

ISSN 2225-7756

Міністерство освіти і науки України

ВІСНИК

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

СЕРІЯ “ПСИХОЛОГІЯ”

Випуск 66

Започаткована 1967 р.

Харків - 2019

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 № 7 від 24.06.2019 р.)

Редакційна колегія:

Відповідальний редактор:

Олена Феліксівна Іванова, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна.

Редакційна колегія:

Ірина Володимирівна Кряж, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна.

Валерій Олександрович Олефір, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Україна.

Валентина Миколаївна Павленко, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна.

Ірина Данилівна Плотка, доктор психологічних наук, професор, директор департаменту «Психологія», Балтійська Міжнародна Академія, Латвія.

Людмила Іванівна Дементій, доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Омський державний університет імені Ф.М. Достоєвського, Росія.

Олександр Володимирович Тімченко, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології, Національний університет цивільного захисту України.

Олександр Суренович Кочарян, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічного консультування та психотерапії, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна.

Олена Львівна Луценко, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна.

Людмила Федорівна Шестопалова, доктор психологічних наук, професор, завідувач відділом медичної психології ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України».

Наталія Іванівна Кривоконь, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи Чернігівського національного технологічного університету, Україна.

Татьяна Вікторівна Сергєєва, доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна.

Світлана Германівна Яновська, старший викладач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, (відповідальний секретар), Україна.

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

Ministry of Education and Science Ukraine

ISSN 2225-7756

THE JOURNAL
of V. N. Karazin
Kharkiv National University

A SERIES OF «PSYCHOLOGY»

Issue 66

Founded 1967

Kharkiv - 2019

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 № 7 of 24.06.2019)

Editorial Board:

O. Ivanova, Doctor of Psychological Science, Professor, Professor of the Department of General Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University.

I. Kryazh, Doctor of Psychology, Head of the Department of Applied Psychology V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine.

V. Olefir, Doctor of Psychological Science, Head of the Department of General Psychology V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine.

V. Pavlenko, Candidate of Psychological Science, Professor of the Department of Applied Psychology, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine.

I. Plotka, Doctor of Psychology, Director of the Department of Psychology, Baltic International Academy, Latvia.

L. Dementiy, Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology of the Omsk State University F. M. Dostoevsky, Russia.

O. Timchenko, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Crisis and Disasters Psychology National University of Civil Protection of Ukraine.

A. Kocharyan, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychological Counseling and Psychotherapy, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine.

O. Lutsenko, Doctor of Psychology, Professor of Applied Psychology V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine.

L. Shestopalova, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Medical Psychology SI «Institute of Neurology, Psychiatry NAMS of Ukraine».

N. Kryvokon, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Social Work Chernihiv National University of Technology, Ukraine.

T. Sergeyeva, Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine.

S. Ianovska, Senior Lecturer of the Applied Psychology Department, V. N. Karazin Kharkiv National University, (Chief Secretary), Ukraine.

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

Розділ: Психологія особистості

Волинець Н. В. Особливості особистісного благополуччя персоналу державної прикордонної служби України в залежності від участі в антитерористичній операції	8
Карпенко Є.В. Концептуальний потенціал позитивної психотерапії в контексті вивчення емоційного інтелекту особистості	24
Коробкіна Р.С. Невоснна О. А. Особливості навчальної мотивації студентів	30
Севост`янов П.О. Теоретичні основи дослідження особистого компоненту індивідуального досвіду	36
Яновська С.Г., Криворучко С. М., Самохін О. О., Кононенко Н. М. Білоус Н.С. Особливості задоволеності життям людей з різним ставленням до грошей і власної жадібності	47

Розділ: Психодіагностика

Черних Л.А. Створення опитувальника для визначення впливу стресогенних чинників на міжособистісне спілкування та адаптацію старших дошкільників з особливими потребами	54
Шевченко Р. П. Метод бесіди в психодіагностиці проєктивними методиками студентів спеціальностей морського і річкового транспорту	59
Церковний А. О., Церковна М. В. Закономірності використання прикметників для опису емоційних станів учасників тренінгу комунікативних навичок	63

Розділ: Психологія пізнавальних процесів

Заїка Є.В., Сахацька Т.Є., Підчасов Є.В. Розвиток образно-просторового мислення школярів засобами графічних побудов та перетворень	67
Фролова Є. В., Марченко К. Ю. Організація метакогнітивних здібностей у студентів різних напрямів фахової підготовки	74

Розділ: Психологія розвитку

Казарова Г. М. Психологічний аналіз методик проєктування та організації простору ігрової творчості підлітків	81
--	----

Розділ: Психологія праці і професійної діяльності

Кобець О.В. Лантух І.В. Психологічні особливості формування професійної надійності та професіоналізму суб'єктів підприємницької діяльності	85
Озерова В. А. Порівняльний аналіз особливостей ставлення до праці студентів та працюючої молоді	94

Розділ: Психологія здоров'я та клінічна психологія

Терещенко Н. М., Долгополова О. В. Вплив сімейних сценаріїв на формування синдрому «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках	101
Вітаємо с Ювілеєм Іванову Олену Феліксівну!	106

CONTENT

SECTION: PERSONALITY PSYCHOLOGY

N. V. Volynets. PECULIARITIES OF THE PERSONAL WELL-BEING STAFF OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE DEPENDING ON PARTICIPATION ANTI-TERRORIST OPERATION	8
Ye.V. Karpenko. CONCEPTUAL POTENTIAL OF POSITIVE PSYCHOTHERAPY IN STUDYING EMOTIONAL INTELLIGENCE OF AN INDIVIDUAL	24
R.S. Korobkina, O. A. Nevoienna. PECULIARITIES OF STUDENTS' EDUCATIONAL MOTIVATION	30
P.S. Sevostianov. THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE PERSONAL COMPONENT OF INDIVIDUAL EXPERIENCE RESEARCH	36
S.G. Yanovskaya, S.M. Kryvoruchko, O.O. Samokhin, N.M. Kononenko N.S. Bilous. FEATURES OF LIFE SATISFACTION IN PEOPLE WITH DIFFERENT ATTITUDE TOWARDS MONEY AND THEIR OWN GREED	47

SECTION: PSYCHODIAGNOSTICS

L.A. Chernykh. CREATING THE QUESTIONNAIRE TO DETERMINE THE EFFECT OF STRESS FACTORS ON INTERPERSONAL COMMUNICATION AND ADAPTATION OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH SPECIAL NEEDS	54
R.P. Shevchenko. METHOD OF CONVERSATION IN PSYCHODIAGNOSTICS BY PROJECTIVE METHODS IN WORKING WITH STUDENTS OF NAUTICAL SPECIALTIES	59
A.O. Tserkovnyi, M.V. Tserkovna. REGULARITIES OF THE USE OF ADJECTIVES TO DESCRIBE THE EMOTIONAL STATES OF PARTICIPANTS IN THE TRAINING OF COMMUNICATIVE SKILLS	63

SECTION: PSYCHOLOGY OF COGNITIVE PROCESSES

Ye.V. Zaika, T.Ye. Sakhatska, Ye.V. Pidchasov. DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S FIGURATIVE AND SPATIAL THINKING BY MEANS OF GRAPHIC CONSTRUCTIONS AND TRANSFORMATIONS	67
Ye. V. Frolova, K. Ju. Marchenko. METACOGNITIVE ABILITIES' ORGANIZATION AT STUDENTS	74

SECTION: PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

H. M. Kazarova. PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF METHODS OF DESIGNING AND ORGANIZING SPACE OF PLAY CREATIVITY OF TEENS	81
---	----

SECTION: PSYCHOLOGY OF LABOUR AND PROFESSIONAL ACTIVITY

O.V. Kobez, I.V. Lantukh. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORMING PROFESSIONAL RELIABILITY AND PROFESSIONALISM OF SUBJECTS OF ENTREPRENEURIAL ACTIVITY	85
V. A. Ozerova A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PARTICULARITIES ATTITUDE TO THE LABOR OF STUDENTS AND WORKING YOUTH	94

SECTION: PSYCHOLOGY OF HEALTH AND CLINICAL PSYCHOLOGY

Tereshchenko N.M., Dolgopolova O.V. INFLUENCE OF FAMILY SCENARIOS ON FORMING OF SYNDROME OF «EMOTIONAL COLDNESS» IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS	101
CONGRATULATIONS TO ANNIVERSARY OF IVANOVA OLENA FELIKSIVNA!	106

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел: Психология личности

Вольнец Н. В. Особенности личностного благополучия персонала государственной пограничной службы Украины в зависимости от участия в антитеррористической операции	8
Карпенко Е.В. Концептуальный потенциал позитивной психотерапии в контексте изучения эмоционального интеллекта личности	24
Коробкина Р.С. Невоенная Е. А. Особенности учебной мотивации студентов	30
Севостьянов П.А. Теоретические основы исследования личностного компонента индивидуального опыта	36
Яновская С.Г., Криворучко С. Н., Самохин А. А., Кононенко Н. Н., Белоус Н. С. Особенности удовлетворенности жизнью людей с разным отношением к деньгам и собственной жадности	47

Раздел: Психодиагностика

Черных Л.А. Создание опросника для определения влияния стрессогенных факторов на межличностное общение и адаптацию старших дошкольников с особыми потребностями	54
Шевченко Р. П. Метод беседы в психодиагностике проективными методиками студентов специальностей морского и речного транспорта	59
Церковный А. А., Церковная М. В. Закономерности использования прилагательных для описания эмоциональных состояний участников тренинга коммуникативных навыков	63

Раздел: Психология познавательных процессов

Фролова Е.В., Марченко К.Ю. Организация метакогнитивных способностей студентов разных направлений профессиональной подготовки	67
Заика Е.В., Сахацкая Т.Е., Подчасов Е.В. Развитие образно-пространственного мышления школьников средствами графических построений и преобразований	74

Раздел: Психология развития

Казарова А. М. Психологический анализ методик проектирования и организации пространства игрового творчества подростков	81
--	----

Раздел: Психология труда и профессиональной деятельности

Кобец А.В., Лантух И.В. Психологическая особенность формирования профессиональной надёжности и профессионализма субъектов предпринимательской деятельности	85
Озерова В. А. Сравнительный анализ особенностей отношения к труду студентов и работающей молодежи	94

Раздел: Психология здоровья и клиническая психология

Терещенко Н. Н., Долгополова Е.В. Влияние семейных сценариев на формирования синдрома «эмоционального холода» в межличностных отношениях	101
Поздравляем с Юбилеем Иванову Елену Феликсовну!	106

РОЗДІЛ: ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922:356.13(043.3)

DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-01

Особливості особистісного благополуччя персоналу державної прикордонної служби України в залежності від участі в антитерористичній операції

Волинець Наталія Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділення організації наукових досліджень науково-дослідного відділу Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, вул. Шевченка, 46, 29003.

Nataliya Volynets, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Senior Researcher of the Sector of Organization of Scientific Researches of Research Department National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after B. Khmelnytsky, Khmelnytsky, st. Shevchenko 46, Ukraine, 29003.

Волинец Наталья Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник отделения организации научных исследований научно-исследовательского отдела Национальной академии Государственной пограничной службы Украины имени Богдана Хмельницкого, Хмельницкий, ул. Шевченко, 46, 29003.

ORCID 0000-0002-4118-9773
natasha_volynets@meta.ua

В статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей особистісного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України в залежності від участі в Антитерористичній операції. Виявлено та описано відмінності в особистісних, професійних та організаційних особливостях переживання особистісного благополуччя прикордонниками-учасниками Антитерористичної операції та прикордонниками, які не приймали участь в Антитерористичній операції.

Ключові слова: особистісне благополуччя; особистісні, професійні й організаційні особливості особистісного благополуччя; персонал Державної прикордонної служби України; Антитерористична операція.

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей личностного благополучия персонала Государственной пограничной службы Украины в зависимости от участия в Антитеррористической операции. Выявлены и описаны различия в личностных, профессиональных и организационных особенностях переживания личностного благополучия пограничниками-участниками Антитеррористической операции и пограничниками, которые не принимали участие в Антитеррористической операции.

Ключевые слова: личностное благополучие; личностные, профессиональные и организационные особенности личностного благополучия; персонал Государственной пограничной службы Украины; Антитеррористическая операция.

The results of the empirical study of the peculiarities of personal well-being of the staff of the State Border Guard Service of Ukraine, depending on participation in the Anti-Terrorist Operation are represented in the article. The differences in the personal, professional and organizational characteristics of the personal well-being of the border guards who participated in the Anti-Terrorist Operation and the border guards who did not participate in the Anti-Terrorist Operation (ATO) are identified and described. A significantly higher levels of lifetime orientations and general feasibility of life were detected of the border guards-participants of the ATO, compared with border guards who did not participate in the ATO. The border guards-participants of the ATO more appreciate the interesting work, the presence of good friends and a happy family life compared to the border guards who did not participate in the ATO, who appreciate more health, knowledge and freedom than the border guards-participants of the ATO. The lower levels of development of the reflection of communication and interaction with other people and subjective well-being of the border guards-participants of the ATO were revealed in comparison with the border guards who did not participate in the ATO. The level of professional well-being of the border guards-participants of the ATO is higher due to higher indicators of autonomy in professional activity, professional self-acceptance, satisfaction with the level of competence and professional achievements, the formation of professional goals, professional development and growth compared with the border guards who did not participate in the ATO. The level of job satisfaction of the border guards-participants of the ATO is lower compared to border guards who did not participate in the ATO. In

general, the border guards-participants of the ATO are more satisfied with work because they have a much higher interest in the work, higher satisfaction with achievements, content of work and relationships with employees compared to border guards who did not participate in the ATO. The differences in the personal, professional and organizational peculiarities of the personal well-being of the border guards-participants of the ATO are related to the positive transformation of the traumatic experience of staying in the ATO zone, the rethinking of life and professional goals, their results, changing values orientations, interests, aspirations and professional motivation, change in attitudes to the organizational culture of relations and governance.

