття і поведінку.
2. Досліджувані риси особистості є ендегенними базовими тенденціями.
3. Риси розвиваються в дитинстві, остаточно формуються в дорослому віці і зберігають свою незмінність у адаптованих суб'єктів.
4. Риси організовані ієрархічно, від вузьких і специфічних до широких, більш загальних диспозицій.

Найважливішим положенням даної моделі у нашому випадку є трактування відкритості досвіду, яке полягає у визначенні того, наскільки людина оригінальна, відкрита для різноманітних стимулів, наскільки широке коло її інтересів, і наскільки вона готова до ризику. Таке визначення поняття відкритості досвіду дозволяє нам відносити цей феномен до особистісних характеристик, а отже, - безпосередньо до особистісного компоненту індивідуального досвіду.

Отже, з теоретичним обґрунтуванням вивчення відкритості досвіду в рамках дослідження особистісного компонента індивідуального досвіду ми визначились, і далі перейдемо до стислого розгляду ще одного з елементів даного компонента – смисложиттєвих орієнтацій.

Смисложиттєві орієнтації – це цілісна система свідомих і виборчих зв'язків, що відображає спрямованість особистості, наявність життєвих цілей, осмисленість виборів і оцінок, задоволеність життям і здатність брати за нього відповідальність, впливаючи на його хід [7]. Смисложиттєві орієнтації слід розглядати в двох аспектах. По-перше, це ті сфери життя, в яких дана конкретна людина з найбільшою ймовірністю може знайти сенс свого життя. По-друге, це зв'язок сенсу життя з майбутнім, сьогоденням і минулим людини. Смисложиттєві орієнтації відображають те, наскільки в житті людини присутня значуща мета, якою мірою вона вважає своє життя насиченим і цікавим, і в якій мірі вона задоволена тими результатами, яких досягла [7].

Д.А. Леонтьєв [2] виділяє шість видів смислових структур, вважаючи їх перетвореними формами життєвих відносин суб'єкта, які становлять три ієрархічних рівня смислової регуляції життєдіяльності особистості.

Особистісні смисли і смислові установки конкретної діяльності, утворюють, на його думку, перший ієрархічний рівень смислової регуляції. Мотиви, смислові конструкти і диспозиції утворюють другий рівень. Третій і найвищий рівень систем смислової регуляції утворюють цінності, що виступають сенсоутворювальним по відношенню до всіх інших структур [2].

Отже, смисложиттєві орієнтації – це регулятори або механізми спрямованої діяльності людини як суб'єкта, як особистості. Вони являють собою узагальнену структурно-ієрархічну і динамічну систему уявлень, що є базовим елементом внутрішньої структури особистості, сформовану і закріплену життєвим досвідом індивіда в ході соціалізації і соціальної адаптації

на тлі індивідуально-типологічних особливостей, і є, таким чином, суб'єктивними складовими феномена сенсу життя.

Таким чином, ми визначились з базовими поняттями нашого дослідження. В якості респондентів в ньому виступили студенти, оскільки навчальна діяльність є досить динамічною, і в ній відкритість досвіду може проявляти себе в досить високого ступеня.

В експерименті брали участь 154 студента, що представляють різні факультети, а саме: радіофізичний факультет Слов'янського національного університету (58 осіб), філологічний факультет Слов'янського національного університету (25 осіб), філологічний факультет Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (33 особи) і факультет психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (38 осіб). З усієї вибірки - 65 юнаків і 102 дівчини. Розподіл по курсам наступний: перший курс - 12 осіб, другий - 38, третій - 87, четвертий - 10 і п'ятий - 7 осіб.

У процесі дослідження були застосовані методики NEO PI-R – Revised NEO Personality Inventory (переглянутий особистісний опитувальник NEO) і тест смисложиттєвих орієнтацій Д.А. Леонт'єва.

Після обробки результатів у першу чергу ми, оскільки припускали наявність зв'язку специфіки змісту навчальної діяльності з особливостями відкритості досвіду і смисложиттєвих орієнтацій, провели порівняльний аналіз даних показників у студентів різних факультетів окремо по вузах. Результати порівняльного аналізу представлено нижче.

Таблиця 1
Результати порівняльного аналізу показників відкритості досвіду і смисложиттєвих орієнтацій у студентів Слов'янського національного університету

	Відкритість досвіду		Цілі		Процес		Результат		Локус контролю - Я		Локус контролю - життя		Загальний рівень СЖО	
	РФФ	ФФ	РФФ	ФФ	РФФ	ФФ	РФФ	ФФ	РФФ	ФФ	РФФ	ФФ	РФФ	ФФ
N	58	25	58	25	58	25	58	25	58	25	58	25	58	25
Середній ранг	42,67	40,44	44,72	35,70	49,58	24,42	50,24	22,88	46,26	32,12	41,16	43,94	39,41	48,02
Сума рангів	2475,0	1011,0	2593,5	892,5	2875,5	610,5	2914,0	572,0	2683,0	803,0	2387,5	1098,5	2285,5	1200,5
U Манна-Уїтні	686,0		567,5		285,5		247,0		478,0		676,5		574,5	
W Уїлкоксона	1011,0		892,5		610,5		572,0		803,0		2387,5		2285,5	
Z	-,388		-1,567		-4,371		-4,752		-2,458		-,482		-1,495	
P	,698		,117		,000		,000		,014		,630		,135	

З таблиці 1 ми бачимо, що для студентів Слов'янського національного університету є характерним значущо більш виразний рівень смисложиттєвих орієнтацій на процес, на результат, та на локус контролю «я» у представників радіофізичного факультету у порівнянні зі студентами філологічної спеціальності.

Таблиця 2
Результати порівняльного аналізу показників відкритості досвіду і смисложиттєвих орієнтацій у студентів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

	Відкритість досвіду		Цілі		Процес		Результат		Локус контролю - Я		Локус контролю - життя		Загальний рівень СЖО	
	ФФ	ФП	ФФ	ФП	ФФ	ФП	ФФ	ФП	ФФ	ФП	ФФ	ФП	ФФ	ФП
N	33	38	33	38	33	38	33	38	33	38	33	38	33	38
Середній ранг	32,15	39,34	37,92	34,33	35,70	36,26	35,86	36,12	32,55	39,00	36,94	35,18	36,02	35,99
Сума рангів	1061,0	1495,0	1251,5	1304,5	1178,0	1378,0	1183,5	1372,5	1074,0	1482,0	1219,0	1337,0	1188,5	1367,5
U Манна-Уїтні	500,0		563,5		617,0		622,5		513,0		596,0		626,5	
W Уїлкоксона	1061,0		1304,5		1178,0		1183,5		1074,0		1337,0		1367,5	
Z	-1,477		-,737		-,116		-,052		-1,332		-,360		-,006	
P	,140		,461		,908		,958		,183		,719		,995	

Результати, представлені в таблиці 2, вказують на відсутність значущих відмінностей у показниках студентів філологічного факультету і факультету психології. Оскільки обидві спеціальності є гуманітарними, це не спростовує нашого припущення щодо зв'язку специфіки змісту навчальної діяльності з особливостями відкритості досвіду і смисложиттєвих орієнтацій, і це припущення ми можемо додатково перевірити, провівши порівняльний аналіз зазначених показників по всій вибірці між студентами технічної та гуманітарної спрямованості.

Таблиця 3

Результати порівняльного аналізу показників відкритості досвіду і смисложиттєвих орієнтацій у студентів технічної та гуманітарної спрямованості

	Відкритість досвіду		Цілі		Процес		Результат		Локус контролю - Я		Локус контролю - життя		Загальний рівень СЖО	
	Тех	Гум	Тех	Гум	Тех	Гум	Тех	Гум	Тех	Гум	Тех	Гум	Тех	Гум
N	58	96	58	96	58	96	58	96	58	96	58	96	58	96
Середній ранг	77,41	77,55	83,59	73,82	107,94	59,11	110,34	57,66	94,31	67,34	76,87	77,88	68,02	83,23
Сума рангів	4490,0	7445,0	4848,0	7087,0	6260,5	5674,5	6399,5	5535,5	5470,0	6465,0	4458,5	7476,5	3945,0	7990,0
U Манна-Уїтні	2779,000		2431,000		1018,500		879,500		1809,000		2747,500		2234,000	
W Уїлкоксона	4490,000		7087,000		5674,500		5535,500		6465,000		4458,500		3945,000	
Z	-,019		-1,320		-6,602		-7,125		-3,656		-,136		-2,053	
P	,985		,187		,000		,000		,000		,891		,040	

Таблиця 3 вказує нам на те, що представники радіофізичної спеціальності значущо переважають студентів гуманітарних факультетів за показниками смисложиттєвих орієнтацій на процес, на результат, та на локус контролю «я». При цьому, загальний рівень смисложиттєвих орієнтацій у представників гуманітарних факультетів є більш вираженим.

З отриманих даних ми бачимо, що наше припущення щодо зв'язку специфіки змісту навчальної діяльності з особливостями смисложиттєвих орієнтацій має право на існування. При цьому, ми бачимо, що для студентів радіофізичного факультету, навчання на якому вимагає зосередженості та концентрації на конкретних деталях, більш характерною є орієнтація на окремих елементах діяльності – процесі та результаті. Також, напевно, завдяки саме цьому вони у більшій мірі покладають відповідальність на себе. У гуманітаріїв, для яких характерною є навчальна діяльність із меншим застосуванням індуктивного мислення, більш вираженим є загальний рівень смисложиттєвих орієнтацій.

В процесі аналізу взаємозв'язку відкритості досвіду та смисложиттєвих орієнтацій було отримано наступні результати:

Таблиця 4

Взаємозв'язок відкритості досвіду та смисложиттєвих орієнтацій у студентів

		Цілі	Процес	Результат	Локус контролю - Я	Локус контролю - життя	Загальний рівень СЖО
Відкритість досвіду	Коефіцієнт кореляції	,127	,132	,018	,294**	-,372**	,444**
	P	,117	,103	,827	,000	,000	,000
	N	154	154	154	154	154	154

З таблиці 4 ми можемо бачити, що для студентів характерним є прямий взаємозв'язок відкритості досвіду з локусом контролю «я» та загальним рівнем смисложиттєвих орієнтацій, а також – зворотній – з локусом контролю життя. Спираючись на такі дані, ми можемо констатувати наступне:

1. Відкритість досвіду, будучи пов'язана з локусом контролю «я», при своїх проявах характеризується уявленнями студентів про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс, що, на нашу думку, обумовлено впевненістю у собі, пов'язаною з оригінальністю, відкритістю до різноманітних стимулів та готовністю до ризику, що є притаманними відкритості досвіду.

2. Відкритість досвіду, будучи пов'язана з локусом контролю життя, при своїх проявах характеризується переконаннями студентів в тому, що людині досить важко контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя, що ми пояснюємо відкритістю та готовністю до постійних змін, що є притаманними відкритості досвіду.

3. Відкритість досвіду, будучи пов'язана з загальним рівнем смисложиттєвих орієнтацій, при своїх проявах характеризується наявністю у студентів життєвих цілей, осмисленістю виборів і оцінок, задоволеністю життям і здатністю брати за нього відповідальність, впливаючи на його хід, що, на нашу думку, слід пояснювати постійною пошуковою активністю, що є властивою для відкритості досвіду.

У якості перспектив наших подальших досліджень ми вбачаємо вивчення внутрішніх зв'язків окремих елементів особистісного компоненту індивідуального досвіду з метою ретельного дослідження його організаційної структури.

Література

1. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н.Лактионов – Харьков: Бизнес Информ, 1998. – 492 с.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. леонтьев. — 3-е изд., доп. — М.: Смысл, 2007. — 511 с.; 2- изд. — 2003; 1-е изд. — 1998.
3. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. леонтьев. М.: Смысл, 2007. – 64с.
4. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. / Л. Первин, О. Джон — М.: Аспект Пресс, 2000. — 607 с.
5. Севостьянов П.А. Взаимоотношение ценностных ориентаций и открытости опыту у студентов. / П.А. Севостьянов // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». Випуск 45, №937. 2011. с. 259-261

6. Швалб Ю.М. Психологические формы фиксации жизненного опыта / Ю.М. Швалб // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н.В.Чепелевої. – К.: Міленіум, 2005. – Т. 2. – Вип. 3. – С. 14-20.
7. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2010. 204 с.
8. Goldberg, L.R. The development of markers for the Big-Five factor structure / L.R. Goldberg. Psychological Assessment, 4, 1992. 26—42.
9. Norman, W.T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings /W.T. Norman. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, 1963 574—583.

References

1. Laktionov A.N. Koordinaty individual'nogo opyta / A.N.Laktionov – Har'kov: Biznes Inform, 1998. – 492 s.
2. Leont'ev D. A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti / D.A. leont'ev. — 3-e izd., dop. — M.: Smysl, 2007. — 511 s.; 2- izd. — 2003; 1-e izd. — 1998.
3. Leont'ev D.A. Oчерk psihologii lichnosti / D.A. leont'ev. M.: Smysl, 2007. – 64s.
4. Pervin L., Dzhon O. Psihologiya lichnosti: Teoriya i issledovaniya. / L. Pervin, O. Dzhon — M.: Aspekt Press, 2000. — 607 s.
5. Sevost'yanov P.A. Vzaimootnoshenie cennostnyh orientacij i otkrytosti opytu u studentov. / P.A. Sevost'yanov // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V. N. Karazina. Seriya «Psihologiya». Vipusk 45, №937. 2011. s. 259-261
6. SHvalb YU.M. Psihologicheskie formy fiksacii zhiznennogo opyta / YU.M. SHvalb // Aktualni problemi psihologii: Psihologichna germenevtika / Za red. N.V.CHepelevoi. – K.: Milenium, 2005. – Т. 2. – Vip. 3. – S. 14-20.
7. YAnickij M.S. Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaya sistema / M.S. YAnickij. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2010. 204 s.
8. Goldberg, L.R. The development of markers for the Big-Five factor structure / L.R. Goldberg. Psychological Assessment, 4, 1992. 26—42.
9. Norman, W.T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings /W.T. Norman. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, 1963 574—583.

УДК 159.922.7

Психологічна роль і значення читання в процесі створення підліткової рольової гри

Казарова Г. М.
ankazarova@gmail.com

У статті аналізується проблема гри як чинника соціалізації підлітків і впливу читання підлітками художніх творів на створювану ними гру, психологічних механізмів і соціальних умов, які обумовлюють взаємозв'язок цих явищ. Аналізується сприйняття літературного твору як підставу рольової гри, сюжет і персонажі якого захоплюють підлітка настільки, що він відчуває бажання створити гру на його основі. Розглядаються соціально-психологічні та культурні характеристики персонажів літературних творів, які стають найбільш привабливими для граючих підлітків. Підкреслюється зв'язок інтересу до читання і інтересу до реалізації себе в грі, можливостей такої реалізації у підлітків всіх періодів розвитку нашого суспільства.

Ключові слова: соціалізація підлітків, ігрові способи соціалізації підлітків, функції читання в грі, психологічні механізми взаємозв'язку читання та ігри.

В статье анализируется проблема игры как фактора социализации подростков и влияния чтения подростками художественных произведений на создаваемую ими игру, психологических механизмов и социальных условий, которые обуславливают взаимосвязь этих явлений. Анализируется восприятие литературного произведения как основание ролевой игры, сюжет и персонажи которого увлекают подростка настолько, что он испытывает желание создать игру на его основе. Рассматриваются социально-психологические и культурные характеристики персонажей литературных произведений, которые становятся наиболее привлекательными для играющих подростков. Подчеркивается связь интереса к чтению и интереса к реализации себя в игре, возможностей такой реализации у подростков всех периодов развития нашего общества.

Ключевые слова: социализация подростков, игровые способы социализации подростков, функции чтения в игре, психологические механизмы взаимосвязи чтения и игры.

In the article a game problem is analyzed as teenager's socialization factor and influence of teenagers reading on the game created by them, psychological mechanisms and social conditions, which cause interrelation of these phenomena. It is analyzed the perception of the literary work as basis of role-playing game, plot and which characters carry away the teenager so that he has desire to create a game on its basis. Here are considered social, and psychological, and cultural characteristics of characters of literary works which become most attractive to the playing teenagers. Communication is emphasized the interest in reading and interest in realization of yourself in a game, opportunities of such realization at teenagers of the entire periods of development of our society.

Keywords: socialization of teenagers, game ways of socialization of teenagers, function of reading in a game, psychological mechanisms interrelations of reading and game.

Актуальність дослідження гри як чинника соціалізації в умовах трансформаційних процесів обумовлена не тільки соціальним запитом, а й виникненням нових підходів до розуміння сутності соціалізованих процесів. Гра як чинник соціалізації розглядається у межах різних психологічних напрямків, зокрема в контексті формування самосвідомості підлітків в ході їх самовизначення в культурі і соціумі, виявлення і осмислення цього процесу дорослими, взаємодії підлітків і дорослих у визначенні цілей, цінностей, шляхів розвитку суспільства і способів життя в ньому. Дослідники схиляються до того, що проблема гри як чинника соціалізації підлітків повинна бути поставлена і вирішена в рамках загальних уявлень про сутність історико-психологічних процесів, які зумовили появу в суспільстві підлітків як особливої частини підростаючого покоління і поставили розвиток суспільства в залежність від здатності дорослих будувати конструктивні відносини з ними. Особливий інтерес у зв'язку з цим викликає аналіз впливу читання підлітками художніх творів на створювану ними гру, психологічних механізмів і соціальних умов, які обумовлюють взаємозв'язок цих явищ.

Починаючи з другої половини ХІХ, протягом ХХ та ХХІ століття творчими зусиллями ряду класиків світової літератури рольова гра підлітків отримала статус феномена світової загальнолюдської культури. Психологічні, соціальні, проблеми, породжувані цією грою, отримали статус проблем суспільного розвитку, сфокусованими в сфері відносин між суспільством і його підростаючим поколінням.

У цьому плані треба вказати на книги, які створювалися письменниками як осмислення ними їх власного досвіду підліткової рольової гри. Вони розповідали про дії підлітків, які в межах навколишнього їх історичної, соціальної, побутової дійсності створюють для себе уявну і осмислену ними як реальність зовсім іншу дійсність. Ця створювана ними дійсність, належить в їх сприйнятті і зовсім іншому географічного простору, і зовсім іншому історичному часу, ніж дійсність, яка безпосередньо їх оточує.

Описувані письменниками такі дії підлітків можуть бути підпорядковані різним цілям. До певної міри мова йде не про усвідомлені і чітко сформульовані цілі, а про афективні прагнення підлітків. Підліток може прагнути перетворити себе в одного з навколишніх його дорослих, що втілюють для нього

ідеал людини. Але здебільшого підліток прагне перетворити себе в одного з тих дорослих, про існування яких, про цілі, цінності, обставини, способи їх життя він дізнається з книг.

Письменники зображають, як підліток, що читає стає підлітком, граючим в те, про що він читає. Підліток, який читає перетворюється в того, що грає, переживаючи в своїй уяві те, що відбувається з героями книги ніби це відбувається з ним самим. Це переживання він розгортає в дійсності створеної гри. Граючий прагне стати одним з героїв прочитаної їм книги, виголошуючи промову і здійснюючи дії, описані в книзі як мовлення і дії, обраного ним героя і одночасно як свої власні мовлення і дії.

Слід зазначити, що книги майстрів слова ставали і своєрідними самовчителями для підлітків по «ігровій техніці», і сценаріями для побудови власне підліткових ігор. Про рівень розвитку рольової гри підлітків вже в другій половині XIX століття і про значущість для них такої гри говорить поява такого шедевра світової літератури як диалогія М. Твена про Тома Сойєра і Геккельбері Фінна, про їхні пригоди, в основі яких лежить драматичне, трагікомічне переплетення гри підлітків і соціального консерватизму дорослих, перетин ігрової і неігрової дійсності. Дослідження К. А. Поліванової показують, що підлітки початку XXI століття вчать за цими книгами ігрової творчості і ширше - бути підлітками [5].

Нижня вікова межа тих, що створюють зазначені ігрові дійства і ігрові спільноти, визначається тим, що до цього віку навчання дитини читання в школі закінчується. Школяр отримує можливість читати самостійно. Створюється своєрідна соціокультурна колізія - шкільна словесність спирається на прагнення соціуму визначити, які книги слід читати школярам і як їм слід розуміти прочитане. Але вона ж сприяє і самостійному формуванню школярами свого «кола читання», побудови підлітками багатопланових і креативних відносин з прочитаним, осередком яких і виступає ігрова творчість підлітків.

При перенесенні сюжету книги в гру сюжет часто зазнає суттєвих змін. Ці зміни пов'язані з тим, що сюжет пристосовується граючими до тих неігрових реалій їхнього життя, в яких він розгортається. Зміни посилюються нерідко тим, що в трансформований сюжет гравці включають запозичення з інших прочитаних і улюблених ними книг.

Те розуміння підлітками соціуму дорослих, яке складається у них в грі, виступає підставою пошуку ними свого місця в існуючому соціумі і в якості сьогоденних підлітків, і в якості завтрашніх дорослих. Такий пошук передбачає і розробку підлітками ідеальних моделей життя соціуму, і експериментальну перевірку ними адекватності цих моделей дійсності. В цьому плані вкажемо на характерну рису соціального життя суспільства епохи Просвітництва. Освічені європейці і американці в період свого дорослішання, який ми сьогодні називаємо юністю, будували своє повсякденну поведінку і в його чисто побутових, і в суспільно значущих аспектах на підставі того, що мова героїв цих творів сприймалася ними в процесі читання як їх власна мова і ставала такою після завершення ними читання.

Таким чином, підставою рольової гри підлітку стає сприйняття літературного твору, сюжет і персонажі якого захоплюють підлітка настільки, що він відчуває бажання створити гру на його основі. Читання книги, яка послужила чинником, що формує бажання грати, захоплює його. Підліток відчуває себе тим героєм книги, мова і вчинки якого його вразили. Мова героя книги, його вчинки сприймаються підлітком, який читає книгу, як його власна мова, як його власні вчинки.

Для розуміння психологічного механізму який спонукає підлітка до гри, розбудови відносин з тими чи іншими героями книги, що він читає, звернемося до розгляду М. М. Бахтіним терміну «вчувствование» [2]. Для того щоб розкрити зміст цього терміну, М. М. Бахтін звертається до опису переживань і дій підлітка, що грає в героя книги, яка захопила підлітка, підпорядкувала його сприйняттю і розумінню світу і себе в світі, сприйняттю і розумінню створеного автором книги героя. Підліток відчуває себе героєм цієї книги, відчуває його тілесність як свою власну тілесність, бачить в безпосередньо навколишньої дійсності, ту дійсність, яка існує в сприйнятті героя - в мові героя і в промові про героя інших персонажів книги і автора книги. Підліток, який вільно володіє технікою читання, в той же час втрачає свою свободу по відношенню до сприйняття і розуміння їм дійсності, що оточує його поза хронотопу (простору-часу) існування створених автором цієї книги героїв.

Для нашої проблематики важливий поворотний момент у відносинах гравця з переживанням чужого буття, яке охопило його як свого власного. Критичною точкою є виявлення граючим того, що мова героя, з яким він себе ототожнює в читанні, повинна бути завершена і обґрунтована жестом, рухом, ігровою поведінкою, які він повинен здійснити в якості граючого. Граючий повинен створювати свою ігрову поведінку, свої ігрові рухи, свої ігрові жести. У той же час, створюване їм його власна ігрова поведінка, його ігрові рухи і його ігрові жести - поведінка, рух і жести іншої людини.

Граючий підліток виявляє можливість і необхідність ставлення до самого себе як до іншого (як до створюваного ним персонажу гри), що і є, з нашої точки зору, поворотною точкою в створенні їм ігрової техніки, самої гри, себе в грі. Гравець отримує можливість перейти від «вчувствования» в ігрову роль до роботи над цією ігровою роллю. Йому відкривається можливість виявити і прийняти до вирішення ту множинність психологічних завдань, яка задається неоднозначністю психологічних ролей, які він повинен виконувати. Це ролі автора сюжету (сценарію), актора, режисера, критика (а значить і глядача). Він отримує можливість відчувати, усвідомлювати себе у мові іншої людини (у мові, створеної іншою людиною), як існуючого в іншому просторі-часі.

Але саме читання ним книги робить можливими і побудову, і усвідомлення, і осмислення ним цих відносин. Він повинен (може) сприймати світ книги так, як сприймає його герой цієї книги з мовленням і буттям якого (буттям в мові якого) він себе ототожнив. Виходячи з цього сприйняття, він повинен, по-перше, сприймати, усвідомлювати і осмислювати цей світ і себе в ньому, а, по-друге, діяти відповідно до

цього сприйняття, усвідомлення, осмислення. У той же час він повинен (може) сприймати себе, таким, що знаходиться поза простором книги і відносин, які виникають в ньому. Ця «вненаходимість» дає йому можливість створювати себе відповідно до ігрової ролі, ставитися до самого себе як до іншої по відношенню до самого себе людини.

Далеко не всі в співтоваристві граючих підлітків можуть пройти всі з виділених нами рівнів, що починаються подоланням стану «вчувствования» в героя книги і повного ототожнення мови героя з власною мовою в опорі на відповідний до цієї мови ігровий жест. Ініціаторами та «ідеологами» гри виступають виключно підлітки, які з різних причин долають стан «вчувствования». Правда, найчастіше, до подолання цього стану веде підлітка прагнення утримати його, посилити переживання їм буття не собою, а особистістю яскравою і героїчною. Але саме придумування і здійснення ігрової мови і дії від лица та імені героя, створення ігрових атрибутів, що підтверджують власне буття граючого ігровим персонажем, відокремлює його від того, з ким він прагне себе ототожнити. Ігрові устремління підлітка задаються йому написаними письменниками книгами, поставленими режисерами і зіграними акторами на підставі письмових текстів сценаріїв фільмами. Ці інтенції йдуть від твору культури до підлітка як читача, глядача, слухача цього твору.

Спочатку підлітка, що читає, захоплює в простір-час книги мова того з героїв книги, з яким він себе ототожнює. Підліток як людина, що вільно володіє процесом читання, одночасно виявляється причетним і до простору і часу його безпосереднього існування, і до хронотопу, створеному автором тієї книги, яка захопила його настільки, що стала опорою для побудови їм гри і себе в грі.

Незважаючи на те, що в кожному конкретному культурно-історичному періоді герої підліткової рольової гри різні і відображають своєрідність даного етапу розвитку суспільства, вони, безумовно, мають одні й ті ж ключові характеристики, в силу яких і вибираються підлітками для гри. Герой такої книги повинен бути чітко визначений, з властивими лише йому одному, жестами і мовою, що упізнаються. Мовлення і жести героя повинні бути впізнані в його вчинках. Вчинки ці можуть бути продуманими або імпульсивними, розумними або абсурдними. Але вони завжди настільки значні, що абсолютно міняють ті соціальні обставини, в яких знаходиться герой. Герой повинен бути наділений високим рівнем самосвідомості. Якими б не були його вчинки, він завжди судить про них і про себе, не прагнучи приписувати собі гідності, якими не володіє.

Слід зазначити, що ототожнення підлітком себе і героя, ідентифікація себе з героєм важливі і можливі на тій підставі, що і підліток, і будь-який з героїв книги, який виступає прообразом обраного і створюваного в грі персонажа, володіють одним і тим же соціальним статусом. Підлітків привертують герої книг, що найчастіше служать підліткам опорою для побудови гри і себе в грі, які до початку оповіді про них автором усвідомлюють те, що вони не володіють в своєму суспільстві соціальним статусом, який їх влаштовує. Або вони втратили цей статус в силу несприятливого для них збігу обставин суспільного життя, або ще не набули його. У будь-якому випадку їм доведеться боротися за свій новий статус. Ці соціально-психологічні обставини, які спільні для підлітка і героя гри і є, на наш погляд, тією головною умовою, яка приваблює підлітка обрати саме цього персонажа і розбудувати гру на підставі описаних у книзі обставин.

В цілому треба сказати наступне. Різні періоди трансформації нашого суспільства відрізняються своєрідністю реалізації підлітків у рольовій грі, ставленням до такої гри, ставленням до читання, цінності читання та ігри, а також до складних відносин між читанням і грою. Але, незважаючи на це, в кожному з періодів простежується зв'язок між інтересом до читання і реалізацією себе в грі підлітками. Таким чином, можна говорити про зв'язок інтересу до читання і інтересу до реалізації себе в грі, можливостей такої реалізації у підлітків всіх періодів розвитку нашого суспільства.

Література

1. Авер'янова Г. М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства. / Г. М. Авер'янова Н. М. Дембицька, В. В. Москаленко – Київ: «ППП», 2005. – 307 с.
2. Бахтин М. М. Проблема речевих жанрів. / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Долто Ф. На стороне подростка / Ф. Долто. – СПб.: «Петербург- XXI век», 1997 – 279с.
4. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець – К.: Либідь, 2001 – 287 с.
5. Поливанова К. М. Психологическое содержание подросткового возраста / К. М. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 20 –23

References

1. Averianova N. M. Osoblyvosti sotsializatsii molodi v umovakh transformatsii suspilstva. / N. M. Averianova N. M. Dembytska, V. V. Moskalenko – Kyiv: «PPP», 2005. – 307 s.
2. Bakhtyn M. M. Problema rechevikh zhanrov. / M. M. Bakhtyn // Estetyka slovesnoho tvorchestva. – M: Yskusstvo, 1986. – 445 s.
3. Dolto F. Na storone podrostka / F. Dolto. – SPb.: «Peterburh- XXI vek», 1997 – 279s.
4. Romenets V. A. Psykholohiia tvorchosti / V. A. Romenets – K.: Lybid, 2001 – 287 s.
5. Polyvanova K. M. Psykholohycheskoe soderzhanye podrostkovoho vozrasta / K. M. Polyvanova // Voprosy psykholohyy. – 1996. – №1. – S. 20 –23.

В статті розглянута проблема специфіки рефлексивної діяльності та її вплив на розвиток інтелектуальної сфери у період геронтогенезу.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю ре соціалізації людини в період геронтогенезу у зв'язку зі збільшенням тривалості життя. Досліджували наступні аспекти рефлексії: схильність людини в пізньому віці до самоаналізу і, в рамках метакогнітивного підходу, її здатність до інтелектуальної рефлексії.

Проблема адекватної активізації рефлексивної діяльності в пізньому віці може бути утруднена внаслідок порушень сприйняття, мислення, імпульсивності. Глибина рефлексії визначається ступенем інтелектуального розвитку людини, рівнями її самоконтролю, морально-етичної сфери, розвитку децентралізації.

Відзначено, що в пізньому віці рефлексивна діяльність сприяє продукуванню нових смислів, можлива творча реалізація людини.

Ключові слова: старіння, інтелект, розвиток, рефлексія, схильність до самоаналізу, інтелектуальна рефлексія.

The article considers the problem of the reflexive activity specifics and its impact on the development of intellectual sphere during the period of gerontogenesis.

Relevance of the problem is conditioned by the need for human resocialization during the period of gerontogenesis in connection with the steady increase in life expectancy. The following aspects of reflection have been studied: tendency of a person in the elderly age to self-analysis and, within the metacognitive approach, his or her ability to intellectual reflection.

The problem of adequate activation of reflexive activity in the elderly age can be hindered by age-related disturbances in perception, thinking, and impulsiveness. The depth of reflection is largely determined by the degree of intellectual development of a person, the level of his or her self-control and the features of the moral and ethic sphere.

It is noted that in the elderly age reflexive activity contributes to the production of new meanings; creative realization of person becomes possible.

Key words: aging, intellect, development, reflection, psychological mindedness, metacognitions.

В статье рассмотрена проблема специфики рефлексивной деятельности и ее воздействие на развитие интеллектуальной сферы в период геронтогенеза.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью ресоциализации человека в период геронтогенеза в связи с неуклонным увеличением продолжительности жизни. Исследовали следующие аспекты рефлексии: склонности человека в позднем возрасте к самоанализу и, в рамках метакогнитивного подхода, его способность к интеллектуальной рефлексии.