Key words: personal well-being; personal, professional and organizational peculiarities of personal well-being; staff of the State Border Guard Service of Ukraine; Anti-terrorist operation.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Персонал Державної прикордонної служби (ДПС) України в умовах сьогодення здійснює забезпечення прикордонної безпеки України в умовах збройного конфлікту з Російською Федерацією у контрольованих прикордонних районах, де Державна прикордонна служба України здійснює свої функції відповідно до законодавства і здійснює протидію загрозам національній безпеці України у прикордонному просторі, які виникли внаслідок порушення територіальної цілісності держави, активізації дій незаконних збройних формувань і транскордонної та місцевої організованої злочинності, нелегальної міграції з метою участі в екстремістських організаціях, незаконної торгівлі зброєю та боєприпасами, незаконним ввезенням в Україну товарів військового та подвійного призначення [1]. Під час проведення Антитерористичної операції прикордонні підрозділи вели активні дії щодо утримання та поновлення системи охорони державного кордону, знищення незаконних збройних формувань та диверсійно-розвідувальних груп у контрольованих прикордонних районах. Їхні основні зусилля зосереджувалися на обороні органів (підрозділів) охорони державного кордону, пунктів пропуску через державний кордон та загрозливих напрямів поза межами пунктів пропуску [2].

За даними Державної служби України у справах ветеранів війни та учасників АТО, на 1 жовтня 2018 року статус учасника бойових дій отримали 346 160 осіб, з них 19 549 військовослужбовців Державної прикордонної служби [3]. Відповідно до Порядку отримання статусу учасників бойових дій цей статус надається особам, які були залучені до проведення антитерористичної операції та особам задіяним у здійсненні заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації в Донецькій та Луганській областях на строк не менше ніж 30 календарних днів, у тому числі за сукупністю днів перебування в районах її проведення [4]. Досвід участі військових у бойових діях спричиняє розвиток різних психогенних порушень. Це пов'язані зі стресом психічні розлади, труднощі в ресоціалізації та адаптації до життя в мирному суспільстві, антисуспільна та антисоціальна поведінка (наркоманія, алкоголізм, злочинність, жорстокість, апатія, суїцид тощо). Психологічними наслідками участі в бойових діях є те, що в умовах мирного часу у військових порушується соціальна взаємодія, виникають сімейні труднощі й проблеми з працевлаштуванням, зникає інтерес до суспільного життя, знижується активність при вирішенні життєво важливих проблем [5]. В умовах сьогодення багато країн світу розробляють національні програми психологічної підтримки та допомоги, орієнтовані на медико-соціально-психологічну допомогу, спрямовану на відновлення фізичного, психічного, соціального здоров'я та психологічного благополуччя військовослужбовців-учасників військових конфліктів. Так, у збройних силах США керівники несуть значну відповідальність за благополуччя їх солдатів [6] і впроваджуються програми інтервенції, спрямовані на зміну, розвиток, підтримку та збереження особистісного благополуччя [7-9]. В психологічну підготовку до здійснення професійної діяльності персоналу Норвежського флоту включено програми індивідуальної адаптації до умов діяльності, подолання стресових ситуацій протягом тривалого періоду, впевненості у власних силах, вміння виконувати необхідні завдання; формування відчуття значущості та визнання за виконану роботу, активного ставлення до вирішення проблем, віри в те, що хтось з персоналу здатний знайти потрібне рішення в складній ситуації, розвиток самореалізації, цілеспрямована робота та вироблення стилю роботи, твердості, уміння працювати в особливих умовах, вміння контролювати членів команди та бажання діяти у складних ситуаціях [10]. У збройних силах Канади з метою психологічного забезпечення психічного здоров'я та особистісного благополуччя військовослужбовців реалізуються програми підтримки здорового способу життя, розвитку вмінь та навичок зосередження на поставленій задачі, SMART-навичок цілеутворення та цілепокладання для індивідуального управління визначенням цілей та постановкою завдань, навичок контрольованого дихання, навичок кидати собі виклик у контексті негативного самообговорення, навичок візуалізації, розвитку системи самопідтримки, навичок визнавати особисті межі та межі інших людей у діяльності, стосунках тощо, розвиток навичок брати перерви (тайм-аути) для короткого відпочинку, налаштування та переналаштування на інші аспекти діяльності, а також запроваджуються програми відпочинку, розслаблення та рекреаційного відновлення [11]. Для соціально-психологічного забезпечення особистісного благополуччя військовослужбовців Ізраїльських сил оборони створено Асоціацію благополуччя солдатів Ізраїлю, яка сприяє благополуччю солдатів у сферах відпочинку, освіти та культури, здійснюючи діяльність будинків солдатів, клубів та центрів [12]. Окрім того, організацією FIDF (Friends of the Israel Defense Forces) для забезпечення особистісного благополуччя військових в країні розроблено та впроваджено програми освітніх, культурних, рекреаційних, соціальних послуг, а також створено об'єкти, що забезпечують життєву підтримку солдатів та реалізуються програми

«Гідність», «Самотні солдати», «Спадщина», «Дух», «Батальйон», які передбачають заходи спрямовані на підвищення та збереження їхнього благополуччя [13].

Досвід участі українських прикордонників в Антитерористичній операції (АТО) на сході України засвідчує потребу у виявленні особливостей переживання особистісного благополуччя персоналом ДПС України, який здійснює діяльність з охорони державного кордону та проведення психологічних заходів щодо його підвищення в мирних умовах життя. Дослідження особливостей переживання особистісного благополуччя прикордонниками, які здійснювали боротьбу з диверсійно-розвідувальними та терористичними групами в умовах проведення АТО, що проводилася протягом 2014-2017 років, і виконували завдання у складі підрозділів Донецького та Луганського прикордонних загонів, Маріупольського загону Морської охорони, окремих прикордонних бойових комендатур у складі зазначених органів охорони державного кордону і оперативно-військових відділів Краматорськ та Велика Новосілка, які зараз входять до складу Сил спеціальних операцій, не проводилися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці активно досліджують проблематику психологічних особливостей, наслідків травматизації та реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій в Україні. В їхніх дослідженнях висвітлено: психологічні та нейропсихіатричні особливості учасників АТО (К. Логановський, Н. Зданевич, М. Гресько, Д. Мараззіті, Т. Логановська) [14], особливості впливу екстремальних чинників бойових дій на сході України на збереження психічного, фізичного здоров'я та психологічного благополуччя прикордонників-учасників АТО (Д. Срьоменко) [15], негативні психологічні наслідки політико-правової ситуації на сході України (В. Духневич) [16], особливості соціальної дезадаптації учасників бойових дій (А. Гриб) [17], особливості посттравматичного зростання особистості учасників бойових дій (В. Осьодло, Д. Зубовський) [18], психологічні наслідки перебування рятувальників у зоні проведення АТО (В. Тімченко) [19], особливості «воєнного синдрому» військовослужбовця та рятувальника в період перебування в зоні АТО та після повернення до мирного життя (О. Тімченко) [20], шляхи та методи реабілітації осіб з «військовим синдромом» та посттравматичним стресовим розладом (О. Буряк, М. Гіневський, Г. Катеруша) [21], форми психологічної допомоги військовослужбовцям у подоланні наслідків психологічної травматизації (С. Хоружий, І. Пішко, Н. Лозінська) [22]. Науковцями виявлено, що серед учасників АТО поширено посттравматичний стресовий розлад, вони мають низьку самооцінку здоров'я, соматичні проблеми, безсоння, соціальні дисфункції, легкі когнітивні порушення і неврологічні ознаки [14]; вони переживають емоційний дискомфорт, стрес, депресію, неспокій, напругу, відчуття безвиході та відчаю, розчарування і пригніченості, незадоволеність життям та самореалізацією, мають труднощі в ресоціалізації [15]; проявляють імпульсивність, вразливість, емоційну відстороненість, драгітлівність [19]; ворожість, мають ознаки соматизації, obsесивно-компульсивної поведінки, психотизму, параноїдальних симптомів [23], професійного вигорання, погіршення рольового та емоційного функціонування і сприйняття здоров'я, зменшення організаційних зобов'язань та задоволення від роботи [24]; при соціальній підтримці у них змінюються почуття ідентичності, життєві та професійні цінності та перспективи, виникає почуття інтеграції та прийняття в суспільстві, а у разі її відсутності та неможливості поділитися досвідом війни з найближчим оточенням – у них виникають почуття самотності і відчуження, а іноді й тотальна ненависть до себе [25].

Метою статті є представлення результатів емпіричного дослідження особливостей особистісного благополуччя персоналу ДПС України в залежності від участі в Антитерористичній операції.

Виклад результатів дослідження. Особистісне благополуччя прикордонників є результатом їхнього внутрішнього задоволення власною життєдіяльністю та виникнення відчуття життєвої перспективи на основі забезпечення оптимального рівня фізичного комфорту, позитивного психологічного самопочуття, відкриття та розширення можливостей вираження рівня незалежності, свободи, автономії, задоволеності особистісною, професійною, соціальною та іншими сферами життя, навколишнім середовищем, сформованістю особистих переконань, що призводить до оцінки власного життя як якісного та повноцінного. Особистісне благополуччя персоналу ДПС України доречно розглядати, як глобальне, цілісне суб'єктивне рефлексивне переживання прикордонниками позитивності та значущості власного «Я-існування» в цілому та через призму їхнього життєздійснення в середовищі професійної діяльності, що репрезентує інтегральну оцінку життя, позитивні афекти стосовно виконуваної роботи, організаційного середовища та, як наслідок, життя в цілому, і, по-друге, як суб'єктивне переживання-проживання ситуативного досвіду в контексті професійної діяльності в складних особливих та екстремальних умовах забезпечення ефективної охорони державного кордону як гармонійне поєднання вкладених зусиль для здійснення роботи, досягнутих цілей роботи та отриманої вигоди (винагороди, визнання, перспектив тощо).

З метою виявлення особливостей особистісного благополуччя прикордонників-учасників АТО та прикордонників, які не приймали участь в АТО, використано методи: психодіагностичне тестування, порівняльний аналіз досліджуваних показників, інтерпретація емпіричних даних, узагальнення. У дослідженні особливостей особистісного благополуччя прикордонників-учасників АТО та прикордонників, які не приймали участь в АТО, використано стандартизований психодіагностичний інструментарій: 1) для виявлення особистісних особливостей особистісного благополуччя: тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтєва, шкалу екзистенції А. Ленглі і К. Орглер, ціннісно-орієнтовану систему методик О. Фанталової, методику діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова і В. Пономарьової, опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо, шкалу суб'єктивного благополуччя

Г. Перуе-Баду в адаптації М. Соколової; 2) для виявлення професійних особливостей особистісного благополуччя: методика вивчення мотивації професійної кар'єри Є. Шейна, тест «Мотиваційний профіль» Ш. Річі і П. Мартіна, методика вивчення професійної ідентичності Л. Шнайдера, методика «Професійне самоставлення особистості» К. Карпінського, методика «Професійна затребуваність особистості» О. Харитонової, методика оцінки професійного благополуччя Є. Рут; 3) для виявлення організаційних особливостей особистісного благополуччя: анкету оцінки сприятливості організаційної культури; опитувальник визначення задоволеності працею та опитувальник «Інтегральна задоволеність роботою».

Емпіричне дослідження особливостей особистісного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України в залежності від участі в АТО проводилося на базі Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. В дослідженні прийняли участь 302 військовослужбовці-прикордонники, з них: 203 особи – слухачі курсів перекваліфікації (з них 93 особи, які у 2014-2017 рр. виконували завдання за призначенням у зоні АТО, 110 осіб – не приймали участь в АТО), 99 осіб – офіцери – слухачі факультету підготовки керівних кадрів (з них 65 осіб, які брали участь в АТО, 34 особи – не приймали участь в АТО), віком від 23 до 55 років, зі стажем служби в ДПС України від 1 до 26 років. У вибірці представлено респондентів з усіх регіональних управлінь ДПС України. Аналіз особливостей особистісного благополуччя персоналу ДПС України здійснювався в контексті особистісного, професійного та організаційного фокусів. З метою виявлення особливостей особистісного благополуччя прикордонників-учасників АТО та прикордонників, які не приймали участь в АТО, було здійснено розрахунки середнього арифметичного та U-критерій Манна Уїтні для визначення відмінностей за рівнем вираженості досліджуваних показників.

За результатами тестування за тестом смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва виявлено значно вищі значення загального показника смисложиттєвих орієнтацій прикордонників-учасників АТО ($M_{\text{сер1}} = 116,84 \pm 1,361$) порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО ($M_{\text{сер2}} = 109,10 \pm 1,379$). Відмінності у смисложиттєвих орієнтаціях прикордонників цих двох груп пов'язані з позитивною трансформацією травматичного досвіду участі в бойових діях, переосмисленням життєвих цілей, та результатів власного життя, що підтверджено також розрахунком U-критерію Манна Уїтні ($U = 8394$, при $p < 0,001$). Прикордонники-учасники АТО порівняно із прикордонниками, які не приймали участь в АТО, мають відмінні вищі значення за показниками: «цілі в житті» (у прикордонників-учасників АТО: $M_{\text{сер1}} = 36,58 \pm 0,586$, у прикордонників, які не приймали участь в АТО: $M_{\text{сер2}} = 32,60 \pm 0,485$) на рівні високої статистичної значущості ($U = 7442,0$, при $p < 0,001$), що свідчить про вищий рівень прояву осмисленості та спрямованості власного життя та орієнтації на майбутнє. Необхідно зазначити, що серед прикордонників-учасників АТО виявлено більше осіб з низьким рівнем прояву цього показника, що свідчить про наявність в цій групі більшої кількості осіб, які живуть «сьогоднішнім та вчорашнім днем» і можуть знаходитись у колі негативних травматичних переживань; «результативність життя» (у прикордонників-учасників АТО: $M_{\text{сер1}} = 28,89 \pm 0,393$, у прикордонників, які не приймали участь в АТО: $M_{\text{сер2}} = 26,36 \pm 0,368$) на рівні високої статистичної значущості ($U = 7713,0$, при $p < 0,001$), що свідчить про значно вищий рівень їхньої задоволеності самореалізацією та відповідних оцінок продуктивності й осмисленості прожитого життя, яке також породжує смисли життя у майбутньому, ніж у прикордонників, які не приймали участь в АТО; «локус контролю-Я» (у прикордонників-учасників АТО: $M_{\text{сер1}} = 24,32 \pm 0,326$, у прикордонників, які не приймали участь в АТО: $M_{\text{сер2}} = 22,91 \pm 0,290$) на рівні високої статистичної значущості ($U = 7971,0$, при $p < 0,001$), що свідчить про вищий рівень їхньої оцінки спроможності вибудувати життя у відповідності з власними цілями та уявленнями про його смисл, ніж у прикордонників, які не приймали участь в АТО; «локус контролю-життя» у прикордонників-учасників АТО: $M_{\text{сер1}} = 34,69 \pm 0,517$, у прикордонників, які не приймали участь в АТО: $M_{\text{сер2}} = 32,38 \pm 0,473$) на рівні високої статистичної значущості ($U = 8788,0$, при $p = 0,001$), що свідчить про вищий рівень їхньої оцінки спроможності контролювати власне життя, вільно приймати рішення та реалізовувати їх, ніж у прикордонників, які не приймали участь в АТО. За показником «емоційне наповнення процесу життя» значущі відмінності у досліджуваних групах не підтверджено ($U = 10280,0$, при $p = 0,147$), що свідчить про подібність прояву інтересу до власного життя, відповідну його емоційну насиченість та наповненість смыслом, задоволеність власним теперішнім життям, як у прикордонників-учасників АТО, так і прикордонників, які не приймали участь в АТО.

За результатами тестування за шкалою екзистенції А. Ленглі і К. Орглер виявлено, що самодистанціонування у прикордонників-учасників АТО є відмінним та вищим ($M_{\text{сер1}} = 35,24 \pm 0,554$), ніж у прикордонників, які не приймали участь в АТО ($M_{\text{сер2}} = 33,16 \pm 0,567$), на рівні високої статистичної значущості ($U = 9041,5$, при $p = 0,002$). Показник самотрансценденції у прикордонників-учасників АТО є відмінним та вищим ($M_{\text{сер1}} = 71,48 \pm 0,982$), ніж у прикордонників, які не приймали участь в АТО ($M_{\text{сер2}} = 68,56 \pm 1,067$), на рівні високої статистичної значущості ($U = 8952,5$, при $p = 0,001$), що свідчить про те, що прикордонникам, які не приймали участь в АТО, більше притаманні емоційна бідність в стосунках зі світом та іншими людьми, відсутність наповненості їхнього життя почуттями, яке є переважно діловим і функціональним, що призводить до неможливості сприйняття ними почуттів і цінностей як власних, так оточуючих людей, обмеженості почуття важливості і цінності змістів переживання, що відчуваються як оманливі, як такі, які заважають, ніж прикордонникам-учасникам АТО. За показником свободи виявлено переважання, як у прикордонників-учасників АТО (83,97 % осіб), так і у прикордонників, які не приймали участь в АТО (92,47 % осіб), низьких

рівнів його прояву, що свідчить про те, що як досліджувані прикордонники мають низькі рівні здатності приймати рішення, переважно вони нерішучі та невпевнені у власних рішеннях, що може призводити до виникнення страху перед можливими наслідками прийнятих рішень, страху зробити помилки, виникнення почуття «розірваності» і розгубленості, до відсутності екзистенціальності, коли формується пасивна, фаталістична життєва установка, при якій вони думають, що рішення, які вони приймають, ні до чого не призведуть і, нічого не зможуть змінити, та сприймаються як безглузді. Необхідно зазначити, що рівень свободи прикордонників-учасників АТО ($M_{\text{сеп1}}=50,63\pm 0,603$) є вищим порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО ($M_{\text{сеп2}}=48,34\pm 0,744$) на рівні статистичної значущості ($U=9856,5$, при $p=0,045$). А, отже, прикордонник-учасник АТО мають вищу здатність знаходити реальні можливості дії в будь-яких ситуаціях, створювати з них ієрархію відповідно до їхньої цінності і, таким чином, приймати персонально обґрунтовані рішення. Рівень відповідальності прикордонників-учасників АТО ($M_{\text{сеп1}}=56,89\pm 0,829$) є вищим порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО ($M_{\text{сеп2}}=52,82\pm 0,782$) на рівні високої статистичної значущості ($U=8312,0$, при $p<0,001$), що свідчить про те, що прикордонників-учасників АТО, більш виражена послідовна самовідповідальність, автентична поведінка і високий рівень почуття обов'язку, ніж у прикордонників, які не приймали участь в АТО. Рівень персональної здійсненності життя прикордонників-учасників АТО ($M_{\text{сеп1}}=106,65\pm 1,425$) є значно вищим порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО ($M_{\text{сеп2}}=101,72\pm 1,531$), на рівні високої статистичної значущості ($U=8948,5$, при $p=0,001$), що свідчить про те, що прикордонникам-учасникам АТО притаманні більш висока емоційна доступність для себе і для світу, вища гармонійність у ставленні до себе та вища здатність відчувати себе і світ порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО. Рівень ситуативної екзистенційної здійсненності життя прикордонників-учасників АТО ($M_{\text{сеп1}}=107,56\pm 1,315$) є значно вищим порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО ($M_{\text{сеп2}}=101,37\pm 1,391$), на рівні високої статистичної значущості ($U=8380,5$, при $p<0,001$), що свідчить про те, що прикордонникам-учасникам АТО притаманні вища здатність конструктивно та відповідально керувати зовнішнім світом, готовність приймати активну участь у власному житті та вибудовувати його порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО.

Рівень загальної здійсненності життя прикордонників-учасників АТО ($M_{\text{сеп1}}=210,60\pm 2,917$) є значно вищим порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО ($M_{\text{сеп2}}=201,97\pm 3,002$) на рівні високої статистичної значущості ($U=8999,5$, при $p=0,002$), що свідчить про те, що прикордонникам-учасникам АТО притаманна вища здатність долати внутрішні і зовнішні вимоги власні і світу, приймати виклики та пропозиції, співвідносячи їх з власними цінностями, здатністю співвідносити себе із зовнішніми життєвими обставинами та здатності усвідомити сенс власного життя, здійснення якого автентично можуть обґрунтувати; вони орієнтуються на усвідомлення власних потреб, завдань та вимог стосовно подій і ситуацій, які узгоджуються між собою, тобто живуть у діалогічному обміні зі світом, спроможні пережити «екзистенціальне здійснення», наповнити життя сенсом, який відчувається як «повнота життя», як «справжня» життя і як глибоке щастя, і проживають життя як наповнене сенсом, віддані процесу його здійснення, відчувають і переживають його тут і тепер порівняно з прикордонниками, які не приймали участь у АТО. Отже, рівень загальної здійсненності життя прикордонників-учасників АТО є вищим, ніж у прикордонників, які не приймали участь в АТО, за рахунок вищої здатності виходити з потоку активності для встановлення рефлексивної дистанції, вищої здатності емоційно відчувати цінності світу, здатності вибудовувати внутрішнє ставлення до пережитого, виявляти і проживати суб'єктивні цінності, здатності довіряти своїм почуттям, здатності до емпатії; вищої свободи, персональної та ситуативної здійсненності.

За результатами тестування за методикою діагностики рівня співвідношення «цінності» та «доступності» в різних життєвих сферах виявлено наступні особливості:

1) у ціннісного ряду прикордонників: найбільш цінними та важливими сферами життя прикордонники вважають (високі рівні цінностей): учасники АТО: щасливе сімейне життя – 55,77 % осіб та кохання – 49,36 % осіб; прикордонники, які не приймали участь в АТО: здоров'я – 66,44 % осіб та щасливе сімейне життя – 60,96 % осіб; цінними та важливими сферами життя прикордонники вважають (середні рівні цінностей): учасники АТО: активне діяльнісне життя – 67,31 % осіб, наявність друзів – 64,74 % осіб, матеріально забезпечене життя – 57,05 % осіб, впевненість у собі – 58,97 % осіб, цікаву роботу – 55,77 % осіб, пізнання – 51,28 % осіб та здоров'я – 44,23 % осіб; прикордонники, які не приймали участь в АТО: наявність друзів – 65,07 % осіб, матеріально забезпечене життя – 64,38 % осіб, кохання – 48,63 % осіб, впевненість у собі – 47,26 % осіб та пізнання – 47,26 % осіб; найменш цінними та важливими сферами життя прикордонники вважають (низькі рівні цінностей): учасники АТО: красу природи та мистецтва – 82,05 % осіб, творчість – 66,67 % осіб та свободу – 57,69 % осіб; прикордонники, які не приймали участь в АТО: красу природи та мистецтва – 78,08 % осіб, творчість – 78,08 % осіб, активне діяльнісне життя – 71,23 % осіб, цікаву роботу – 57,54 % осіб та свободу – 45,89 % осіб. Отже, у ціннісному ряду прикордонників-учасників АТО переважають такі цінності як: щасливе сімейне життя та кохання, тоді як у ціннісному ряду прикордонників, які не приймали участь в АТО, переважають такі цінності як: здоров'я та щасливе сімейне життя. У групах досліджуваних прикордонників виявлено відмінності у значеннях таких цінностях як: здоров'я ($U=9563,5$, при $p=0,016$), цікава робота ($U=9304,5$, при $p=0,006$), наявність хороших друзів ($U=9397,0$, при $p=0,008$), пізнання ($U=9299,0$, при $p=0,006$), свобода ($U=8986,5$, при $p=0,001$) та щасливе сімейне життя

($U=9528,5$, при $p=0,013$), тоді як значення таких цінностей як: активне діяльнісне життя, краса природи і мистецтва, кохання, матеріальне забезпечення життя, впевненість у собі та творчість є подібними. Прикордонники-учасники АТО більше цінують цікаву роботу, наявність хороших друзів та щасливе сімейне життя порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО, а прикордонники, які не приймали участь в АТО, більше цінують здоров'я, пізнання та свободу порівняно з прикордонниками-учасниками АТО;

2) у ряду доступності цінностей для прикордонників (необхідно зазначити, що переважання високих рівнів доступності цінностей над середніми та низькими рівнями в досліджуваній групі не виявлено): доступними сферами життя прикордонники вважають (середні рівні доступності): учасники АТО: пізнання – 58,33 % осіб, цікава робота – 57,05 % осіб, кохання – 55,77 % осіб, здоров'я – 53,85 % осіб, свобода – 50,00 % осіб, наявність хороших та вірних друзів – 48,75 % осіб, активне діяльнісне життя – 40,39 % осіб, щасливе сімейне життя – 38,46 % осіб та впевненість у собі – 37,18 % осіб; прикордонники, які не приймали участь в АТО: наявність хороших та вірних друзів – 55,48 % осіб, цікава робота – 61,64 % осіб, пізнання – 58,22 % осіб, активне діяльнісне життя – 56,85 % осіб, краса природи та мистецтва – 50,00 % осіб, свобода – 48,63 % осіб, здоров'я – 44,52 % осіб та щасливе сімейне життя – 39,72 % осіб; найменш доступними сферами життя прикордонники вважають (низькі рівні доступності): учасники АТО: матеріально забезпечене життя – 66,67 % осіб, творчість – 60,90 % осіб, та краса природи і мистецтва – 51,92 % осіб; прикордонники, які не приймали участь в АТО: впевненість у собі – 74,66 % осіб, матеріально забезпечене життя – 73,29 % осіб, творчість – 49,32 % осіб та кохання – 39,72 % осіб. Отже, у ряду доступності цінностей прикордонників-учасників АТО переважають такі доступні цінності як: пізнання, цікава робота, кохання, здоров'я, свобода, наявність хороших та вірних друзів, активне діяльнісне життя, щасливе сімейне життя та впевненість у собі, тоді як у ряду доступності цінностей прикордонників, які не приймали участь в АТО, переважають такі доступні цінності як: наявність хороших та вірних друзів, цікава робота, пізнання, активне діяльнісне життя, краса природи та мистецтва, свобода, здоров'я та щасливе сімейне життя. У групах досліджуваних прикордонників виявлено відмінності у значеннях доступності таких цінностей як: здоров'я ($U=9672,5$, при $p=0,024$), краса природи і мистецтва ($U=9046,5$, при $p=0,002$), пізнання ($U=8758,0$, при $p<0,001$), щасливе сімейне життя ($U=9798,5$, при $p=0,036$) та творчість ($U=8908,0$, при $p=0,001$), тоді як значення доступності таких цінностей як: активне діяльнісне життя, цікава робота, кохання, матеріальне забезпечення життя, наявність хороших друзів, впевненість у собі та свобода є подібними. Прикордонникам-учасникам АТО більше доступні такі цінності як здоров'я та щасливе сімейне життя, ніж прикордонникам, які не приймали участь в АТО, яким більше доступні такі цінності як: пізнання та творчість, ніж прикордонникам-учасникам АТО.