Проблема адекватной активизации рефлексивной деятельности в позднем возрасте может быть затруднена вследствие возрастных нарушений восприятия, мышления, импульсивности. Глубина рефлексии в значительной степени определена степенью интеллектуального развития человека, уровнем его самоконтроля и особенностями морально-нравственной сферы.

Отмечено, что в позднем возрасте рефлексивная деятельность способствует продуцированию новых смыслов, становится возможной творческая реализация человека.

Ключевые слова: старение, интеллект, развитие, рефлексия, склонность к самоанализу, интеллектуальная рефлексия.

Постановка проблеми і актуальність дослідження. Перша історично зафіксована згадка про рефлексію сягає періоду античності, коли на стінах Дельфійського храму з'явився напис, що промовляє: «Nosce te ipsum» – пізнай самого себе. Розглядаючи феномен рефлексії в контексті детермінанти психологічної саморегуляції, важливо відзначити можливу амбівалентність результатів її діяльності [1; 3; 4; 10]. Будучи основою інтеграції особистості, вона здатна впливати на неї і деструктивно, чому з різною мірою успішності перешкоджають механізми психологічного захисту, які спрямовані на запобігання розладам поведінки. У різні періоди життя рефлексивна діяльність має певну специфіку, набуваючи в період геронтогенезу особливого сенсу і значення у зв'язку з проблемою усвідомлення завершення особистого життя [4; 9]. На тлі принципово нових взаємовідносин між старіючою особистістю і світом, що її оточує, актуалізується потреба в підтвердженні цінності свого життя. Виникає необхідність адаптації не тільки до змінюваних умов соціокультурного оточення (втрати звичних соціальних ролей, близьких людей), а й адекватне відреагування на зміни когнітивної і психоемоційної сфери в результаті природних біологічних процесів, які супроводжують людину в завершальному періоді онтогенезу [6; 11].

Актуальність проблеми рефлексії в період геронтогенезу зумовлена низкою причин, одна з яких – необхідність ресоціалізації літньої людини у зв'язку зі збільшенням тривалості життя.

Аналіз досліджень. Поняття «рефлексія», будучи міждисциплінарним, належить до однієї з найбільш

досліджуваних проблем і її вивчення в психологічній науці має безліч підходів, що зумовлено інтенціональністю рефлексії. Саме ця особливість означеного феномену не дає можливості виробити єдиного підходу і стратегії до його вивчення, оскільки у дослідників немає єдиного розуміння ролі рефлексії в становленні особистості. Проблеми, пов'язані з рефлексією, розглядали в різні періоди розвитку психологічної науки. науки Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, В. В. Давидов, Ю. Н. Кулюткін, І. Н. Семенов, В. Ю. Степанов, В. С. Біблер, С. Ю. Курганов, А. Ліпман, О. В. Карпов, О. С. Анісімов, М. Е. Боцманова, Flavell J.H Grant A.M, та ін. Найменше досліджено проблеми, пов'язані з рефлексивною діяльністю людини в пізньому віці.

Мета статті. Акцентувати увагу на специфіці рефлексивної діяльності та її впливі на розвиток інтелектуальної сфери в період геронтогенезу.

Виклад основного матеріалу. У лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України проведено експериментальне дослідження особливостей інтелектуального розвитку в період геронтогенезу. Серед факторів, що впливають на якість когніцій і метакогніцій у період старіння і старості, важливе значення має здатність до рефлексії. Вибірка становила 257 досліджуваних віком 56–97 років, з яких 58% – жінки і 42% – чоловіки. База дослідження – пансіонат для ветеранів праці та відділення денного перебування територіальних центрів соціального обслуговування пенсіонерів.

Дослідження особливостей інтелектуального розвитку неможливе без вивчення рефлексивної діяльності, яка є основою інтеграції особистості. З різноманіття напрямків вивчення рефлексії (схильність до самоаналізу, інтелектуальна рефлексія, уявлення про психічне інших, проблема усвідомлення різних процесів і діяльності та ін.) ми досліджували схильність людини в пізньому віці до самоаналізу і, в рамках метакогнітивного підходу, її здатність до інтелектуальної рефлексії [2; 3; 5].

Період геронтогенезу прийнято асоціювати з часом переоцінки цінностей. Актуальність означеної проблеми виникає в тому разі, коли старіюча або стара людина, ретроспективно оцінюючи своє життя, сприймає його як час упущених можливостей. Результати емпіричного дослідження показали, що ступінь реалізації свого потенціалу учасники проекту оцінили наступним чином: низький (27,5%), невисокий (67,5%), високий (6%).

Суб'єктивна задоволеність життям багато в чому визначається конгруентністю внутрішньоособистісної і соціальної інтеграції, яка неможлива без рефлексивної діяльності людини. Особливо гостро зазначена проблема виникає в старості, будучи однією з детермінант психологічного здоров'я людини в період завершення її життя [7; 12]. Вирішення проблеми гармонізації різних видів інтеграції в пізньому віці є надзвичайно складним внаслідок соціально-рольової невизначеності і недостатньої соціальної цінності людини похилого віку в сучасному світі. Дисбаланс внутрішньоособистісної і соціальної інтеграції може сприяти розвитку психосоматичних проблем – від порушення сну до серйозних соматичних захворювань. Ступінь конгруентності видів інтеграції також впливає на вектор інтелектуального розвитку в пізньому віці – висхідний або спадний [8; 10].

Особистісна інтеграція є результатом цілісності та адекватності Я-концепції, яка формується в складному процесі структурування з урахуванням ієрархічності компонентів у процесі життєдіяльності. Все це впливає на поведінку людини і способи її ресоціалізації в період геронтогенезу [5; 9]. У разі сформованого у старіючої людини негативного психологічного новоутворення у вигляді неприйняття світу, особистісна інтеграція досягається значною мірою за рахунок роботи психологічних захистів. Особливості їх функціонування дають можливість оптимізувати вплив психотравмуючих компонентів і досягти необхідного рівня інтеграції, яка в процесі життєдіяльності, по суті, виявляється негативною, що виражено, зокрема, в незадоволенні старої людини своїм життям і загостренням психологічних проблема з представниками її соціального оточення, насамперед – близькими людьми.

Будучи інструментом для корекції психологічних новоутворень, особистісна рефлексія актуалізується в результаті вербалізації внутрішнього діалогу, який сприяє породженню нових контекстів психотравмуючої проблеми. У дослідженні ми використовували метод нарративу, особливістю якого є інтерпретація подій без спроби його об'єктивної оцінки. Можливість уникнути оціночних суджень дає можливість з меншим ступенем суб'єктивності простежити історію зародження і розвитку проблеми. Переосмислюючи проблему, людина має можливість емоційно дистанціюватися від психотравмуючого досвіду і змінити своє уявлення про ситуацію. Адекватна рефлексивна діяльність дає змогу визначити справжній масштаб проблеми і знайти шляхи її вирішення для гармонізації особистісної та соціальної інтеграції.

Результати нашого дослідження констатують, що проблема вербалізації рефлексивної діяльності в пізньому віці може бути утруднена внаслідок порушень сприйняття, мислення, імпульсивності, настороженого ставлення до психолога, який може асоціюватися у людини в пізньому віці з психіатром і сприйматися як джерело небезпеки, особливо у тих досліджуваних, які постійно проживають у пансіонатах для ветеранів праці та побоюються бути визнаними психічно недієздатними. Перераховані специфічні особливості потребують додаткової корекційної роботи з мінімізації їхнього впливу.

Для розвитку самоаналізу під час корекційної частини експерименту досліджуваним було запропоновано низку завдань, у тому числі: описати найбільш значущі моменти свого життя, свої позитивні і негативні якості, проранжирувавши їхню соціальну значимість, гіпотетично здійснити обмін ролями з емоційно значущою людиною, з якою виникають проблеми при міжособистісній взаємодії. Таке завдання було запропоновано з метою виявлення і усвідомлення основних компонентів психотравмуючої події, їхнього змісту, проблеми, шляху вирішення. Його виконання сприяло також розвитку децентрації. Учасникам проекту було запропоновано самостійно оцінити ступінь свого інтересу до цієї справи і рівень її ефективності. 14% досліджуваних оцінили результати «відсутність ефекту», 28% – «недостатньо ефективні», 43% «задовіль-

ні», 15% – «високі». Виконання зазначених завдань супроводжувалося певними труднощами залежно від психоемоційних особливостей досліджуваних. Досліджувані з негативними психологічними новоутвореннями описували переважно негативні моменти свого життя, а ранжуючи свої переваги, 98% досліджуваних на перше місце поставили «доброта, чуйність».

Глибина рефлексії визначається ступенем інтелектуального розвитку людини, рівнями її самоконтролю, морально-етичної сфери, розвитку децентрації. Недостатній рівень розвитку рефлексії в пізньому віці зумовлений насамперед небажанням старої людини відкрити для своєї свідомості глибинні проблеми, вирішення яких вона вважає неможливим, і результат їх активізації може сприяти деформації сформованої за допомогою психологічних захистів позитивної Я-концепції.

Активізація рефлексії може сприяти продукуванню нових смислів, що є актуальним у період геронтогенезу, який прийнято розглядати в контексті їх втрати. За допомогою рефлексивної діяльності стає можливою творча реалізація людини в пізньому віці, що чинить значний вплив на гармонізацію особистісної та соціальної інтеграції. Руйнівним для соціальної інтеграції є недостатній рівень розвитку рефлексії, а надмірний її розвиток сприяє ще більшій невротизації особистості і неможливості адекватної особистісної інтеграції.

Соціальна інтеграція може бути досягнута як за допомогою саморозкриття особистості, так і за рахунок її самопрезентації. Результати дослідження показують, що саморозкриття особистості – рідкісний феномен у період пізнього віку і є результатом формування такого психологічного новоутворення як мудрість. Як свідчать результати дослідження, самопрезентація як засіб соціальної інтеграції досить поширене явище в період геронтогенезу і є недостатньо ефективним інструментом інтеграції, оскільки сприяє розвитку дисбалансу між особистісною та соціальною інтеграцією. Вона зумовлена потребою людини похилого віку у формуванні у партнера по спілкуванню (найчастіше малознайомої людини або такої, з ким контакти мають епізодичний характер, наприклад, лікар) оптимального уявлення про неї. Результат такої комунікативної діяльності має амбівалентний вплив на психоемоційний стан людини і може сприяти збільшенню соціальної дистанції з близькими людьми, які знають про її специфічні психологічні особливості і проблеми.

Для активізації висхідного інтелектуального розвитку важливим видом рефлексії є інтелектуальна рефлексія. Розвиток рефлексії, спрямованої на результати своєї інтелектуальної діяльності в проекті, дали можливість учасникам дослідження актуалізувати когнітивну і метакогнітивну сферу у формуючій частині дослідження і проводити діяльність щодо її корекції в разі усвідомленої необхідності.

Для дослідження особливості роботи своєї інтелектуальної діяльності учасникам експерименту було запропоновано після завершення заняття закінчити запропоновані речення про особливості свого сприйняття виконання завдань: виконуючи завдання, я відчув, що; особливо важко було; найлегше; мене здивувало; я зміг; і так далі. Реалізація інтелектуальної рефлексії відбувається у вигляді оціночних суджень, інтонації і її рівень розвитку пов'язаний з розвитком уяви, самооцінки, розвитком мови рефлексуючого.

Приклад. Досліджуваний 89 років, освіта вища, проживає в пансіонаті. Після занять у групі попросив про індивідуальні заняття для більшої ефективності інтелектуального розвитку. Після завершення першого заняття з використанням комп'ютера на прохання дослідника описати свої почуття і відчуття, відповів «вперше за тривалий час відчув таку гордість за себе і задоволення від того, що я ще здатний на щось».

Приклад. Досліджуваний 97 років, освіта вища, проживає в пансіонаті. Після занять надіслав повідомлення по телефону, в якому зазначалося: «праця людину не тільки виховує і облагороджує, а й подовжує життя».

Важливим моментом інтелектуальної роботи є те, що інтелектуальна рефлексія, трансформуючись в особистісну, сприяє оптимізації психоемоційного стану старої людини, підвищенню її самооцінки й опосередковано оптимізації її міжособистісних відносин з оточенням.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного емпіричного дослідження дають можливість зробити висновок про те, що, володіючи високим розвиваючим потенціалом, адекватна рефлексивна діяльність сприяє перетворенню суб'єктності людини, оптимізуючи особистісну і соціальну інтеграцію, коригує психологічні новоутворення, що в цілому сприяє активізації інтелектуального висхідного розвитку і, як наслідок, загальної гармонізації всього процесу життєдіяльності.

Дослідження у сфері специфічних особливостей завершального періоду онтогенезу є актуальними у зв'язку зі збільшенням частки людей постпенсійного віку в загальній популяції, їх результати дають можливість гармонізувати міжособистісні, міжпоколінні відносини.

Література

1. Дітюк П.П. Ситуативна активність, відносна суб'єктність та свобода вибору [Електронний ресурс] / П.П. Дітюк // Технології розвитку інтелекту. – Т.2, № 5 (16) 2017. – Режим доступу: http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityuk_Pavlo_Pavlovych_Sytuativna_aktivnist_vidnosna_subjektnist_ta_svoboda_vyboru.pdf
2. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія [Електронний ресурс] / М.Л. Смульсон, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.] ; за ред. М. Л. Смульсон. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 221 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10064/>
3. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход / А.В. Карпов. – М.: РАО, 2011. – 1088 с.
4. Коваленко-Кобилянська І. Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору Інтернет [Електронний ресурс] // Технології розвитку інтелекту/ Т.2, №2 (13), 2016 – Режим доступу http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18

5. Лотоцька Ю.М. Психологічна якість життя як наслідок наших виборів [Електронний ресурс] / Ю.М.Лотоцька // Технології розвитку інтелекту. – Т.2, № 5 (16) 2017. – Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/10

6. Мещеряков Д.С. Рівні розвитку суб'єктності [Електронний ресурс] / Д.С. Мещеряков // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми : V Міжнар. наук-практ. інтернет-конф., 10-31 травня. 2017р.: тези допов. – Режим доступу: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/mescher_yakov_dmytro_2017.pdf

7.С Назар М.М. Суб'єктна активність в контексті формування комунікативної компетентності [Електронний ресурс] / М.М.Назар // Технології розвитку інтелекту – Т. 2, № 1 (12)/ – 2016. [Режим доступу] http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/17

8.Смольсон М.Л. Інтелект і ментальні моделі світу / М.Л. Смольсон // Наукові дослідження когнітивної психології – Острог: Вид-во Національного університету "Острог", 2009. – Вип.12. – С. 38 – 49.

9.Смольсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія / М.Л. Смольсон. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.

10. Смольсон М.Л. Інтелект і ментальні моделі світу. // Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". Тематичний випуск "Сучасні дослідження когнітивної психології" – Острог: Вид-во Національного університету "Острог", 2009. – Вип.12. – С. 38 – 49.

11.Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. /М.А.Холодная– Москва – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997. – 392 с.

12.Чепелева Н.В. Дискурсивні засоби самопроекування особистості / Н.В. Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 24. – С. 7 – 11.

References

1.Dityuk P.P. Sytuatyvna aktyvnist», vidnosna sub'yektnist» ta svoboda vyboru [Situational activity, relative subjectness and freedom of choice] [Elektronnyj resurs] / P.P.Dityuk //Tehnologiyi rozvytku intelektu. – T.2, № 5 (16) 2017. – Rezhym dostupu: http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityuk_Pavlo_Pavlovych_Sytuatyvna_aktivnist_vidnosna_sub'yektnist_ta_svboda_vyboru.pdf

2.Intelektual'nyj rozvytok doroslyx u virtual'nomu osvitu»omu prostori : monohrafiya [The intellectual development of adults in virtual educational space] [Elektronnyj resurs] / M.L. Smul'son, Yu.M.Lotoc'ka, M.M.Nazar, P.P.Dityuk, I.H.Kovalenko-Kobylyans'ka [ta in.] ; za red. M. L. Smul'son. – K.: Pedagogichna dumka, 2015. – 221 s. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/10064/>

3.Karpov A.V. Psihologija soznaniya: Metasistemnyj podhod / A.V. Karpov. [Psychology of Consciousness: The Metasystem Approach] – M.: RAO, 2011. – 1088 s.

4.Kovalenko-Kobylyans'ka I. H. Sub'yektna aktyvnist» lyudyny v period herontogenezu v umovax osvitu»oho prostoru Internet [Subject activity of a person during a period of gerontogenesis in conditions of educational space of Internet] [Elektronnyj resurs] / // Tehnologiyi rozvytku intelektu/ T.2, №2 (13), 2016 – Rezhym dostupu http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18

5.Lotoc'ka Ju.M. Psihologichna yakist' zhittja jak naslidok nashih viboriv [Psychological life quality as consequence of our solutions] [Elektronnyj resurs] / Ju.M.Lotoc'ka //Tehnologiyi rozvytku intelektu. – T.2, # 5 (16) 2017. – Rezhym dostupu: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/10

6. Meshcheryakov D.S. Rivni rozvytku sub'yektnosti [Elektronnyy resurs] / D.S. Meshcheryakov // Virtual'nyy osvitynyy prostor: psikhologichni problemy : V Mizhnar. nauk-prakt. internet-konf., 10-31 travnya. 2017 r. : tezy dopov. – Rezhym dostupu: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/mescher_yakov_dmytro_2017.pdf

7.Mashbyc» Yu.I. Psihologichnyj mexanizm dovyznachennya uchbovoyi zadachi: sutnist» i evrystychnyj potencial [The psychological mechanism of additional determination of educational problems: the nature and heuristic potential] / Yu.I.Mashbyc» // Teoriya i tehnologiya proektuvannya navchal'nyx system: Zb. nauk. prac". – K, 2002. –Vyp. 3. – S. 3 – 17.

8.Nazar M.M. Sub'yektna aktyvnist» v konteksti formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti [Communicative competence's forming and development of subject activity] [Elektronnyj resurs] / M.M.Nazar // Tehnologiyi rozvytku intelektu – T. 2, № 1 (12)/ – 2016. [Rezhym dostupu] http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/17

9.Smul'son M.L. Psihologiya rozvytku intelektu: monohrafiya [Psychology of intellect development] / M.L. Smul'son. – K.: Nora-Druk, 2003. – 298 s.

10. Smulson M.L. Інтелект і ментальні моделі світу. // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск "Сучасні дослідження когнітивної психології" – Острог: Вид-во Національного університету "Острог", 2009. – Вип.12. – С. 38 – 49

11.Holodnaja M.A. Psihologija intelekta. Paradoxy issledovaniya [Psychology of the intellect. Paradoxes of research] /M.A.Holodnaja– Moskva – Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 1997. – 392 s.

12.Chepelyeva N.V. Dyskursyvni zasoby samoproektuvannya osobystosti [Discourse means of personality self-designing] / N.V. Chepelyeva // Naukovi zapysky. Seriya «Psihologiya i pedagogika». Tematichnyy vypusk «Aktual'ni problemy kognityvnoyi psikhologiyi». – Ostruh: Vyd-vo Nacional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya», 2013. – Vyp. 24. – S. 7 – 11.

УДК 159.922.7-053.6:316.362.1

Особливості захисних механізмів у підлітків в контексті батьківського ставлення

Невоєнна О.А., Зібарова Ю.В.
elnevoyennaya@gmail.com
juliya.zibarova@gmail.com

В статті розглядається проблема зв'язку захисних механізмів з типами батьківського ставлення у старших підлітків. Механізми психологічного захисту набуваються за життя, а тому важливу роль у їх формуванні відіграє той контекст, у якому зростає і виховується дитина. За результатами проведеного дослідження ми можемо констатувати, що батьківське ставлення виступає в ролі чинника, який є підставою для розвитку захисних механізмів особистості. Більшість механізмів психологічного захисту виявлено при типі батьківського ставлення «авторитарна гіперсоціалізація», а саме таких як «проекція», «компенсація», «уникнення» та «регресія». Використання в родині «симбіотичного» стилю є передумовою прояву таких захисних механізмів як «проекція» та «компенсація», а наявність «кооперації» може бути підставою для формування «компенсації».

Ключові слова: захисні механізми особистості, тип батьківського ставлення, соціалізація, підліток.

В статье рассматривается проблема связи защитных механизмов с типами родительского отношения у старших подростков. Механизмы психологической защиты приобретаются при жизни, а потому важную роль в их формировании играет тот контекст, в котором растет и воспитывается ребенок. По результатам проведенного исследования мы можем констатировать, что родительское отношение выступает в роли фактора, который является основанием для развития защитных механизмов личности. Большинство механизмов психологической защиты обнаружено при типе родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация», а именно таких как «проекция», «компенсация», «избегание» и «регрессия». Использование в семье «симбиотического» стиля является предпосылкой проявления таких защитных механизмов как «проекция» и «компенсация», а наличие «кооперации» может быть основанием для формирования «компенсации».

Ключевые слова: защитные механизмы личности, тип родительского отношения, социализация, подросток.

The article deals with the problem of defence mechanisms connection with the types of adolescents parental attitudes. Mechanisms of psychological protection are acquired during life, and therefore the important role in their formation is played by the context of child's growing and educating. Due to the results of the study, we can state that the parental attitude is a factor of development for a personal defence mechanisms. Most mechanisms of psychological protection are found at the type of «authoritarian hyper socialization» parental relationship namely «projection» «compensation» «avoidance» and «regression». «Symbiotic» style in the family is a prerequisite for the manifestation of such protective mechanisms as «projection» and «compensation», and the presence of «cooperation» may be the basis for the formation of «compensation».

Key words: the defense mechanisms of personality, the type of parental attitude, socialization, adolescents.

Вивчення особливостей прояву та формування захисних механізмів особистості цікавить теоретиків та дослідників цього питання протягом багатьох років. В класичній психології [7, 9, 10, 11] та роботах сучасних науковців [5, 6, 8, 12] захисні механізми розглядалися з боку їх природи, умов та причин виникнення, чинників, які впливають на особливості їх прояву тощо. Розробку проблеми захисних механізмів особистості почав З.Фрейд, який ввів дане поняття в психологію в своїй роботі «Захисні нейропсихози» [10]. В трактовці автора це поняття означало боротьбу «Я» проти болючих, нестерпних подій, спогадів, почуттів. Пізніше це поняття розроблялося А.Фрейд, яка звернула увагу на те, що вони вирішують зовнішній конфлікт, оскільки людина є соціальною істотою, вони не є вродженими, а набуваються за життя [9].

Е.Еріксон, А.Ренан [15] вбачали, перш за все, в захисних механізмах засіб, що сприяє самозбереженню індивіда. В.С.Ротенберг, В.В.Аршавський [7] вважають, що саме ці механізми підтримують і сприяють цілісності самосвідомості особистості. І.Д.Стойков [15] стверджує, що діяльність захисних механізмів приводить до внутрішньої рівноваги, узгодженості, стабільності. Таким чином, дані автори розглядають захисні механізми особистості як позитивний феномен, який не тільки сприяє, а без якого неможливий процес адаптації людини в соціумі.

З іншого боку, ряд дослідників вбачають в даному феномені скоріше фактор дезадаптації особистості. Прихильниками такого погляду на захисні механізми особистості є К.Роджерс, А.Маслоу, К.Хорні, В.Райх та ін. [3, 12].

На сьогодні дослідники захисних механізмів особистості характеризують їх як такі, що формуються в дитинстві, вирішують соціальні конфлікти, діючи на несвідомому рівні та спотворюючи дійсність. При цьому набір механізмів захисту індивідуальний і характеризує рівень зрілості особистості.

А.Фрейд [9, 10] та А.Адлер [3, 12] першими робили спроби в поясненні виникнення та формування захисних механізмів в онтогенезі. Сучасні вчені в цьому питанні дійшли розуміння в тому, що на кожному етапі розвитку дитини існують такі ситуації, які викликають реакції страху, тривоги, дискомфорту. Для того, щоб впоратися з такими ситуаціями, дитина звертається до захисних механізмів, які зберігаються й надалі.

В дитинстві такі ситуації частіше за все виникають всередині родині, в якій дитина вперше зіштовху-

ється з тим, що навколишній світ може стати тією силою, що призводить до певного роду фрустрації. Однією із найбільш важливих характеристик родини є тип батьківського ставлення, під яким розуміють систему батьківського, емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьком і спосіб поведінки з нею [1]. Основні типи батьківського ставлення, на основі яких ґрунтуються інші типології, були виділені Д.Баумрінд [1]: авторитарний, демократичний, ліберальний, опікаючий стилі та окремо хаотичний стиль.

Аналіз останніх досліджень. Значущий вклад в дослідження онтогенезу захисних механізмів особистості у зв'язку з взаємодією у сім'ї в дитячому віці зробили Р.М. Грановська та І.М.Нікольська [4, 5]. В цілому, в роботах авторів стверджується, що нормальна система психологічного захисту не може сформуватися в умовах таких стилів виховання як авторитарний, який реалізують владні батьки. Саме такі батьки блокують здатність дитини до близьких взаємовідносин, що приводить до їх схильності та залежності від інших. Авторами зазначається, що використання ліберального стилю призводить до формування у дитини пасивних варіантів психологічного захисту, тенденції до уникання, проблем із самоідентифікацією.

Чумакова О.В. [13], досліджуючи механізми психологічного захисту у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, виявила, що діти використовують захисні механізми рідше дорослих. При цьому їхня інтенсивність значно вища, тобто вони не в змозі розташувати їх в діапазоні адекватного функціонування. Це, у свою чергу, несе загрозу психічному здоров'ю дитини.

Дослідження психологічного захисту у дітей, що виховуються в різних соціальних умовах, було проведено Кабановим І.С. [6], який дійшов висновку, що інтенсивне використання поведінкових захисних механізмів у дітей дошкільного віку є частиною процесу нормативного розвитку і зумовлено комплексом соціально-психологічних характеристик, який містить ставлення до дитини значущого дорослого.

Так, емпіричне дослідження феномена захисних механізмів характеризується тим, що існує багато розрізнених поглядів на процес формування системи захисних механізмів особистості. У своїй роботі ми намагаємося звернутися до становлення психологічного захисту дітей у ранньому віці у зв'язку з впливом на їхній розвиток саме такої характеристики сім'ї як тип батьківського ставлення, а не більш широкого поняття стилю виховання.

Актуальність дослідження пов'язана з проблемою впливу типів сімейного виховання на формування захисних механізмів особистості дитини. Встановлені зв'язки між особливостями механізмів захисту у дітей та типами батьківського ставлення дають можливість раннього прогнозування можливих проблем в системі дитячо-батьківських відносин, а також формулювання конкретних рекомендацій по усуненню цих проблем.

Метою нашої роботи стало вивчення захисних механізмів у підлітків та їх зв'язку з типом батьківського ставлення.

Дослідження було проведено в Обласній спеціалізованій школі-інтернаті «Обдарованість» міста Харкова з учнями 10 класів та їх батьками. Вік школярів від 15 до 17 років.

Для діагностики механізмів психологічного захисту було використано Тест-опитувальник механізмів психологічного захисту «Індекс життєвого стилю» (ІЖС) Р.Плутчика, Г.Келлермана, Х.Р.Конте в адаптації Є.С.Романова, Л.Р.Гребеннікова та методичку «Захисні механізми особистості», розробленої А.А. Азбель при участі А.Г.Грецова [2].

Виявлення типу батьківського ставлення у батьків реалізовувалося з допомогою «Тесту-опитувальника батьківського ставлення» А.Я. Варга та В.В. Століна [14]. Згідно з інструкцією батьки, відповідаючи на представлені питання, повинні були орієнтуватися на той час, коли їхнім дітям було 5-6 років (дошкільний вік).

Результати дослідження. Ми виявили, що найбільш характерними і вираженими для наших підлітків захисними механізмами є «проекція», «компенсація» та «раціоналізація» (таблиця 1). У своєму аналізі ми орієнтувалися на дані В.Г.Каменської, чий дослідження свідчать, що значення, вище за 50%, відбиває реально наявні, невирішені зовнішні і внутрішні конфлікти.

Таблиця 1

Вираженість захисних механізмів у підлітків

Захисний механізм особистості	Вираженість (у відсотках)
Витіснення	46,5
Регресія	46,2
Заміщення	38,0
Заперечення	44,1
Проекція	76,7
Компенсація	53,0
Реактивне утворення	47,0
Раціоналізація	61,8

Так, захисний механізм «компенсація» (53,0%), як ми припускаємо, може проявлятися в тому, що через наявність певної фруструючої ситуації і неможливість її вирішення, підлітки намагаються розрішити її шляхом задоволення в іншій сфері: можливо, сам факт навчання в школі для обдарованих дітей обумовлений тим, що саме через цей захисний механізм вони намагалися подолати труднощі або комплекси, які були їм властиві, і які не могли бути вирішені будь-яким іншим чином. «Раціоналізація» (61,8%), як відомо, є характерним феноменом саме юнацького віку [8], що й відобразилося в результатах нашого дослідження. У наших випробуваних це проявляється у схильності до роздумів, міркувань, зосередженні на реальності. Дієвість даного психологічного механізму захисту призводить в результаті до того, що у дітей підвищується рівень знань

та інтелекту. Що стосується захисного механізму «проекції» (76,7%), то, в першу чергу, він може проявлятися у тому, що наші випробувані переносять на інших ті свої характеристики, які ними відторгаються і не приймаються. Ми також припускаємо, що дія даного захисного механізму певним чином обумовлена дуже розвинутим психологічним механізмом захисту – «раціоналізацією» як спроба зменшити його вплив на особистість. Так, «проекція» може слугувати тим механізмом, який, як стверджує Н.Мак-Вільямс, дозволяє проявлятися феномену емпатії, оскільки дає можливість хоч і не розуміти, але співпереживати іншому.

В цілому, захисні механізми виражені настільки, щоб давати змогу старшокласникам достатньо ефективно вирішувати як внутрішні, так і зовнішні конфлікти. Представлені механізми захисту мають приблизно однаковий рівень вираженості (див. таблицю 1). Це означає, що для випробуваних характерна гнучкість у виборі захисних механізмів, а не застрягання на окремих з них.

Аналіз зв'язків між захисними механізмами особистості та типами батьківського ставлення показав, що найбільш вагомими виявилися зв'язки з тими захисними механізмами, які найбільшою мірою характерні для наших випробуваних. Власне, вони і становили найбільший інтерес для дослідження.

Таблиця 2

Результати дослідження зв'язків між типами батьківського ставлення та захисними механізмами особистості у підлітків (за Спірменом)

Тип батьківського ставлення Захисні механізми	Кооперація	Симбіоз	Авторитарна гіперсоціалізація
Проекція	–	0,446*	0,497*
Компенсація	0,517**	0,507*	0,521*
Уникнення	–	–	0,463*
Регресія	–	–	-0,671**

** - кореляція значима на рівні $p < 0,01$ (2-стороння)

* - кореляція значима на рівні $p < 0,05$ (2-стороння)

Як ми бачимо з таблиці 2, були виявлені позитивні зв'язки між захисним механізмом «проекції» та типами батьківського ставлення – «симбіозом» (0,446, $p < 0,05$) та «авторитарною гіперсоціалізацією» (0,497, $p < 0,05$). Це свідчить, що у дітей, у родинях яких мали місце симбіотичні зв'язки (згідно з інструкцією, яку ми надавали батькам), спостерігається відсутність дистанції між дитиною та батьком. Можливо, це призводить до неспроможності дитини нести відповідальність за себе та своє життя, сприйняття себе умовно «беззахисною». У зв'язку з цим вона зникає, що всі проблеми, всі потреби задовольняються батьками й не потребують її зусиль, тому може виникати «проекція», яка дозволяє не нести за себе відповідальності, перекладаючи її на когось зовні. З іншого боку, авторитарний контроль, вимога дисциплінованої поведінки без врахування точки зору дитини, приводить до того, що навіть те, якою особистістю є дитина, цілком залежить і контролюється батьками. Як наслідок, спостерігається залежність від батьків, через яку дитина зникає в умовах підвищеного контролю старатися повністю відповідати їхнім очікуванням та вимогам. «Проекція» ж сприяє тому, що уявлення дитини про себе цілком відповідають соціально прийнятним уявленням про особистість.