В зону внутрішніх конфліктів цінностей досліджуваних груп прикордонників входять всі зазначені цінності, проте, у прикордонників, які не приймали участь в АТО, внутрішні конфлікти виявлено у значно більшій кількості осіб, ніж у учасників АТО. Так, найбільші внутрішні конфлікти що визначених цінностей виникають: у прикордонників-учасників АТО стосовно здоров'я (у 28,21 % осіб), кохання (у 25,00 % осіб), матеріально забезпеченого життя (у 28,85 % осіб), наявності друзів (у 23,72 % осіб) та щасливого сімейного життя (у 25,00 % осіб), а прикордонників, які не приймали участь в АТО, стосовно здоров'я (у 49,32 % осіб), кохання (у 32,88 % осіб), матеріально забезпеченого життя (у 24,66 % осіб) та щасливого сімейного життя (у 45,21 % осіб). Зону внутрішніх вакуумів цінностей у прикордонників складають всі цінності. Найбільші внутрішні вакууми виникають у прикордонників-учасників АТО стосовно активного діяльнісного життя (у 27,56 % осіб), краси природи та мистецтва (у 26,28 % осіб), впевненості у собі (у 25,64 % осіб), пізнання (у 19,23 % осіб), а у прикордонників, які не приймали участь в АТО, стосовно активного діяльнісного життя (у 30,14 % осіб), цікавої роботи (у 23,97 % осіб), краси природи та мистецтва (у 51,37 % осіб), впевненості у собі (у 23,29 % осіб) та творчості (у 23,97 % осіб). В досліджуваних групах прикордонників не виявлено повного співпадання цінностей та їхньої доступності, проте, і суттєвих відмінностей не виявлено ($U=10108$, при $p=0,094$).

Зарезультатами тестування за методикою «Сім станів» виявлено переважання як у прикордонників-учасників АТО (у 84,62 % осіб), так і у прикордонників, які не приймали участь в АТО (у 82,88 % осіб), низьких рівнів прояву емоційно негативних станів у зоні виникнення внутрішніх конфліктів та вакуумів, де виникає відчуття внутрішньої напруги, дисгармонії, внутрішньої спустошеності, відсутності інтересу до будь-чого, внутрішньої тривоги, туги, пригніченості, апатії та дефіциту сил для подолання труднощів, а також переважання у прикордонників-учасників АТО (у 51,92 % осіб) та у прикордонників, які не приймали участь в АТО (у 54,79 % осіб) середніх прояву емоційно позитивних станів у зоні відсутності помітних внутрішніх конфліктів і внутрішніх вакуумів, і характеризується відчуттям внутрішнього спокою, безтурботності, внутрішнього комфорту, внутрішнього благополуччя та безпеки. Отже, як у прикордонників-учасників АТО, так і у прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено переважно низькі рівні появу емоційно негативних станів та високі та середні рівні емоційно позитивних станів. У прикордонників, які не приймали участь в АТО виявлено незначно менше осіб з високим рівнем та незначно більше осіб з середнім рівнем прояву емоційно позитивних станів порівняно з прикордонниками-учасниками АТО, що свідчить про відсутність суттєвих відмінностей в емоційно негативних та емоційно позитивних станах.

В умовах внутрішніх конфліктів та вакуумів виявлено, що рівень переживання дискомфорту прикордонників, які не приймали участь в АТО, є значно вищим порівняно з прикордонниками-

учасниками АТО ($U=8534,0$, при $p<0,001$). У нейтральній зоні відсутності помітних внутрішніх конфліктів і внутрішніх вакуумів виявлено відсутність переживань дискомфорту у 86,54 % прикордонників-учасників АТО та у 72,60 % прикордонників, які не приймали участь в АТО.

За результатами тестування за методикою діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова і В. Пономарьової виявлено наступні особливості рефлексивності персоналу ДПС України: 1) прикордонники-учасники АТО мають незначно вищі значення високого рівня та нижчі значення середнього та низького рівнів за показником ретроспективної рефлексії діяльності (високий рівень виявлено у 17,31 % осіб, середній – у 39,10 % осіб, низький – у 43,59% осіб) порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО (високий рівень виявлено у 9,58 % осіб, середній – у 45,21 % осіб, низький рівень – у 45,21 % осіб), що свідчить про те, що прикордонники, які не приймали участь в АТО, мають незначно вищу здатність до аналізу і оцінки подій, що відбулися в минулому, незначно вищу здатність до аналізу власного минулого та власної ролі, місця, власної значущості в ньому, ніж прикордонники-учасники АТО, проте суттєвих відмінностей ретроспективної рефлексії у досліджуваних групах прикордонників не виявлено; 2) прикордонники-учасники АТО мають вищі значення високого та низького рівнів та нижчі значення середнього рівня за показником ситуативної рефлексії діяльності (високий рівень виявлено у 25,00 % осіб, середній – у 52,56 % осіб, низький – у 22,44 % осіб) порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО (високий рівень виявлено у 18,49 % осіб, середній – у 62,33 % осіб, низький рівень – у 19,18 % осіб), що в цілому свідчить про те, що в цілому прикордонники, які не приймали участь в АТО, мають незначно нижчі здатність до самоконтролю поведінки в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналізу подій, здатність до співвідношення власних дій із ситуацією та їх координації відповідно до умов, що змінюються і власним станом, що проявляється обмірковуванням власної поточної діяльності та вищої здатності до розгорнення процесів прийняття рішення, ніж учасники АТО, проте суттєвих відмінностей ситуативної рефлексії у досліджуваних групах прикордонників не виявлено; 3) прикордонники-учасники АТО мають незначно вищі значення високого та низького рівнів та нижчі значення середнього рівня за показником перспективної рефлексії діяльності (високий рівень виявлено у 39,10 % осіб, середній – у 39,74 % осіб, низький – у 21,16 % осіб) порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО (високий рівень виявлено у 35,61 % осіб, середній – у 46,58 % осіб, низький рівень – у 17,81 % осіб), що в цілому свідчить про те, що в прикордонники, які не приймали участь в АТО, мають незначно нижчу здатність до ретельного планування діяльності, конкретних життєвих подій та ситуацій, вибудовування перспектив власного життя порівняно з прикордонниками-учасниками АТО, проте суттєвих відмінностей перспективної рефлексії у досліджуваних групах прикордонників не виявлено; 4) прикордонники-учасники АТО мають вищі значення високого та середнього рівнів та нижчі значення низького рівня за показником рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми (високий рівень виявлено у 26,28 % осіб, середній – у 49,36 % осіб, низький – у 24,36 % осіб) порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО (високий рівень виявлено у 25,34 % осіб, середній – у 39,04 % осіб, низький рівень – у 35,62 % осіб), що в цілому свідчить про те, прикордонники-учасники АТО мають вищу здатність до розуміння партнера по спілкуванню, до усвідомлення того, як вони сприймаються та оцінюються партнером по спілкуванню, до самоконтролю у міжособистісній взаємодії та до змін залежно від обставин порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО; 5) за показником загального рівня рефлексії у прикордонників-учасників АТО (у 50,00 % осіб) та у прикордонників, які не приймали участь в АТО (у 52,74 % осіб) переважають середні рівні розвитку рефлексії. Суттєві відмінності серед показників рефлексії у групах досліджуваних прикордонників виявлено лише у показнику рефлексії спілкування ($U=8245,0$, при $p=0,035$), а за іншими показниками рефлексії суттєвих відмінностей не виявлено.

За результатами тестування за опитувальником часової перспективи Ф. Зімбардо виявлено наступні особливості сприйняття часу прикордонників-учасників АТО та прикордонників, які не приймали участь в АТО: 1) прикордонники-учасники АТО мають в цілому нижчі значення за показником сприйняття негативного минулого, що свідчить про те, що прикордонники, які не приймали участь в АТО, мають суттєво відмінні та вищі на рівні статистичної значущості рівні неприйняття власного минулого та відчуття болю і розчарування, що відображають їхнє загальне песимістичне, негативне або з домішкою відрази ставлення до минулого, яке може бути пов'язано з реальними неприємними травматичними подіями минулого життя та/або з негативною реконструкцією позитивних подій, ніж прикордонники-учасники АТО ($U=9928,5$, при $p=0,046$); 2) у групі прикордонників-учасників АТО виявлено значно більше осіб з високим та підвищеним рівнями та незначно більше осіб з низьким рівнем сприйняття позитивного минулого порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО. Проте, суттєвих відмінностей сприйняття позитивного минулого прикордонників в обох групах не виявлено, що свідчить про те, що і прикордонники-учасники АТО і прикордонники, які не приймали участь в АТО, майже однаково сприймають власне позитивне минуле як досвід, що сприяє їхньому розвитку, є передумовою сьогоденного життя, і виражається у теплому, сентиментальному ставленні до подій минулого життя, проте, серед прикордонників-учасників АТО з високим та підвищеним рівнями виявлено більше; 3) у прикордонників-учасників АТО та прикордонників, які не приймали участь в АТО, за показником сприйняття гедоністичного теперішнього відмінностей у сприйнятті ними власного теперішнього як наслідку минулого досвіду (дій, вчинків, прийнятих рішень тощо) і передумови майбутнього, не виявлено; 4) прикордонники-учасники АТО та прикордонники, які не приймали

участь в АТО, мають подібні значення за показником сприйняття фаталістичного теперішнього, що свідчить про те, що 46,16 % прикордонників-учасників АТО і 48,63 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, сприймають теперішнє як незалежне від їхньої волі, визначене долею (або Богом), що проявляється у фаталістичному ставленні до майбутнього та життя в цілому. 53,84 % прикордонників-учасників АТО та 51,37 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, мають середній та знижений рівні прояву цього показника, вони сприймають власне теперішнє як комбінацію подій, які від них не залежать (визначені долею) та власних дій, вчинків тощо; 5) прикордонники, які не приймали участь в АТО, мають відмінні вищі значення за показником сприйняття власного майбутнього, що свідчить про те, що вони мають більше цілей і планів на майбутнє, більше прагнуть до досягнення майбутніх цілей і винагород, ніж прикордонники-учасники АТО ($U=9188,0$, при $p=0,016$).

За результатами тестування за шкалою суб'єктивного благополуччя Г. Перуе-Бадю в адаптації М. Соколової виявлено наступні особливості суб'єктивного благополуччя персоналу ДПС України: 1) у прикордонників-учасників АТО і у прикордонників, які не приймали участь в АТО переважають середні рівні прояву напруги та чутливості (у 75,64 % прикордонників-учасників АТО та у 77,40 % у прикордонників, які не приймали участь в АТО). Проте, у групі прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено вищий рівень прояву напруги та чутливості, а у 9,62 % прикордонників-учасників АТО виявлено високий рівень та у 14,74 % – низький, що свідчить про переважання переживання стану пригнічення та негативного впливу роботи, залежності від інших осіб та потреби в усамітненні на середньому рівні як у прикордонників-учасників АТО, так і у прикордонників, які не приймали участь в АТО. В цілому переживання напруги та чутливості прикордонників, які не приймали участь в АТО, є відмінними і незначно вищими порівняно з прикордонниками-учасниками АТО ($U=7083,0$, при $p<0,001$); 2) у прикордонників-учасників АТО (у 67,95 % осіб) і у прикордонників, які не приймали участь в АТО (у 51,37 % осіб), виявлено переважання середнього рівня проявів ознак психоемоційної симптоматики. У прикордонників, які не приймали участь в АТО, в більшій мірі притаманні прояви безсоння, безпричинного неспокою, занадто емоційного реагування на незначні перешкоди, розсіяність порівняно з прикордонниками-учасниками АТО ($U=9347,0$, при $p=0,007$); 3) не зважаючи на те, що прикордонники-учасники АТО мають вищі значення за показником зміни настрою (високий рівень виявлено у 11,54 % прикордонників-учасників АТО та у 6,85 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, середній – у 69,23 % прикордонників-учасників АТО та у 76,71 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, низький – у 19,23 % прикордонників-учасників АТО та у 16,44 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), виявлено відсутність суттєвих відмінностей у зміні настрою у досліджуваних прикордонників, що свідчить про те, що переважна більшість досліджуваних у обох групах зазвичай мають хороший позитивний настрій та переважно оптимістично сприймають майбутнє; 4) прикордонники, які не приймали участь в АТО, мають значно вищі значення за показником значущості соціального оточення (високий рівень виявлено у 3,85 % прикордонників-учасників АТО та у 11,64 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, середній – у 44,23 % прикордонників-учасників АТО та у 54,11 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, низький – у 51,92 % прикордонників-учасників АТО та у 34,25 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що свідчить про те, що для прикордонників, які не приймали участь в АТО, більшу значущість мають соціальне оточення (особи, до яких можна звернутися по допомогу та підтримку), товариськість та дружелюбність, задоволення від взаємодії з членами сім'ї та друзями, ніж для прикордонників-учасників АТО ($U=7789,5$, при $p<0,001$); 5) прикордонники, які не приймали участь в АТО, мають вищі значення за показником самооцінки здоров'я (високий рівень виявлено у 8,33 % прикордонників-учасників АТО та у 12,33 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, середній – у 58,98 % прикордонників-учасників АТО та у 59,59 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, низький – у 32,69 % прикордонників-учасників АТО та у 28,08 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що свідчить про те, що прикордонники, які не приймали участь в АТО, більше турбуються про власне здоров'я та хороше самопочуття порівняно з прикордонниками-учасниками АТО ($U=9485,0$, при $p=0,011$); 6) у прикордонників-учасників АТО в цілому мають вищі значення за показником задоволеності повсякденною діяльністю (високий рівень виявлено у 5,77 % прикордонників-учасників АТО та у 11,64 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, середній – у 55,77 % прикордонників-учасників АТО та у 34,25 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, низький – у 38,46 % прикордонників-учасників АТО та у 54,11 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що свідчить про те, що прикордонники-учасники АТО більше задоволені процесом повсякденної діяльності, у них виявлено більше сил та натхнення для здійснення професійної діяльності порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО ($U=9116,5$, при $p=0,003$); 7) у прикордонників-учасників АТО і у прикордонників, які не приймали участь в АТО, переважають середні рівні суб'єктивного благополуччя (у 63,46 % прикордонників-учасників АТО та у 50,00 % у прикордонників, які не приймали участь в АТО). В цілому прикордонники-учасники АТО, так і прикордонники, які не приймали участь в АТО, переживають суб'єктивне благополуччя на помірному рівні, у них відсутні серйозні життєві проблеми, проте, й емоційний комфорт є зниженим. Необхідно зазначити, що суб'єктивне благополуччя прикордонників-учасників АТО ($M_{\text{сер1}}=3,87\pm 0,191$) є суттєво нижчим від суб'єктивного благополуччя прикордонників, які не приймали участь в АТО ($M_{\text{сер2}}=4,53\pm 0,181$), на рівні високої статистичної значущості ($U=8921,0$, при $p=0,001$).