Зафіксовані кореляційні зв'язки між захисним механізмом «компенсації» та наступними типами батьківського ставлення: «кооперація» (0,517, $p < 0,01$), «симбіоз» (0,507, $p < 0,05$) та «авторитарна гіперсоціалізація» (0,521, $p < 0,05$). В ситуації розвитку дитини, коли в її взаєминах з батьками виділяється кооперація, дитина визнається як особистість, якій намагаються допомогти в реалізації власних цілей, при чому дитина почуває себе рівною іншим членам родини, проявляє ініціативу та самостійність. «Компенсація» може виникати як можливість розвиватися в сферах, які не є фруструючими, що можливо, бо дитина має віру в себе. Зв'язок між механізмом «компенсація» та стилем «симбіоз» ми пояснюємо висунуттям двох гіпотез, оскільки методика «Індекс життєвого стилю» в показнику «компенсації» поєднує механізми «компенсації» та «ідентифікації». По-перше, це може бути через те, що дитина відчуває свою залежність від батьків, через що може проявлятися механізм «ідентифікації». Так, дитина просто не має можливості розвиватися автономно і виробляти свої власні цінності. Інший шлях – фантазування з метою покинути невідконтрольну ситуацію, що неможливо зробити в дійсності через залежність від цієї ситуації. Ситуація «ідентифікації» через недостачу самостійності дитини проявляється й у зв'язку «компенсації» з «авторитарною гіперсоціалізацією». Знову ж таки «компенсація» може виступати як вирішення будь-якої ситуації через прояв себе в іншій сфері, або ж взагалі в сфері фантазій.

Наявність у випробуваних зв'язку між типом батьківського ставлення «авторитарної гіперсоціалізації» та захисного механізму «уникнення» свідчить, що авторитарний контроль за усіма проявами життя дитини з боку батьків призводить до уникнення дитиною наявних між ними конфліктів. Така реакція можлива, якщо дитина не знає більш конструктивного способу вдоволення своєї потреби.

Зворотній зв'язок між «контролюючим» типом ставлення та «регресією» пояснюється тим, що «регресія» являє собою перехід до ранніх етапів розвитку особистості. Разом з тим, зазвичай контролюючі батьки не дозволяють дитині бути дитиною, негативно ставляться до проявів інфантилізму. Через це дитина відчуває свою провинку або страх покарання. Для людини ці почуття є травмуючими, тому вона уникає поведінки, яка може слугувати причиною їх виникнення.

За допомогою факторного аналізу було виділено два фактори, які визначили особливості наявності певних захисних механізмів при превалюючому типі батьківського ставлення. Один з них – фактор

«психологічні захисні механізми, наявні при відсутності у дитини самостійності» – біполярний (табл.3), на позитивному полюсі фактору знаходяться наступні шкали: «заміщення», «проекція», «компенсація», «симбіоз» та «авторитарна гіперсоціалізація», а на негативному: «регресія». Даний фактор описує 32% загальної дисперсії.

Таблиця 3
(Фактор №1)

Захисні механізми, наявні при відсутності у дитини самостійності

Шкала	Фактор
Регресія	-0,670
Заміщення	0,669
Проекція	0,672
Компенсація	0,763
Симбіоз	0,669
Авторитарна гіперсоціалізація	0,745

Так, ті типи батьківського ставлення, які є найбільш представленими у виявлених кореляційних зв'язках і які є найбільш продуктивними з точки зору представленості в них захисних механізмів особистості, потрапляють в один фактор з тими психологічними механізмами захисту, які є найбільш характерними для наших випробуваних – «проекція» та «компенсація» - що свідчить на користь припущення щодо дезадаптивних впливів даних типів батьківського ставлення на дитину. В цілому, відсутність у дітей самостійності, відповідальності за себе, які є основними характеристиками, що об'єднують «симбіоз» та «авторитарну гіперсоціалізацію», спостерігаються по відношенню до тих учнів, у «профілях» психологічних захисних механізмів яких чільне місце посідають умовно «деструктивні» захисні механізми.

Інший виявлений фактор – «психологічні захисні механізми, виявлені при відсутності поваги до дитячого віку». Даний фактор також біполярний (табл.4), на позитивному полюсі знаходяться шкали «витіснення», «заміщення», «реактивне утворення» та «ставлення до невдач», на негативному – «кооперація». Даний фактор описує 23,5% загальної дисперсії.

Таблиця 4
(Фактор №2)

Захисні механізми, виявлені при відсутності поваги до дитячого віку

Шкала	Фактор
Витіснення	0,523
Заміщення	0,442
Реактивне утворення	0,423
Кооперація	-0,573
Ставлення до невдач	0,629

Відсутність у сім'ях кооперації з дитиною, ставлення до неї як до інфантильної, ставлення «згори вниз» (бо в обох випадках применшується значущість дитячого віку як такого) спостерігається нарівні з такими захисними механізмами особистості як витіснення, заміщення, реактивне утворення. Для нашої вибірки прояви цих типів батьківського ставлення та захисних механізмів не є властивими.

Важливо додати, що відсутність механізму «раціоналізації» при проведенні факторного аналізу та водночас його вираженість у наших підлітків дозволяє нам стверджувати, що у своїх відповідях на опитувальник батьки школярів орієнтувалися саме на дошкільний вік. «Раціоналізація» у дітей не бути виявлена, так як формується в більш дорослому віці (молодша школа).

Висновки. Результати дослідження свідчать про те, що урахування психології дитини (стиль «кооперації») приводить до прояву механізму захисту «кооперації», а ставлення до дитини без поваги та надання їй самостійності може слугувати фундаментом для проявлення «проекції», «унікнення», «регресії», «компенсації». Незалежно від типу батьківського ставлення у вихованні дітей дошкільного віку, у дошкільників формуються захисні механізми. Такі типи батьківського ставлення як «авторитарна гіперсоціалізація» та «симбіоз» призводять до формування умовно «деструктивних» захисних механізмів, таких як «проекція», а «авторитарна гіперсоціалізація» - до «унікнення» та «компенсації». Тоді як «кооперація» та «симбіоз» є підставою для формування «компенсації», яка сприяє адаптації. Так, фактор батьківського ставлення не може бути виключений із переліку чинників, які впливають на поведінку дитини, що проявляється в тому числі в характерних для дитини механізмах психологічного захисту.

Перспективу подальших досліджень ми бачимо у розширенні вибірки підлітків. Оскільки наші випробувані – учні школи-інтернату для обдарованих дітей, цікаво з'ясувати, чи будуть отримані результати характерними для учнів загальноосвітніх шкіл. Разом з тим є підстави припускати, що формування захисних механізмів в контексті батьківського ставлення в родині з різними умовами виховання (у дітей з повних, неповних сімей та дітей-сиріт) може різнитися. Дослідження потребує виявлення зв'язку захисних механізмів підлітків з типом батьківського ставлення саме матерів та батьків (по гендерній ознаці).

Література

1. Азаров Ю. П. Семейная педагогика / Ю. П. Азаров. – М.: изд. «Политической литературы», 1987. – 400 с. – (Мастера психологии).
2. Азбель А. А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов / А. А. Азбель, А. Г. Грецов – СПб.: Питер, 2012. – С. 79–85.
3. Бурлачук Л. Ф. Психотерапия: Учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук, А. С. Кочарян, М. Е. Жидко. – СПб.: Питер, 2007. – 480 с. – (2-е издание). – (Учебник для вузов).
4. Грановская Р. М. Защита личности: психологические механизмы / Р. М. Грановская, И. М. Никольская – СПб.: Знание, 1998. – С. 23–112.
5. Грановская Р. М. Психологическая защита у детей / Р. М. Грановская, И. М. Никольская – СПб.: Речь, 2000. – С. 3–43.
6. Кабанов И. С. Психологические особенности защитного поведения у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в различных социальных условиях: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01 / И. С. Кабанов. – МГПУ, 2014. – 170 с.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина – М.: Академия. – (Учебник для вузов). – С. 11–81; 410–490.
8. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
9. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
10. Фрейд З. The neuro-psychoses of defence // The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud - Die Abwehr-Neuropsychosen (1894) / З. Фрейд. – Лондон: Hogarth press and the Institute of Psychoanalysis, 1962. — Т. III.
11. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд – М.: Просвещение, 1990. – (Сб. произведений). – (Сост. науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский). – С. 39–123.
12. Хелл Л. Теории личности / Л. Хелл, Д. Зиглер – СПб.: Питер, 2003. – (3 международное издание). – (Мастера психологии). – С. 105–146; 254–270; 480–563.
13. Чумакова Е. В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.11 / Чумакова Е.В. – СПбГУ, 1998г. – С. 152–155.
14. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии / Э. Г. Эйдемиллер. – М&Спб.: Фолиум, 1996. – 45 с.
15. Специфичность онтогенеза механизмов психологических защит: теоретический контекст [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: <http://jurnal.org/articles/2014/psih42.html>.

References

1. Azarov Yu. P. Semeynaya pedagogika / Yu. P. Azarov. – М.: изд. «Politicheskoy literatury», 1987. – 400 s. – (Mastera psihologii).
2. Azbel A. A. Psihologicheskie testy dlya starsheklassnikov i studentov / A. A. Azbel, A. G. Gretsov – SPb.: Piter, 2012. – S. 79–85.
3. Burlachuk L. F. Psihoterapiya: Uchebnik dlya vuzov / L. F. Burlachuk, A. S. Kocharyan, M. E. Zhidko. – SPb.: Piter, 2007. – 480 s. – (2-e izdanie). – (Uchebnik dlya vuzov).
4. Granovskaya R. M. Zashchita lichnosti: psikhologicheskie mekhanizmy / R. M. Granovskaya, I. M. Nikolskaya – SPb.: Znanie, 1998. – S. 23–112.
5. Granovskaya R. M. Psihologicheskaya zashchita u detej / R. M. Granovskaya, I. M. Nikolskaya – SPb.: Rech, 2000. – S. 3–43.
6. Kabanov I. S. Psikhologicheskie osobennosti zashchitnogo povedeniya u detey doshkolnogo vozrasta, vospityvayushchih v razlichnyh sotsialnyh usloviyah: dissertatsiya kandidata psikhologicheskikh nauk: 19.00.01 / I. S. Kabanov. – MGPU, 2014. – 170 s.
7. Mukhina V. S. Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo / V. S. Mukhina – М.: Akademiya. – (Uchebnik dlya vuzov). – S. 11–81; 410–490.
8. Romanova E. S. Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity: genezis, funktsionirovanie, diagnostika / E. S. Romanova, L. R. Grebennikov. – Mytishi: Talant, 1996. – 144 s.
9. Freyd A. Psikhologiya «Ya» i zashchitnye mekhanizmy / A. Freyd. – М.: Pedagogika, 1993. – 144 s.
10. Freyd Z. The neuro-psychoses of defence // The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud - Die Abwehr-Neuropsychosen (1894) / Z. Freyd. – London: Hogarth press and the Institute of Psychoanalysis, 1962. — Т. III.
11. Freyd Z. Psikhologiya bessoznatelnogo / Z. Freyd – М.: Prosveschenie, 1990. – (Sb. proizvedenij). – (Sost. nach. red., avt. vstup. st. M. G. Yaroshevskij). – S. 39–123.
12. Hëll L. Teorii lichnosti / L. Hëll, D. Zigler – SPb.: Piter, 2003. – (3 mezhdunarodnoe izdanie). – (Mastera psihologii). – S. 105–146; 254–270; 480–563.
13. Chumakova E. V. Psikhologicheskaya zashchita lichnosti v sisteme detsko-roditelskogo vzaimodejstviya: dissertatsiya kandidata psikhologicheskikh nauk: 19.00.11 / Chumakova E.V. – SPGU, 1998g. – S. 152–155.
14. Ejdemiller E. G. Metody semeynoy diagnostiki i psihoterapii / E. G. Ejdemiller. – М&Спб.: Folium, 1996. – 45 s.
15. Spetsifichnost` ontogeneza mekhanizmov psikhologicheskikh zashchit: teoreticheskij kontekst [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu do resursu: <http://jurnal.org/articles/2014/psih42.html>.

УДК 159.923.2:159.942.5

Психосемантичні особливості «Ego»-системи осіб з різним рівнем емоційної зрілості

Півень М.А.
margarita-piven89@ukr.net

Стаття присвячена дослідженню психосемантичних особливостей «Ego»-системи осіб із різним рівнем емоційної зрілості. Показано, що емоційна зрілість особистості є проявом загальної особистісної зрілості на різних рівнях, одним з яких є рівень психосемантичних особливостей «Ego»-системи. Розглянуті особливості функціонування «Ego»-системи осіб із високим та низьким рівнями емоційної зрілості – представлені «Ego»-синтонна та «Ego»-дистонна області кореляційної плеяди в обох групах, які мають суттєві змістовні розбіжності. Емоційно зріла особистість є включеною до основних сфер реалізації, які конотовані позитивними емоціями.

Ключові слова: емоційна зрілість, особистість, психосемантика, кореляційний зв'язок, «Ego»-система.

Статья посвящена исследованию психосемантических особенностей «Ego»-системы лиц с разным уровнем эмоциональной зрелости. Показано, что эмоциональная зрелость личности является проявлением общей личностной зрелости на разных уровнях, одним из которых является уровень психосемантических особенностей «Ego»-системы. Рассмотрены особенности функционирования «Ego»-системы лиц с высоким и низким уровнями эмоциональной зрелости – представлены «Ego»-синтонная и «Ego»-дистонная области корреляционной плеяды в обеих группах, которые имеют существенные содержательные различия. Эмоционально зрелая личность является включенной в основные сферы реализации, которые коннотированы положительными эмоциями.

Ключевые слова: эмоциональная зрелость, личность, психосемантика, корреляционная связь, «Ego»-система.

The article is devoted to the study of the psychosemantic features of the «Ego»-system in persons with different levels of emotional maturity. It is demonstrated that the emotional maturity of personality is a manifestation of the general personal maturity at different levels, one of which is the level of psycho-semantic features of the «Ego» -system. The peculiarities of the functioning of the «Ego»-system of persons with high and low levels of emotional maturity are considered – the «Ego»-syntonic and «Ego»-dystonic regions of the correlation network are represented in both groups, which have significant substantial differences. Emotionally mature personality is included into the main areas of realization, which are connoted by positive emotions.

Keywords: emotional maturity, personality, psychosemantics, correlation relationship, «Ego»-system.

Актуальність. В останні десятиріччя ХХ століття сформувалися особливі феномени, які є формами порушення емоційної комунікації між партнерами, що серйозним чином руйнують процеси становлення емоційної зрілості особистості: «девальвація зрілості», «інфляція мужності» [4], «страх психологічної інтимності» [1], «міжособистісна залежність/контрзалежність» [3], «самотність» [5], «руйнівний перфекціонізм» [2], «нарцисизм» [9] тощо. Очевидним є те, що емоційна незрілість особистості призводить до низької адаптації людини в суспільстві, відсутності комунікативної компетентності, нездатності встановлювати конструктивні міжособистісні стосунки і, як наслідок, міжособистісних конфліктів, неможливості побудови гармонійної родини, зниження якості діяльності й життя [7, 8]. Отже, потенційним чинником-предиктором життєвого успіху є феномен емоційної зрілості особистості.

Аналіз проблеми. Теоретичний аналіз найбільш відомих психологічних концепцій дозволив виділити парціальні та генеративні моделі емоційної зрілості особистості.

До парціальних концепцій емоційної зрілості особистості належать наступні: «емоційна зрілість» як «емоційна компетентність», «емоційна зрілість» як «емоційний інтелект», «емоційна зрілість» як прояв «особистісної зрілості», «емоційна зрілість» як новоутворення певного віку, «емоційна зрілість» як норма соціального функціонування.

До генеративних концепцій емоційної зрілості особистості належать наступні: емоційно зріла особистість як показник «людини, яка повністю функціонує», емоційно зріла особистість як показник особистості, що самоактуалізується, емоційно зріла особистість як показник автентичного функціонування особистості, емоційно зріла особистість як «Дитина», емоційно зріла особистість як «Дорослий».

Найбільш ґрунтовно проблема емоційної зрілості представлена в людино-центрованому підході [6]. Емоційно зріла людина, за К. Роджерсом, характеризується як: відкрита усвідомленню власних почуттів, причин, що їх викликали, та їх зміст; як та, що довіряє своїм почуттям, приймає їх; як спроможна переживати емоції різного діапазону, глибини та інтенсивності; яка вміє вербалізувати власні емоційні переживання; яка здібна до емпатії.

Саме цей підхід був покладений в основу створення теоретичної п'ятикомпонентної моделі емоційної зрілості та методики діагностики емоційної зрілості особистості. Ця модель включає в себе 5 складових: рефлексію емоцій, емоційну саморегуляцію, емпатію, емоційну експресивність та прийняття власних емоцій.

Емоційна зрілість визначається в нашому дослідженні як певний рівень розвитку особистості дорослої людини, яка характеризується відкритістю емоційному досвіду, усвідомленням власних почуттів та прийняттям їх, розвинутою емоційною сферою і емоційною саморегуляцією, здатністю адекватно ситуації і згідно з власними переживаннями проявляти і виражати емоції і почуття.

В попередніх дослідженнях було вивчено, що емоційна зрілість особистості є проявом особистісної зрілості за системою особистісних рис, здатністю до соціально-психологічної адаптації, ефективною роботою механізмів психологічного захисту. Необхідним вважається вивчення співвідношення емоційної зрілості особистості з загальною зрілістю особистості на рівні психосемантичних особливостей «Его» – системи.

Метою роботи був аналіз психосемантичних особливостей «Его»-системи осіб з різним рівнем емоційної зрілості.

Для емпіричного дослідження були використані наступні методи та методики:

1. Методика діагностики емоційної зрілості особистості МДЕЗО (О.С. Кочарян, М.А. Півень);
2. Метод семантичного вибору за О.С. Кочаряном.

Для математико-статистичної обробки даних був застосований кореляційний аналіз (τ -Кендалла).

Дослідницьку вибірку склали 197 чоловік (114 жінок, 83 чоловіка) – студенти гуманітарних та технічних спеціальностей Національного аерокосмічного університету ім. М.С. Жуковського «ХАІ», які навчаються на 4 та 5 курсах у віці від 20 до 23 років. Для реалізації поставленої мети методом крайніх груп та за допомогою методики МДЕЗО із цієї вибірки було створено дві дослідницькі групи, таким чином першу групу склали 65 людей з високим рівнем емоційної зрілості (33 чоловіка, 32 жінки), другу групу склали 65 людей з низьким рівнем емоційної зрілості (24 чоловіка, 41 жінка).

Результати дослідження. Психосемантична парадигма розглядає індивіда як носія суб'єктивного досвіду, що має індивідуальну систему смислів, що представляється у вигляді семантичного простору, вісями котрого є узагальнені смислові підстави. Психосемантичний підхід реалізує не «об'єктну», а «суб'єктну» парадигму аналізу даних. Такий підхід дозволяє розглядати суб'єкта як простір смислів, індивідуальних значень, соціальних стосунків і ідентифікацій.

Для того, щоб виявити психосемантичні особливості «Его»-системи у осіб із різним рівнем емоційної зрілості особистості, була здійснена кореляція між десятьма базовими емоціями за К. Ізардом (разом з поняттям тривоги), а також такими конструктами, як «Я», «ідеальне Я», «минуле», «теперішнє», «майбутнє», «сім'я», «любов», «щастя», «шлюб», «секс», «дружба», «інші люди», «свобода», «навчання», «робота» та «відповідальність».

У результаті кореляційного аналізу було отримано кореляційні зв'язки, що дозволяють проаналізувати психосемантику «Его»-системи (рис. 1).

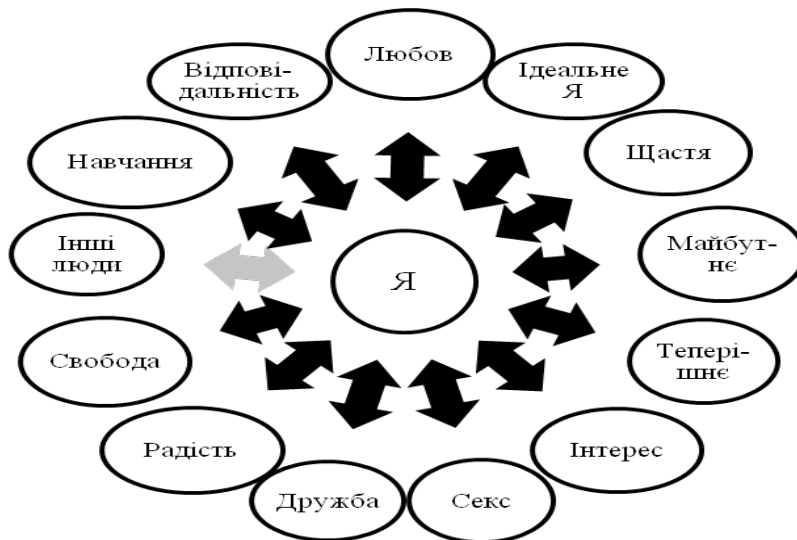


Рис. 1 Психосемантичні особливості «Его»-системи в осіб із високим рівнем емоційної зрілості («Его»-формна область кореляційної плеяди)

Примітка: чорний колір стрілки – $p < 0,01$, сірий – $p < 0,05$.

Як видно з рисунку 1, «Его» осіб з високим рівнем емоційної зрілості пов'язане із такими поняттями, як ідеальне «Я» ($\tau=0,73$; $p < 0,01$), любов ($\tau=0,73$; $p < 0,01$), щастя ($\tau=0,67$; $p < 0,01$), інтерес ($\tau=0,68$; $p < 0,01$), майбутнє ($\tau=0,74$; $p < 0,01$), теперішнє ($\tau=0,72$; $p < 0,01$), секс ($\tau=0,72$; $p < 0,01$), дружба ($\tau=0,70$; $p < 0,01$), радість ($\tau=0,62$; $p < 0,01$), свобода ($\tau=0,57$; $p < 0,01$), навчання ($\tau=0,51$; $p < 0,01$), відповідальність ($\tau=0,66$; $p < 0,01$), інші люди ($\tau=0,49$; $p < 0,05$). Даний фрагмент демонструє емоційно зрілу особистість, яка живе в нинішньому часі у зв'язку з іншими людьми та відчуває себе включеною до основних сфер реалізації (навчання, дружба, секс), які конотовані радістю, любов'ю, щастям, відповідальністю, свободою. При цьому емоційно зріла особистість – це людина, яка досягла самоідентичності, тобто єдності й спадкоємності життєдіяльності, цілей, мотивів і змістовних настанов особистості; людина, яка усвідомлює себе суб'єктом діяльності в теперішньому й майбутньому, що

свідчить про упорядкованість уявлень щодо часу та його прогнозованість. Кореляційний зв'язок «Его» та ідеального «Я» свідчить про безконфліктне існування цих структур «Я»-концепції, у якій ідеальні утворення виконують роль «бажаного проекту» себе, отже, емоційно зріла особистість – це особистість, що прагне самовдосконалення та відчуває відповідальність теперішнього моменту перед майбутнім.

Наступні фрагменти кореляційної плеяди (рис. 2) демонструють незалежні від «Его»-формної плеяди кореляційні зв'язки понять, що не вписуються до структури особистості осіб з високим рівнем емоційної зрілості та представляють собою парціальні компоненти в психосемантичному просторі.

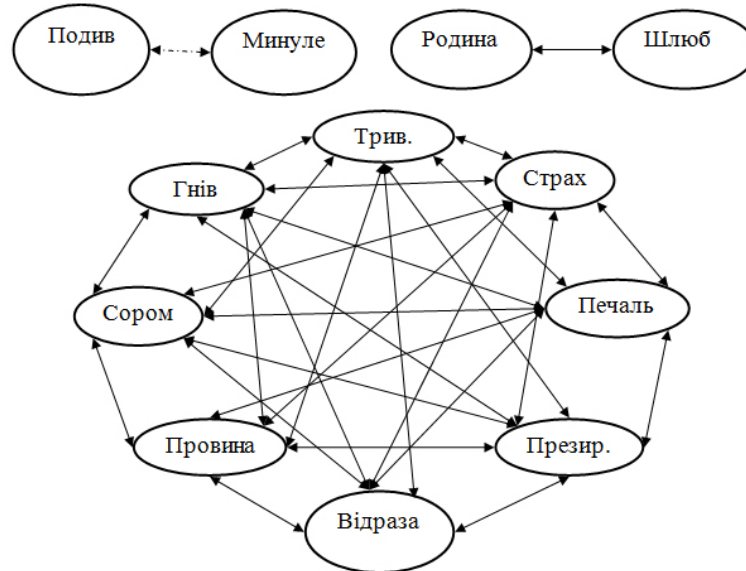


Рис.2 Психосемантика «Его»-системи в осіб із високим рівнем емоційної зрілості («Его»-дистонна область кореляційної плеяди)

Примітки: 1. Суцільна стрілка – $p \leq 0,01$, стрілка зі штрих-пунктиром – $p \leq 0,05$; 2. Трив. – тривога; Презир. – презирство.

«Его» не асимілювало минулий досвід, який пов'язаний із подивом (подив-минуле: $\tau=0,43$, $p < 0,05$), прожита частина життя на даному віковому етапі поки що не усвідомлена, що звужує репертуар інтеграції людини з об'єктивною реальністю та перенесення уроків минулого в теперішнє; цей зв'язок демонструє дитинство, яке пов'язане із емоцією подиву, адже саме в дитинстві людина здатна відгукуватись на будь-які нові для неї стимули, має здатність відчувати подив та отримувати, як зазначає К. Ізард, таке саме задоволення, як в ситуації, яка викликає сильну зацікавленість. Подив, що супроводжує дитинство, повинен згодом трансформуватись у те, що А. Маслоу називав свіжістю сприйняття, тобто можливістю людини гідно оцінювати навіть звичні події в житті, при цьому відчуваючи новизну та задоволення. Це та ступінь розвитку людини, яка на даному етапі онтогенезу ще не досягнута.

Зв'язок «родина-шлюб» ($\tau=0,64$; $p < 0,01$) демонструє уявлення щодо майбутньої родини, які є не актуальними для осіб з високим рівнем емоційної зрілості в віковому діапазоні, що вивчається; неособистісною областю є також негативні емоції, що злипаються в єдиний конгломерат в психосемантичному просторі особистості (тривога-страх ($\tau=0,80$; $p < 0,01$), тривога-печаль ($\tau=0,61$; $p < 0,01$), тривога-презирство ($\tau=0,64$; $p < 0,01$), тривога-відраза ($\tau=0,64$; $p < 0,01$), тривога-провина ($\tau=0,82$; $p < 0,01$), тривога-сором ($\tau=0,57$; $p < 0,01$), тривога-гнів ($\tau=0,78$; $p < 0,01$); страх-печаль ($\tau=0,55$; $p < 0,01$), страх-презирство ($\tau=0,59$; $p < 0,01$), страх-відраза ($\tau=0,51$; $p < 0,01$), страх-провина ($\tau=0,61$; $p < 0,01$), страх-сором ($\tau=0,52$; $p < 0,01$), страх-гнів ($\tau=0,70$; $p < 0,01$); печаль-презирство ($\tau=0,74$; $p < 0,01$), печаль-відраза ($\tau=0,66$; $p < 0,01$), печаль-провина ($\tau=0,54$; $p < 0,01$), печаль-сором ($\tau=0,65$; $p < 0,01$), печаль-гнів ($\tau=0,74$; $p < 0,01$); презирство-відраза ($\tau=0,83$; $p < 0,01$), презирство-провина ($\tau=0,73$; $p < 0,01$), презирство-сором ($\tau=0,78$; $p < 0,01$), презирство-гнів ($\tau=0,75$; $p < 0,01$); відраза-провина ($\tau=0,70$; $p < 0,01$), відраза-сором ($\tau=0,83$; $p < 0,01$), відраза-гнів ($\tau=0,64$; $p < 0,01$); провина-сором ($\tau=0,68$; $p < 0,01$), провина-гнів ($\tau=0,73$; $p < 0,01$); сором-гнів ($\tau=0,57$; $p < 0,01$)).

«Его»-формна область кореляційної плеяди групи осіб із низьким рівнем емоційної зрілості наведена на рис. 3.

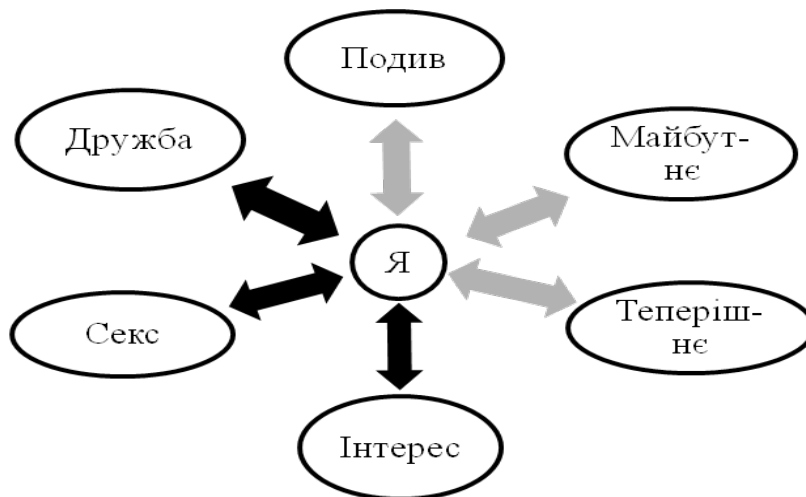


Рис. 3 Психосемантичні особливості «Его»-системи в осіб із низьким рівнем емоційної зрілості («Его»-формна область кореляційної плеяди)

Примітка: чорний колір стрілки – $p \leq 0,01$, сірий – $p \leq 0,05$.

Як видно з рисунку 3, «Его» осіб з низьким рівнем емоційної зрілості пов'язане із такими поняттями, як подив ($\tau=0,44$; $p < 0,05$), інтерес ($\tau=0,71$; $p < 0,01$), майбутнє ($\tau=0,44$; $p < 0,05$), теперішнє ($\tau=0,43$; $p < 0,05$), секс ($\tau=0,68$; $p < 0,01$), дружба ($\tau=0,78$; $p < 0,01$). «Его»-синтонність в осіб із низьким рівнем емоційної зрілості представлена сферами дружби та сексу, зв'язком із теперішнім і майбутнім та емоційним забарвленням подиву, що свідчить про емоційну пустку та бідність сфер реалізації й спілкування.

Дистонними «Его» є сфери роботи, навчання, минулого та відповідальності (робота-навчання ($\tau=0,45$; $p < 0,05$), робота-минуле ($\tau=0,41$; $p < 0,05$), робота-відповідальність ($\tau=0,46$; $p < 0,05$), навчання-минуле ($\tau=0,42$; $p < 0,05$), навчання-відповідальність ($\tau=0,48$; $p < 0,05$), минуле-відповідальність ($\tau=0,40$; $p < 0,05$)) – рисунок 4.

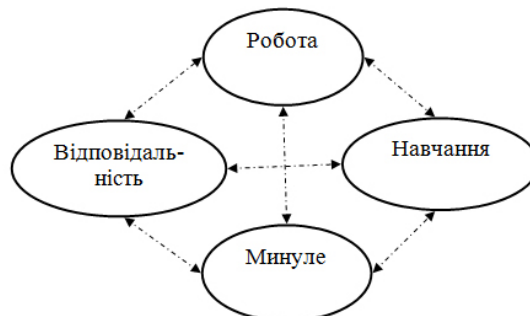


Рис. 4 Психосемантика «Его»-системи в осіб із низьким рівнем емоційної зрілості («Его»-дистонна область кореляційної плеяди)

Примітка: стрілка зі штрих-пунктиром – $p \leq 0,05$.

Така кореляційна плеяда характеризує людину з несформованим «Его»-ідеалом, відсутністю закономірних, адаптивних способів переживання світу, у якому існують певні визнані сфери реалізації та правила. Згідно Е. Еріксону, на локомоторно-генітальній стадії розвитку (3 – 6 років) розвивається відповідальність, коли соціальне оточення вимагає від дитини активності, вирішення нових завдань і придбання нових навичок [10]. У дітей з'являється відповідальність за себе та за свій психологічний простір. Вони починають цікавитися працею інших, пробувати нове й припускати, що й на інших людях у їх середовищі лежить певна відповідальність. Засвоєння дитиною правил гри й санкцій за їх порушення є найважливішою умовою формування відповідальності. Е. Еріксон вважав, що ініціатива додає до самостійності здатність переймати на себе зобов'язання, планувати й братися до роботи. При емоційній незрілості відповідальність є несформованою рисою, така людина не здатна навчатися та братися за роботу, бути активною та наполегливою. Сфери роботи й навчання, які вимагають відповідальності, потрапляють у минуле, отже, у сферу «небуття», туди, чого не існує для емоційно незрілої особистості.

Окремою областю в психосемантичному просторі осіб з низьким рівнем емоційної зрілості є область «ідеальних уявлень», до якої належать поняття: ідеальне «Я», щастя, радість, любов (ідеальне Я-щастя ($\tau=0,78$; $p < 0,01$), ідеальне Я-радість ($\tau=0,74$; $p < 0,01$), ідеальне Я-любов ($\tau=0,80$; $p < 0,01$), щастя-радість ($\tau=0,82$; $p < 0,01$), щастя-любов ($\tau=0,79$; $p < 0,01$), радість-любов ($\tau=0,78$; $p < 0,01$)). Ця відокремлена від «Его»-формної плеяди область психосемантичного простору демонструє недосяжні, ідеальні уявлення, які не можуть бути втілені в реальне життя через відсутність зв'язку з основними сферами реалізації особистості та іншими людьми. Поняття «родина» і «шлюб» утворюють кореляційний зв'язок ($\tau=0,67$; $p < 0,01$) та представляють «сімейні» уявлення (рисунок 5).

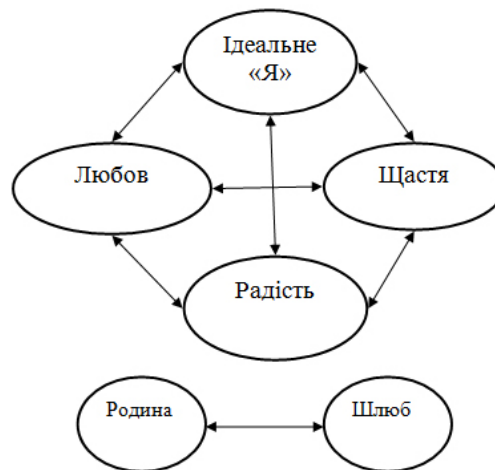


Рис. 5 Психосемантика «Его»-системи в осіб із низьким рівнем емоційної зрілості («Его»-дистонна область кореляційної плеяди)

Примітка: суцільна стрілка – $r \leq 0,01$.

Також у психосемантичному просторі осіб з низьким рівнем емоційної зрілості є область, яка представлена негативними емоціями. Об'єднання негативних емоцій в одну кореляційну плеяду може говорити про те, що вони пригнічуються й відносяться до сфери «не-Я». До того ж такі різні емоції мають високий показник коефіцієнту кореляції, що може говорити про сприйняття негативних емоцій як чогось недиференційованого, свідомо непотрібного.

Висновки

1. Емоційна зрілість особистості є проявом загальної особистісної зрілості на рівні психосемантичних особливостей «Его» - системи. У досліджуваних з високим рівнем емоційної зрілості психосемантичні особливості «Его» - системи мають широкий репертуар; емоційно зріла особистість відчуває себе включеною до основних сфер реалізації, які конотовані радістю, любов'ю, щастям, відповідальністю та свободою. Образ «Я» в емоційно зрілої особистості пов'язаний з ідеальним «Я», що є проявом більш зрілих механізмів регуляції «Его» та конгруентності.

2. Психосемантичні особливості «Его» - системи в емоційно незрілої особистості полягають у: звуженні сфер реалізації, незалученості у Теперішнє й Майбутнє, його емоційної пустки – «Его» є емоційно невантаженим (неконотовано, ані негативними, ані позитивними емоціями).

Перспектива подальших досліджень може бути пов'язана з розширенням уявлень про фактори, що кристалізують та підтримують функціонування емоційної зрілості особистості із метою подальшого створення системи психокорекційних заходів щодо усунення вже сформованих порушень розвитку досліджуваного феномену.

Література

1. Гидденс Э. Трансформация интимности: пер. с англ. / Э. Гидденс. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
2. Грачева И. И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов подростков / И. И. Грачева // «Психологические исследования личности». Сборник работ молодых ученых / Отв. редактор Е. А. Чудина. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2005. – С. 16 – 36.
3. Кочарян А. С. Особенности полоролевой структуры личности женщин с отношениями межличностной зависимости / А. С. Кочарян, Е. В. Фролова / Наукові студії із соціальної та політичної психології. Збірник статей. – 2007. – Випуск 16 (19). – С. 221 – 229.
4. Кочарян А. С. Психосексуальное развитие человека. Формирование мужского гендера Учеб. пособие / А. С. Кочарян, М. Е. Жидко. – Харьков: Нац. аэрокосм. ун-т «Харьк. авиац. ин-т», 2005. – 112 с.
5. Корчагина С. Г. Психология одиночества: учебное пособие / С. Г. Корчагина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. — М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. — 480 с.
7. Холмогорова А. Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 1999. – Вып. 2. – С. 61 – 73.
8. Чебикін О. Я. Про основні компоненти та механізми прояву емоційної зрілості / О. Я. Чебикін // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2008. – №12. – С. 72 – 80.
9. Шамшикова О. А. К вопросу о здоровой форме нарциссизма (личности) / О. А. Шамшикова // Проблемы психологии мотивации / Сборник науч. трудов. Юбилейный выпуск: к 75-летию со дня рождения В.Г.Леонтьева Новосибирск: НГПУ, 2005. – С. 112 – 123.
10. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – 2-е изд. – СПб.: Ленато, 2006. – 592 с.

References

1. Giddens Je. Transformacija intimnosti: per. s angl. / Je. Giddens. – SPb.: Piter, 2004. – 208 s.
2. Gracheva I. I. Uroven' perfekcionizma i sodержanie idealov podrostkov / I. I. Gracheva // «Psihologicheskie issledovanija lichnosti». Sbornik rabot molodyh uchenyh / Otv. redaktor E. A. Chudina. – M.: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 2005. – S. 16 – 36.
3. Kocharjan A. S. Osobennosti polorolevoj struktury lichnosti zhenshin s otnoshenijami mezhlichnostnoj zavisimosti / A. S. Kocharjan, E. V. Frolova / Naukovi studii iz social'noi ta politichnoi psihologii. Zbirnik statej. – 2007. – Vipusk 16 (19). – S. 221 – 229.
4. Kocharjan A. S. Psihoseksual'noe razvitie cheloveka. Formirovanie muzhskogo gendera Ucheb. posobie / A. S. Kocharjan, M. E. Zhidko. – Har'kov: Nac. ajerokosm. un-t «Har'k. aviac. in-t», 2005. – 112 s.
5. Korchagina S. G. Psihologija odinochestva: uchebnoe posobie / S. G. Korchagina. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2008. – 228 s.
6. Rodzhers K.R. Vzglyad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka / K.R. Rodzhers. — M.: Izdatel'skaja gruppa «Progress», 1994. — 480 s.
7. Holmogorova A. B. Kul'tura, jemocii i psihicheskoe zdorov'e / A. B. Holmogorova, N. G. Garanjan // Voprosy psihologii. – 1999. – Vyp. 2. – S. 61 – 73.
8. Chebikin O. Ja. Pro osnovni komponenti ta mehanizmi projavu emocijnoi zrilosti / O. Ja. Chebikin // Naukovij visnik PDPU im. K. D. Ushins'kogo. – 2008. – №12. – S. 72 – 80.
9. Shamshikova O. A. K voprosu o zdorovoj forme narcissizma (lichnosti) / O. A. Shamshikova // Problemy psihologii motivacii / Sbornik nauch. trudov. Jubilejnyj vypusk: k 75-letiju so dnja rozhdenija V.G.Leont'eva Novosibirsk: NGPU, 2005. – S. 112 – 123.
10. Jerikson Je. Detstvo i obshhestvo / Je. Jerikson. – 2-e izd. – SPb.: Lenato, 2006. – 592 s.

УДК 155.9

Компоненти психологічної готовності дітей-сиріт до переходу в різні форми життєвладштування

Сафонова С.Б
Svetasafonova90@gmail.com

В статті проаналізовано визначення компонентів психологічної готовності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування до переходу в різні форми життєвладштування: когнітивний, мотиваційний, емоційний. Встановлено, що більша частина дітей молодшого шкільного віку та підлітків знають про форми влаштування. Мотивом до переходу в нову сім'ю став негативний минулий життєвий досвід, оскільки біологічні батьки вели асоціальний спосіб життя; позитивний досвід в біологічній сім'ї та центрі соціально-психологічної реабілітації. З'ясовано, що у дітей молодшого шкільного віку позитивні емоції переважають над негативними, у підлітків навпаки негативні над позитивними. Оскільки, діти молодшого віку хочуть щоб нові батьки про них піклувались, допомагали та любили. Підлітки навпаки звикли до асоціального способу життя і нічого не хочуть змінювати в своєму житті.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку; підлітки; готовність; компоненти.

В статье проанализированы определения компонентов психологической готовности детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки к переходу в различные формы жизнеустройства: когнитивный, мотивационный, эмоциональный. Установлено, что большая часть детей младшего школьного возраста и подростков знают о формах устройства. Поводом к переходу в новую семью стал негативный прошлый жизненный опыт, поскольку биологические родители вели асоциальный образ жизни; положительный опыт в биологической семье и центре социально-психологической реабилитации. Установлено, что у детей младшего школьного возраста положительные эмоции преобладают над негативными, у подростков наоборот негативные над положительными. Поскольку дети младшего возраста хотят, чтобы новые родители о них заботились, помогли и любили. Подростки наоборот привыкли к асоциальному образу жизни и ничего не хотят менять в своей жизни.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста; подростки; готовность; компоненты.

In the article we have analyzed the components of psychological readiness in orphans and children deprived of parental care for the transition to various forms of living: cognitive, motivational, and emotional. It has been established that the majority of children at junior school age and adolescents know about the forms of living. The motive for the transition to a new family has become a negative past experience, as biological parents conducted an antisocial way of life; positive experience in the biological family and the center of social and psychological rehabilitation. It was found that in children of junior school age positive emotions predominate over the negative ones, while teenagers in the contrast have more negative emotions than positive, because young children want new parents to care, help and love them. Teens in the contrast are accustomed to an antisocial way of life and do not want to change anything in their lives.

Key words: children of junior school age; teens; readiness; components.

Актуальність проблеми дослідження полягає в тому, що в останні роки в Україні проводиться робота по деінституалізації виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Проте розвиток різних форм виховання дітей-сиріт гальмується відсутністю критеріїв їх соціально-психологічної готовності до життя в нових умовах.

Владштування дітей-сиріт відбувається за наявності місця у відповідній формі життєвладштування, а не за готовністю дитини до такого переходу. Це призводить до ускладнення адаптації дитини і навіть до викривлень її особистісному розвитку.

На формування готовності дитини-сироти до переходу в різні форми життєвладштування впливає досвід проживання в сім'ї (Г.М Бевз, В.Н Ослон). В залежності від минулого життєвого досвіду дітей-сиріт потрібно обирати відповідну форму життєвладштування. Крім цього потрібно готувати до переходу у сімейні форми життєвладштування ще і потенційних прийомних батьків. Практика сьогодення показує, що дитина повинна прийняти ту форму життєвладштування яку їй пропонують дорослі. Проте, в цьому разі її суб'єктивність нівелюється.

Мета роботи визначити компоненти психологічної готовності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування до різних форм життєвладштування.

Виходячи з теоретичного аналізу форм життєвладштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування було з'ясовано, що однією з умов ефективного влаштування дітей-сиріт є визначення їх психологічної готовності.

Проблема готовності до діяльності є однією із значимих в сучасній науці. У психолого-педагогічній літературі поняття «готовність» трактується неоднозначно. Поняття «готовність» поширилося в науці в 50-60 рр. у зв'язку з дослідженням в лабораторії Б. Г. Ананьєва людини як суб'єкта діяльності. На сьогоднішній день накопичений достатній теоретичний та експериментальний матеріал про готовність людини до різних видів діяльності, сформульовано поняття готовності до праці, визначений її зміст, структура, основні параметри та умови, що впливають на динаміку, тривалість і стійкість готовності (М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович, Я. Я. Коломінський, А. І. Кочетов, Н. В. Кузьміна, Н. Д. Левітов та ін.).

Н. В. Кузьміна розглядає готовність як первинну, фундаментальну вихідну умову успішного виконання діяльності будь-якої складності. За своєю суттю готовність представляє міру мобілізації внутрішніх ресурсів людини з метою найбільш ефективного вирішення певних завдань.

Не менше важливо при оцінці готовності визначити внутрішні сили особистості, її потенціали та резерви. Готовність передбачає наявність певних знань, умінь, навиків; готовність до протидії, подолання перешкод, що виникають в процесі дії; приписування особистісного сенсу виконуваних дій. Готовність взагалі - означає положення підготовленості, в якому організм налаштований на дію або реакцію. Це такий стан людини, при якій вона готова отримати користь з певного досвіду. Цей стан допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати діяльність при появі непередбачених перешкод [2].

Для визначення психологічної готовності дітей-сиріт молодшого шкільного віку та підліткового до переходу в різні форми життєвладштування була проведена експериментальна бесіда на з'ясування когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів. Когнітивний компонент включає знання дітей про форми життєвладштування, ставлення до майбутнього та сім'ї. Питання в якій формі влаштування дитина хоче жити і що вплинуло на її вибір були направлені на з'ясування мотиваційного компоненту. Вивчення емоційного компоненту полягало в тому, щоб з'ясувати позитивні та негативні емоції з приводу життєвладштування. В ході пілотажного дослідження з метою способу виявлення емоційного компоненту було визначено типові відповіді стосовно емоційно значущих ситуацій. Визначені варіанти відповідей були проранжовані відповідно до ступеня вираження.

Дослідження проводилось на базі Центру соціально-психологічної реабілітації для дітей №1 та Центру соціальної реабілітації дітей «Ковчег». У ньому взяли участь діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування: 40 дітей - молодшого шкільного віку, 40 дітей - підліткового віку.

В ході емпіричного дослідження психологічної готовності дітей молодшого шкільного віку та підлітків було з'ясовано, що з 40-дітей молодшого шкільного віку майже не знають про форми влаштування, а лише про прийомну сім'ю та дитячий будинок сімейного типу 15 дітей (37,5%). Причиною незнань дітей про форми влаштування є короткий термін перебування, а саме два місяці. Оскільки в цей період діти переживають розрив з біологічними батьками та немає бажання дізнаватись які є ще форми влаштування окрім біологічної сім'ї. Діти молодшого шкільного віку 25 особи (62,5%) та 40 підлітків (100%) знають про такі форми як прийомна сім'я, дитячий будинок сімейного типу, центри соціально-психологічної реабілітації, інтернат, соціальний гуртожиток. Оскільки, дітям психологи та вихователі центрів розповідають про умови в кожній формі, скільки дітей живе, що діти зможуть повноцінно ходити до школи та спілкуватись з друзями та родичами якщо ті позитивно налаштовані на контакт. Велика кількість дітей знають про те, що можна тимчасово жити в центрі соціально-психологічної реабілітації «Ковчег» та центрі «Місто щасливих дітей». Про центри діти найбільше дізнаються інформацію від інших дітей які проживають разом з ними, так як багато з них перебували в тих центрах і розповідають які там умови життя. Особливо, підлітки знають різницю між прийомною сім'єю та дитячим будинком, наголошують на тому що в першому менше дітей по кількості ніж в другому, але батьки однаково відносяться в цих формах. Діти молодшого шкільного віку знають дуже добре про форму влаштування як інтернат. Відповідну інформацію отримали від своїх біологічних батьків, тому що коли їх не слухались батьки погрожували їм, що відправлять в інтернат.

Відносно питання щодо уявлення про майбутнє та нову сім'ю, 11 дітей молодшого шкільного віку (27,5%) та 18 підлітків (45%) хочуть жити з біологічною сім'єю. Підлітки говорять, що в новій сім'ї не буде свободи та будуть окрім нього ще діти, а в біологічній сім'ї всюдозволеність. Діти молодшого шкільного віку аргументують свою відповідь тим, що це рідні батьки і вони їх люблять. Підлітки 10-осіб та 10 дітей молодшого шкільного віку ставляться до майбутнього позитивно, в них є прагнення навчатись та здобувати професію.

Діти молодшого шкільного віку 19 (47,5%) та 12 підлітків (30%) уявляють своє майбутнє з новою сім'єю. Для підлітків це змога мати нових друзів, для дітей молодшого шкільного віку будуть нові братики та сестрички, але саме головне що їх об'єднує це бажання мати повноцінну сім'ю.

Уявлення дітей молодшого шкільного віку 29 (72,7%) та 16 підлітків (40%) про нову сім'ю є позитивні. Для дітей нова сім'я є пріоритетом та початком нового етапу життя. Для 6 підлітків (15%) бажанням є самостійно жити і з мінімальною підтримкою, це можна реалізувати лише в соціальному гуртожитку.

Мотиваційний компонент відображає бажання чи не бажання дитини переходити в різні форми життєвладштування і що вплинуло на його вибір. Цей компонент є важливим, від нього залежить процес входження дитини в сім'ю. З 40 дітей молодшого шкільного віку 11 – осіб (27,5%), та 18 підлітків (45,0%) хочуть повернутись в біологічну сім'ю. Діти молодшого шкільного віку які хочуть повернутись в біологічну сім'ю аргументують це тим, що там про них піклувались, проявляли турботу, любили. Але з бесіди з психологом розуміємо, що справа в тому що про цих дітей піклувалась бабуся яка не в змозі далі це виконувати. Підлітки, які хочуть повернутись в біологічну сім'ю, їхні бажання полягають в тому, щоб їх забрали з центру додому. Аналіз даних вказує на те, що більша кількість дітей-сиріт прагне повернутись в свою біологічну сім'ю, не зважаючи на те, що вони були вилучені із асоціальних сімей. Підлітки пояснюють це тим, що вони чудово розуміють, що нова сім'я хороша, дружня, завжди разом. Але із власного досвіду вони розуміють, що це може бути лише гарною картинкою, тому діти вибирають біологічну сім'ю, оскільки вони знають на що чекати, але все таки надіються, що батьки зміняться.

Діти молодшого шкільного віку 29-особи (72,5%) та 16 підлітків (40%) хочуть жити в новій сім'ї. Діти молодшого шкільного віку мотивують це тим, що батьки будуть про них піклуватись, не будуть вести асоціальний спосіб життя та будуть жити разом із своїми братами та сестрами. Для підлітків мотивацією до переходу в нову сім'ю є те, що для них вона виступає як індикатор реалізації їхніх бажань. Вони прагнуть до свободи яка полягає в тому, що зможуть робити все, що захочуть. Але чудово розуміють, що не повернуться до минулого способу життя. В підлітків на першому місці є здобуття професії, пошук роботи, створення власної сім'ї. І в нових батьках вони бачать велику підтримку в цьому. Шестеро підлітків (15%) хочуть жити в соціальному гуртожитку, вони прагнуть до самостійного життя та в майбутньому побудувати власну сім'ю.

З'ясовуючи, що саме вплинуло на вибір дітей, де саме хочуть жити є негативний та позитивний досвід в біологічній сім'ї, зустріч з потенційними батьками та позитивний досвід в центрі в якому діти перебувають. З 40 дітей молодшого шкільного віку 28-осіб (70,0%) та з 40 підлітків у 25 (62,5%) був негативний досвід проживання в біологічній сім'ї, причиною слугувало асоціальний спосіб життя батьків та нехтування дитиною. У 7 дітей молодшого шкільного віку (17,5%) та 8 підлітків (20%) був позитивний досвід в біологічній сім'ї. Також у 5 дітей молодшого шкільного віку була зустріч з потенційними батьками, яка вплинула на вибір. Підлітки які мотивовані на влаштування в нову сім'ю 7 осіб, для них слугував позитивний досвід в недержавному центрі. Психологи та вихователі показали яке повинно бути ставлення батьків до дитини в сім'ї.

Для визначення емоційного компоненту психологічної готовності дітей-сиріт молодшого шкільного віку та підлітків в ході бесіди ми з'ясовували наступні показники: коли відчувають тривогу та радість з приводу біологічної та нової сім'ї. Ми визначали відповідні параметри для з'ясування як на емоційному рівні діти проявляють своє бажання чи не бажання переходити у відповідні форми життєвляштування.

Питання які були направлені на з'ясування тривоги, що діти більше не повернуться в біологічну сім'ю у 20-підлітків (20%) більша ніж у дітей молодшого шкільного віку 13 (32,5%). Причиною є те, що підлітки звикли до асоціального способу життя і нічого не хочуть змінювати, а діти молодшого шкільного віку навпаки хочуть щоб нові батьки піклувались та їх любили, оскільки біологічні батьки цього не робили.

Стосовно тривоги дітей, що їх не заберуть в нову сім'ю у 23-дітей молодшого шкільного віку (57,5%) більша ніж у 12-підлітків (30%). Зрозуміло, що дітей це питання є важливе, тому тривога виникає через те, що нові батьки від них можуть відмовитись. Також діти тривожаться того, що в новій сім'ї батьки їх будуть ображати, оскільки в біологічній сім'ї дітей били, батьки вели асоціальний спосіб життя. Шестеро підлітків хвилюються з приводу того, що не зможуть жити в соціальному гуртожитку. Оскільки, щоб потрапити до соціального гуртожитку необхідно відмовитись від асоціального способу життя та дотримуватись правил. Підлітки надіються, що вони виправились і більше не повернуться до минулого способу життя.

Відносно того як часто в дітей-сиріт виникає почуття радості отримали наступні результати. В дітей молодшого шкільного віку у 27 осіб (67,5%) та 14 підлітків (35%) почуття радості з приводу того, що їх заберуть та буде повноцінна нова сім'я, батьки будуть підтримувати та допомагати. У 30 підлітків (75%) та дітей молодшого шкільного віку 25 (62,5%) радіють, що їх відвідують родичі та біологічні батьки. Більшість з них розуміє, що не будуть жити з батьками, оскільки батьки ведуть асоціальний спосіб життя і не хочуть його змінювати але все ж такі вони рідні батьки.

Для дітей молодшого шкільного віку 18 осіб (45%) великою радістю є те, що вони будуть в новій сім'ї ходити до школи, навчатись, нові батьки водитимуть їх на різні секції. Причиною є те, що в біологічній сім'ї більшість дітей не ходили до школи та частково виражена педагогічна запущеність. У 16 підлітків (40%) які хочуть жити в новій сім'ї радіють тому, що нові батьки будуть для них наставниками та допоможуть у виборі навчального закладу, професії, допоможуть розставити пріоритети. Шестеро підлітків (15%) радіють тому, що будуть жити в соціальному гуртожитку.

Висновки.

1. Визначені показники психологічної готовності дітей-сиріт до переходу в різні форми життєвляштування, а саме когнітивний, мотиваційний та емоційний. Когнітивний компонент полягав у з'ясуванні знань дітей про форми влаштування, уявлення про майбутнє та сім'ю. Мотиваційний компонент відображає бажання дитини жити в якій формі влаштування та що вплинуло на його вибір. Емоційний компонент полягав у визначенні негативних та позитивних емоцій з приводу влаштування в нову сім'ю.

2. З'ясовано, що 62,5% дітей молодшого шкільного віку та 100% підлітків знають про форми життєвляштування. Оскільки дітям розповідали психологи, вихователі та інші діти в центрі.

3. Уявлення щодо майбутнього позитивне у 47,5% дітей молодшого шкільного віку та 30% підлітків для них пріоритетом є нова сім'я. Уявлення щодо нової сім'ї у 72,5% дітей молодшого шкільного віку та 40% підлітків є позитивним. Підлітки, які хочуть жити в соціальному гуртожитку (15%), оскільки прагнуть до самостійного життя.

4. Мотиваційний компонент відображає бажання дитини жити в якій формі влаштування та що вплинуло на його вибір. В новій сім'ї хочуть жити 72,5% дітей молодшого шкільного віку та 40% підлітків. На вибір вплинув негативний, позитивний досвід проживання в біологічній сім'ї, зустріч

з потенційними батьками та позитивний досвід в недержавному центрі соціально-психологічної реабілітації.

5. З'ясовано, що 67,5% дітей молодшого шкільного віку та 35% підлітків

радіють тому, що їх заберуть в нову сім'ю, але є тривога що через певні обставини діти залишаться в центрі, у перших (57,5%) переважає тривога ніж у других (30%). У 15% підлітків які хочуть жити в соціальному гуртожитку є тривога та радість з приводу їхнього майбутнього влаштування.

Перспективи дослідження полягають у розробці критеріїв соціально-психологічної готовності дітей-сиріт до переходу різні форми життєвладштування.

Література

1. Бевз Г. М. Приймна сім'я: соціально-психологічні виміри. Монографія. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 352 с.

2. Бевз Г. М. Посібник для соціальних працівників щодо підготовки та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу: У 2-х кн. – К.: Держсоцслужба, 2006. – Кн. 2. – 180с.

3. Райкус Дж., Хьюз Р. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска: Практическое пособие: В 4 т. Т. II. Планирование и семейно-ориентированная социальная работа. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.

4. Комарова Н. М. Питання формування ефективності родинних форм влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування / Н. М. Комарова, Л. М. Мельничук, І. В. Пеша. К.: Державний ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – Кн. 2. – 128с.

5. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: Профессиональная замещающая семья – М.: Генезис, 2006. – 368 с.

References

1. Bevz G. M. Pryjomna simja: sotsial'no-psykholohichni vymiry. Monohrafiya. – K.: Vydavnychy Dim «Slovo», 2010. – 352 s.

2. Bevz H. M. Posibnyk dlya sotsial'nykh pratsivnykiv shchodo pidhotovky ta sotsial'noho suprovodu pryjomnykh simey ta dytyachykh budynkiv simeynoho typu: U 2-kh kn. – K.: Derzhsoctsluzhba, 2006. – Kn. 2. – 180s.

3. Rajkus Dzh., H'yuz R. Social'no-psykholohicheskaya pomoshch' sem'yam i detyam grupp riska: Prakticheskoe posobie: V 4 t. T. II. Planirovanie i semejno-orientirovannaya social'naya rabota. – SPb.: Piter, 2009. – 256 s.

4. Komarova N. M. Pytannya formuvannya efektyvnosti rodynnykh form vlashtuvannya ditey, pozbavlenykh bat'kivs'koho pikluvannya / N. M. Komarova, L. M. Mel'nychuk, I. V. Pyesha. K.: Derzhavnyy in.-t problem sim'yi ta molodi, 2004. – Kn. 2. – 128s.

5. Oslon V.N. Zhizneustrojstvo detej-sirot: Professional'naya zameshchayushchaya sem'ya – M.: Genezis, 2006. – 368 s.

УДК 159.923.2 – 057.875 – 056.26:17.023.34

Особливості емоційного компоненту психологічного благополуччя у студентів з обмеженими можливостями здоров'я

Гуляєва О.В., Гуляєва Ю.О.
Juliagulyaeva224@gmail.com

Стаття присвячена аналізу результатів дослідження емоційного компоненту психологічного благополуччя у студентів з обмеженими можливостями здоров'я. Встановлено, що емоційно забарвлене змістовне наповнення життя, більшою мірою, сприймається ними через призму власного здоров'я. Саме фізичне здоров'я є відправною точкою формування емоційного світосприйняття особистості з обмеженими можливостями здоров'я. Головними детермінантами, які сприяють формуванню у таких студентів загального позитивного емоційного фону виступають соціальні відносини та емоційний комфорт.

Ключові слова: психологічне благополуччя, суб'єктивне благополуччя, студенти з обмеженими можливостями здоров'я, емоції.

Статья посвящена анализу результатов исследования эмоционального компонента психологического благополучия у студентов с ограниченными возможностями здоровья. Установлено, что эмоционально окрашенное содержание жизни, в большей степени, воспринимается ними через призму собственного здоровья. Именно физическое здоровье является отправной точкой формирования эмоционального мировосприятия личности с ограниченными возможностями здоровья. Основными детерминантами, способствующими формированию у таких студентов общего позитивного эмоционального фона выступают социальные отношения и эмоциональный комфорт.

Ключевые слова: психологическое благополучие, субъективное благополучие, студенты с ограниченными возможностями здоровья, эмоции.

The article is dedicated to the analysis of the results of the emotional component of psychological well-being study in the students with disabilities. It were found out that emotionally colored content of life, to a greater extent, is perceived by them through the prism of their own health. It is physical health that is the starting point for the formation of the emotional worldview in an individual with disabilities. The main determinants that contribute to the formation of a common positive emotional background for these students are social relations and emotional comfort.

Key words: psychological well-being, subjective well-being, students with disabilities, emotions.

Однією з головних характеристик поняття «психологічного благополуччя» є високий рівень його узагальненості. Це пояснюється не тільки з позиції підходів до розуміння самого терміну – гедоністичного й евдемоністичного, а й позиції визначення суб'єктивних та об'єктивних компонентів самого благополуччя. Слідом за К. Ріфф під психологічним благополуччям ми розуміємо інтегральний показник ступеня спрямованості особистості на реалізацію головних компонентів позитивного функціонування та ступень цієї реалізації, яке проявляється у відчутті щастя, задоволеності собою й своїм життям [2]. Теоретичний аналіз, присвячений структурним компонентам психологічного благополуччя, дозволив нам виділити об'єктивні фактори – соціально-економічні, соціокультурні та біологічні та суб'єктивні фактори – психологічні фактори, які визначаються структурними компонентами психологічного благополуччя. До структурних компонентів ми, в свою чергу, відносимо – емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти життям [1]. Спираючись на уявлення щодо благополуччя Н. Бредберна, Е. Дінера, М. Аргайла та слідом за ними, під емоційним компонентом ми розуміємо баланс двох видів афекту – позитивного та негативного, який виникає у процесі задоволення-незадоволення потреб. Актуалізована потреба знаходить свою реалізацію в досягненні кінцевій мети діяльності. Слід за Г. Оллпортом та Г.Л. Пучковою ми розуміємо під когнітивним компонентом психологічного благополуччя усвідомлення реалізації потреби та ступень цієї реалізації, яка виражається у вигляді оцінки власного життя та ступеню задоволеності життям. Спираючись на теорію М. Яходи, А. Маслоу, К. Ріфф, під поведінковим компонентом ми розуміємо спрямованість на реалізацію функціональних компонентів психологічного благополуччя – позитивні відносини з іншими, автономія, цілі в житті, особистісне зростання, само прийняття, управління середовищем та самоактуалізацію.

Мета даної статті полягає у визначенні особливостей емоційного компоненту психологічного благополуччя студентів з обмеженими можливостями здоров'я.

В ході експериментального дослідження нами були використані «Шкала суб'єктивного благополуччя» (А. Перуе-Баду з колегами в адаптації М.В. Соколової), «Методика експрес-діагностики психоемоційної напруги (ПЕН) та її джерел» («Шкала психоемоційного стресу Л. Рідера» укладачі О.С. Копіна, К.О. Суслова, Є.В. Заїкін). Для обробки даних використовувався метод підрахунку середніх значень та стандартних відхилень, метод рангової кореляції Спірмена R, U критерій Манна-Уїтні програми Statistica 10 версії.

У дослідженні прийняло участь 245 осіб – студенти вищих навчальних закладів IV та II рівнів акредитації: Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Харківського національного університету радіоелектроніки, Харківського автомобільно-дорожнього технікуму та Харківського соціально-економічного коледжу імені Г.С. Ананченка. Головну групу досліджуваних склали 125 студентів зазначених вузів з обмеженими можливостями здоров'я – інваліди II і III групи. Контрольну групу – 120 студентів тих самих початкових закладів без обмежених можливостей здоров'я.