За результатами кореляційного аналізу, спрямованого на виявлення залежності показників особистісного фокусу особистісного благополуччя прикордонників від участі в АТО, виявлено

на рівнях високої статистичної значущості та статистичної значущості слабку пряму залежність життєвих орієнтацій ($r=0,204$, при $p<0,001$), цілей в житті ($r=0,273$, при $p<0,001$), результату життя ($r=0,256$, при $p<0,001$), локусу контролю-Я ($r=0,237$, при $p<0,001$), локусу контролю-життя ($r=0,189$, при $p=0,001$), самодистанціювання ($r=0,160$, при $p=0,005$), самотрансценденції ($r=0,165$, при $p=0,004$), відповідальності ($r=0,221$, при $p<0,001$), персональної здійсненності життя ($r=0,160$, при $p=0,005$), ситуативної екзистенційної здійсненності ($r=0,219$, при $p<0,001$), загальної сповненності життя ($r=0,163$, при $p=0,005$), цінностей: цікавої роботи ($r=0,189$, при $p=0,001$), наявності хороших друзів ($r=0,152$, при $p=0,008$), щасливого сімейного життя ($r=0,118$, при $p=0,041$), доступності: здоров'я ($r=0,121$, при $p=0,035$), щасливого сімейного життя ($r=0,130$, при $p=0,023$), напруги та чутливості щасливого сімейного життя ($r=0,334$, при $p<0,001$), психоемоційної симптоматики ($r=0,129$, при $p=0,025$), значущості соціального оточення ($r=0,258$, при $p<0,001$), самооцінки здоров'я ($r=0,117$, при $p=0,042$), задоволеності повсякденною діяльністю ($r=0,144$, при $p=0,012$), суб'єктивного благополуччя ($r=0,171$, при $p=0,003$), а також слабку обернену залежність розходження цінностей та їхньої доступності ($r=-0,122$, при $p=0,033$), внутрішніх вакуумів ($r=-0,177$, при $p=0,002$), цінностей: здоров'я ($r=-0,124$, при $p=0,002$), цінності пізнання ($r=-0,165$, при $p=0,004$), цінності свободи ($r=-0,192$, при $p=0,001$), доступності: краси природи і мистецтва ($r=-0,191$, при $p=0,01$), пізнання ($r=-0,186$ при $p=0,001$), творчості ($r=-0,178$, при $p=0,002$), дискомфорту ($r=-0,214$, при $p<0,001$), негативного минулого ($r=-0,171$, при $p=0,003$) від участі прикордонників в АТО.

Було досліджено професійні особливості особистісного благополуччя персоналу ДПС України. За результатами тестування за методикою вивчення мотивації професійної кар'єри Є. Шейна виявлено наступні особливості мотивації професійної кар'єри персоналу ДПС України: у прикордонників-учасників АТО і у прикордонників, які не приймали участь в АТО, в мотивації професійної кар'єри переважає стабільність і надійність роботи на тривалий час (у 28,85 % прикордонників-учасників АТО та у 32,88 % у прикордонників, які не приймали участь в АТО). Проте, кар'єрні орієнтації прикордонників-учасників АТО та прикордонників, які не приймали участь в АТО, мають відмінності. Так, провідними кар'єрними орієнтаціями переважної більшості прикордонників-учасників АТО є стабільність і надійність роботи на тривалий час (у 28,85 % осіб), служіння як можливість втілювати в роботі свої ідеали і цінності (у 22,44 % осіб), менеджмент як орієнтація на інтеграцію зусиль колег, підлеглих для виконання службової задачі (у 10,90 % осіб), стабільність місця проживання (у 7,05 % осіб), інтеграція стилів життя як спосіб збереження гармонії між особистим життям і кар'єрою (у 3,85 % осіб), підприємництво як здатність створювати щось нове в організації (у 3,20 % осіб), професійна компетентність як можливість реалізації в професійній діяльності здібностей і талантів (у 3,20 % осіб), виклик як можливість досягнення успіху через подолання перешкод і вирішення складних професійних завдань (у 1,28 % осіб) та автономія (у 0,64 % осіб). Провідними кар'єрними орієнтаціями прикордонників, які не приймали участь в АТО, є стабільність і надійність роботи на тривалий час (у 32,88 % осіб), служіння (у 12,33 % осіб), інтеграція стилів життя (у 11,64 % осіб), підприємництво (у 7,53 % осіб), стабільність місця проживання (у 6,85 % осіб), професійна компетентність (у 6,85 % осіб), автономія (у 5,48 % осіб) виклик (у 3,42 % осіб) та менеджмент (у 0,69 % осіб). Виявлено також, що для 12,33 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, та для 18,59 % прикордонників-учасників АТО кар'єра не являється центральною ціннісною орієнтацією в їхньому професійному житті. Отже, провідною кар'єрною орієнтацією у прикордонників-учасників АТО і прикордонників, які не приймали участь в АТО є стабільність і надійність роботи на тривалий час. Суттєві відмінності у кар'єрних орієнтаціях прикордонників-учасників АТО та прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено у: професійній компетентності ($U=7332,5$, при $p<0,001$), менеджменті ($U=8814,0$, при $p=0,001$), стабільності роботи ($U=8020,05$, при $p<0,001$), служінні ($U=8833,5$, при $p=0,001$), виклику ($U=8960,0$, при $p=0,001$) та інтеграції стилів життя ($U=6763,0$, при $p<0,001$). Окрім того, серед прикордонників-учасників АТО також найбільше виявлено осіб з провідними кар'єрними орієнтаціями: служіння, менеджмент та стабільність місця проживання; а серед прикордонників, які не приймали участь в АТО, також найбільше виявлено осіб з провідними кар'єрними орієнтаціями: служіння, інтеграція стилів життя та підприємництво. Серед прикордонників-учасників АТО виявлено більше осіб, для яких кар'єра не являється центральною в професійній діяльності, ніж серед прикордонників, які не приймали участь в АТО.

За результатами тестування за тестом «Мотиваційний профіль» Ш. Річі і П. Мартіна виявлено наступні особливості мотивації професійної діяльності персоналу ДПС України. Мотиваційний профіль прикордонників складають:

- цінні та важливі мотиви професійної діяльності (переважання високих та середніх рівнів потреб): а) у прикордонників-учасників АТО: потреба у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємостосунків (у 85,26 % осіб), потреба у впливовості і владі, прагненні керувати іншими, прагненні до конкуренції (у 80,77 % осіб), потреба ставити складні цілі та досягати їх (у 75,00 % осіб), потреба в хороших умовах праці та комфортній обстановці (у 56,41 % осіб), потреба у різноманітності, змінах і стимуляції, прагненні уникати рутини (у 55,13 % осіб) та потреба у соціальних контактах (у 51,28 % осіб); б) у прикордонників, які не приймали участь в АТО: потреба у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємостосунків (у 91,78 % осіб), потреба у визнанні з боку інших осіб (у 84,93 % осіб), потреба у впливовості і владі, прагненні керувати іншими, прагненні до конкуренції (у 84,25 % осіб), потреба ставити складні цілі та досягати їх (у 78,08 % осіб), потреба у різноманітності,

змінах і стимуляції, прагненні уникати рутини (у 67,12 % осіб), потреба в хороших умовах праці та комфортній обстановці (у 55,48 % осіб) та потреба у соціальних контактах (у 53,43 % осіб);

- найменш цінні та важливі мотиви професійної діяльності (переважання низького рівня потреб): а) у прикордонників-учасників АТО: потреба бути креативним та відкритим до нових ідей (у 72,44 % осіб), потреба у відчутті затребуваності в цікавій суспільно-корисній праці (у 63,46 % осіб), потреба у високій заробітній платі та винагороді (у 65,39 % осіб), потреба у визнанні з боку інших осіб (у 58,97 % осіб), потреба в самовдосконаленні, зростанні та розвитку (у 55,77 % осіб) та потреба у чіткому структуруванні роботи, наявності зворотнього зв'язку та інформації (у 50,00 % осіб); б) у прикордонників, які не приймали участь в АТО: потреба бути креативним та відкритим до нових ідей (у 83,56 % осіб), потреба у відчутті затребуваності в цікавій суспільно-корисній праці (у 76,03 % осіб) потреба у самовдосконаленні, зростанні та розвитку (у 58,22 % осіб) та потреба у високій заробітній платі та винагороді (у 52,74 % осіб). У досліджуваних групах прикордонників виявлено суттєві відмінності у наступних потребах: у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємостосунків ($U=8475,5$, при $p<0,001$), у визнанні з боку інших осіб ($U=8670,5$, при $p<0,001$), досягненні складних цілей ($U=9713,0$, при $p=0,023$), у впливовості, владі та конкуренції ($U=9886,0$, при $p=0,049$), у різноманітності, змінах і стимуляції, прагненні уникати рутини ($U=9280,0$, при $p=0,006$), бути креативним та відкритим до нових ідей ($U=8002,5$, при $p<0,001$), у самовдосконаленні, зростанні та розвитку ($U=9740,5$, при $p=0,031$), у відчутті затребуваності у суспільно-корисній праці ($U=8934,5$, при $p=0,001$) на відповідних рівнях значущості. У прикордонників-учасників АТО виявлено вищі рівні потреб: бути креативним та відкритим до нових ідей, у самовдосконаленні, зростанні та особистісному розвитку та у відчутті затребуваності у суспільно-корисній праці та нижчі рівні потреб: у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємостосунків, у визнанні з боку інших осіб, у досягненні складних цілей, у впливовості, владі, конкуренції, у різноманітності, змінах і стимуляції, прагненні уникати рутини, порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО. Відмінностей у потребах у високій заробітній платі та винагороді, в хороших умовах праці та комфортній обстановці, у чіткому структуруванні роботи та у соціальних контактах в досліджуваних групах прикордонників не виявлено (таблиця 2).

За результатами тестування за методикою вивчення професійної ідентичності Л. Шнайдера виявлено відмінності у професійній ідентичності досліджуваних груп прикордонників ($U=9767$, при $p=0,033$): рівень професійної ідентичності прикордонників-учасників АТО ($M_{\text{сеп1}}=4,12\pm 0,182$) є вищим порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО ($M_{\text{сеп2}}=3,97\pm 0,312$). Серед прикордонників-учасників АТО і прикордонників, які не приймали участь в АТО, переважає кількість осіб з досягнутою професійною ідентичністю (35,26 % прикордонників-учасників АТО та 35,62 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що свідчить про сформовані у них особистісно значущі цілі, цінності і переконання, які визначають їхнє почуття спрямованості і осмисленості життя, а також з псевдопозитивною ідентичністю (32,69 % прикордонників-учасників АТО та 27,40 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що характеризується порушенням механізмів ідентифікації і відокремлення у бік гіпертрофованості, порушенням тимчасової зв'язності життя, ригідністю Я-концепції, хворобливим неприйняттям критики на свою адресу, низькою рефлексією і є наслідком тотального поглинання статусом, роллю, роботою, іншим об'єктом або суб'єктом, при високому позитивному оцінюванні прикордонниками власних якостей і порушенні товариських, гнучких зв'язків з соціумом, прагненні досягти мети будь-якими засобами. Серед прикордонників-учасників АТО виявлено незначно більше осіб з мораторієм ідентичності (19,23 % прикордонників-учасників АТО та 13,01 % прикордонників, які не приймали участь в АТО) з високим рівнем тривожності, які перебувають в стані кризи ідентичності й активно намагаються вирішити її, випробовуючи різні варіанти, ніж серед прикордонників, які не приймали участь в АТО, а серед прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено більше осіб з передчасною нав'язаною ідентичністю (11,64 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, та 5,13 % прикордонників-учасників АТО) з високою авторитарністю та низькою самостійністю, відсутністю незалежних життєвих виборів, а такою більше осіб з дифузною ідентичністю (12,33 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, та 7,69 % прикордонників-учасників АТО) з несформованими стійкими життєвими цілями, цінностями і переконаннями.

За результатами тестування за методикою вивчення професійного самоставлення особистості К. Карпінського виявлено наступні особливості професійного самоставлення персоналу ДПС України: у прикордонників-учасників АТО та прикордонників, які не приймали участь в АТО, переважання середніх рівнів за всіма показниками професійного самоставлення; незважаючи на те, що у прикордонників-учасників АТО виявлено більше осіб з високим та середнім рівнями порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО, за показниками самозвинування, самоефективність та самоуправління в професії суттєвих відмінностей не виявлено; незважаючи на те, що у прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено більше осіб з високим та середнім рівнями порівняно з прикордонниками-учасниками АТО за показниками внутрішньої конфліктності самоставлення, самоприв'язаності та самоприниження в професії суттєвих відмінностей не виявлено; в досліджуваних групах прикордонників виявлено суттєві відмінності за показниками: самоповага в професії ($U=9907,5$, при $p=0,050$), самовпевненість в професії ($U=9599,0$, при $p=0,018$), самооцінка особистісного зростання ($U=9558,0$, при $p=0,015$) та за загальним показником професійного самоставлення ($U=9871,5$, при

$p=0,047$). Рівні самоповаги ($M_{\text{cep1}}=28,01\pm 0,383$, $M_{\text{cep2}}=27,01\pm 0,439$), самовпевненості ($M_{\text{cep1}}=14,01\pm 0,205$, $M_{\text{cep2}}=13,44\pm 0,174$), самооцінки особистісного зростання ($M_{\text{cep1}}=9,49\pm 0,140$, $M_{\text{cep2}}=8,84\pm 0,172$) та загального показника професійного самоствалення в професії ($M_{\text{cep1}}=92,23\pm 0,735$, $M_{\text{cep2}}=90,24\pm 0,653$) прикордонників-учасників АТО є вищими порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО, що свідчить про те, що прикордонники-учасники АТО переважно мають більш позитивне ставлення до професії як до способу самореалізації і засобу самовдосконалення, оскільки їхні професійні та кар'єрні досягнення являються важливим підживленням почуття власної гідності, і не тільки професійного, а й людського в цілому, вони переважно позитивно оцінюють себе як професійного компетентного та ефективного фахівця в цілому, переживають почуття впевненості в собі як в професіоналі, відчуття цінності і цілісності професійного «Я», що сприяє переживанню задоволеності та благополуччя в професійній діяльності порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО (таблиця 2).

За результатами тестування за методикою «Професійна затребуваність особистості» О. Харитонові виявлено наступні особливості професійної затребуваності персоналу ДПС України: як у прикордонників-учасників АТО, так і у прикордонників, які не приймали участь в АТО, переважають високі рівні за показником професійної компетентності (у 51,28 % прикордонників-учасників АТО та у 50,69 % прикордонників, які не приймали участь в АТО); як у прикордонників-учасників АТО, так і у прикордонників, які не приймали участь в АТО, переважають середні рівні за показниками: задоволеність реалізацією професійного потенціалу (у 68,59 % прикордонників-учасників АТО та у 51,64 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, приналежність до професійної спільноти (у 75,64 % прикордонників-учасників АТО та у 79,45 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), переживання професійної затребуваності (у 70,51 % прикордонників-учасників АТО та у 71,23 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), професійний авторитет (у 71,15 % прикордонників-учасників АТО та у 72,60 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), суб'єктивна оцінка результатів професійної діяльності (у 75,00 % прикордонників-учасників АТО та у 71,23 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), ставлення до інших людей (у 75,64 % прикордонників-учасників АТО та у 79,45 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), самоствалення (у 48,72 % прикордонників-учасників АТО та у 50,00 % прикордонників, які не приймали участь в АТО). За загальним показником професійної затребуваності особистості суттєвих відмінностей у досліджуваних групах прикордонників не виявлено, що свідчить про те, що усі досліджувані прикордонники мають чітке уявлення про себе як представників професійної спільноти, у них сформоване позитивне емоційне ставлення до себе і до цінностей професійної спільноти ДПС України, вони не сумніваються в своїй професійній компетентності і впевнені, що в професійному плані є авторитетом для колег, керівництва, близьких.

За результатами тестування за методикою оцінки професійного благополуччя Є. Рут виявлено суттєві відмінності у показниках: автономності в професійній діяльності ($U=8607,5$, при $p<0,001$), професійному самоприйнятті ($U=8957,0$, при $p=0,001$), задоволеності рівнем компетентності ($U=8583$, при $p<0,001$), задоволеності професійними досягненнями ($U=9431,5$, при $p=0,010$), професійному розвитку ($U=8431,0$, при $p<0,001$), професійному зростанні ($U=9013,0$, при $p=0,002$), професійних цілях ($U=9111,5$, при $p=0,003$) та загальному показнику професійного благополуччя ($U=8993,0$, при $p=0,002$). За показником позитивних відносин в колективі суттєвих відмінностей не виявлено. Як у прикордонників-учасників АТО, так і у прикордонників, які не приймали участь в АТО, переважають низькі рівні за показниками: автономність в професійній діяльності (у 84,62 % прикордонників-учасників АТО та у 91,10 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що свідчить про наявність як у прикордонників-учасників АТО, так і прикордонників, які не приймали участь в АТО, схильності до тиску під час виконання професійної діяльності та занепокоєності очікуваннями і оцінками колег, керівництва, до прийняття рішень на основі вказівок, наказів та суджень інших людей; професійне самоприйняття (у 58,97 % прикордонників-учасників АТО та у 60,96 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що базується на задоволеності рівнем компетентності (у 57,05 % прикордонників-учасників АТО та у 69,18 % прикордонників, які не приймали участь в АТО) та задоволеності професійними досягненнями (у 66,03 % прикордонників-учасників АТО та у 63,70 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що свідчить про те, що більшість прикордонників-учасників АТО і прикордонників, які не приймали участь в АТО, мають утруднення в управлінні професійним повсякденним життям та справами, їм складно усвідомити можливості і змінити навколишнє професійне середовище, у них відсутнє почуття контролю над обставинами професійної сфери життя; професійне зростання (у 52,56 % прикордонників-учасників АТО та у 58,90 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що свідчить про те, що переважна більшість досліджуваних прикордонників проявляє низьку здатність і бажання до професійного зростання, здобуття нових знань, умінь та навичок; наявність позитивних відносин в колективі (у 52,56 % прикордонників-учасників АТО та у 58,90 % прикордонників, які не приймали участь в АТО). У прикордонників-учасників АТО виявлено переважання високого та середнього рівнів професійного розвитку порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО (у 55,74 % прикордонників-учасників АТО та у 43,15 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), та сформованості професійних цілей (у 59,62 % прикордонників-учасників АТО та у 50,00 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що свідчить про те, що переважна більшість прикордонників, які не приймали участь в АТО, не відчуває власного професійного розвитку в часі, перебуває в стані стагнації, відчуває нудьгу і незацікавленість в роботі. Як у прикордонників-учасників АТО, так і у прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено переважання низьких рівнів

загального показника професійного благополуччя (у 64,75 % прикордонників-учасників АТО та у 76,03 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що свідчить про те, що у більшості досліджуваних прикордонників виявлено відсутність почуття осмисленості та спрямованості у професійній діяльності, відсутність цілей, поглядів і переконань, які є внутрішнім мотиватором до виконання службових обов'язків і бажання працювати. Отже, за результатами тестування у прикордонників-учасників АТО виявлено незначно вищі рівні автономності в професійній діяльності, професійного самоприйняття, задоволеності рівнем компетентності та професійними досягненнями, професійними цілями, розвитком та зростанням, а також професійного благополуччя в цілому порівняно з прикордонниками, які не брали участь в АТО.

За результатами кореляційного аналізу, спрямованого на виявлення залежності показників професійного фокусу особистісного благополуччя прикордонників від участі в АТО, виявлено на рівнях високої статистичної значущості та статистичної значущості слабку пряму залежність професійної ідентичності ($r=0,123$, при $p=0,033$), самовпевненості ($r=0,137$, при $p=0,018$), самооцінки особистісного зростання ($r=0,141$, при $p=0,014$), професійного самоставлення ($r=0,115$, при $p=0,047$), потреби у різноманітності, змінах і стимуляції, прагненні уникати рутини ($r=0,159$, при $p=0,005$), потреби бути креативним та відкритим до нових ідей ($r=0,257$, при $p<0,001$), потреба у відчутті затребуваності в цікавій суспільно-корисній праці ($r=0,186$, при $p=0,001$), стабільності роботи ($r=0,256$, при $p<0,001$), служіння як кар'єрної орієнтації ($r=0,194$ при $p<0,001$), виклику як кар'єрної орієнтації ($r=0,184$, при $p=0,001$), автономності в професійній діяльності ($r=0,213$, при $p<0,001$), задоволеності рівнем компетентності ($r=0,213$, при $p<0,001$), задоволеності професійними досягненнями ($r=0,149$, при $p=0,010$), професійного самоприйняття ($r=0,184$, при $p=0,001$), професійного зростання ($r=0,181$, при $p=0,002$), професійних цілей ($r=0,174$, при $p=0,002$), професійного розвитку ($r=0,224$, при $p<0,001$), професійного благополуччя ($r=0,181$, при $p=0,002$); помірну пряму залежність професійної компетентності ($r=0,308$, при $p<0,001$), інтеграції стилів життя ($r=0,351$, при $p<0,001$), а також слабку обернену залежність потреби у взаємостосунках ($r=-0,221$, при $p<0,001$), потреби у визнанні ($r=-0,206$, при $p<0,001$) та потреби у впливовості і владі, прагненні керувати іншими, наполегливому прагненні до конкуренції ($r=-0,113$, при $p=0,049$) від участі прикордонників в АТО.

За результатами тестування за анкетною оцінкою сприятливості організаційної культури виявлено суттєві відмінності у показниках: рівень організаційної культури ($U=8634,5$, при $p<0,001$) та рівень організаційного управління ($U=9705,0$, при $p=0,027$). У прикордонників-учасників АТО і у прикордонників, які не приймали участь в АТО, переважають оптимальні рівні прояву організаційної культури відносин (у 69,62 % прикордонників-учасників АТО та у 59,72 % у прикордонників, які не приймали участь в АТО) та організаційного управління (у 60,76 % прикордонників-учасників АТО та у 61,80 % у прикордонників, які не приймали участь в АТО). Відмінності полягають у тому, що прикордонники-учасники АТО вважають більш оптимальною організаційну культуру відносин, а прикордонники, які не приймали участь в АТО – організаційне управління. 30,38 % прикордонників-учасників АТО та 40,28 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, вказують на неоптимальність організаційної культури відносин, що пов'язано з переважанням у відносинах владності над роботою в команді, виконавства над ініціативністю у діяльності, трудової функції персоналу над його інтересами. Також 39,24 % прикордонників-учасників АТО та 38,19 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, вказують на неоптимальність організаційного управління, що пов'язано з управлінням організацією професійної діяльності як «машиною», а не як «общиною».

За результатами тестування за опитувальником визначення задоволеності працею виявлено, що у прикордонників-учасників АТО і у прикордонників, які не приймали участь в АТО переважають середні рівні прояву задоволеності працею (у 80,38 % прикордонників-учасників АТО та у 79,86 % у прикордонників, які не приймали участь в АТО), що свідчить про те, що як учасники АТО, так і прикордонники, які не приймали участь в АТО, в цілому задоволені працею, проте, вони незадоволені недостатнім заробітком, необхідним для забезпечення рівня життя, ненормованістю робочого дня та відсутністю вільного часу, низькими можливостями задоволення власних інтересів в професійній діяльності та низьким рівнем публічного визнання керівництвом результатів їхньої діяльності й професійних здобутків. У 19,62 % прикордонників-учасників АТО та 20,14 % прикордонників, які не приймали участь в АТО виявлено високі рівні цього показника (низькі рівні цього показника не виявлено), що свідчить про відповідність праці потребам та бажанням, про високий рівень збігу психологічних особливостей цих прикордонників та компетентностей з посадовими обов'язками та достатній потенціал для професійного зростання. Відмінності у задоволеності працею полягають у тому, що прикордонники-учасники АТО менше задоволені працею порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО ($U=9287,5$, при $p=0,006$).

За результатами тестування за опитувальником «Інтегральна задоволеність роботою» виявлено суттєві відмінності у показниках: інтерес до роботи ($U=9467,5$, при $p=0,010$), задоволеність досягненнями у роботі ($U=9190,0$, при $p=0,002$), задоволеність взаєминами зі співробітниками ($U=9491,0$ при $p=0,010$), задоволеність змістом роботи ($U=9544,5$, при $p=0,010$), загальна задоволеність працею ($U=8593,0$, при $p<0,001$). За показниками задоволеність взаєминами з керівництвом, рівень домагань в професійній діяльності, задоволеність умовами праці та професійна відповідальність суттєвих відмінностей у досліджуваних групах прикордонників не виявлено.