У результаті проведення методики «Шкала суб'єктивного благополуччя» в адаптації М.В. Соколової, ми обчислили середні показники та стандартні відхилення по групах.

Таблиця 1

Середні значення та стандартні відхилення суб'єктивного благополуччя

	Студенти з обмеженими можливостями здоров'я	Студенти без обмежених можливостей здоров'я
Напруга та чутливість	12,5 ± 3,5	12,2 ± 3,3
Ознаки, що супроводжують психоемоційну симптоматику	11,8 ± 4,5	11,6 ± 4,4
Коливання настрою	5,3 ± 2,6	5,2 ± 2,4
Значимість соціального оточення	8,1 ± 3,3	7,8 ± 3,5
Самооцінка здоров'я	7,0 ± 3,7	6,0 ± 2,6
Ступень задоволеності повсякденною діяльністю	11,1 ± 3,9	10,8 ± 3,6
Рівень суб'єктивного благополуччя	55,9 ± 15,7	53,4 ± 13,2

Аналіз результатів дозволяє нам стверджувати, що в обох групах студентів джерела суб'єктивного емоційного неблагополуччя становлять: напруга та чутливість, ознаки, що супроводжують психоемоційну симптоматику, ступень задоволеності повсякденною діяльністю. А у студентів з обмеженими можливостями здоров'я додається ще й самооцінка здоров'я. Крім того, слід зауважити, що усі показники в основній вибірці вище а ніж у контрольній, тобто студенти з обмеженими можливостями здоров'я більше емоційно неблагополучні.

Так студенти зазначають, що навчання давить на них, вони все більш потребують усамітнення та допомоги інших людей.

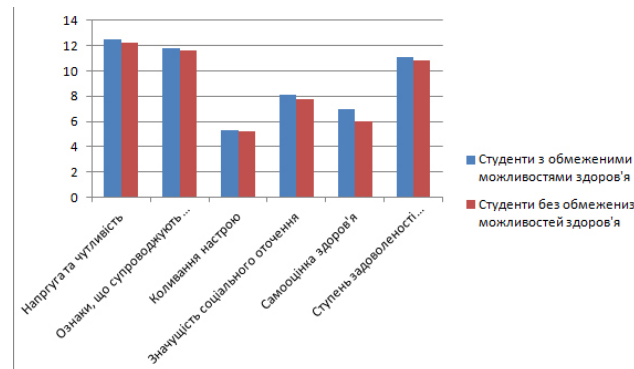


Рис.1 Середні показники суб'єктивного благополуччя у студентів

Високий рівень напруги у студентів з обмеженими можливостями здоров'я (у подальшому – студенти з ОМЗ) обумовлений, в першу чергу, самооцінкою здоров'ям ($r=0,49$ при $p<0,01$), психоемоційною симптоматикою ($r=0,44$ при $p<0,01$), значимістю соціального оточення ($r=0,40$ при $p<0,01$) і далі – коливанням настрою ($r=0,34$ при $p<0,01$) й ступенем задоволеності повсякденною діяльністю ($r=0,33$ при $p<0,01$). Високий рівень емоційної напруги респондентів обумовлює негативний емоційний фон, надмірну емоційну реакцію на невдачі, негативне сприймання останніх подій у житті. Найвищими показниками, що впливають на рівень напруги респондентів основної групи серед емоційних факторів становить самооцінка здоров'я. а це означає, що здоров'я виступає як фактор, який дає їм змогу отримувати задоволення від життя, або, навпаки, перешкоджає отриманню емоційного задоволення.

В контрольній групі студентів не було встановлене кореляційних зв'язків шкали «напруга та чутливість» з іншими шкалами суб'єктивного благополуччя. А це може вказувати на те, що у студентів без обмежених можливостей здоров'я (у подальшому – студенти без ОМЗ) напруга носить ситуативний характер на відміну від студентів з обмеженими можливостями здоров'я. Вони менш сприймають негативну ситуацію як стресову та як таку, що не задовольняє їх потребам. Загалом у студентів без ОМЗ діагностується інформаційний стрес, для якого характерно зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті ($r=0,45$ при $p<0,01$ зв'язок коливання настрою й ознаками психоемоційної симптоматики), а також зниження контролю над емоційною сферою ($r=0,49$ при $p<0,01$ зв'язок коливання настрою й самооцінки здоров'я). У студентів з обмеженими можливостями здоров'я був діагностовано емоційний стрес, який відрізняється високим рівнем напруги та тривоги.

Щодо шкали «ознаки, що супроводжують психоемоційну симптоматику» у студентів з обмеженими можливостями здоров'я окрім шкали «напруга та чутливість» вона також має зв'язок зі шкалами «коливання настрою» ($r=0,45$ при $p<0,01$), «самооцінкою здоров'я» ($r=0,39$ при $p<0,01$), «ступенем задоволеності повсякденною діяльністю» ($r=0,38$ при $p<0,01$) і «значимість соціального оточення» ($r=0,35$ при $p<0,01$). Почуття внутрішньої тривоги, надмірної уразливості й загубленості у студентів пов'язане з почуттям самотності, з нестабільним емоційним тоном, із тягарем повсякденної діяльності, що, в свою чергу, відбивається на самооцінці здоров'я, а саме – на поганому самопочутті.

У студентів без ОМЗ шкала «ознаки, що супроводжують психоемоційну симптоматику» має зв'язок зі шкалами «коливання настрою» ($r=0,49$ при $p<0,01$), «самооцінка здоров'я» ($r=0,36$ при $p<0,01$) та «значимість соціального оточення» ($r=0,28$ при $p<0,01$). А це говорить про те, що хвилювання, неухважність, занепокоєність у студентів цієї групи пов'язане з домінуючим емоційним тоном, здоров'ям і міжособистісними стосунками з родиною та друзями.

Також в обох груп дослідження було діагностовано низький рівень задоволеності повсякденною діяльністю. В емоційному плані це виражається у зниженні інтересу студентів до повсякденної навчальної діяльності, у зниженні позитивних емоцій в процесі виконання роботи, та у схильності до дозвольного способу життя. У студентів з обмеженими можливостями здоров'я такий рівень обумовлений коливанням настрою ($r=0,48$ при $p<0,01$), самооцінкою здоров'я ($r=0,46$ при $p<0,01$), значимістю соціального оточення ($r=0,41$ при $p<0,01$), ознаками психоемоційної напруги ($r=0,38$ при $p<0,01$) й напругою та чутливістю ($r=0,33$ при $p<0,01$). Так, чим вище рівень суб'єктивного неблагополуччя по шкалі «ступень задоволеності повсякденною діяльністю», тим більше студенти з обмеженими можливостями здоров'я знаходяться в поганому настрої, більше відчувають себе хворими, емоційно напруженими та самотніми.

У студентів без ОМЗ низький рівень задоволеності повсякденною діяльністю обумовлений коливанням настрою ($r=0,43$ при $p<0,01$) і самооцінкою здоров'я ($r=0,43$ при $p<0,01$). А це означає, що незадоволеність діяльністю має зв'язок з поганим самопочуттям і зневіру в оптимістичне майбутнє.

У студентів з обмеженими можливостями здоров'я шкала «самооцінка здоров'я» також є джерелом суб'єктивного неблагополуччя. На відміну від студентів без ОМЗ, де середній показник по вибірці знаходиться на рівні суб'єктивного благополуччя, студенти основної вибірки не відчувають себе здоровими та бадьорими (статистично значущі відмінності при $p<0,02$). Їх погане самопочуття пов'язане з коливанням настрою ($r=0,63$ при $p<0,01$), значимістю соціального оточення ($r=0,52$ при $p<0,01$), напругою та чутливістю ($r=0,49$ при $p<0,01$), ступеням задоволеності повсякденною діяльністю ($r=0,46$ при $p<0,01$) і ознаками, що супроводжують психоемоційну симптоматику ($r=0,39$ при $p<0,01$). Негативний емоційний тон, апатія до навчальної діяльності, проблеми міжособистісної взаємодії, нарешті, схвилюваність без причин та надмірна збудженість напряму пов'язані з низьким рівнем здоров'я. Саме шкала «самооцінка здоров'я» у студентів з обмеженими можливостями здоров'я є самою вагомою у визначенні загального рівня суб'єктивного благополуччя ($r=0,79$ при $p<0,01$).

У студентів без ОМЗ самооцінка здоров'я є джерелом суб'єктивного благополуччя. Воно, насамперед, пов'язане з коливанням настрою ($r=0,49$ при $p<0,01$), ступеням задоволеності повсякденною діяльністю ($r=0,43$ при $p<0,01$) та ознаками, що супроводжують психоемоційну симптоматику ($r=0,36$ при $p<0,01$). У студентів контрольної групи здоров'я ніяк не пов'язане з напругою й тривожністю та значимістю соціального оточення. А це говорить про те, що гарне самопочуття впливає на хорошій настрої студентів без ОМЗ, викликає у них інтерес до навчальної діяльності, допомагає їм бути зібраними та навпаки – гарне самопочуття, інтерес до діяльності та зібраність впливає на самопочуття таких студентів.

Також нами було встановлено, що джерелами суб'єктивного благополуччя у студентів як з обмеженими можливостями здоров'я, так й без обмежених можливостей здоров'я є шкали «коливання настрою» та «значимість соціального оточення». Загалом у студентів спостерігаються більш позитивні емоції, а ніж негативні. Крім того, вони отримують задоволення від того, що мають змогу спілкуватися з друзями та родиною.

У студентів основної вибірки позитивні емоції пов'язані з самопочуттям ($r=0,63$ при $p<0,01$), зі значимістю соціального оточення ($r=0,59$ при $p<0,01$), зі ступенем задоволеності повсякденною діяльністю ($r=0,48$ при $p<0,01$), з ознаками, що супроводжують психоемоційну симптоматику ($r=0,45$ при $p<0,01$) і з напругою та чутливістю ($r=0,34$ при $p<0,01$). Це вказує на те, що у студентів з ОМЗ позитивний емоційний фон залежить від суб'єктивного почуття фізичного та психічного комфорту, від почуття довіри до друзів та дружнього ставлення з боку інших до студентів з ОМЗ, від того, наскільки їм подобається їх повсякденна діяльність, від уміння контролювати свою дратівливість та вмінням долати стрес, і, навпаки. Чим вище рівень суб'єктивного благополуччя по шкалі «коливання настрою», тим вище рівень благополуччя за переліченими шкалами.

У студентів контрольної вибірки позитивні емоції також пов'язані з самопочуттям ($r=0,49$ при $p<0,01$), з ознаками, що супроводжують психоемоційну симптоматику ($r=0,49$ при $p<0,01$), зі значимістю соціального оточення ($r=0,43$ при $p<0,01$), зі ступенем задоволеності повсякденною діяльністю ($r=0,43$ при $p<0,01$). Кореляційний зв'язок шкали «коливання настрою» і шкалою «напруга та чутливість» встановлений не був. Так, у студентів без ОМЗ відчуття фізичного та психічного комфорту, емоційного спокою, міжособистісних стосунків та зацікавленість навчанням впливають на їх позитивний емоційний стан. У респондентів контрольної групи показник по шкалі «коливання настрою» є визначним у

загальному рівні суб'єктивного благополуччя.

Щодо шкали «значимість соціального оточення» у студентів з обмеженими можливостями здоров'я вона визначається зв'язком зі шкалами: «коливання настрою» ($r=0,59$ при $p<0,01$), «самооцінкою здоров'я» ($r=0,53$ при $p<0,01$), «ступенем задоволеності повсякденною діяльністю» ($r=0,41$ при $p<0,01$), «напругою та чутливістю» ($r=0,40$ при $p<0,01$) і «ознаки, що супроводжують психоемоційну симптоматику» ($r=0,35$ при $p<0,01$). Ця шкала відображає рівень суб'єктивного благополуччя, що пов'язаний з рівнем задоволення міжособистісних стосунків – дружньої підтримки, довіри до інших, залученості до діяльності. Задоволеність таких стосунків впливає на позитивний емоційний фон та рівень емоційного стресу, на відчуття фізичного та емоційного комфорту та захопленості повсякденною діяльністю, і, навпаки.

У студентів без ОМЗ шкала «значимість соціального оточення» визначається зв'язком зі шкалами: «коливання настрою» ($r=0,43$ при $p<0,01$) і «ознаки, що супроводжують психоемоційну симптоматику» ($r=0,28$ при $p<0,01$). Чим вище рівень суб'єктивного благополуччя у студентів, пов'язаний із міжособистісними стосунками, тим більш позитивних емоцій у них спостерігається.

Отже, аналіз рівня суб'єктивного благополуччя дозволяє зробити висновки:

1. У студентів з обмеженими можливостями здоров'я головними

детермінантами, які сприяють формуванню загального позитивного емоційного фону виступають соціальні відносини та емоційний комфорт. Соціальні відносини надають студентам соціальну підтримку у вигляді практичної допомоги, емоційної підтримки та спільного проведення часу за приємною справою. Задоволення не тільки від родинного спілкування, а й від міжособистісних відносин з іншими людьми у студентів з обмеженими можливостями здоров'я сприяє тому, що у них формується позитивний емоційний тон. Завдяки цьому студенти оптимістичніше сприймають свій теперішній і майбутній час. Відчуття всебічної підтримки та стійка позитивна установка на майбутнє сприяє формуванню у них активної життєвої позиції – усвідомлення себе як господаря й творця власного життя, здатного змінювати навколишній світ та здійснювати контроль над ситуаціями.

У студентів без обмежених можливостей здоров'я основними детермінантами формування загального позитивного емоційного настрою також виступають соціальна підтримка, емоційний та фізичний комфорт. На відміну від студентів з обмеженими можливостями фізичне здоров'я виступає у студентів без обмежених можливостей додатковим джерелом позитивного сприйняття світу – сприяє формуванню гарного настрою у процесі життєдіяльності. Фізичне здоров'я розширює можливості отримання задоволеності та позитивних емоцій від навчання, спілкування та професійної (трудової) діяльності.

2. У студентів з обмеженими можливостями здоров'я максимальний показник суб'єктивного неблагополуччя пов'язаний з емоційним стресом, який викликаний високим рівнем напруги та тривожності. Гостре емоційне переживання конфліктних ситуацій, що виникають як наслідок незадоволення соціальних і біологічних потреб, у них пов'язане з відчуттям самотності, з недостатньою самостійністю, з визнанням того, що вони потребують допомоги з боку інших людей.

У студентів без обмежених можливостей здоров'я максимальний показник суб'єктивного неблагополуччя пов'язаний з інформаційним стресом, що викликаний інформаційним перенавантаженням.

3. На загальний рівень суб'єктивного благополуччя у студентів з обмеженими можливостями здоров'я впливає рівень самооцінки здоров'я. Емоційно забарвлене змістовне наповнення життя, більшою мірою, сприймається ними через призму власного здоров'я. Саме фізичне здоров'я є відправною точкою формування емоційного світосприйняття особистості з обмеженими можливостями здоров'я відповідно до їх когнітивних оцінок і поведінкових особливостей.

У студентів без обмежених можливостей здоров'я на загальний рівень суб'єктивного благополуччя більш всього впливає емоційний стан. Зміст свого життя вони сприймають через призму «добре – погане», «подобається – не подобається», «задоволений – не задоволений». Задоволення викликає позитивні емоції та сприяє благополуччю студентів без обмежених можливостей здоров'я.

Перспективою подальшого дослідження психологічного благополуччя у студентів з обмеженими можливостями здоров'я стає дослідження когнітивного компоненту психологічного благополуччя.

Література

1. Гуляєва О. В. До проблеми структурного аналізу поняття «психологічного благополуччя» / Олена Володимирівна Гуляєва. // Вісник ХНУ. – 2016. – №59. – С. 15–20.
2. Ryff C. The contours of positive human health / C. Ryff, B. Singer // Psychological Inquiry. – 1998. – Vol. 9, no1. – P. 1-28.

References

1. Hulyayeva O. V. Do problemy strukturnoho analizu ponyattya «psykholohichnoho blahopoluchchya» / Olena Volodymyrivna Hulyayeva. // Visnyk KhNU. – 2016. – #59. – S. 15–20.
2. Ryff C. The contours of positive human health / C. Ryff, B. Singer // Psychological Inquiry. – 1998. – Vol. 9, no1. – P. 1-28.

Розділ: психодіагностика

159.9.072

Модифікація семантичного диференціалу для дослідження особистісної ідентичності у студентської молоді

Павленко В. М., Джабарова Л. В.
lilidz84@gmail.com

У статті запропоновано удосконалення понятійного апарату для дослідження та аналізу особистісної ідентичності. Виділені поняття «інтегрованої особистісної ідентичності», «темпоральної ідентичності», «просторово-діяльній ідентичності», «ступеню консолідації» ідентичності, запропонований спосіб їх операціоналізації та інтерпретації. Описується модифікація методу семантичного диференціалу для вивчення особистісної ідентичності. Наведені та проаналізовані результати емпіричного дослідження особистісної ідентичності у студентської молоді на основі запропонованої модифікації. Виявлена подібність структури усіх видів особистісної ідентичності, де найбільш позитивними характеристиками завжди є емоційно-ціннісні якості. Ступінь консолідації темпоральної ідентичності є нижчим в порівнянні з просторово-діяльною ідентичністю.

Ключові слова: семантичний диференціал, модифікація, особистісна ідентичність, темпоральна ідентичність, просторово-діяльній ідентичність, ступінь консолідації ідентичності, інтегрована особистісна ідентичність.

В статье предложено усовершенствование понятийного аппарата для исследования и анализа личностной идентичности. Выделены понятия «интегрированной личностной идентичности», «темпоральной идентичности», «пространственно-деятельностной идентичности», «степени консолидации» темпоральной и пространственно-деятельностной идентичности, предложен способ их операционализации и интерпретации. Описывается модификация метода семантического дифференциала для изучения личностной идентичности. Приведены и проанализированы результаты эмпирического исследования личностной идентичности у студентов на основе предложенной модификации. Выявлено подобие структуры всех видов личностной идентичности, где наиболее позитивными характеристиками всегда являются эмоционально-ценностные качества. Степень консолидации темпоральной идентичности более низка по сравнению с пространственно-деятельностной.

Ключевые слова: семантический дифференциал, модификация, личностная идентичность, темпоральная идентичность, пространственно-деятельностная идентичность, степень консолидации идентичности, интегрированная личностная идентичность.

The article suggests the improvement of a set of concepts for investigations and personal identity analysis. There were selected the concepts: «Integrated personal identity», «Temporal identity», «Spatially active identity», «Stage of consolidation», identity, a method for their operationalization and interpretation is proposed.

The article described modification of semantic differential method for personal identity studying. We presented and analyzed results on empirical investigation of personal identity among students which was based on suggested modification. The similarity of the structure of personal identity types is detected. The stage of temporal identity consolidation is less in comparison with spatially active identity.

Key words: semantic differential, modification, personal identity, temporal identity, spatial activity identity, degree of identity consolidation, integrated personal identity.

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства принципово змінює об'єктивні умови життєдіяльності людей і критерії їх самовизначення. В умовах розриву просторово-часових координат та місця дії, у особистості виникають складнощі особистісного та соціального самовизначення. В сучасному суспільстві людина активно взаємодіє з представниками різних культур та ідентифікує себе не тільки зі спільнотами «тут» і «зараз», але також в минулому і майбутньому [1, с.16]. Як зазначає Белінська Є. П., розвиток проблематики мінливості та стійкості ідентичності в епоху постійних соціальних трансформацій додає до її осмислення поняття часу і соціального простору, що постійно змінюється. Часова перспектива та простір існування ідентичності стали необхідною умовою її конфігурації [2].

На сьогоднішній день дослідження феномена ідентичності залишаються актуальними. Це обумовлене реаліями сучасного суспільства, що характеризується стрімкими трансформаціями, в якому людині стає складно адаптуватися. Проте, як вказують сучасні дослідники, незважаючи на важливість вивчення особистісної ідентичності, понятійний апарат та діагностичний інструментарій, який дозволяє її вивчати, представлені недостатньо [6, с.50], що і обумовило тему даної роботи.

Метою нашої статті є модифікація методу семантичного диференціалу для вивчення особистісної ідентичності у студентської молоді.

Завдання:

1. Удосконалити понятійний апарат для дослідження особистісної ідентичності.
2. Модифікувати метод семантичного диференціалу для вивчення особистісної ідентичності.
3. Дослідити особливості особистісної ідентичності у студентської молоді за допомогою запропонованої модифікації.

Понятійний апарат для дослідження особистісної ідентичності. Ще Е. Еріксоном особистісна ідентичність визначалася як почуття тотожності Я, що зберігається, не дивлячись на зміни середовища та індивідуальний розвиток [7]. Сам процес набуття ідентичності пов'язувався з відчуттям цілісності, тотожності, внутрішньої несуперечливості [2, с. 54-81].

Інтегруючи сучасні погляди на особистісну ідентичність, можна виділити основні структурні аспекти, які схожі на ті, що були виділені Еріксоном: стійке переживання тотожності Я у часі та соціальному просторі, яке передбачає аутентичність самосприйняття, високий рівень інтеграції власних динамічних та суперечливих образів Я в єдину систему, яка підтримується спільністю значущих інших, що дає відчуття власної неповторності та унікальності [6, с.12-13].

Ми визначаємо інтегровану особистісну ідентичність «як набір рис або інших індивідуальних характеристик, які відрізняються певною постійністю у просторі та часі, що дозволяє диференціювати даного індивіда від інших людей» [3, с.67]. Користуючись ідеями Е. Еріксона та його послідовників, в інтегрованій особистісній ідентичності ми виокремлюємо 2 компонента: темпоральну ідентичність (поняття, яке ввів в науковий оберт Сінірелла М. [8]), - відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості себе у часі, та просторово-діяльну ідентичність - відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості власного образу у різних сферах діяльності. Недаремно, як зазначав Еріксон, особистісні спогади минулого, так само як надії та прагнення, пов'язані з майбутнім, свідчать про існування почуття ідентичності в теперішньому [7]. З іншого боку, на думку вчених, ідентичність переживається серед значущих інших (взаємостосунки та ролі допомагають підтримати та розвинути почуття інтегрованої ідентичності) [4]. Ступінь консолідованості темпоральної ідентичності визначається тим, наскільки сильними є коливання уявлень про себе в різні часи, в той час як ступінь консолідації просторово-діяльної ідентичності вказує на те, наскільки сильними є коливання уявлень про себе в різних сферах діяльності.

Модифікація методу семантичного диференціалу для вивчення особистісної ідентичності. Одним із розповсюджених методів дослідження особистісної ідентичності є визначення статусів его-ідентичності Дж. Марсія. Однак сама теорія статусів ідентичності та методики їх вивчення неодноразово критикувалися дослідниками. Так, голандська дослідниця Anne Van Hoof критично оцінює цінність ідей Марсія та його послідовників. На думку дослідниці, в даних роботах втрачений головний момент розуміння ідентичності, на якому наголошував Е. Еріксон: вивчення почуття часової та просторової тотожності та безперервності. Anne Van Hoof в своїх працях намагається заповнити цю прогалину, однак зачіпає лише аспект просторової тотожності незалежно від часового виміру життя [3, с. 17].

Враховуючи дані зауваження, ми пропонуємо власний спосіб дослідження особистісної ідентичності на основі модифікації методу семантичного диференціалу. Модифікація може реалізовуватися на будь-якому варіанті особистісного семантичного диференціалу, проте в нашому дослідженні ми користувалися методикою семантичного диференціалу Д. Фельдес. В ній, як і в інших подібних варіантах, досліджуванам пропонується оцінити наявність та ступінь виразності у себе запропонованих на бланку характеристик. В методиці Д. Фельдес за допомогою спеціального ключа (див. нижче) визначаються показники трьох факторів «Активність» (А), «Валентність» (В), «Потентність» (П), які й задають координати оцінюваного образу в психосемантичному просторі.

Ключ для методики СД (Д. Фельдес)

П	стать							вік			Поняття	
	3	2	1	0	1	2	3					
Активный	+	А								А	-	пассивный
хороший	+	В								В	-	плохой
сильный	+	П								П	-	слабый
спокойный	-	А								А	+	подвижный
фальшивый	-	В								В	+	истинный
маленький	-	П								П	+	большой
теплый	+	А								А	-	холодный
умный	+	В								В	-	глупый
доминирующий	+	П								П	-	подчиняющийся
статичный	-	А								А	+	динамичный
жестокый	-	В								В	+	гуманный
зависимый	-	П								П	+	самостоятельный
шумный	+	А								А	-	тихий
чистый	+	В								В	-	грязный
решительный	+	П								П	-	робкий
осмотрительный	-	А								А	+	импульсивный
отталкивающий	-	В								В	+	привлекательный
податливый	-	П								П	+	пробивной

Під фактором активності розуміється ступінь задоволення досліджуваного власним енергетичним потенціалом, ініціативністю, енергійністю, динамічними характеристиками поведінки в цілому (семантичні пари типу: спокійний-рухливий, активний-пасивний тощо). Фактор валентності розуміється як емоційно-оцінне уявлення про себе, міра задоволеності собою, ступінь любові до себе та самоповаги (семантичні пари типу: істинний-фальшивий, гарний-поганий тощо). Фактор потентності - як ступінь задоволеності власним соціальним статусом, рівнем незалежності, самостійності та впевненості в собі (семантичні пари типу: домінуючий-той, що підкоряється; самостійний-залежний тощо) [5].

Для вивчення темпоральної ідентичності досліджуванам пропонується за допомогою стимульного матеріалу семантичного диференціалу Д.Фельдес послідовно оцінити себе сучасного, себе в минулому та

себе в майбутньому. Експериментатор, обрахувавши параметри кожного з цих трьох «образів-Я» - (Аа, Ва, Па) для «Я-актуального», (Ам, Вм, Пм) для «Я минулого» та (Амб, Вмб, Пмб) для «Я майбутнього», має змогу не тільки описати ці три образи і порівняти їх характеристики, але й виокремити узагальнений образ темпоральної ідентичності (ТІ), який в психосемантичному просторі буде заданий за допомогою трьох факторів - А (ТІ), В (ТІ) і П (ТІ), кожен з яких буде розраховуватися як середньоарифметичне значення відповідних факторів «образів-Я» у теперішньому, минулому та майбутньому, тобто:

$$A(TI) = (Aa + Am + Amb) / 3;$$

$$B(TI) = (Ba + Bm + Bmb) / 3;$$

$$P(TI) = (Pa + Pm + Pmb) / 3.$$

Для вивчення просторово-діяльній ідентичності нами були обрані найбільш актуальні сфери відповідно до специфіки студентського вікового періоду. Досліджуваним пропонувалося оцінити себе в наступних сферах: в сім'ї, на навчанні та на дозвіллі, з друзями. Експериментатор, обрахувавши параметри кожного з цих трьох «образів-Я» - (Ас, Вс, Пс) для «Я в сім'ї», (Ан, Вн, Пн) для «Я на навчанні» та (Ад, Вд, Пд) для «Я на дозвіллі, з друзями» знову таки має змогу не тільки описати ці три образи і порівняти їх характеристики, але й виокремити узагальнений образ просторово-діяльній ідентичності (ПДІ), який в психосемантичному просторі буде заданий за допомогою трьох факторів - А (ПДІ), В (ПДІ) і П (ПДІ), кожен з яких буде розраховуватися як середньоарифметичне значення відповідних факторів «образів-Я» у трьох досліджуваних нами сферах – в сім'ї, навчанні та дозвіллі, де:

$$A(PDI) = (Ac + An + Ad) / 3;$$

$$B(PDI) = (Bc + Bn + Bd) / 3;$$

$$P(PDI) = (Pc + Pn + Pd) / 3.$$

Інтегрована особистісна ідентичність (ІОІ), як узагальнений образ темпоральної та просторово-діяльній ідентичності, в психосемантичному просторі буде задана за допомогою трьох факторів - А (ІОІ), В (ІОІ) і П (ІОІ), кожен з яких буде розраховуватися як середньоарифметичне значення відповідних факторів темпоральної та просторово-діяльній ідентичності:

$$A(IOI) = (A(TI) + A(PDI)) / 2$$

$$B(IOI) = (B(TI) + B(PDI)) / 2$$

$$P(IOI) = (P(TI) + P(PDI)) / 2$$

Як відомо, між будь-якими двома образами чи поняттями, що знаходяться в психосемантичному просторі і задані трьома вищезазначеними факторами, завжди можна розрахувати відстань. Це робиться за формулою:

$$D_{1-2} = \sqrt{(A_1 - A_2)^2 + (B_1 - B_2)^2 + (P_1 - P_2)^2},$$

де D_{1-2} - дистанція між першим та другим образом (поняттям).

Аналогічним чином розраховуються й показники дистанції між образами «Я актуальне» - «Я минуле» (Д а-м), «Я актуальне - Я майбутнє» (Д а-мб) та «Я минуле - Я майбутнє» (Д м-мб). Показник ступеню консолідації темпоральної ідентичності (КТІ) обчислюється як сумарний показник всіх трьох дистанцій:

$$(КТІ) = (Д а-м) + (Д а-мб) + (Д м-мб)$$

Зрозуміло, що максимально консолідованою буде темпоральна ідентичність при нульовому значенні (КТІ), коли Я актуальне = Я минуле = Я майбутнє, тобто коли образ-Я залишається фактично незмінним у часовому вимірі. Чим більшим буде сумарний показник дистанцій, тим менш консолідованою буде темпоральна ідентичність, тим глибшою може бути прірва між уявленням про себе у різні часи.

Аналогічним чином розраховується показник ступеню консолідації просторово-діяльній ідентичності (КПДІ):

$$(КПДІ) = (Д с-н) + (Д с-д) + (Д н-д),$$

де (Д с-н) – дистанція між образами «Я в сім'ї»-«Я на навчанні»; (Д с-д) - дистанція між образами «Я в сім'ї»-«Я на дозвіллі»; (Д н-д) - дистанція між образами «Я на навчанні»-«Я на дозвіллі». Чим більшим буде даний показник, тим менш консолідованою буде просторово-діяльній ідентичність, тим суттєвіше буде відрізнятися уявлення про себе в різних сферах життя.

Результати емпіричного дослідження особистісної ідентичності студентів. Нами було проведено дослідження, метою якого було вивчення особистісної ідентичності за допомогою модифікованого нами семантичного диференціалу у студентської молоді. Вибірку склали 250 студентів харківських вузів. Результати дослідження представлені в таблиці №1.

Таблиця 1.

Усереднені показники модифікованої методики СД

Я-актуальне			Я-майбутнє			Я-минуле			Темпоральна ідентичність					
Аа	Ва	Па	Амб	Вмб	Пмб	Ам	Вм	Пм	Ат	Вт	Пт	Інтегрована ідентичність		
5,25	8,32	7,76	7,34	11,78	9,57	5,10	9,57	3,88	5,89	9,89	7,07	Аі	Ві	Пі
Я в сім'ї			Я на навчанні			Я на дозвіллі			Пр-діял. іден			6,59	9,88	6,99
Ас	Вс	Пс	Ан	Вн	Пн	Ад	Вд	Пд	Ап	Вп	Пп			
5,96	9,57	4,75	3,69	7,52	5,59	12,22	12,55	10,39	7,29	9,88	6,91			

Найбільш узагальнений висновок, який можна зробити з наведених даних, стосується однакової структури усіх без винятку образів-Я та видів ідентичності: для всіх них характерним є переважання показників фактору «валентність» над двома іншими факторами, що свідчить про те, що превалюючою характеристикою як окремих образів-Я, так і інтегрованої ідентичності для студентів виступають емоційно-ціннісні якості, високий рівень самоповаги.

Для темпоральної ідентичності студентів характерним є наступне співвідношення факторів: найвищі показники за фактором «валентність», суттєво нижчі – за фактором «потентність» і найнижчі – за фактором «активність», що говорить про найбільшу задоволеність молоді емоційно-ціннісними характеристиками і достатньо високий рівень самоповаги, при тому, що найменший рівень задоволеності студенти демонструють в плані своєї активності та ініціативності. Цікаво, що динаміка образу-Я в часі по різних факторах різна: фактор «валентність», як уже йшлося, в усі часи залишається незмінно найвищим, в той час як фактор «потентність» є найбільш мінливим – від найнижчих показників, характерних для образу себе в минулому, до максимально високих - для себе в майбутньому, що, вірогідно, свідчить про основну домінанту в бажаному часовому розвитку студентів – досягти більш високого соціального статусу, стати впевненими в собі, самостійними й незалежними. В цілому, усі фактори майбутнього образу-Я мають порівняно більш високі показники, що свідчить про оптимістичний погляд на себе в майбутньому, про віру в себе і власний прогрес.