У прикордонників-учасників АТО (у 55,06 % осіб) і у прикордонників, які не приймали участь в АТО (у 45,14 % осіб), виявлено переважання високого рівня задоволеності досягненнями в роботі. У 41,77 % прикордонників-учасників АТО та 38,89 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено задоволеність взаєминами з співробітниками на середньому рівні, та у 3,17 % прикордонників-учасників АТО та 15,97 % прикордонників, які не приймали участь в АТО – на низькому, що свідчить про те, що переважна більшість прикордонників задоволена власними досягненнями в роботі, але у прикордонників-учасників АТО цей показник є вищим порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО. У прикордонників-учасників АТО (у 54,43 % осіб) і у прикордонників, які не приймали участь в АТО (у 51,39 % осіб) виявлено переважання високого рівня задоволеності взаєминами зі співробітниками. У 41,14 % прикордонників-учасників АТО та 39,58 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено задоволеність взаєминами з співробітниками на середньому рівні, та у 4,43 % прикордонників-учасників АТО та 9,03 % прикордонників, які не приймали участь в АТО – на низькому, що свідчить про те, що як учасники АТО, так і прикордонники, які не приймали участь в АТО, задоволені взаєминами зі співробітниками, але у прикордонників-учасників АТО цей показник є вищим порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО. У прикордонників-учасників АТО (у 59,49 % осіб) і у прикордонників, які не приймали участь в АТО (у 60,42 % осіб), виявлено переважання середнього рівня задоволеності взаєминами з керівництвом. У 28,48 % прикордонників-учасників АТО та 26,69 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено задоволеність взаєминами з керівництвом на високому рівні, та у 12,03 % прикордонників-учасників АТО та 13,89 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, – на низькому, що свідчить про те, що як прикордонники-учасники АТО, так і прикордонники, які не приймали участь в АТО, переважно задоволені взаєминами з керівництвом. Суттєвих відмінностей за цим показником у досліджуваних групах прикордонників не виявлено. У прикордонників-учасників АТО (у 63,92 % осіб) і у прикордонників, які не приймали участь в АТО (у 67,36 % осіб), виявлено переважання середнього рівня домагань в професійній діяльності. У 25,32 % прикордонників-учасників АТО та у 24,31 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено високі рівні домагань й у 10,76 % прикордонників-учасників АТО та у 8,33 % прикордонників, які не приймали участь в АТО – низький, що свідчить про те, що як учасники АТО, так і прикордонники, які не приймали участь в АТО, мають достатні рівні домагань для здійснення професійної діяльності. Суттєвих відмінностей за цим показником у досліджуваних групах прикордонників не виявлено. У прикордонників-учасників АТО (у 59,49 % осіб) і у прикордонників, які не приймали участь в АТО (у 54,86 % осіб), виявлено переважання середнього рівня професійної відповідальності. У 17,72 % прикордонників-учасників АТО і 13,19 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено професійну відповідальність на високому рівні, та у 22,79 % прикордонників-учасників АТО та 31,94 % прикордонників, які не приймали участь в АТО – на низькому, що свідчить про те, що як прикордонники-учасники АТО, так і прикордонники, які не приймали участь в АТО, мають достатні рівні професійної відповідальності для здійснення професійної діяльності. Суттєвих відмінностей за цим показником у досліджуваних групах прикордонників не виявлено. У прикордонників-учасників АТО виявлено вищі значення за показником задоволеності змістом роботи (високий рівень виявлено у 15,19 % прикордонників-учасників АТО та у 9,03 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, середній – у 62,66 % прикордонників-учасників АТО та у 56,25 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, низький – у 22,15 % прикордонників-учасників АТО та у 34,72 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що свідчить про те, що прикордонники-учасники АТО більше надають перевагу виконуваним роботі над високим заробітком порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО. У прикордонників-учасників АТО (у 47,47 % осіб) і у прикордонників, які не приймали участь в АТО (у 57,64 % осіб), виявлено переважання середнього рівня задоволеності умовами праці. У 45,57 % прикордонників-учасників АТО та у 40,28 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено високі рівні й у 6,96 % прикордонників-учасників АТО та у 2,08 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, – низькі, що свідчить про те, що як учасники АТО, так і прикордонники, які не приймали участь в АТО, задоволені умовами праці. Суттєвих відмінностей за цим показником у досліджуваних групах прикордонників не виявлено. У прикордонників-учасників АТО виявлено значно вищі значення за показником інтересу до роботи (високий рівень виявлено у 51,27 % прикордонників-учасників АТО та у 39,58 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, середній – у 42,40 % прикордонників-учасників АТО та у 42,36 % прикордонників, які не приймали участь в АТО, низький – у 6,33 % прикордонників-учасників АТО та у 18,06 % прикордонників, які не приймали участь в АТО), що свідчить про те, що прикордонників-учасників АТО мають вищий інтерес до роботи порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО.

За показником загальної задоволеності роботою виявлено: у прикордонників-учасників АТО: високий рівень у 85,44 % осіб, середній – у 10,76 % осіб, низький – у 3,80 % осіб, а у прикордонників, які не приймали участь в АТО: високий рівень у 70,83 % осіб, середній – у 20,83 % осіб, низький – у 8,34 % осіб, що свідчить про переважання як у прикордонників-учасників АТО, так і у прикордонників, які не приймали участь в АТО, високих рівнів задоволеності роботою в цілому, але прикордонники-учасники АТО мають значно вищий інтерес до роботи порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО.

За результатами кореляційного аналізу, спрямованого на виявлення залежності показників організаційного фокусу особистісного благополуччя прикордонників від участі в АТО, виявлено

на рівнях високої статистичної значущості та статистичної значущості слабку пряму залежність організаційної культури відносин ($r=0,209$, при $p<0,001$), організаційного управління ($r=0,128$, при $p=0,027$), інтересу до роботи ($r=0,149$, при $p=0,010$), задоволеності досягненнями в роботі ($r=0,181$, при $p=0,002$), задоволеності взаєминами зі співробітниками ($r=0,148$, при $p=0,011$), задоволеності змістом роботи ($r=0,148$, при $p=0,010$), загальною задоволеністю роботою ($r=0,212$, при $p<0,001$), а також слабку обернену залежність задоволеності працею ($r=-0,159$, при $p=0,006$) від участі прикордонників в АТО.

Висновки. За результатами дослідження виявлено відмінності в особистісних особливостях особистісного благополуччя прикордонників-учасників АТО та прикордонників, які не приймали участь в АТО. Так, у прикордонників-учасників АТО виявлено значно вищі рівні смисложиттєвих орієнтацій та загальної здійсненності життя порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО. Прикордонники-учасники АТО більше цінують цікаву роботу, наявність хороших друзів та щасливе сімейне життя порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО, які більше цінують здоров'я, пізнання та свободу, ніж прикордонники-учасники АТО. Прикордонникам-учасникам АТО більше доступні такі цінності як здоров'я та щасливе сімейне життя, ніж прикордонникам, які не приймали участь в АТО, яким більше доступні такі цінності як: пізнання та творчість, ніж прикордонникам-учасникам АТО. У прикордонників-учасників АТО виявлено нижчі рівні розвитку рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми та суб'єктивного благополуччя порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО. Прикордонники, які не приймали участь в АТО, мають більше цілей і планів на майбутнє, вищі прагнення до досягнення майбутніх цілей і винагород порівняно з прикордонниками-учасниками АТО. Прикордонники-учасники АТО мають нижчі рівні прояву напруги та чутливості та ознак психоемоційної симптоматики, вони мають більш стабільний позитивний настрій, менше турбуються про власне здоров'я та хороше самопочуття, більше задоволені повсякденною діяльністю, для них меншу значущість мають соціальне оточення, товарицькість та дружелюбність, задоволення від взаємодії з членами сім'ї та друзями порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО.

За результатами дослідження виявлено відмінності в професійних особливостях особистісного благополуччя прикордонників-учасників АТО та прикордонників, які не приймали участь в АТО. Серед мотивів професійної діяльності як у прикордонників-учасників АТО, так і у прикордонників, які не приймали участь в АТО, переважають потреби в хороших умовах праці та комфортній обстановці, у соціальних контактах, у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємосунків, у досягненні складних цілей, у впливовості і владі, прагненні керувати іншими, у різноманітності, змінах і стимуляції, прагненні уникати рутини. У прикордонників-учасників АТО виявлено вищі рівні потреб: бути креативним та відкритим до нових ідей, у самовдосконаленні, зростанні та особистісному розвитку та у відчутті затребуваності у суспільно-корисній праці, а також нижчі рівні потреб: у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємосунків, у визнанні з боку інших осіб, у досягненні складних цілей, у впливовості, владі, конкуренції, у різноманітності, змінах і стимуляції, прагненні уникати рутини, порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО. Серед прикордонників-учасників АТО та серед прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено переважну більшість осіб зі сформованою позитивною ідентичністю, яка є вищою у прикордонників-учасників АТО. У прикордонників-учасників АТО виявлено вищий рівень позитивності професійного самоставлення за рахунок вищих рівнів самоповаги, самовпевненості та самооцінки особистісного зростання порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО. Серед прикордонників-учасників АТО та серед прикордонників, які не приймали участь в АТО, виявлено переважну більшість осіб середнім рівнем професійної затребуваності, проте, значущих відмінностей цього показника в досліджуваних групах прикордонників не виявлено. Виявлено низький рівень професійного благополуччя у переважній більшості як прикордонників-учасників АТО, так і прикордонників, які не приймали участь в АТО. Проте, рівень професійного благополуччя прикордонників-учасників АТО є вищим за рахунок вищих показників автономності в професійній діяльності, професійного самоприйняття, задоволеності рівнем компетентності та професійними досягненнями, сформованості професійних цілей, професійного розвитку та зростання порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО.

За результатами дослідження виявлено відмінності в організаційних особливостях особистісного благополуччя прикордонників-учасників АТО та прикордонників, які не приймали участь в АТО. Прикордонники-учасники АТО вважають більш оптимальною організаційну культуру відносин, а прикордонники, які не приймали участь в АТО – організаційне управління в органах (підрозділах) охорони державного кордону. У прикордонників-учасників АТО рівень задоволеності працею є нижчим порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО. В цілому прикордонники-учасники АТО більше задоволені роботою, оскільки мають значно вищий інтерес до роботи, вищу задоволеність досягненнями, змістом роботи та взаєминами зі співробітниками порівняно з прикордонниками, які не приймали участь в АТО. Відмінності в особистісних, професійних та організаційних особливостях особистісного благополуччя прикордонників-учасників АТО пов'язані з позитивною трансформацією травматичного досвіду перебування в зоні АТО, у переосмисленні життєвих та професійних цілей, їх результатів, зміною ціннісних орієнтацій, інтересів, прагнень та професійної мотивації, зміною ставлення до організаційної культури відносин та управління.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробкою технології психологічного забезпечення особистісного благополуччя персоналу ДПС України.

Література

1. Суботін В. О. Забезпечення прикордонної безпеки України в умовах збройного конфлікту / В. О. Суботін, О. В. Ананьїн // *Наука і оборона*. – 2014. – № 4. – С. 30–36.
2. Івашков Ю. Аналіз досвіду діяльності органів та підрозділів Державної прикордонної служби України під час проведення Антитерористичної операції на сході України / Ю. Івашков, О. Глущань : збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : військові та технічні науки. – 2016. – № 4 (70). – С. 41–48.
3. Ворона Ю. Учасники війни на сході України : як отримати статус УБД та які пільги він дає ветеранам // *Українська правда*. – 19 жовтня 2018 [Електронний ресурс] / Ю. Ворона. – Режим доступу : <https://www.pravda.com.ua/articles/2018/10/19/7195592/>.
4. Порядок надання та позбавлення статусу учасника бойових дій особам, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України і брали безпосередню участь в антитерористичній операції, забезпеченні її проведення від 20 серпня 2014 р. № 413 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/413-2014-%D0%BF>.
5. Психосоціальна робота с учасниками локальних боєвих дій : метод. пособ. / сост. М. А. Костенко, Н. Б. Костенко, А. В. Урезков. – Москва : АСТ, 2000. – 198 с.
6. Dolan C. A. The coping paradox : work, stress, and coping in the U.S. // *Army Military Psychology* / C. A. Dolan, M. G. Ender. – 2008. – Vol. 20. – P. 151–169. DOI : 10.1080/08995600802115987.
7. Fry L. W. Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline [Electronic resource] / L. W. Fry, S. Vitucci, M. Cedillo // *The Leadership Quarterly*. – October 2005. – Vol. 16, Issue 5. – P. 835–862. – Way of access : <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.07.012>.
8. Reivich K. J. Master resilience training in the U.S. [Electronic resource] / K. J. Reivich, M. E. P. Seligman, S. McBridge // *Army. American Psychologist*. – 2011. Vol. 66 (1). – P. 25–34. – Way of access : <http://dx.doi.org/10.1037/a0021897>.
9. Seligman M. E. P. Comprehensive Soldier Fitness and the future of psychology / M. E. P. Seligman, R. D. Fowler // *American Psychologist*. – Jan. 2011. – Vol. 66(1). – P. 82–86. DOI : 10.1037/a0021898.
10. Sanden S. Mental readiness for maritime international operation: procedures developed by Norwegian navy. Resilience Research and Training in the U.S. and Canadian Armed Forces “Battlebook” with agenda, participants and supplemental materials [Electronic resource] / S Sanden., B. H. Johnsen, J. Eid, J. Sommerfelt-Pettersen, V. Koefoed et al. ; Co-chairs : R. R. Roland, P. T. Bartone. – Toronto, August 7, 2015. – Canada, 2015. – P. 90–97. – Way of access : <http://www.hardiness-resilience.com/docs/Battlebook-160-pages-30AUG2015.pdf>.
11. Bailey L. C. S. Canadian forces health services. Road to mental readiness: challenges & opportunities. Resilience Research and Training in the U.S. and Canadian Armed Forces “Battlebook” with agenda, participants and supplemental materials [Electronic resource] / L. C. S. Baily ; co-chairs : R. R. Roland, P. T. Bartone. – Toronto, August 7, 2015. – Canada, 2015. – P. 6–23. – Way of access : <http://www.hardiness-resilience.com/docs/Battlebook-160-pages-30AUG2015.pdf>.
12. Friends of the Israel Defense Forces [Electronic resource]. – Way of access : http://www.awis.co.il/hp_site_fidf.html (last access: 8.11.2018).
13. Public, Society Benefit. Friends of the Israel Defense Forces. Wellbeing and Recreational Programs [Electronic resource]. – Way of access : <https://www.guidestar.org/profile/13-3156445> (last access: 10.11.2018).
14. Loganovsky K. N. Neuropsychiatric characteristics of antiterrorist operation combatants in the Donbass (Ukraine) [Electronic resource] / K. N. Loganovsky, N. A. Zdanevich, M. V. Gresko, D. Marazziti, T. K. Loganovskaja // *CNS Spectrums*. – Vol. 23, Special Issue 2 (Evil, psychiatry, and terrorism : understanding the roots of evil). – April 2018. – P. 178–184. – Way of access : <https://doi.org/10.1017/S1092852917000190>.
15. Єрьоменко Д. Ю. Особливості відновлення психологічної стійкості прикордонників після бойових зіткнень на державному кордоні / Д. Ю. Єрьоменко // *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Проблеми сучасної психології*. – 2016. Вип. 33. – С. 162–171.
16. Духневич В. М. Негативні психологічні наслідки політико-правової ситуації на сході України: проблемне поле дослідження / В. М. Духневич // *Юридична психологія*. – 2017. – № 2. – С. 45–51.
17. Гриб А. Є. Соціальна дезадаптація учасників бойових дій та особливості її профілактики та психокорекції [Електронний ресурс] / А. Є. Гриб // *Медична психологія*. – Режим доступу : medpsychology.pp.ua/соціальна-дезадаптація-учасників-бо. (дата звернення 20.11.2018).
18. Осьодло В. І. Посттравматичне зростання особистості учасників бойових дій : сучасний стан та перспективи / В. І. Осьодло, Д. С. Зубовський // *Український психологічний журнал*. – 2017. – № 1 (3). – С. 63–79.
19. Тімченко В. О. Психологічні наслідки перебування рятувальників у зоні проведення антитерористичної операції: дис. канд. психол. наук / В. О. Тімченко. – Харків, 2017. – 273 с.
20. Тімченко О. В. Психологічні особливості «виходу з війни» військовослужбовців та працівників Служби порятунку. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / О. В. Тімченко ; за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – С. 201–216.
21. Буряк О. О. Шляхи та методи реабілітації осіб з «військовим синдромом» та посттравматичним стресовим розладом / О. О. Буряк, М. І. Гіневський, Г. Л. Катеруша // *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. – 2015. – Вип. 3(44). – С. 137–141.
22. Хоружий С. М. Психологічна робота з посттравматичними стресовими розладами у військовослужбовців Збройних Сил України. Частина 2 : Групові форми психологічної допомоги військовослужбовцям у подоланні наслідків психологічної травматизації : методичний посібник / С. М. Хоружий, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська. – Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. – 84 с.
23. Stuart J. A. The Psychological Status of U.S. Army Soldiers during Recent Military Operations [Electronic resource] / J. A. Stuart, R. R. Halverson // *Military Medicine*. – 1 November 1997. – Vol. 162. – Issue 11, 1997. – P. 737–743. – Way of access : <https://doi.org/10.1093/milmed/162.11.737>.
24. Vinokur A. D. Effects of war exposure on air force personnel's mental health, job burnout and other organizational related outcomes [Electronic resource] / A. D. Vinokur, P. F. Pierce, L. Lewandowski-Romps, S. E. Hobfoll et al. // *Journal of Occupational Health Psychology*, 2011. – № 16 (1). – P. 3–17. – Way of access : <http://dx.doi.org/10.1037/a0021617>.
25. Hochgesang J. The Psychological Effects of the Vietnam War. Ethics of Development in a Global [Electronic resource] / J. Hochgesang, T. Lawyer, T. Stevenson // *Environment (EDGE). War & Peace. Media and War*. Updated July 26, 1999. – Way of access : https://web.stanford.edu/class/e297c/war_peace/media/hpsych.html.