Просторово-діяльнісна ідентичність має інше співвідношення факторів в порівнянні з темпоральною ідентичністю: при тому, що в її структурі фактор «валентність» теж превалює, співвідношення двох інших факторів є протилежним: найнижчі значення демонструє фактор «потентність», що свідчить про те, що в тих сферах життя, що досліджувалися, молодь найменш задоволена рівнем своєї самостійності і впевненості в собі. Це стосується сфери навчання і, ще помітніше, сфери сімейних відносин, в якій студенти відчувають найбільшу залежність і безпорадність. Найбільш позитивним за усіма показниками є образ себе на дозвіллі, з друзями. Найменш задоволені студенти собою в сфері навчання, що особливо проявляється в незадоволеності рівнем своєї активності та ініціативності.

Інтегрована ідентичність студентів позитивна і збалансована: найбільш позитивним, як і скрізь, є показник фактору «валентність», що говорить про достатньо високу самооцінку і самоповагу, при тому, що два інших фактори є теж позитивними й практично зрівноваженими, що свідчить в цілому про достатню задоволеність студентами власною активністю та самостійністю.

Усереднені показники дистанцій між досліджуваними образами та показники консолідації ідентичності у студентській молоді наведені в таблиці 2.

Таблиця №2.

Усереднені показники дистанцій між образами та показники консолідації ідентичності у студентів.

Дистанція Я актуальне-Я майбутнє	Дистанція Я актуальне-Я минуле	Дистанція Я минуле -Я майбутнє	Ступінь консолідації темпоральної ідентичності
10,46	11,56	15,42	37,44
Дистанція Я в сім'ї –Я на навчанні	Дистанція Я на навчанні-Я на дозвіллі	Дистанція Я на дозвіллі-Я в сім'ї	Ступінь консолідації прост.-діял. ідент.
10,33	13,15	11,64	35,12

Аналізуючи представлені в таблиці дані, можна зробити наступні висновки:

- Ступінь консолідації темпоральної ідентичності є нижчим в порівнянні з просторово-діяльнісною ідентичністю, тобто різниця між образами-Я в часі є помітнішою, ніж різниця між образами-Я в різних сферах життя;

- В часовому вимірі найбільша дистанція спостерігається між уявленням себе в минулому та в майбутньому, що, мабуть, природно, зважаючи на типове для нашої культури лінійне уявлення про час; при цьому я-актуальне більше протиставляється я-минулому і більш наближене до уявлення себе в майбутньому, що, вірогідно, відтворює вектор руху молоді.

- В просторово-діяльнісному вимірі найбільша дистанція спостерігається між уявленням себе в процесі навчання та уявленням себе на дозвіллі, з друзями. Ці сфери виступають певною мірою як антиподи для проявів власних якостей. Найменша дистанція спостерігається між уявленням себе в сім'ї та в процесі навчання, в цих сферах образ-Я залишається більш стабільним.

Висновки

1. У статті удосконалюється понятійний апарат для опису особистісної ідентичності. Виділені поняття «інтегрованої особистісної ідентичності», «темпоральної ідентичності», «просторово-діяльнісної ідентичності» та ступеню їх консолідації.

2. Запропонована модифікація методу семантичного диференціалу для вивчення особистісної ідентичності та операціоналізація на її основі усіх введених понять.

3. Емпіричне дослідження особистісної ідентичності студентів продемонструвало наступне:

- Подібність структури усіх без винятку образів-Я та видів особистісної ідентичності, де найбільш позитивною характеристикою завжди виступають емоційно-ціннісні якості, високий рівень самооцінки і самоповаги.

- Для темпоральної ідентичності студентів характерною є найбільша задоволеність емоційно-

ціннісними характеристиками і достатньо високий рівень самоповаги, при тому, що найменший рівень задоволеності вони демонструють в плані своєї активності та ініціативності. Динаміка образу-Я в часі по різних факторах різна: фактор «валентність» в усі часи залишається незмінно найвищим, в той час як фактор «потентність» є найбільш мінливим – від найнижчих показників, характерних для образу себе в минулому, до максимально високих - для себе в майбутньому. В цілому, усі фактори майбутнього образу-Я мають порівняно більш високі показники, що свідчить про оптимістичний погляд на себе в майбутньому, про віру в себе і власний прогрес.

- Просторово-діяльнісна ідентичність має інше співвідношення факторів в порівнянні з темпоральною ідентичністю: в тих сферах життя, що досліджувалися, молодь найменш задоволена рівнем своєї самостійності і впевненості в собі. Це стосується як сфери навчання, так і, ще помітніше, сфери сімейних відносин, в якій студенти відчувають найбільшу залежність і безпорадність. Найбільш позитивним за усіма показниками є образ себе на дозвіллі, з друзями. Найменш задоволені студенти собою в сфері навчання, що особливо проявляється в незадоволеності рівнем своєї активності та ініціативності.

- Інтегрована ідентичність студентів позитивна і збалансована: в ній превалюють емоційно-ціннісні характеристики, при тому, що два інших фактори є теж позитивними й практично врівноваженими, що свідчить про достатню задоволеність молоді власною активністю та самостійністю.

- Ступінь консолідації темпоральної ідентичності є нижчим в порівнянні з просторово-діяльнісною ідентичністю, тобто різниця між образами-Я в часі є помітнішою, ніж різниця між образами-Я в різних сферах життя.

Перспективним, на наш погляд, є дослідження взаємозв'язку особистісної ідентичності з психологічним благополуччям студентської молоді.

Література

1. Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // психологические исследования: электрон. научн. журн. 2011. №6(20) [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.07.2017).

2. Белинская Е. П. Временные аспекты «Я»-концепции и идентичности: [Хрестоматия] / Е. П. Белинская // Идентичность : [хрестоматия] / Сост. Л. Б. Шнейдер. – М. : Московский психол.-соц. ин-т; 2003. – С. 6 – 20

3. П.И. Гнатенко, В.Н. Павленко Идентичность: Философский и психологический анализ // Гнатенко П.И., Павленко В.М., К.: 1999. – 466 с.

4. Лукьянов О.В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений. – Томск: Из-во Том. Ун-та, 2008. – 212 с.

5. Павленко В.Н., Шестопалова Л.Ф., Русакова Т.И. Практикум по медицинской психодиагностике. Часть 1. – Харьков: Изд-во ХНУ им.В.Н. Каразина, 2004. – 64с.

6. Ходаковская О.В. Социальная и личностная идентичность в юности: дисс.канд. психол. наук: 19.00.05. – Санкт-Петербург, 2006. – 187с.

7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ., общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 342 с. – (Серия: Библиотека зарубежной психологии)

8. R. Jaspal & M. Cinnirella Media representations of British Muslims and hybridised threats to identity // British Journal of Social Psychology, 49(4), 2010, Pp 849-870.

References

1. Andreeva G.M. K voprosu o krizise identichnosti v uslovijah social'nyh transformacij // psihologicheskie issledovanija: elektron. nauchn. zhurn. 2011. №6(20) [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashhenija: 10.07.2017).

2. Belinskaja E. P. Vremennye aspekty «Ja»-konceptii i identichnosti: [Hrestomatija] / E. P. Belinskaja // Identichnost' : [hrestomatija] / Sost. L. B. Shnejder. – M. : Moskovskij psihol.-soc. in-t; 2003. – S. 6 – 20

3. Bratus' B.S. , Pavlenko V.M. Sootnoshenie struktury samoocenki i celevoj reguljaciji dejatel'nosti v norme i pri anomal'nom razvitii // Voprosy psihologii. – 1986. - №4. – S. 146-155

4. P.I. Gnatenko, V.N. Pavlenko Identichnost': Filosoфskij i psihologicheskij analiz // Gnatenko P.I., Pavlenko V.M., K.: 1999. – 466 s.

5. Lukjanov O.V. Problema stanovlenija identichnosti v jepohu social'nyh izmenenij. – Tomsk: Iz-vo Tom. Un-ta, 2008. – 212 s

6. Hodačovskaja O.V. Social'naja i lichnostnaja identichnost' v junosti: diss.kand. psihol. nauk: 19.00.05. – Sankt-Peterburg, 2006. – 187s.

7. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis / Je. Jerikson ; per. s angl., obshh. red. i predisl. A. V. Tolstyh. – M. : Progress, 1996. – 342 s. – (Serija: Biblioteka zarubezhnoj psihologii)

8. R. Jaspal & M. Cinnirella Media representations of British Muslims and hybridised threats to identity // British Journal of Social Psychology, 49(4), 2010, Pp 849-870.

УДК 159.923.072.42:612.821:614.8.026.1:614.876

Особливості копінг - стратегій у учасників ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС та учасників антитерористичної операції

Гресько М. В.
Mgresko0408@gmail.com

В статті представлені результати оцінки сприйняття радіаційної загрози та ретроспективний аналіз копінг – стратегій у учасників ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС, учасників антитерористичної операції та групи порівняння. Виявлено, що більше 70% учасників ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС та більше 30% учасників АТО мають гіпертрофоване сприйняття радіаційної загрози. Респонденти з гіпертрофованим сприйняттям радіаційної загрози мають достовірно гіршу самооцінку загального здоров'я. Особливостями копінг – стратегій учасників ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС є використання емоційно – сфокусованих стратегій поведінки. При поєднанні стрес – факторів евакуації та іонізуючого випромінювання ліквідатори використовують також і проблемно – сфокусовані стратегії. Учасники АТО частіше використовують не адаптивні емоційно – спрямовані стратегії поведінки. Емоційно – сфокусовані стратегії поведінки мають позитивний кореляційний зв'язок з радіаційним фактором небезпек та психічними розладами.

Ключові слова: копінг – стратегії, сприйняття радіаційної загрози, учасники антитерористичної операції, учасники ліквідації аварії на ЧАЕС.

В статье представлены результаты оценки восприятия радиационной угрозы и ретроспективный анализ копинг – стратегий участников ликвидации последствий аварии на ЧАЭС, участников антитеррористической операции и группы сравнения. Выявлено, что более 70% участников ликвидации последствий аварии на ЧАЭС и более 30% участников АТО имеют гипертрофированное восприятие радиационной угрозы. Респонденты с гипертрофированным восприятием радиационной угрозы имеют достоверно худшую самооценку общего здоровья. Особенности копинг – стратегий участников ликвидации последствий аварии на ЧАЭС является использование эмоционально – сфокусированных стратегий поведения. При сочетании стресс – факторов эвакуации и ионизирующего излучения ликвидаторы используют также и проблемно – сфокусированные стратегии. Участники АТО чаще используют не адаптивные эмоционально – направленные стратегии поведения. Эмоционально - сфокусированные стратегии поведения имеют положительную корреляционную связь с радиационным фактором опасности и психическими расстройствами.

Ключевые слова: копинг – стратегии, восприятие радиационной угрозы, участники антитеррористической операции, участники ликвидации аварии на ЧАЭС.

The article presents the results of the assessment of the radiation threat perception and a retrospective analysis of the participants coping strategy in the liquidation of the Chernobyl accident consequences, participants in the antiterrorist operation and the comparison group. It has been revealed that more than 70% of the participants in the liquidation of the Chernobyl accident consequences and more than 30% of the participants in the Anti-terrorist operation have hypertrophied perception of the radiation threat. Respondents with hypertrophied perception of the radiation threat authentically have worse self-evaluation of overall health. Features of participants coping strategy in the liquidation of the Chernobyl accident consequences are the use of emotionally focused behavior strategies. With a combination of stress factors of evacuation and ionizing radiation, the liquidators also use problem-focused strategies. Participants of ATO more often use non-adaptive emotionally-directed strategies of behavior. Emotionally-focused behavior strategies have a positive correlation with the radiation hazard factor and mental disorders.

Key words: coping strategy, perception of the radiation threat, participants in the antiterrorist operation, participants in the liquidation of the Chernobyl accident.

Постановка проблеми. Надзвичайні ситуації характеризуються надекстремальним впливом на психіку людини, який викликає у неї травматичний стрес. Серед надзвичайних ситуацій радіаційні інциденти є найбільш складними за масштабами та важкістю наслідків. Особливістю радіаційних інцидентів є відсутність сенсорного сприйняття небезпеки та довготривалість дії несприятливих для здоров'я факторів. Ці особливості призводять до фрустрації вітальної потреби в безпеці, яка має патогенний характер та може призвести до психічних та поведінкових розладів.

Ефективність подолання травматичного стресу залежить від багатьох факторів, в тому числі від особливостей фрустратора та копінг – стратегій поведінки.

Серед копінг – стратегій виділяють активні адаптивні стратегії поведінки. Однак відомо, що відновлення емоційного балансу за допомогою пасивних стратегій використовується більш інтенсивно, якщо джерело стресу неясне і у людини немає знань, умінь чи реальних можливостей зменшити його. При можливості контролювати ситуацію більш ефективними будуть проблемно – орієнтовані стратегії. Успішність використання будь-якої стратегії в одній конкретній стресогенній ситуації не гарантує її ефективність в інших ситуаціях. Ефективність певної стратегії подолання стресу залежить не тільки

від реальної ситуації, але і від її когнітивної оцінки суб'єктом [5, с. 101].

Враховуючі, що на території проведення антитерористичної операції (АТО) знаходяться декілька об'єктів з відкритими джерелами іонізуючого випромінювання [4, с. 19], а також не одноразові заяви ЗМІ про використання Росією в зоні АТО ядерної тактичної зброї, питання використання копінг – стратегій та копінг – ресурсів в подоланні стресових ситуацій як радіаційного так і бойового характеру є актуальним.

Аналіз останніх досліджень. На теперішній час існує декілька підходів в тлумаченні поняття «копінг». Перший трактує поняття «копінгу», як один з способів психологічного захисту, який використовується для послаблення психічної напруги. Другий підхід визначає «копінг» як рису особистості (диспозиційна теорія) – як відносно постійну схильність індивідуума реагувати на стресові події певним чином [11]. Третій підхід, розроблений R. Lazarus та S. Folkman, визначає «копінг», як динамічний процес і розглядає його, як когнітивні та поведінкові зусилля особистості, спрямовані на зниження впливу стресу (транзакційний підхід або ситуаційний) [12]. Автори стверджують, що більшість людей в залежності від ситуації, схильні застосовувати різні стратегії як когнітивні так і емоційно – сфокусовані.

Дослідження J.H. Amirkhan показало, що вибір індивідом копінг – стратегій є доволі стабільною характеристикою на протязі життя, яка мало залежить від типу стресора [10]. Собчик Л.Н. вважає, що тип реагування в стресових ситуаціях є продовженням провідної індивідуально – особистісної тенденції, яка базується на типі вищої нервової діяльності, яка є вродженою, генетично обумовленою характеристикою [7].

Дослідження Ісаєвої О.Р. та Анциферової Л.І. показали, що у більшості здорових людей в структурі долаючої поведінки переважають активні проблемно – сфокусовані копінг – стратегії. В ситуаціях не підвладних контролю використовуються емоційно – сфокусовані стратегії: позитивна переоцінка та підвищення контролю над емоційними реакціями [3]. З віком частіше використовується емоційне дистанціювання та уникання проблем. Жінки частіше використовують соціальну підтримку та позитивну переоцінку подій, чоловіки – планомірне рішення проблем та самоконтроль.

Проводились дослідження копінг – стратегій в різних стресових ситуаціях, в тому числі в ситуаціях вітальної загрози. Так дослідження Решетнікової Є.М. та Рибнікова В.Ю. ліквідаторів аварії на ЧАЕС виявили, що провідними копінг – стратегіями ліквідаторів після аварії на ЧАЕС були «пошук соціальної підтримки», «імпульсивні дії» та «обережні дії» [6]. А через 20 років після аварії, Чинкіна О.В. виявила, що 82% чоловіків використовують суб'єктивно – орієнтовані не адаптивні види копінг – реакцій [9].

Дослідження Ашаніної Є.Н. та співавторів співробітників протипожежної служби виявили, що патопсихологічні особливості детермінують використання пасивних, асоціальних та агресивних стратегій поведінки [1].

При дослідженні ветеранів В'єтнамської війни було виявлено, що позитивні копінг – стратегії допомагали запобігти розвитку симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Опитування ветеранів через 15 років після війни показало, що ветерани, котрі використовували негативні копінг – стратегії, мали гірший психологічний стан та більш виражені симптоми ПТСР у порівнянні із тими, хто використовував позитивні копінг – стратегії [13]. Дослідження Турецької Х.І. та Штольцель Ю.В. учасників АТО показали, прямиий зв'язок симптомів ПТСР та копінг – стратегій «уникання» та «конфронтації», та зворотній з «пошуком соціальної підтримки» [8].

Отже, процеси подолання стресу обумовлюються складною взаємодією виду стресора, наявних копінг – ресурсів та копінг – стратегій, що вимагає подальших досліджень проблеми специфічності способів подолання стресу в різних життєвих ситуаціях різними категоріями особистостей, і дає змогу сформулювати мету дослідження: оцінка сприйняття радіаційної загрози та ретроспективний аналіз копінг – стратегій у учасників ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС та учасників АТО.

Виклад основного матеріалу. Психодіагностичне обстеження пройшли 113 чоловіків та 9 жінок УЛНА на ЧАЕС (1 – група), вік на момент обстеження $54,50 \pm 4,22$, вік на момент аварії на ЧАЕС $27,00 \pm 4,65$, з дозою опромінення $15,33 \pm 12,77$ сЗв; 48 чоловіків та 28 жінок УЛНА на ЧАЕС, які до того ж були евакуйовані із зони відчуження (2 – група) вік на момент обстеження $55,53 \pm 3,61$, вік на момент аварії на ЧАЕС $28,05 \pm 3,24$, з дозою опромінення $24,81 \pm 27,57$ сЗв із рандомізованої вибірки осіб, які знаходяться на обліку в Клініко-епідеміологічному реєстрі (КЕР) Державної установи «Національний науковий центр радіаційної медицини Національної академії медичних наук України (ННЦРМ). 80 чоловіків та 1 жінка учасники АТО (3 – група) вік на момент обстеження $32,32 \pm 8,89$, вік на момент подій на майдані $30,56 \pm 8,77$, які проходили лікування і реабілітацію у відділенні радіаційної психоневрології клініки ННЦРМ. Групу порівняння склали 75 чоловіків та 9 жінок (4 – група) у віці на момент обстеження $51,06 \pm 3,37$ роки, вік на момент аварії – $23,53 \pm 3,60$, які не приймали участі в ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС.

Використовувались психометричні методи: опитувальник загального здоров'я (General Health Questionnaire, GHQ–28), опитувальник копінг – стратегій Р. Лазаруса та модифікований соціально-психологічний опитувальник (Joint Study Project 1993). Оцінка профілю особистості в першій, другій та четвертій групах проводилась тричі: до аварії на ЧАЕС (ретроспективно), одразу після аварії на ЧАЕС (ретроспективно) та на момент обстеження. Профіль учасників АТО оцінювався двічі: до подій на майдані (ретроспективно) та на момент обстеження.

Серед УЛНА 73,45% респондентів мають ознаки гіпертрофованого сприйняття радіаційної загрози і лише 26,55% - сприймають цей фактор небезпек адекватно. Серед УЛНА, які були до того ж і евакуйованими із зони відчуження відсоток респондентів з гіпертрофованим сприйняттям складає 81,54%, з адекватним – лише 18,46%. В групі учасників АТО гіпертрофоване сприйняття радіаційної загрози мають 31,03%, в групі порівняння – 31,17%; адекватно сприймають радіаційний фактор 68,97% учасників АТО, та 68,83% респондентів групи порівняння. Причому респонденти з гіпертрофованим сприйняттям майже у всіх групах, небезпеку отримати хворобу від іонізуючого випромінювання поставили на перші рангові місця, як і хвилювання з приводу наявності радіонуклідів в повітрі, воді та харчах (загалом 31 фактор небезпеки). В той час, як небезпеку постраждати в результаті вживання тютюну та алкоголю респонденти всіх груп поставили на останні рангові місця (табл.1).

Таблиця 1.

Рангові місця сприйняття головних небезпек за модифікованим соціально-психологічним опитувальником (Joint Study Project 1993)

Фактори анкети	УЛНА		УЛНА – евакуйовані		Учасники АТО		Група порівняння	
	Гіперт. сприйн. (n=81)	Адек. сприйн. (n=27)	Гіперт. сприйн. (n=48)	Адект. сприйн. (n=9)	Гіперт. сприйн. (n=60)	Адекват. сприйн. (n=60)	Гіперт. сприйн. (n=60)	Адекват. сприйн. (n=60)
Злочини пов'язані з насиллям	19	11	18	21	17	18	19	13
Транспортний рух	17	3	14	4	22	3	22	6
Нещасний випадок на роботі	28	20	29	26	28	9	21	21
Нещасний випадок в побуті	29	24	28	22	25	23	25	24
Вживання алкоголю	31	29	31	27	27	31	31	30
Куріння	27	30	30	29	30	25	27	28
Використання ліків	26	26	23	13	31	27	30	27
Вживання наркотиків	25	31	27	31	21	30	20	31
Нестача лікарів	22	25	19	23	19	7	23	25
Національні конфлікти	20	27	26	10	20	5	14	14
СНІД	18	28	22	30	11	28	17	29
Всі види забруднення оточуючого середовища	5	5	5	3	10	6	11	8
Безробіття	16	13	20	25	16	4	13	3
Підвищення цін	14	2	15	1	18	1	16	1
Зниження рівня життя	10	1	12	2	15	2	18	15
Відсутність або нестача необхідних продуктів	24	15	24	11	23	14	24	23
Використання їжі та води	21	14	17	14	24	26	26	22
Хімічна промисловість	15	6	16	15	13	15	10	12
Атомна промисловість	7	12	13	24	12	24	15	9
Вугільна промисловість	30	23	21	28	29	29	28	26
Наявність хімічних речовин в повітрі	11	7	6	9	9	10	8	5
- в воді	9	8	2	5	8	8	9	7
- в ґрунті	13	9	3	6	14	11	12	10
- в харчах	2	4	4	7	5	12	6	4
Хвороби пов'язані з хімічними речовинами	12	10	1	12	7	13	7	11
Наявність радіоактивних речовин в повітрі	8	21	7	16	6	22	1	19
- в воді	4	18	11	17	3	19	3	16
- в ґрунті	6	19	8	18	4	28	4	17
- в харчах	3	22	10	19	2	17	5	18
Хвороби пов'язані з іонізуючим випромін.	1	16	9	20	1	21	2	15
Особисті проблеми	23	17	25	8	26	16	29	20

Порівняльний аналіз копінг – стратегій УЛНА до травматичних подій в житті респондентів та одразу після аварії на ЧАЕС достовірних розбіжностей не показав. Порівняння до аварійного періоду з теперішнім часом показав, що в 1 групі достовірно зріс рівень «конфронтації», «дистанціювання», «уникання», «відповідальності», «самоконтролю» та «пошуку соціальної підтримки» (табл. 2). УЛНА в процесі адаптації використовують агресивні зусилля для подолання дистресу, прагнуть емоційно відсторонитися та переключити увагу від травматичної ситуації, намагаються зберегти самовладання, шукають соціальної та емоційної підтримки, визнають свою роль у виникненні проблеми, але не використовують активних дій, уникають проблем.

Наявність вітальної загрози, необхідність уважно відноситись до свого здоров'я призводить до того, що УЛНА рідко використовують стратегії «планування рішень» та «позитивну переоцінку».

У респондентів 2 групи в процесі долаючої поведінки одразу після аварії зросла напруженість копінг – стратегій «пошуку соціальної підтримки», «прийняття відповідальності», «уникання», «планування рішень» та «позитивної переоцінки». На теперішній час, у порівнянні з до аварійним, УЛНА – евакуйовані використовують такі ж стратегії поведінки, що і респонденти 1 групи, однак в цій групі активно використовуються проблемно – сфокусовані стратегії. Напевно ці відмінності пояснюються наявністю в цій групі не тільки травмуючого фактору у вигляді іонізуючого випромінювання а й фактора евакуації (табл. 2).

Таблиця 2.

Динаміка усереднених значень копінг – стратегій в 1 та 2 групах

Шкали	УЛНА (n=86)			УЛНА – евакуйовані із зони відчуження (n=58)		
	до аварії	одразу після аварії	на момент обстеження	до аварії	одразу після аварії	на момент обстеження
Конфронтація	7,35±3,0	7,90±2,92	8,03±3,05*	7,57±2,91	8,34±3,19	8,41±2,78**
Дистанціювання	8,42±3,21	8,31±3,07	9,09±2,94*	8,71±3,09	9,04±2,84	9,88±2,98***
Самоконтроль	12,67±4,07	12,99±3,42	13,51±3,81*	12,48±3,72	12,92±3,06	13,41±3,40*
Пошук соціальної підтримки	10,02±3,37	10,79±3,52	10,93±3,32**	9,88±3,56	12,18±3,10***	11,38±3,32***
Прийняття відповідальності	5,79±2,42	6,28±2,59	6,51±2,24***	6,41±2,75	7,20±2,74*	7,50±2,45***
Втеча-уникання	9,31±3,57	9,72±3,20	10,21±3,57**	9,33±3,26	11,04±3,59***	11,07±3,51***
Планування рішення проблеми	11,57±3,59	11,99±3,69	12,19±3,53	11,53±3,89	12,60±3,52**	13,34±3,15***
Позитивна переоцінка	10,73±3,94	10,82±4,02	11,23±4,02	11,12±3,89	12,06±3,64**	12,72±3,73***

Примітка: вірогідність розбіжностей: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$

Учасники АТО використовують для адаптації агресивні зусилля по зміні ситуації, ворожість, невинуватість впертість, проявляють підвищену увагу до інформації та пильність до зовнішніх сигналів, намагаються стримувати емоції, а також аналізують та планують власні дії з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду та намагаються використовувати травматичні події для особистісного зросту (табл. 3).

В групі порівняння одразу після аварії достовірних змін не відбулось, на теперішній час, у порівнянні з до аварійним, достовірно зросла частота використання «пошуку соціальної підтримки», «прийняття відповідальності», «планування рішень» та «позитивної переоцінки» (табл. 3).

Респонденти цієї групи використовують аналіз ситуації зі зверненням до минулого досвіду, пошук сенсу того, що сталося з фокусуванням на позитивних аспектах ситуації, переусвідомлення життєвих цінностей, усвідомлення власної відповідальності за успішне подолання дистресу та звернення за емоційною та інформаційною підтримкою. Дані нашого дослідження співпадають з аналізом структури долаючої поведінки вибірки дорослого населення Росії проведеного в період з 2000 по 2006 рік в процесі адаптації методики R. Lazarus і S. Folkman, співробітниками лабораторії психології ім. Бехтерева [2].

При порівнянні груп між собою було виявлено, що УЛНА 1 і 2 групи в процесі долаючої поведінки достовірно частіше використовують емоційно спрямовані стратегії: «дистанціювання» ($p < 0,01$), «самоконтролю» ($p < 0,05$) та «уникання» ($p < 0,001$) в порівнянні з групою контролю. Між собою респонденти 1 і 2 групи відрізняються достовірно частішим використанням проблемно сфокусованих стратегій: «прийняття відповідальності» ($p < 0,05$), «планування рішень» ($p < 0,05$) та «позитивної переоцінки» ($p < 0,05$) в групі УЛНА – евакуйованих. Також УЛНА – евакуйовані частіше використовують «пошук соціальної підтримки» ($p < 0,001$) та «прийняття відповідальності» ($p < 0,01$) у порівнянні з учасниками АТО.

Учасники АТО достовірно частіше використовують «конфронтацію» ($p < 0,05$) у порівнянні з УЛНА і УЛНА – евакуйованими. У порівнянні з контролем, в процесі долаючої поведінки, учасники АТО активніше використовують «уникання» ($p < 0,01$) та «конфронтацію» ($p < 0,01$). Отримані дані співпадають з результатами досліджень Турецької Х.І. та Штольцель Ю.В. учасників АТО з ознаками ПТСР [8].

Таблиця 3.

Динаміка усереднених значень копінг – стратегій в 3 та 4 групах

Шкали	Учасники АТО (n=60)		Група порівняння (n=63)		
	до майдану	на момент обстеження	до аварії	одразу після аварії	на момент обстеження
Конфронтація	8,61±3,09	9,54±3,73**	7,32±3,21	7,20±3,21	7,70±2,83
Дистанціювання	8,57±3,53	8,38±3,32	7,57±3,20	7,52±2,86	7,63±3,56
Самоконтроль	11,53±3,98	12,35±4,16*	11,95±4,01	11,84±4,22	12,21±4,00
Пошук соціальної підтримки	9,53±3,45	9,87±3,56	9,84±3,25	10,40±3,48	10,68±3,16***
Прийняття відповідальності	6,08±2,43	5,90±2,67	5,60±2,66	5,56±2,87	6,32±2,72***
Втеча-уникання	9,88±3,97	10,55±4,32	8,84±4,12	7,92±4,05	8,44±3,67
Планування рішення проблеми	11,47±3,51	12,37±4,04*	11,25±3,68	12,44±3,65	13,05±3,59***
Позитивна переоцінка	10,39±3,32	11,73±3,81***	11,25±3,93	10,32±3,80	12,25±3,45**

Примітка: вірогідність розбіжностей: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$

В результаті кореляційного аналізу були виявлені позитивні зв'язки радіаційного фактору небезпек з копінг – стратегіями «конфронтації» ($p < 0,05$), «уникання» ($p < 0,05$) та «дистанціюванням» ($p < 0,05$) та негативні зв'язки з стратегіями «самоконтролю» ($p < 0,05$) та «планування рішень» ($p < 0,001$).

При порівняльному аналізі результатів опитувальника GHQ-28 в 1 та 2 групах респондентів було виявлено достовірно ($p < 0,001$) гіршу оцінку психічного здоров'я серед осіб з гіпертрофованим сприйняттям у порівнянні з адекватним сприйняттям радіаційної загрози.

В результаті кореляційного аналізу опитувальника загального здоров'я (GHQ-28) були виявлені негативні зв'язки проблемно – сфокусованих стратегій «планування рішень» з усіма шкалами опитувальника (соматична стурбованість – $p < 0,05$; тривога та безсоння – $p < 0,05$; соціальна дисфункція – $p < 0,05$; важка депресія – $p < 0,001$), «позитивної переоцінки» з соціальною дисфункцією ($p < 0,05$) та важкою депресією ($p < 0,05$).

Позитивні зв'язки простежуються між психічними розладами та емоційно – сфокусованими стратегіями: «уникання» (соматична стурбованість – $p < 0,001$; тривога та безсоння – $p < 0,01$; соціальна дисфункція – $p < 0,05$; важка депресія – $p < 0,001$); «конфронтація» (соматична стурбованість – $p < 0,05$, тривога та безсоння – $p < 0,001$, важка депресія – $p < 0,05$); «дистанціювання» (соматична стурбованість – $p < 0,01$, тривога та безсоння – $p < 0,01$) та «самоконтролю» (соціальна дисфункція – $p < 0,05$).

Активні, адаптивні копінг – стратегії сприяють подоланню наслідків травматичних подій, однак надмірне використання стратегії «самоконтролю» може перешкоджати соціальній адаптації.

В групі учасників АТО було виявлено позитивний кореляційний зв'язок між «позитивною переоцінкою» та соматичною стурбованістю ($p < 0,05$), тривогою і безсонням ($p < 0,05$), можливо це пов'язано з тим, що учасники АТО не бачать суттєвих змін в суспільстві, за ради яких вони йшли воювати, не відбувається фокусування на позитивних аспектах ситуації, що не дає можливості зберігати віру, надію та оптимізм. Часто суспільство не дає учасникам АТО належної емоційної та соціальної підтримки, не розуміє їх психологічних змін, що сприяє формуванню у них негативного ставлення до держави, влади та соціуму.

Когнітивні та емоційно-ціннісні оцінки постраждалими величини ризику від радіації, в поєднанні з використовуваними стратегіями подолання стресу, визначають ефективність адаптації на віддаленому періоді радіаційного інциденту.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

Наявність гіпертрофованого сприйняття радіаційної загрози у третини опитаних респондентів групи порівняння та учасників АТО вірогідно пов'язане з особливостями радіаційних інцидентів: відсутністю сенсорного сприйняття небезпеки, втратою контролю над процесами, які вважались безпечними, а також порушенням вітальної потреби людини в безпеці не тільки в момент впливу іонізуючого випромінювання, а і у віддаленому періоді.

Стратегії «дистанціювання» та «уникання» зменшують значимість проблеми та послаблюють власну включеність в рішення стресової ситуації із-за не контрольованості та не передбачуваності травматичної ситуації радіаційного характеру. Однак недостатність самоконтролю та надмірне використання емоційно – сфокусованих стратегій поведінки, і в першу чергу «конфронтації» може призвести до психопатологічних розладів.

При поєднанні стрес – факторів евакуації та іонізуючого випромінювання постраждали використовують стратегії «пошуку соціальної підтримки», «прийняття відповідальності», «планування рішень» та «позитивної переоцінки» для відновлення соціально-побутових умов, професійної діяльності та родинних зв'язків.

Використання не адаптивних емоційно – спрямованих стратегій поведінки «конфронтації» та «уникання», які можуть призвести до психопатологічних розладів, учасниками АТО, обумовлено тривалою фізичною та нервово-емоційною напругою, яка провокує соціальну та особистісну дезадаптацію.

Виявлені в дослідженні психологічні особливості доцільно враховувати при плануванні та проведенні психопрофілактичних заходів та професійного відбору осіб, які беруть участь в ліквідації наслідків радіаційних інцидентів.

Література

1. Ашанина Е.Н. Защитно-совладающее поведение сотрудников ГПС МЧС России / Е.Н. Ашанина, Е. Матыцина, Д.В. Кулаков // многопроф. Клиника 2011. – С. 18 – 19.
2. Вассерман Л.И. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессом и проблемными для личности ситуациями : пособие / Л.И. Вассерман [и др.]. – СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. – 40 с.
3. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. – СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. – 136 с. ; Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Е.Р. Исаева, Л.И. Анциферова // Психол. журн. 1994. – Т.15, №1. – С. 3 – 19.
4. Логановський К.М., Рушак Л.В. Науково-практичне обґрунтування медичного й психолого-психіатричного реагування при радіаційних аваріях, ядерному тероризмі і застосуванні тактичної та стратегічної ядерної зброї / К.М. Логановський, Л.В. Рушак // Радіологічний вісник. – 2015. – №3-4 (56-57). – С. 19-22.
5. Михайлов Л.А. Психологическая защита в чрезвычайных ситуациях: Учебное пособие / под

ред. Л.А. Михайлова. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.

6. Решетникова Е.М. Психологический статус ликвидаторов и населения, проживающего на радиационно загрязненных территориях (отдаленные последствия и реабилитация) / Е.М. Решетникова, В.Ю. Рыбников // Межд. науч.-практ. конференция «Многопрофильная клиника XXI века. Передовые медицинские технологии». – 2011. – С.250-253.

7. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности : Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – 3-е изд. – М.: Ин-т современ. политики, 2000. – 511 с.

8. Турецька Х.І. Особливості копінг – стратегій учасників бойових дій в зоні АТО / Х.І. Турецька, Ю.В. Штольцель // Психологія і особистість. – №2 (10), Ч.2. – 2016. – Стр. 136-145.

9. Чинкина О.В. Радиационная авария как психическая травма: психологическая переработка воздействия на отдаленном этапе / О.В. Чинкина // Архив психиатрії 1(64). – 2011. – С. 21 – 26.

10. Amirkhan J.H. A Factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator / J.H. Amirkhan // J. Pers. Soc. Psychol. – 1990. – Vol.59, № 5. – P.1066-1074.

11. Haan N. Coping and defense mechanisms related to personality inventories /N. Haan // J. Cons. Psychol. – 1965. – Vol. 29, N 4. – P.373-378

12. Lazarus R.S. Transactional theory and research on emotion and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman // Eur. J. Pers. – 1987. – Vol. 1. – P.141-169.

13. Wolfe J. Course and predictors of posttraumatic stress disorder among Gulf War veterans: A prospective analysis / J. Wolfe, D. Erickson, Sharkansky et al // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1999. – №67. – P. 520-528.

References

1. Ashanina E.N. Zashchitno-sovkladayushee povedenie stotrudnikov GPS MChS Rossii / E.N. Ashanina, E. Matyitsina, D.V. Kulakov // mnogoprof. Klinika 2011. – S.18-19.

2. Vasserman L.I. Metodika dlya psihologicheskoy diagnostiki sposobov sovladaniya so stressom i problemnyimi dlya lichnosti situatsiyami : posobie / L.I. Vasserman [i dr.]. – SPb.: Izd-vo NIPNI im. V.M. Behтерева, 2009. – 40 s.

3. Isaeva E.R. Koping-povedenie i psihologicheskaya zashchita lichnosti v usloviyah zdorovya i bolezni. – SPb.: Izdatelstvo SPbGMU, 2009. – 136 с. ; Antsiferova L.I. Lichnost v trudnykh zhiznennykh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situatsiy i psihologicheskaya zashchita / E.R. Isaeva, L.I. Antsiferova // Psihol. zhurn. 1994. – T.15, N1. – S. 3 – 19.

4. Lohanovs'ky K.M., Rushchak L.V. Naukovo-praktychne obgruntuvannya medychnoho y psykhologo-psykhiatrychnoho reahuvannya pry radiatsiynnykh avariyakh, yadernomu teroryzmi i zastosuvanni taktychnoyi ta stratehichnoyi yadernoyi zbroyi / K.M. Lohanovs'ky, L.V. Rushchak // Radiolohichnyy visnyk. – 2015. – N3-4 (56-57). – S. 19-22. str. 19.

5. Mihaylov L.A. Psihologicheskaya zashchita v chrezvyichaynykh situatsiyah: Uchebnoe posobie / pod red. L.A. Mihaylova. – SPb.: Piter, 2009. – 256 с.

6. Reshetnikova E.M. Psihologicheskii status likvidatorov i naseleniya, prozhivayushego na radiatsionno zagryaznennykh territoriyah (otdalennyye posledstviya i reabilitatsiya) / E.M. Reshetnikova, V.Yu. Rybnikov // Mezhd. nauch.-prakt. konferentsiya «Mnogoprofilnaya klinika XXI veka. Peredovyye meditsinskie tehnologii». – 2011. – S.250-253.

7. Sobchik L.N. Vvedenie v psihologiyu individualnosti : Teoriya i praktika psihodiagnostiki / L.N. Sobchik. – 3-е изд. – М.: In-t современ. politiki, 2000.– 511 с.

8. Turets'ka Kh.I. Osoblyvosti kopinh – stratehiy uchasnykiv boyovykh diy v zoni ATO / Kh.I. Turets'ka, Yu.V. Shtol'tsel' // Psykholohiya i osobystist'. - N2 (10), Ch.2. – 2016. – Str. 136-145.

9. Chinkina O.V. Radiatsionnaya aviariya kak psihicheskaya travma: psihologicheskaya pererabotka vozdeystviya na otдалennom etape / O.V. Chinkina // Arhiv psichiatriyi N1(64). – 2011. – S. 21 – 26.

10. Amirkhan J.H. A Factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator / J.H. Amirkhan // J. Pers. Soc. Psychol. – 1990. – Vol.59, № 5. – P.1066-1074.

11. Haan N. Coping and defense mechanisms related to personality inventories /N. Haan // J. Cons. Psychol. – 1965. – Vol. 29, N 4. – P.373-378

12. Lazarus R.S. Transactional theory and research on emotion and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman // Eur. J. Pers. – 1987. – Vol. 1. – P.141-169.

13. Wolfe J. Course and predictors of posttraumatic stress disorder among Gulf War veterans: A prospective analysis / J. Wolfe, D. Erickson, Sharkansky et al // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1999. – №67. – P. 520-528.

УДК 159.9

Профілактика девіацій у підлітків, батьки яких є учасниками бойових дій

Красілова Ю.М.

E-mail: k-j-m@ukr.net

У статті висвітлюються особливості девіантної поведінки підлітків, батьки яких є учасниками бойових дій. Розглядається вплив вікових особливостей неповнолітніх на поведінку у стресових ситуаціях. Проаналізовано підходи до визначення поняття « девіантна поведінка », розкрито її особливості та типи. Висвітлено особливості відносин дітей з батьками, які є учасниками бойових дій. Розроблено програму, яка передбачає профілактику девіантної поведінки серед підлітків, батьки яких є учасниками бойових дій. Програма передбачає формування асертивної поведінки, цілепокладання та функцій прогнозу.

Ключові слова: девіантна поведінка, підлітковий вік, учасник бойових дій, стресова ситуація, профілактика девіацій.

В статье освещаются особенности девиантного поведения подростков, родители которых являются участниками боевых действий. Рассматривается влияние возрастных особенностей несовершеннолетних на поведение в стрессовых ситуациях. Проанализированы подходы к определению понятия «девиантное поведение», раскрыто ее особенности и типы. Освещены особенности отношений детей с родителями, которые являются участниками боевых действий. Разработана программа, которая предусматривает профилактику девиантного поведения среди подростков, родители которых являются участниками боевых действий. Программа предусматривает формирование асертивности поведения, целеполагание и функций прогноза.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростковый возраст, участник боевых действий, стрессовая ситуация, профилактика девиаций.

The article highlights the features of deviant behavior among adolescents whose parents are combatants. The work deals with the influence of age-juvenile behavior in stressful situations. The approaches to the definition of «deviant behavior», the features of deviant behavior and characteristics of the types of adolescent deviant.

The peculiarities of children relationships with parents who are combatants, namely: the difficulties in communicating with father, who returned from the war, who needs psychological rehabilitation, as he can adapt to a peaceful and quiet life, not at war. Also it's difficult to communicate for a teenager with mother who is constantly busy in solving domestic issues and does not have the time for children's education and ignores the psychological state of child's problems and on the contrary, can transfer anxiety to children, who are already under stress. If the family does not take into account the needs and abilities of a teenager, as a result it will be hard to overcome learning difficulties and communication and he will slowly acquires social experience that can lead to deviant behavior.

The experience of foreign countries (Israel and the US) to work with military features and providing them with social and psychological rehabilitation.

The program, which provides prevention of deviant behavior among adolescents whose parents are combatants. The program involves the formation assertive behavior, goal-setting and function prediction.

Keywords: deviant behavior, adolescence, combatant stressful situation, prevention of deviations.

Актуальність дослідження. На сьогоднішній день наша держава перебуває у складній ситуації. Військовий конфлікт, який виник на сході України, згубно впливає на населення нашої країни, особливо це стосується неповнолітніх, які ще не здатні усвідомити та осмислити реалії життя. Підлітковий вік є перехідним від дитинства до дорослості, в цей період формуються життєві позиції, ціннісні орієнтації, виникає потреба у самовизначенні та самоствердженні, підліток прагне бути самостійним. Враховуючи сучасні умови в яких ми живемо проявити себе дуже важко, особливо, коли поряд немає батьків, які підтримують, навчають та виховують, адже наявність дорослого є важливою умовою нормального розвитку і гармонійного становлення особистості. Тому, вкрай важливо попередити виникнення девіантної поведінки у підлітків, батьки яких є учасниками бойових дій.

Постановка проблеми. У неповнолітнього виникають суперечливі переживання, з одного боку виникає гордість за батька, який захищає нашу державу, з іншого переживання за життя батька. Дитині важче ніж дорослому справитися з важкими переживаннями і це може негативно вплинути на його психологічне здоров'я.

Аналіз останніх досліджень. Термін « девіантна поведінка » походить від лат. deviation – відхилення. Існує багато підходів до визначення поняття « девіантна поведінка », зокрема, на думку О. Змановської, девіантна поведінка – стійка поведінка особистості, яка відхиляється від найбільш важливих соціальних норм і може спричинити шкоду суспільству, або самій особистості і супроводжується соціальною дезадаптацією особистості.

А.С. Лобанова та Л.В. Калашникова визначають девіантну поведінку як особистий виклик людини, зокрема, підлітка, соціальному середовищу, який породжено неузгодженістю між її особистісними домаганнями і суспільними вимогами (нормами, стандартами, правилами, приписами) та виявляється такими соціально-поведінковими діями та вчинками, що не схвалюються (чи засуджуються) близьким оточенням або суспільством [2,с.39].

Досліджуючи структуру девіантної поведінки Н.Ю. Максимова визначила три рівні проявів відхиленя: порушені стереотипи поведінки; порушені моральні норми; порушені правові норми. До першого рівня відносяться відхилення, які не відповідають стереотипним уявленням суспільства про певні норми поведінки, поведінка таких осіб не зачіпає права оточення, їхні дії не звичні і можуть викликати лише здивування (невротичні прояви, пірсінг, належність до субкультур та ін.). Другий рівень характеризується вчинками людини, яка зачіпає права інших, порушуючи моральні норми. Найнебезпечнішим для суспільства є третій рівень девіантної поведінки, до якого відносяться особи з делінквентною поведінкою, тобто, особи, що порушують правові норми [2, с.31-33].

Різновиди девіацій, які найчастіше визначають розглянули А.С. Лобанова і Л.В. Калашнікова а саме: делінквентна поведінка (антисупільна протиправна поведінка, що спрямована на нанесення шкоди окремим громадянам чи суспільству в цілому); залежна поведінка (прагнення до кого не – будь чого-небудь для отримання задоволення); аддиктивна поведінка (зловживання хімічними речовинами з метою зміни свідомості); сексуальні девіації (відхилення від соціальних і моральних норм у сексуальній поведінці); суїцид (свідоме позбавлення себе життя); бродяжництво (переміщення з одного населеного пункту до іншого, не маючи постійного місця проживання); жебрацтво (випрошування грошей з метою отримання прибутку)[2, с.56-57].

В. Кондрашенко і О. Крушельницька визначають девіантного підлітка як підлітка, який « не просто одноразово і випадково ухилився від норм поведінки, а постійно демонструє девіантну поведінку, яка носить соціально-негативний характер» [2, с.33].

Аналізуючи девіантну поведінку старшокласників С. Несченко виділяє 11 типів підлітків-девіантів, а саме: обраний тип (підлітки, які переконані, що вони є унікальними та геніальними, схильні до алкоголізму, вживання наркотиків, ситуативна проституція, шахрайство); жорсткий тип (характеризується бажанням досягти свого, не зважаючи на інших, девіантна поведінка може проявлятися у актах вандалізму, пограбуваннях, шантаж); дратівливий тип (основною ознакою даного типу є дратівливість, втомлюваність, підлітки пасивні та безініціативні і піддаються авторитетному впливу); богемний тип (схильність до невротичних захисних реакцій, щоб вирішити ситуацію, неповнолітні використовують симптоми фізичного захворювання, такі підлітки мають суїцидальні нахили, схильні до вживання спиртних напоїв, наркотичних засобів, можлива ситуативна проституція, жебрацтво, прогули, експлоїтаціонізм); замкнений тип (підлітки віддають перевагу усамітненню, емоційно холодні, схильні до суїциду, бродяжництва, грабівництва, статевої девіації, правопорушення, зазвичай здійснюються одноосібно); злісний тип (серед проявів девіантної поведінки переважають силові дії проти особистості, корисливі правопорушення, вживання алкогольних напоїв); безцеремонний тип (представники даного типу характеризуються суїцидальними намірами, вживанням спиртних та наркотичних засобів а також можливі дрібні правопорушення); вразливий тип (для підлітків даного типу притаманна підвищена вразливість та чутливість, вони не конфліктні, не рішучі і дуже ймовірно, що вони можуть потрапити під негативний вплив); обережний тип (серед проявів девіантної поведінки можна виокремити нестриманість, агресивність та конфліктність); скептичний тип (підлітки не визнають нового, їм важко адаптуватися до ситуації, схильні до зловживання алкоголем та наркотичними засобами, можуть вчиняти злочини сексуальних та гвалтівних дій); впертий тип (неповнолітні вперті у судженнях, важко включаються в роботу, безініціативні, легко підкоряються думкам більшості) [2, с.33-38]. Тому виникає необхідність вивчити особливості поведінки підлітків, батьки яких є учасниками бойових дій.

Мета дослідження – визначення особливостей поведінки підлітків, батьки яких є учасниками бойових дій та розробка методів профілактики девіацій. Реалізація цієї мети передбачає вивчення соціальної ситуації розвитку підлітків, батьки яких є учасниками бойових дій, так як в цих сім'ях складна, емоційно травмуюча ситуація.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Якщо батько є учасником бойових дій, підліток завжди переживає за нього. Дитина не знає, що з батьком, як він себе почуває, кожної хвилини батька можуть поранити, або ще гірше вбити, тому підліток перебуває у постійній напрузі. Перебуваючи у постійному стресовому стані у підлітка виникають проблеми у школі, він закритий у собі, у своїх емоційних переживаннях, тому не може зосередитися на навчанні, як наслідок погано вчиться, прогулює уроки без поважних причин.

Виникають труднощі у спілкуванні з дорослими, на зауваження може відреагувати роздратуванням, або грубістю, при цьому ще більше засмутитися. Так як в даний віковий період для підлітка не від'ємним є спілкування з однолітками, то підліток шукає підтримки серед ровесників, які йому близькі по духу, розуміють його і підтримують, але зазвичай це неформальні, стихійно сформовані групи, які негативно впливають на неповнолітнього. Так як для підлітка потреба у самовизначенні дуже сильна, то він готовий поступитися своїми принципами і переконаннями і як наслідок, неповнолітній може почати зловживати алкоголем і наркотиками, щоб забути, відсторонитися від своїх думок. Таким чином неповнолітній потрапляє під вплив асоціальних угруповань і в подальшому це може призвести до дрібних крадіжок.

Особливо загострюють ситуацію у сприйнятті навколишнього середовища засоби масової інформації, які висвітлюють військові події, додатково підбурюють усі переживання, додають негативних картинок до свідомості дитини.

Травматичним фактором для неповнолітнього є загибель батька на війні, що являється психологічною травмою. Як зазначає Халепа К.Ф.: «Несформованість психіки у дітей і підлітків, слабкий вольовий контроль емоційних реакцій, сильна дія підкорковий структур на функціональний стан

центральної нервової системи обумовлюють специфічні наслідки впливу психологічної травми». К. Ф. Халєпа визначає наслідки психологічної травми, які проявляються в різних сферах життєдіяльності дитини на емоційному (страх, емоційна нестійкість, тривожність), когнітивному (погіршується концентрація уваги, нездатність згадати минуле) та поведінковому рівні (з'являється дезадаптація у спілкуванні та в поведінці)» [10]. Тому необхідна психологічна допомога, щоб уникнути подальших ускладнень у психічному та психологічному розвитку підлітка та виникнення девіантної поведінки.

Дружина військовослужбовця також страждає, з однієї сторони вона розуміє особливу місію, яку виконує чоловік, а з іншої сторони їй важко перенести такі випробування як розлука і постійна тривога. На плечі дружини лягає багато проблем, які вона має вирішувати сама, без допомоги чоловіка. Це і матеріальне забезпечення родини і виховання дитини. Зазвичай жінка постійно заклопотана у вирішенні побутових питань і на виховання підлітка не має часу. І тут виникає небезпека, мати може не помічати психологічний стан своєї дитини, її проблеми і навіть навпаки, може перенести свої тривоги на неповнолітнього, який і так знаходиться у стресовому стані. Якщо у родині не враховують потреби і можливості підлітка, то в результаті йому буде важко долати труднощі у навчанні і спілкуванні і він буде повільно набувати соціальний досвід, адже у спілкуванні з дорослими неповнолітній засвоює цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності.

Дружина має розуміти та підтримувати чоловіка, але так як це не дуже просто, вона може не справитися, тому їй потрібно звернутися до психолога, або за порадою до інших жінок, які вже були в такій ситуації і мають певний досвід.

Родина має велику надію, що коли батько повернеться додому, все зміниться, чи навпаки все буде як раніше. Але на жаль це не так, чоловік який побував на війні, вже зовсім інший, не схожий на себе. Боець має пристосовуватися до мирного життя, спокійного, не схожого на війну.

Життя військового постійно перебувало під загрозою, тому бурхливі емоції та негативні враження його переповнюють і він їх тримає в собі. В результаті чоловік може замикатися в собі, неадекватно а то і агресивно відповідати на зауваження, кричати, проявляти злість. Вночі він погано спить, бачить нічні кошмари. Подружні відносини втрачають свою актуальність, переважають лише конфлікти, непорозуміння та інше, а це в свою чергу призводить до розлучення, яке теж негативно вплине на поведінку дитини.

Важливим завданням для профілактики девіацій у підлітків є робота з батьком, який був учасником бойових дій, адже він потребує психологічної реабілітації. Відповідно до Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, психологічну реабілітацію визначають як - систему заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особи (військовослужбовця), створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості [5].

Тому, виходячи із вище сказаного, ми вважаємо, що вкрай важливо провести профілактику девіацій у підлітків, батьки яких є учасниками бойових дій. Профілактика має бути системною, насамперед, необхідна соціально – психологічна реабілітація учасників бойових дій. При цьому необхідно використовувати досвід зарубіжних країн. Наприклад Ізраїль та США, в цих країнах реабілітація надається комплексно, протягом медичної реабілітації (стаціонарного, амбулаторного лікування, протезування) надається і психологічна допомога.

В нашій країні така практика теж починає функціонувати, та існують деякі проблеми, зокрема, недостатня кількість спеціалістів. Є багато бажаючих отримати психологічну допомогу в центрі реабілітації і психологи фізично не можуть надати усім допомогу, так як їх дуже мало. В Ізраїлі терапія складається з таких етапів: медикаментозне лікування; психологічна допомога; сімейна терапія і лікування фізичних проблем. Відповідна допомога надається будь-якому військовослужбовцю у державних закладах охорони здоров'я, а реабілітація надається за рахунок бюджету держави, тому є безкоштовною. Також в Ізраїлі та США до програм реабілітації входить забезпечення подальшого працевлаштування та надання юридичного супроводу військовослужбовцям. Дуже важливим моментом є те, що ці держави виділяють великі кошти для фінансування реабілітаційних програм для військовослужбовців, відкриваючи центри, госпіталі та клініки для поранених.

В Ізраїлі учасники бойових дій відразу не повертаються додому, їх направляють у спеціальні реабілітаційні табори де з ними працюють психологи та психотерапевти, визначаючи який вони мають ступень порушень. Після цього їх направляють в спеціальні табори для сім'ї де їх адаптують до спокійного життя, а вже потім відправляють додому. [1].

Щоб запобігти виникненню девіацій у підлітків необхідно провести роботу з родиною неповнолітнього, надати відповідну психологічну допомогу батьку, який був учасником бойових дій та провести консультативну бесіду з дружиною військовослужбовця та надати рекомендації, щодо особливостей спілкування з чоловіком, який пережив стрес і можливо отримав травму на війні та дитиною, яка зазнає стресу через події, які відбуваються у родині.

Виходячи з концепції Максимової Н.Ю. ми розробили програму профілактики девіантної поведінки у підлітків, батьки яких є учасниками бойових дій. Ця програма ще перебуває в процесі апробації, проте попередні результати показали позитивні дані.

Відповідно до індивідуально-психологічних особливостей підлітків, батьки яких є учасниками бойових дій ми розробили програму роботи з ними. Наприклад, якщо системоутворюючим фактором соціальної дезадаптації є низький рівень розвитку асертивності, то ми вчили таких підлітків усвідомлювати свої права та обов'язки, уміти висловлювати свої думки, почуття і реалізовувати свої

бажання таким чином, щоб це не було загрозою для інших. Тому ми залучили таких підлітків до занять з формування асертивної поведінки. В результаті цього неповнолітні почали розрізняти асертивну, агресивну та неасертивну поведінку. Ми почали працювати над формуванням навичок стримування спалахів неконтрольованого гніву, разом з ними аналізували ситуації, коли людині доречно виявляти своє незадоволення, коли необхідно висловитися і висловитися коректно та конструктивно. Також в процесі роботи підлітки навчилися адекватно висловлювати свої почуття, як позитивні так і негативні, відстоювати свої права прийнятним способом та аналізувати свою поведінку.

Ми виходимо з того, що особливої уваги потребують підлітки, які вже мають ознаки соціальної дезадаптації. У цих неповнолітніх відсутні проекти власного майбутнього, нерозвинута функція цілепокладання, а також вони не вміють планувати свою діяльність, навіть повсякденні плани, що пов'язано з особливостями їхнього психічного розвитку. Тому, дуже важливо навчити дітей сформувати функцію цілепокладання, навички будувати життєві плани. Ми допомогали підліткам визначити свої цілі, з початку на найближчий час, а потім на кілька років та визначитися, що вони мають робити, щоб досягти цього. Також одним із завдань нашої програми є формування у підлітків функції прогнозу. Разом із неповнолітніми ми проаналізували події їх життя і зосередилися на досягненнях і невдачах та допомогли усвідомити їх причинно-наслідкові зв'язки. Це стало передумовою розвитку відповідальності.

Перспектива подальших досліджень полягає у визначенні гендерних відмінностей профілактики девіантної поведінки підлітків, батьки яких є учасниками бойових дій.

Література

- 1.Гриб А.С. Соціальна дезадаптація учасників бойових дій та особливості її профілактики та психокорекції : стаття/науковий журнал/ Медична психологія // режим доступу: <http://medpsychology.pp.ua/соціальна>
- 2.Лобанова А.С., Калашнікова Л.В. Соціально-психологічні аспекти роботи з підлітками, схильними до девіацій: Навч. посібник.- К.:Каравела, 2012.- 368 с.
- 3.Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки: навч. посібник-К.: Либідь, 2011.-520с.
- 4.Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г.Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2008. – 928 с.
- 5.Наказ Міністерства Оборони України від 09.12.2015 № 702 Про затвердження Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів) / режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0237-16>
- 6.Овсянникова Я.О. Психологічна допомога дітям, які пережили психічну травму внаслідок надзвичайної ситуації // режим доступу: <http://www.pravoznavec.com.ua/period/article/2142/%DF>.
- 7.Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. -Санкт-Петербург: Питер, 2000. – С.
- 8.Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навчально-методичний посібник. – К. : Агентство "Україна". – 2015. – 176 с.
- 9.Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика.-М.: Из-дво «Институт психологии РАН», 2009.-304с.
10. Халепа К.Ф. Особливості психологічної допомоги дітям, які зазнали психологічної травми. Стаття. Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1209

References

- 1.Hryb A.Ye. Sotsial'na dezadaptatsiya uchasnykiv boyovykh diy ta osoblyvosti yiyi profilaktyky ta psykhokorektsiyi : stattya/naukovyy zhurnal/ Medychna psykholohiya // rezhym dostupu: <http://medpsychology.pp.ua/sotsial'na>
- 2.Lobanova A.S., Kalashnikova L.V. Sotsial'no-psykholohichni aspekty roboty z pidlitkami, skhyl'nymy do devyatsiy: Navch. posibnyk.- K.:Karavela, 2012.- 368 s.
- 3.Maksymova N.Yu. Psykholohiya deviantnoyi povedinky: navch. posibnyk-K.: Lybid', 2011.-520s.
- 4.Malkyna-Pykh Y. H. Psykholohyeheskaya pomoshch' v kryzysnykh sytuatsyyakh / Y.H.Malkyna-Pykh. – М.: Эксмо, 2008. – 928 s.
- 5.Nakaz Ministerstva Oborony Ukrayiny vid 09.12.2015 № 702 Pro zatverdzhennya Polozhennya pro psykholohichnu reabilitatsiyu viys'kovosluzhbovtziv Zbroynykh Syl Ukrayiny, yaki braly uchast' v antyterorystychniy operatsiyi, pid chas vidnovlennya boyezdatnosti viys'kovykh chastyn (pidrozdiliv) / rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0237-16>
- 6.Ovsyannikova Ya.O. Psykholohichna dopomoha dityam, yaki perezhly psykhichnu travmu vnaslidok nadzvyv
- 7.Raye F. Psykholohyya podrostkovoho y yunosheskoho vozrasta. -Sankt-Peterburh: Pyter, 2000. – S.
- 8.Sotsial'no-pedahohichna ta psykholohichna dopomoha sim'yam z dit'my v period viys'kovoho konfliktu : navchal'no-metodychnyy posibnyk. – К. : Ahentstvo "Ukrayina". – 2015. – 176 s.
- 9.Tarabryna N.V. Psykholohyya posttravmatyeheskoho stressa: Teoryya y praktyka.-M.: Yz-dvo «Ynstytut psykholohyy RAN», 2009.-304s.
10. Khalepa K.F. Osoblyvosti psykholohichnoyi dopomohy dityam, yaki zaznaly psykholohichnoyi travmy. Stattya. Rezhym dostupu: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1209

УДК 159.98:199.944.4019.4

Дослідження поняття психологічного супроводу військовослужбовців на різних етапах службової діяльності

Мозговий В. І.

Стаття присвячена теоретичному дослідженню розкриття поняття психологічного супроводу військовослужбовців, його основних принципів та завдань. Визначено, що психологічний супровід, логічно розглядати, як комплекс заходів психологічного забезпечення, який здійснюється безперервно комплексно і цілеспрямовано на кожному із основних етапів військової діяльності для підтримання оптимального стану психічного здоров'я військовослужбовців та їх стійкості до впливу стресових чинників. Визначено такі основні етапи військової діяльності, на яких повинно здійснювати психологічний супровід, як: етап професійно-психологічного відбору; адаптації військовослужбовців до служби; учбової військової підготовки; виконання службових та бойових завдань; відновлення психоемоційного та особистісного стану після виконання завдання; підготовки до демобілізації або звільнення в запас перед закінченням служби або контракту.

Ключові слова: психологічний супровід, етапи професійної діяльності військовослужбовців, психологічне забезпечення, військовослужбовець.

Статья посвящена теоретическому исследованию раскрытия понятия психологического сопровождения военнослужащих, его основных принципов и задач. Определено, что психологическое сопровождение, логично рассматривать как комплекс мероприятий психологического обеспечения, который осуществляется непрерывно комплексно и целенаправленно на каждом из основных этапов военной деятельности для поддержания оптимального состояния психического здоровья военнослужащих и их устойчивости к воздействию стрессовых факторов. Определены следующие основные этапы военной деятельности, на которых должно осуществляться психологическое сопровождение, таких как: этап профессионально-психологического отбора; адаптации военнослужащих к службе; учебной военной подготовки; выполнения служебных и боевых задач; восстановление психоэмоционального и личностного состояния после выполнения задания; подготовки к демобилизации или увольнению в запас перед окончанием службы или контракта.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, этапы профессиональной деятельности военнослужащих, психологическое обеспечение, военнослужащий.

The article is devoted to theoretical study of the discovery of military personnel psychological support concept, its main principles and tasks. It is determined that psychological support is logical to consider as a complex of measures of its, which is carried out continuously in a complex and purposeful manner at each of the main stages of military activity, in order to maintain the optimal state of of military personnel mental health and their resilience to the influence of stress factors. The following basic stages of military activity, which psychological support should be carried out, are as follows: the stage of professional-psychological selection; adaptation of a servicemen to service; educational military training; performance of military and combat tasks; restoration of psycho-emotional and personal condition after the task; preparation for demobilization or dismissal before the end of service or contract.

Key words: psychological support, stages of professional activity, serviceman.

Актуальність дослідження. Актуальність вирішення проблеми психологічного супроводу військовослужбовців Збройних сил України та інших формувань є нагальною потребою у створенні боєздатної сучасної армії зумовленою вимогами часу. Конфлікт на Сході України є красномовним підтвердженням того, що неможливо якісно виконувати службові завдання в умовах бойової обстановки без попереднього розвитку психологічних якостей у військовослужбовців, що забезпечують їх високу психологічну стійкість у ситуації бойового стресу, належної постійної оцінки здатності переносити ними великі нервово-психічні навантаження та зберігати високу боєздатність в екстремальній обстановці, усвідомленні посадовими особами необхідності постійного психологічного супроводу військовослужбовця протягом усього періоду його служби.

Відсутність організації системної практичної психологічної допомоги, впровадженої у військових частинах та бойових підрозділах, призводить до невиправданих людських втрат і, як наслідок, втрати боєздатності військовим підрозділом та армією в цілому.

На сьогодні розроблена нормативна база щодо організації морально-психологічного забезпечення військовослужбовців збройних сил та визначено окремі поняття, які розроблені в методичних рекомендаціях Генерального штабу України, а в науково-психологічній літературі розглядається зміст поняття психологічного супроводу (М.І. Мушкевич) при розгляді питань професійно-психологічного відбору контрактників (В.В. Стасюк, С.В. Василенко), миротворців (Н.А. Агаєв), адаптації молодших командирів (В.А. Бараннік), оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України (А. П. Журавель) та ін.

Разом з тим відсутність належно розробленої уніфікованої методологічної бази, не до кінця визначений функціональний зміст та загальна концепція психологічного супроводу військовослужбовців не дають змогу застосувати практику психологічного супроводу у військових частинах на всіх етапах службової діяльності, налагодити фахову спеціалізовану підготовку військових психологів щодо належного позитивного впливу на ефективне виконання військовими своїх професійних службових завдань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти проблеми психологічного супроводу знайшли своє відображення у роботах вітчизняних військових психологів залежно від специфіки роду військ та певного етапу військової діяльності. Так, зокрема, це розробка питань про психологічний супровід оперативно-службової діяльності органів і підрозділів Внутрішніх справ (Є. В. Кравченко, О. В. Тімченко, В. Є. Хрістинко, В. Ф. Кулаков), морально-психологічне забезпечення діяльності військ (С. Ю. Лебедева), соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах (М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк).

Розроблені заходи психологічного супроводу адаптації військовослужбовців до строкової служби (Г.В. Ложкін, В.М. Невмержицький), військовиків-контрактників (В.А. Бараннік), миротворців (Н.А. Агаєв), оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України (А. П. Журавель)

Метою статті є висвітлення теоретичних підходів щодо поняття психологічного супроводу військовослужбовців у сучасній вітчизняній психологічній науці, його принципів із зазначенням змісту та завдань на основних етапах військової діяльності.

Виклад основного матеріалу

Поняття супроводу етимологічно близьке за значенням сприянню, спільному пересуванню, допомозі однієї людини іншій у подоланні труднощів. Так, в «Тлумачному словнику російської мови» за редакцією Д. Н. Ушакова «супроводжувати, означає йти, їхати разом з кимось як супутник або поводити» [16]. У словнику В. І. Даля супровід трактується як дія за дієсловом «супроводжувати», тобто «проводжати, супроводжувати, йти разом з метою провести, слідувати» [2].

У загальноприйнятому розумінні слово супровід означає зустріч двох людей і їх сумісне подолання певної частини шляху, а супроводжувати - означає проходити з ким-небудь частку його шляху. У ситуації супроводу виділяють три основні компоненти: той, кого супроводжують; той, кого супроводжують; шлях, який вони проходять разом. Можна сказати, що йдеться про спільне буття людей у певний часовий період людського життя. Той, хто супроводжує (супутник) постає як людина, що захищає та допомагає подорожньому впоратися в дорозі з мінливістю шляху [10].

У дослідженнях Г. Бардієр, М.Р. Бітянної, А.В. Волоснікова, А.А. Деркач, Є.І. Казакової, Є.А. Козиревої, Л. М. Мітіної супровід розглядається як системна інтегративна технологія соціально-психологічної допомоги особистості, яка наближена до соціально-психологічного патронажу.

Ю. В. Слюсарев вживав поняття «супровід» для позначення недирективної форми надання психологічної допомоги, яка направлена «не тільки на удосконалення або підсилення, а на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості», допомоги, яка запускає механізми саморозвитку і активізує власні ресурси людини [14]. Багато дослідників відзначають, що супровід не тільки «передбачає підтримку природно розвинутих реакцій, процесів і станів особистості», але й відкриває перспективи зростання особистості, стає на допомозі людині у входженні у ту «зону можливостей», яка на даний момент є недосяжною.

Парадигма супроводу набула особливої популярності та розробки в моделях шкільної психологічної служби (Є. М. Александровська, М. Р. Бітянова, Т. Дворецька, Є. І. Казакова, А. Колеченко, Є. А. Козирева, В. Семікін, Р. В. Овчарова, Т. І. Чиркова та ін.). Узагальнений аналіз трактувань психологічного супроводу, зазначений у дослідженнях цих авторів, показав таке їх бачення:

- психологічний супровід, як комплексна система професійної діяльності практичного психолога, спрямована на розуміння соціально-психологічних чинників для успішного оволодіння навичками і психологічного розвитку особи в ситуаціях взаємодії в соціумі (М. Р. Бітянова);

- психологічний супровід як універсальний мультидисциплінарний метод, який об'єднує зусилля психологів, соціальних та медичних працівників, педагогів і заключається у формуванні ними орієнтаційного поля розвитку, де відповідальність за діяльність несе сам суб'єкт розвитку (Є. І. Казакова);

- психологічний супровід як відповідна позиція професійного психолога, що спрямовується на суб'єкти взаємодії, де базовими принципами в роботі виступають безпосередня участь, включення та забезпечення психологічного супроводу (Т. І. Чиркова) [10].

У військовій психології психологічний супровід розглядається, перш за все, як комплекс безперервних заходів, спрямований на якісне виконання службових обов'язків, зокрема, підтримання високої службової активності військовослужбовців, їх стійкості до стресів і психологічного впливу, запобігання негативних психологічних станів [13].

У інших дослідженнях, пов'язаних з військовими, психологічний супровід розуміється, як комплекс заходів з підтримання оптимального стану психічного здоров'я військовослужбовців, їх психологічної стійкості до впливу факторів стресу та готовності до виконання обов'язків військової служби та запобігання виникненню негативних психологічних станів (Н.А. Агаєв, А.Б. Дейко, О.Г. Скрипкін, В.В. Поливанюк, О.В.Евєрт) [1].

А.П. Журавель, вивчаючи психологічний супровід в оперативно-службовій діяльності прикордонників визначає його як процес організації та проведення комплексу заходів з метою зменшення кількості ускладнень у прикордонників, підвищення рівня їх ситуативної та загальної психологічної стійкості і сприяння ефективному виконанню завдань з охорони державного кордону в різних умовах діяльності [3].

Однак треба розуміти, що особливістю психологічного супроводу в умовах військової частини є врахування того факту, що функціонування людини в кінцевому підсумку розглядається як діяльність, спрямована на виконання бойового завдання. Інтереси самої людини тут часто не збігаються, а іноді й суперечать цілям і характеру здійснюваної діяльності. Тому порівнюючи з умовами роботи психологів у цивільних структурах, де саме психіка клієнта розглядається як самодостатня у професійному етичному розумінні цінність, а в умовах армії і флоту психологічна робота повинна бути орієнтована і на інтереси діяльності, і на інтереси людини [15].

На сучасному етапі під психологічним супроводом діяльності в основному мається на увазі цілісний процес реалізації професійних психологічних можливостей особистості і задоволення потреб суб'єкта діяльності [4, 12], або ж цілісна система психологічних заходів, яка саме спрямована на підтримання оптимальних рівнів працездатності для безпосереднього забезпечення максимальної готовності до виконання завдань, які виконуються під час військово-професійної діяльності командирами і психологами структур виховної роботи [7, 8].

У керівних документах структур виховної роботи Збройних Сил України психологічний супровід є однією із важливих складових такого поняття як «морально-психологічне забезпечення». На думку М.С. Корольчука та В.М. Крайнюка, це поняття не зовсім відповідає категоріальному апарату психології. Вчені пропонують розмежувати поняття психологічного супроводу та морально-психологічного забезпечення окремо. Так, в поняття морально-психологічного забезпечення, на їх думку, повинно включити не психологічні категорії та напрями діяльності структур виховної роботи, зокрема, воєнно-спеціальну та правову роботу, інформаційне забезпечення тощо. Отже, термін «морально-психологічне забезпечення» має можливість існувати відокремлено, як моральне й психологічне забезпечення за змістом та відповідними напрямками. У цьому розподілі дослідники вбачають єдність і можливість існування цього терміну [6, с.8].

Вивчення окремих питань організації психологічного супроводу діяльності особового складу різних військових формувань займалися такі дослідники, як В. І. Алещенко (морально-психологічне забезпечення військ), В.А Бараннік (основні індивідуальні та організаційні заходи психологічного супроводу, які повинні виконуватися посадовими особами бригади на стадії адаптації військовиків-контрактників до військової служби), М. Й. Варій (проблематика морально-психологічного стану військ), Л. О. Кандибович, М. І. Д'яченко (психологічні проблеми підготовки до діяльності), Л. Ф. Железняк (морально-психологічне забезпечення бойових дій частини і підрозділів), А.П. Журавель (психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України), О. Г. Караяні (забезпечення соціально-психологічної стійкості військових підрозділів), М.С. Корольчук (принципи та сутність соціально - психологічного забезпечення професійної діяльності корабельних спеціалістів), Є. В. Кравченко, О. В. Тімченко, В. Є. Христенко (психологічний супровід оперативно-службової діяльності органів і підрозділів Внутрішніх справ), В. Ф. Кулаков (морально-психологічне забезпечення діяльності військ), Лебедева С. Ю. (психологічне забезпечення функціональної та професійної надійності спеціалістів снайперських груп спецпідрозділів МВС України), Г. В. Ложкін (психологічне супроводження військовослужбовців у діяльності в екстремальних умовах), М. Г. Логачов (психологічна підготовка особового складу спецпідрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуаціях), В.М. Невмержицький (психологічні детермінанти адаптації військовослужбовців строкової служби до особливих умов діяльності), В. І. Савінцев (морально-психологічне забезпечення бою), Л. М. Уваров (зміст та сутність морально-психологічного забезпечення), В. В. Стасюк (соціально-психологічне забезпечення функціонування військових угруповань в умовах збройних конфліктів), М. Ф. Феденко, В. В. Ягупов (сутність та зміст морально-психологічного забезпечення) та ін.

Слід зазначити, що багато хто із вищезгаданих науковців, по-перше, отожднює поняття «психологічний супровід» із поняттями «психологічне забезпечення» або «психологічна робота», по-друге, зосередили свої дослідження в основному на висвітленні змісту та завдань психологічного супроводу на окремих етапах військової діяльності особового складу збройних сил та інших формувань. Незважаючи на прикладний характер цих досліджень, психологічний супровід не розглядається, як цілісна система застосування психологічною службою (психологом) військової частини загальних та спеціальних заходів, обумовлених певним функціональним змістом, характерним для кожного із етапів військової служби та визначеними чіткими критеріями щодо його ефективності. Виходячи із особистого практичного досвіду, на нашу думку, саме поняття «психологічний супровід» треба розглядати, як загальну безперервну систему психологічних заходів, яка охоплює всі основні етапи військової діяльності. В той же час, «психологічне забезпечення» слід розглядати, як комплекс загальних та специфічних психологічних заходів, характерних для певного етапу службової діяльності військовослужбовця, де в залежності від моніторингу ситуації та отриманих результатів може надаватися відповідна психологічна допомога.

Узагальнений аналіз наукових досліджень дозволяє виділити основні етапи військової служби на яких повинен здійснюватися психологічний супровід, суб'єктів та об'єктів психологічного супроводу, основні принципи та завдання супроводу, які повинні здійснюватися в межах визначених етапів, методи та засоби психологічного супроводу.

Так, на нашу думку, психологічний супровід військовослужбовців повинен систематично здійснюватися протягом усіх етапів військової служби від призову військовослужбовця або підписання ним контракту до його демобілізації. Визначимо основні етапи професійної діяльності військовослужбовця, протягом яких повинен здійснюватися психологічний супровід:

- 1) етап професійно-психологічного відбору;
- 2) адаптація військовослужбовців до служби;
- 3) навчальна військова підготовка;
- 4) виконання бойових та службових завдань;
- 5) відновлення психоемоційного та особистісного стану (часткового на період ротації та повного після виконання завдання);

6) підготовка до демобілізації або звільнення перед закінченням служби або контракту.

Особливе місце займає робота з сім'ями військовослужбовців, яка проводиться протягом усіх зазначених етапів військової служби.

Основними завданнями психологічного супроводу є:

- зняття у військовослужбовців психологічної напруженості і втоми;
- швидке повернення в стрій військовослужбовців, які не потребують госпіталізації та мають психосоматичні скарги;

- проведення психологічної реабілітації з особами, які отримали бойові психофізіологічні травми;
- психологічне відновлення боєздатності деморалізованих військових підрозділів.

До суб'єктів психологічного супроводу, тобто осіб, що здійснюють прямий або опосередкований психологічний вплив на об'єкт, а також його психологічне вивчення, відносяться:

а) посадові особи та органи військового управління: командири і начальники всіх рангів, штаби, служби, органи морально-психологічного зхазбезпечення, психологи;

б) спеціалізовані (позаштатні та штатні) підрозділи в яких відбувається психологічна робота по професійно-психологічному відбору та поглибленому вивченню військовослужбовців, інформаційно-му протиборству; центри та пункти психологічної допомоги та реабілітації;

в) наукові підрозділи: науково-дослідні центри, інститути, лабораторії відділи, та інші підрозділи, що створюються для дослідження актуальних проблем, пов'язаних з розвитком військової психології і практики психологічної роботи;

г) психологічний актив, громадські організації у військових частинах; сім'ї та близькі родичі військовослужбовців.

До об'єктів психологічного супроводу на кожному етапі військової діяльності належить вивчення психіки та психоемоційного стану:

- офіцерів, прапорщиків, що проходять військову службу;
- солдатів та сержантів, що проходять строкову військову службу;
- солдатів, сержантів та старшин, що проходять військову службу за контрактом;
- цивільного персоналу ЗСУ та інших формувань;
- кандидатів на військову службу з числа громадян;
- сім'ї та близьких родичів військовослужбовців;
- груп та військових колективів.

У залежності від об'єкта психологічного супроводу виділяють дві основні його форми -- індивідуальну та групову. Тому, предметом психологічного вивчення особистості військовослужбовця є його психологічні особливості, а предметом групового вивчення -- соціально-психологічні процеси і явища у військових колективах і прогнозування їх розвитку.

Відбір методів та засобів психологічного супроводу, на наш погляд, є змістом саме психологічного забезпечення, характерного для певного окремого етапу військової діяльності.

Вони являють собою сукупність процедур, прийомів і способів виявлення, опису, побудова прогнозу модулювання динаміки психологічних характеристик військовослужбовців та видів його військово-професійної діяльності, а також психологічно обґрунтованого впливу на них з метою оптимізації, виявленого стану.

Засоби психологічного супроводу включають сучасні апаратні засоби, обладнання, діагностичні та корекційно-розвиваючі методики, відповідний їм стимульний матеріал і інструментарій, схеми та наочні посібники, наукову, навчальну та навчально-методичну літературу, тренажери, приміщення, споруди, навчальні озброєння і техніку, засоби імітації зовнішніх ознак бою [5].

На всіх етапах психологічного супроводу військовослужбовця в умовах військової системи - від призову або вступу на військову службу до звільнення з урахуванням специфіки конкретного етапу соціалізації, аспекту життєдіяльності військовослужбовця застосовуються відповідні методи і форми психологічної роботи. Кадрові зміни та переміщення посадових осіб повинні супроводжуватися наступністю загальної лінії і можливостей надання реальної психологічної підтримки і допомоги військовослужбовцям, що виступає об'єктом психологічного супроводу.

Таким чином, підводячи підсумки можна зробити наступні висновки:

1. Аналіз психологічної літератури дозволяє стверджувати, що психологічний супровід розглядається перш за все, як «психологічне забезпечення» або «психологічна робота», «морально-психологічне забезпечення діяльності військ» на окремих етапах військової діяльності, таких, як на стадії адаптації військовиків-контрактників до військової служби, проблеми підготовки до військової діяльності, в умовах збройних конфліктів, професійно-психологічного відбору миротворців та ін..

2. Психологічний супровід логічно розглядати, як комплекс заходів психологічного забезпечення, який здійснюється безперервно комплексно і цілеспрямовано на кожному із основних етапів військової діяльності для підтримання оптимального стану психічного здоров'я військовослужбовців, їх стійкості до впливу стресових чинників, здійснення пролонгованої соціальної та психологічної допомоги, яка передбачає пошук прихованих ресурсів розвитку людини, вміння покладатись на власні можливості та побудови на цьому підґрунті психологічних умов для відновлення психіки та соціальних зв'язків від початку служби до звільнення.

3. Психологічний супровід має здійснюватися безперервно на всіх основних етапах військової служби: 1) етапі професійно-психологічного відбору;

2) адаптації військовослужбовців до служби; 3) учбової військової підготовки; 4) безпосереднього виконання службових та бойових завдань; 5) відновлення психоемоційного та особистісного стану в період ротатії та повного після виконання завдання; 6) підготовки до демобілізації або звільнення перед закінченням служби або контракту.

4. Психологічний супровід, на кожному етапі військової служби, має як загальні повторювані задачі, так і специфічні, характерні для цього етапу за змістом і завданням психологічні інструменти в залежності від специфіки військової діяльності, динаміки морально-психологічної ситуації в ході виконання службових завдань.

5. Психологічний супровід має здійснюватися, як на колективному так і індивідуальному рівнях. Організація його ефективності посадовими особами може безпосередньо впливати на морально-бойовий дух військовослужбовців та ефективність виконання ними своїх службових обов'язків.

Література

1. Алгоритм роботи військового психолога щодо психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних Сил України (методичні рекомендації) / Міністерство оборони України, Наук.-дослід. центр гуманітар. проблем Збройних Сил України: Н.А. Агаєв, О.Г. Скрипкін, А.Б. Дейко, В.В. Поливанюк, О.В. Еверт. – К.: НДЦ ГП ЗС України, 2016. – 147 с.

2. Даль В. І. Толковый словарь русского языка. Современное написание / В. І. Даль. – М.: АСТ, 2010. – 815 с.

3. Журавель А.П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України 2006 года: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / А.П. Журавель; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. - 2-е изд. перераб., доп. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336 с.

5. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. — СПб.: Питер, 2006. — 480 с: ил. — (Серия «Учебное пособие»).

6. М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ніка-Центр, 2009. – 580 с., ISBN 978-966-521-360-4

7. Корольчук М.С. Принципи та сутність соціально- психологічного забезпечення професійної діяльності корабельних спеціалістів // Матеріали наукової конференції: Індивідуальні психологічні властивості людини і професійна діяльність. - Черкаси: Вид- во ЧДУ, 1997. - С. 154 - 162.

8. Криворучко П.П. Психологічне забезпечення професійної діяльності військових спеціалістів: Навчальний посібник. - Київ: МО України КІСВ, 1999. - 78 с.

9. Ложкін Г.В. Психологічне супроводження діяльності військовослужбовців в екстремальних умовах: Навч. посіб. - Житомир: ЖВІРЕ, 2002. - 273 с.

10. Мушкевич М.І. Поняття психологічного супроводу у сучасній психологічній науці / esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/.../pon_suprov.pdf

11. Невмержицький В.М. Психологічні детермінанти адаптації військовослужбовців строкової служби до особливих умов діяльності: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - К., 2002. - 19 с.

12. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям // ПрофорIENTATION и психологическая поддержка - новые возможности занятости: Тез. докл. Межрегиональной научно-практической конференции. - М., 1996. - С.103 - 105.

13. Сидоров П.І. Психологія катастроф. - М.: Аспект Пресс, 2008.

14. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.В. Слюсарев; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – С.Пб., 1992. – 16 с.

15. Сыромятников И. В. Организация психологической работы в воинской части в мирное время. — М., 2000.

16. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2008. – 1054 с.

References

1. An algorithm of work of military psychologist is in relation to the psychological providing of professional activity of personnel of Military Powers of Ukraine (methodical recommendations) / Department of defense of Ukraine, Sciences. - center of gumanitar. problems of Military Powers of Ukraine: N.A. Agaev, O.G. Skripkin, A.B. Dayco, V.V. Polivanyuk, O.V. Evert. – K.: NDC GP of ZS of Ukraine, 2016. – 147 s.
2. Dal V. I. Tolkovyy slovar russkogo yazyka. Sovremennoye napisaniye / V. I. Dal. – M.: AST. 2010. – 815 s.
3. Zhuravel' a.p. Psychological accompaniment operatively official to activity of personnel of subsections of guard of state boundary of Ukraine of 2006 goda: Avtoref. dis... kand. psikhol. sciences: 19.00.09 / A.P. Crane; Nac. akad. Derzh. prikordon. services of Ukraine the Bi name of. Khmelnytsky. it is Khmelnytsky, 2006.– 20 s.
4. Zeer E.F. Psihologiya professii: Ychebnoe posobie dlya studentov vyzov. - 2-e izd. pererab., dop. - M.: Akademicheskii Proekt; Ekaterinbyrg: Delovaya kniga, 2003. - 336 s.
5. Karayani A. G., Siromyatnikov I. V. Prikladnaya voennaya psihologiya. — SPb.: Piter, 2006. — 480 s: il. — (Seriya «Ychebnoe posobie»).
6. M.S. Korol'chuk, V.M. Kraynyuk the Socialpsychological providing of activity in ordinary and extreme terms: a train aid is for the students of higher educational establishments. – K.: Nik-center, 2009. – 580 s., ISBN 966-521-360-4
7. Korol'chuk m.s. Principles and essence social psychological providing of professional activity of ship specialists // Materials of scientific conference: Individual psikhologichni properties of man and professional activity. are Tcherkasy: Vid- of vo of CHDU, 1997. - S. 154 - 162.
8. Krivoruchko p.p. the Psychological providing of professional diya-l'nosti of soldiery specialists: Train aid. it is Kyiv: MO of Ukraine of KISV, 1999. - 78 s.
9. Lozhkin g.v. Psychological accompaniment of activity army-vosluzhbovciv in extreme terms: Navch. posib. it is Zhytomyr: ZHVIRE, 2002. - 273 s.
10. Mushkevich M.I. Concept of psychological accompaniment in modern psychological science / esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/.../pon_suprov.pdf 11. Nevmerzhiy v.m. the Psychological determinants of adaptation of servicemen of urgent service to the special terms of activity: Avtoref. dis... kand. psikhol. sciences: 19.00.07 / In-t of psychology is the name of G.S. Kostyuka APN Ukraine. it is K., 2002. - 19 s.
12. Osyhova N.G. Psihologicheskoe soprovodjenje lichnosti v pe-riod adaptacii k jiznennim izmeneniyam // Proforientaciya i psi-hologicheskaya podderjka - novie vozmojnosti zanyatosti: Tez. dokl. Mejregionalnoi naychno-prakticheskoi konferencii. - M., 1996. - S. 103 - 105.
13. Sidorov P.I. Psychology of catastrophes. - M.: Aspect of Press, 2008.
14. Slusarev U.V. Psihologicheskoe soprovojenie kak faktor aktivizacii samorazvitiya lichnosti: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nayk: 19.00.01 / U.V. Slusarev; Sankt-Peterbyrg. gos. yn-t. – S.Pb., 1992. – 16 s.
15. Siromyatnikov I. V. Organizaciya psihologicheskoi raboti v voinskoj chas-ti v mirnoe vremya. — M., 2000.
16. Yshakov D.N. Tolkovii slovar rysskogo yazyka / D.N. Yshakov. – M. : OOO «Izdatelstvo AST», 2008. – 1054 s.

Відомості про авторів

1. Гресько Марина Володимирівна, молодший науковий співробітник відділу радіаційної психоневрології ІКР ДУ «Національний науковий центр радіаційної медицини НАМН України», м. Київ.
2. Гуляєва Олена Володимирівна, старший викладач факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, м. Харків.
3. Гуляєва Юлія Олександрівна, студентка факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, м. Харків.
4. Джаббарова Лілія Володимирівна, викладач психології кафедри педагогіки, психології та менеджменту Харківської гуманітарно-педагогічної академії, м. Харків.
5. Зібарова Юлія Володимирівна, студент другого курсу магістерського рівня вищої освіти Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, м. Харків.
6. Казарова Ганна Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший викладач Харківського торговельно-економічного інституту КНТЕУ, м. Харків.
7. Коваленко-Кобилянська Ірина Генріхівна, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.
8. Красілова Юлія, аспірант кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.
9. Кулієва - Кабаоглу Шенай, доктор філософії з психології, викладач кафедри психологічного консультування та керівництва університету Кастамону, Турція.
10. Мозговий Віктор Іванович, кандидат психологічних наук, докторант кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.
11. Невоєнна Олена Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, м. Харків.
12. Павленко Валентина Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, м. Харків.
13. Півень Маргарита Анатоліївна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М.Є. Жуковського «ХАІ», м. Харків.
14. Сафонова Світлана Борисівна, аспірант кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.
15. Севост'янов Павло Олександрович, співробітник кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, магістр психології, м. Харків.
16. Сорока Анатолій Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, м. Харків.

Information about the Authors

1. Hresko Maryna, Junior Researcher of the Department of Radiation Psychoneurology SI «National Research Center for Radiation Medicine of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine», Kyiv.
2. Huliaieva Olena, Senior Lecturer of the Applied Psychology Department, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
3. Gulyayeva Yuliya, Student of the Faculty of Foreign Languages Department V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
4. Dzhabbarova Liliya, Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy, Kharkiv.
5. Zibarova Yuliya, Master's Degree Student, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
6. Kazarova Hanna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of Kharkiv Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics, Kharkiv.
7. Kovalenko-Kobylanska Irina, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher of the Modern Information Technologies of Education Department of G.S. Kostyuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv.
8. Krasilova Yuliya, Postgraduate Student of the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv.
9. Kuliyeva - Kabaoglu Shenai, PhD in Psychology, Lecturer of Psychological Counseling and Management Department at Kastamonu University, Turkey.
10. Mozgovyi Viktor, Candidate of Psychological Science, Doctoral Student, Department of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv.
11. Nevoynna Olena Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General Psychology, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
12. Pavlenko Valentina, Candidate of psychological sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology Karazin V.N. Kharkiv National University.
13. Piven Marharyta, Candidate of Psychological Science, Assistant Department of Psychology National Aerospace University Named after M.E. Zhukovskiy «Kharkiv Aviation Institute», Kharkiv.
14. Safonova Svitlana, PhD student of Social Rehabilitation and Social Pedagogy Department, Psychology Department Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv.
15. Sevostyanov Pavel, a member of the Department of Applied Psychology of V. N. Karazin Kharkiv National University, Master of Psychology, Kharkiv.
16. Soroka Anatoly, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.

Правила оформлення статей для фахового збірника «Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія»

Відповідно до постанови Президії ВАК України №7-05/1 від 15 січня 2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань. Внесених до переліків ВАК України» при підготовці статей до фахового збірника слід дотримуватися таких вимог:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор;
- виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування цілей статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел за вимогами МОН України с дублюванням APA style.

До редакції подаються паперова та електронна версії статті. Обсяг статті – 8 – 12 сторінок.

Електронна версія подається до редакції у форматах *.doc та *.rtf, яку необхідно надіслати на адресу: psychology_series@karazin.ua. Шрифт Times New Roman, 14 кегль, через півтора інтервали. Поля: зверху – 2 см; знизу – 2 см; ліворуч – 2 см; праворуч – 1 см. Папір – А4. В тексті статті забороняється використовувати об'єкти Word Art, автофігури, кольорові діаграми та графіки, кольорові фотографії. Усі схеми мають бути у форматі jpg.

Перед статтею подаються: УДК, назва статті, прізвище та ініціали - українською, російською та англійською мовами, електронні адреси; анотації та ключові слова - російською, українською та англійською мовами. Викладення матеріалу в анотації повинно бути стислим і точним (від 500 знаків і більш, англійською – 1800 знаків). Належить використовувати синтаксичні конструкції, притаманні мові ділових документів, уникати складних граматичних зворотів, необхідно використовувати стандартизовану термінологію, уникати маловідомих термінів та символів. Використовувати для перекладу комп'ютерні програми заборонено. Список літератури (оформлений відповідно до останніх вимог ВАК) та APA style транслітерація цього списку (латиниця, а не переклад).

До статті також окремим файлом додаються рецензії та довідка про автора (вказуються прізвище, повні ім'я та по батькові автора, установа, посада, науковий ступінь та наукове звання, контактний телефон та адреса) - українською та англійською мовами.

Структура текстового документу зі статтею, що подається до Вісника має бути наступною:

УДК	НАЗВА СТАТТІ (тільки прописними буквами)	
		Прізвище І.Б. e-mail
	ARTICLE TITLE (only capital letters)	
		Surname N.F
	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ (только прописными буквами)	
		Фамилия И.О.
	Назва та анотація українською мовою (першою повинна бути анотація на тій мові, на якій написано текст статті) (500 знаків)	
	Ключові слова українською мовою (через крапку з комою)	
	Назва та анотація російською мовою (500 знаків)	
	Ключові слова російською мовою (через точку с запятою)	
	Назва та анотація англійською мовою (1800 знаків)	
	Ключові слова англійською мовою (through a semicolon)	
	Текст статті	
	...	
	Література за вимогами ВАК України	
	1. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.	
	2. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – 3-е изд. СПб. : Питер, 2009. – 384 с.	
	3. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.	
	References за APA style	
	1. Author, A. A., & Author, B. B. (рік видання). Назва статті. Назва Журналу, номер випуску (номер заявки), сторінки статті. doi: xxxx Mellers, B. A. (2000). Choice and the relative pleasure of consequences. Psychological Bulletin, 126(6), 910-924. doi: 10.1037//0033-2909.126.6.910.	
	2. Author, A. A., & Author, B. B. (рік публікації). Назва статті. Назва Журналу, номер випуску(номер заявки), сторінки статті. Retrieved from URL Trankle, S. A., & Haw, J. (2009). Predicting Australian health behaviour from health beliefs. Electronic Journal of Applied Psychology, 5(2), 9-17. Retrieved from http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap/	
	3. Author, A. A. (рік, місяць публікації). Назва статті. Назва Журналу, номер випуску, тому (номер заявки), сторінки статті. Wilson, D. S., & Wilson, E. O. (2007, November 3). Survival of the selfless. NewScientist, 196(2628), 42- 46.	
	4. Author, A. A., & Author, B. B. (рік публікації). Назва книги. Місто видання: Видавництво. Mook, D. (2004). Classic experiments in psychology. Westport, CT: Greenwood.	
	5. Editor, A. A., & Editor, B. B. (Eds.). (рік публікації). Назва книги (видання). Місто видання: Видавництво. Williams, J. M. (Ed.). (2006). Applied sport psychology: personal growth to peak performance (5th ed.). Boston: McGraw-Hill. Lee-Chai, A. Y., & Bargh, J. A. (Eds.). (2001). The use and abuse of power: Multiple perspectives on the causes of corruption. New York: Psychology Press.	
	<i>Більш детальну інформацію можна знайти: American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington D.C.: Author.</i>	

Редакція залишає за собою право не друкувати статтю в разі невиконання вищевикладених правил

Наукове видання

**ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені В.Н. Каразіна**

Серія “Психологія”

Випуск 63

Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

Комп'ютерне верстання: Севост'янов П.О.

Підписано до друку 30.10.2017 р. Формат 64x80/8.
Папір офсетний. Друк ризограф. Ум. друк. арк. 9,44. Обл-вид. арк. 10,97.
Наклад 100 пр.
Зам. №
Ціна договірна.
61022, м. Харків, майдан Свободи, 4.
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна.
Видавництво.

Надруковано з готових оригінал-макетів у друкарні ФОП Петров В.В.
61144, м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 79в, к. 137, тел. (057) 778-60-34
e-mail:bookfabrik@rambler.ru
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців.
Запис № 2480000000106167 від 08.01.2009