References

1. Subotin V. O., Ananin O. V. (2014) Zabezpechennia prykordonnoi bezpeky Ukrainy v umovakh zbroinoho konfliktu. *Nauka i oborona*. № 4. С. 30–36. [in Ukrainian]
2. Ivashkov Yu., Hluzdan O. (2016) Analiz dosvidu diialnosti orhaniv ta pidrozdiliv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy pid chas provedennia Antyterorystychnoi operatsii na skhodi Ukrainy. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seria : viiskovi ta tekhnichni nauky*. № 4 (70). S. 41–48. [in Ukrainian]
3. Vorona Yu. (2018) Uchasnyky viiny na skhodi Ukrainy : yak otrymaty status UBD ta yaki pilhy vin daie veteranam. *Ukrainska pravda*. 19 zhovtnia. URL : <https://www.ppravda.com.ua/articles/2018/10/19/7195592/>. [in Ukrainian]
4. Poriadok nadannia ta pozbavlennia statusu uchashnyka boiovykh dii osobam, yaki zakhyshchaly nezalezhnist, suverenitet ta terytorialnu tsilnist Ukrainy i braly bezposeredniu uchast v antyterorystychnii operatsii, zabezpechenni yii provedennia vid 20 serpnia 2014 r. № 413. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/413-2014-%D0%BF>. [in Ukrainian].
5. Psikhosotsialnaya rabota s uchastnikami lokalnykh boevykh deystviy : metod. posob. / sost. M. A. Kostenko. N. B. Kostenko. A. V. Urezkov. (2000) Moskva : ACT. 198 s. [in Russian].
6. Dolan C. A., Ender M. G. (2008) The coping paradox: work, stress, and coping in the U.S. Army Military Psychology. *Vol. 20. P. 151–169*. DOI : 10.1080/08995600802115987.
7. Fry L. W., Vitucci S., Cedillo M. (2005) Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*. Vol. 16, Is. 5. P. 835–862. URL : <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.07.012>.
8. Reivich K. J., Seligman M. E. P., McBride, S. (2011) Master resilience training in the U.S. Army. *American Psychologist*. Vol. 66 (1). P. 25–34. URL : <http://dx.doi.org/10.1037/a0021897>.
9. Seligman M. E. P., Fowler R. D. (2011) Comprehensive Soldier Fitness and the future of psychology. *American Psychologist*. Jan. Vol. 66(1). P. 82–86. DOI : 10.1037/a0021898.
10. Sanden S., Johnsen B. H., Eid J., Sommerfelt-Pettersen J., Koefoed V., Størksen R., Røsselund A., Neteland H. O., Wetteland P. I., Wilhelmsen E. V. (2015) Mental readiness for maritime international operation: procedures developed by Norwegian navy. *Resilience Research and Training in the U.S. and Canadian Armed Forces “Battlebook” with agenda, participants and supplemental materials / Co-chairs R. R. Roland, P. T. Bartone*. Toronto, Canada. 160 p. P. 90-97. URL : <http://www.hardiness-resilience.com/docs/Battlebook-160-pages-30AUG2015.pdf>.
11. Bailey L.C. S. (2015) Canadian forces health services. Road to mental readiness: challenges & opportunities. *Resilience Research and Training in the U.S. and Canadian Armed Forces “Battlebook” with agenda, participants and supplemental materials / Co-chairs R. R. Roland, P. T. Bartone*. Toronto, Canada. 160 p. P. 6-23. URL : <http://www.hardiness-resilience.com/docs/Battlebook-160-pages-30AUG2015.pdf>.
12. Friends of the Israel Defense Forces. URL : http://www.awis.co.il/hp_site_fidf.html (data zvernennia 8.11.2018).
13. Public, Society Benefit. Friends of the Israel Defense Forces. Wellbeing and Recreational Programs. URL : <https://www.guidestar.org/profile/13-3156445> (data zvernennia 10.11.2018).
14. Loganovsky K. N., Zdanevich N. A., Gresko M. V., Marazziti D., Loganovskaja T.K. (2018) Neuropsychiatric characteristics of antiterrorist operation combatants in the Donbass (Ukraine). *CNS Spectrums*. Volume 23, Special Issue 2 (Evil, psychiatry, and terrorism: understanding the roots of evil). P. 178–184. URL: <https://doi.org/10.1017/S1092852917000190>. [in Ukrainian]
15. Yeromenko D. Yu. (2016) Osoblyvosti vidnovlennia psykhologichnoi stiikosti prykordonnykiv pislia boiovykh zitknen na derzhavnomu kordonі. *Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy Problemy suchasnoi psykhologii*. Vypusk 33. S. 162–171.
16. Dukhnevych V.M. Nehatyvni psykhologichni naslidky polityko-pravovoi sytuatsii na skhodi Ukrainy: problemne pole doslidzhennia. *Yurydychna psykhologhiia*. 2017. № 2. S. 45–51. [in Ukrainian]
17. Hryb A. Ye. (2018) Sotsialna dezadaptatsiia uchashnykiv boiovykh dii ta osoblyvosti yii profilaktyky ta psykhokorektsii. *Medychna psykhologhiia*. URL : medpsychology.pp.ua/sotsialna-dezadaptatsiia-uchashnykiv-bo. [in Ukrainian]
18. Osodlo V. I., Zubovskiy D. S. (2017) Posttravmatychnе zrostannia osobystosti uchashnykiv boiovykh dii : suchasnyi stan ta perspektyvy. *Ukrainskyi psykhologichnyi zhurnal*. № 1 (3). S. 63–79. [in Ukrainian]
19. Timchenko V. O. (2017) Psykhologichni naslidky perebuvannia riatuvalnykiv u zoni provedennia antyterorystychnoi operatsii: dys. kand. psykol. nauk. Kharkiv, 273 s. [in Ukrainian]
20. Timchenko O. V. (2017) Psykhologichni osoblyvosti «vykhodu z viiny» viiskovosluzhbovtziv ta pratsivnykiv Sluzhby poriatunku. *Osobystist yak subiekt podolannia kryzovykh situatsii: psykhologichna teoriia i praktyka: monohrafiia / za red. S.D. Maksymenka, S.B. Kuzikovoï, V.L. Zlyvkova*. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka, S. 201-216. [in Ukrainian]
21. Buriak O. O., Hinevskiy M. I., Katerusha H. L. (2015) Shliakhy ta metody reabilitatsii osib z «viiskovym syndromom» ta posttravmatychnym stresovym rozladom. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho universytetu Povitrianykh Syl*. Vypusk 3(44). S. 137–141. [in Ukrainian]
22. Khoruzhyi S. M., Pishko I. O., Lozinska N. S. (2017) Psykhologichna robota z posttravmatychnym stresovym rozladamy u viiskovosluzhbovtziv Zbroinykh Syl Ukrainy. *Chastyna 2 : Hrupovi formy psykhologichnoi dopomohy viiskovosluzhbovtziv u podolanni naslidkiv psykhologichnoi travmatyzatsii. Metodychni posibnyk*. Kyiv : NDTs HP ZSU. 84 s. [in Ukrainian]
23. Stuart J. A., Halverson R. R. (1997) The Psychological Status of U.S. Army Soldiers during Recent Military Operations. *Military Medicine*, Vol. 162, Issue 11, P. 737-743. URL : <https://doi.org/10.1093/milmed/162.11.737>.
24. Vinokur A. D., Pierce P. F., Lewandowski-Romps L., Hobfoll S. E., & Galea S. (2011) Effects of war exposure on air force personnel’s mental health, job burnout and other organizational related outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*. 16 (1). P. 3-17. URL : <http://dx.doi.org/10.1037/a0021617>.
25. Hochgesang J., Lawyer T., Stevenson T. (1999) The Psychological Effects of the Vietnam War. *Ethics of Development in a Global Environment (EDGE)*. War & Peace. Media and War. Updated. URL : https://web.stanford.edu/class/e297c/war_peace/media/hpsych.html.

УДК 159.923:159.942

DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-02

Концептуальний потенціал позитивної психотерапії в контексті вивчення емоційного інтелекту особистості

Карпенко Євген Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Львівського державного університету внутрішніх справ, докторант кафедри соціальної психології та психології розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Львів, вул. Городоцька, 26, 79007.

Yevgen Karpenko, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology, 79007, Lviv, st.Gorodotska, 26.

Карпенко Евгений Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Львовского государственного университета внутренних дел, докторант кафедры социальной психологии и психологии развития Прикарпатского национального университета имени Василия Стефаника, Львов, ул. Городоцкая, 26, 79007.

ORCID: 0000-0002-4046-0410
psiholog_pp@ukr.net

У статті проаналізовано концептуальний потенціал позитивної психотерапії в контексті вивчення ролі емоційного інтелекту (EQ) в процесі життєздійснення особистості. З'ясовано, що організмичне чуття (механізм розуміння) та емоційна компетентність (механізм інтерпретації), як компоненти EQ формуються на підставі вроджених здатностей до любові й пізнання. Дисбаланс в їх розвитку призводить до формування наївно-первинного або вторинно-реактивного типу особистості, яким притаманний, відповідно, інтер- та екстернальний модус життєздійснення. Найбільш оптимальним є інтегративний модус. Встановлено, що базові емоційні установки, репрезентовані в сферах Я і Пра-Ми є джерелами розвитку організмичного чуття, тоді як сфери Ми і Ти сприяють формуванню емоційної компетентності. Удосконалення першого відбувається головно в сферах Тіла і Сенсів, а другої – в Діяльності і Kontakтах.

Ключові слова: особистість, емоційний інтелект, організмичне чуття, емоційна компетентність, позитивна психотерапія, базові емоційні установки, сфери переробки конфлікту, життєздійснення.

В статье проанализированы концептуальный потенциал позитивной психотерапии в контексте изучения роли эмоционального интеллекта (EQ) в процессе жизнеосуществления личности. Выяснено, что организмическое чувство (механизм понимания) и эмоциональная компетентность (механизм интерпретации), как компоненты EQ формируются на основании врожденных способностей к любви и познания. Дисбаланс в их развитии приводит к формированию наивно-первичного или вторично-реактивного типа личности, которым присущ, соответственно, интер- и экстернальный модус жизнеосуществления. Наиболее оптимальным является интегративный модус. Установлено, что базовые эмоциональные установки, представленные в сферах Я и Пра-Мы являются источниками развития организмического чувства, тогда как сферы Мы и Ты способствуют формированию эмоциональной компетентности. Совершенствование первого происходит в основном в сферах Тела и Смыслов, а второй – в Деятельности и Kontakтах.

Ключевые слова: личность, эмоциональный интеллект, организмическое чувство, эмоциональная компетентность, позитивная психотерапия, базовые эмоциональные установки, сферы переработки конфликта, жизнеосуществление.

The article analyzes the deep conceptual potential of positive psychotherapy in studying the role of emotional intelligence (EQ) in the process of personal life fulfillment. Components of EQ, the organismic sense (the mechanism of understanding) and emotional competence (the mechanism of interpretation), have been found to be formed on the basis of innate abilities to love and learn. The imbalance in their development leads to the formation of a naive-primary or secondary-reactive type of any personality, which is characterized by an internal or external mode of life, respectively. The former condition is marked by prevailing primary abilities and a neurotic need for contact (with oneself or with others), while the latter – by the dominance of secondary abilities and a compensatory reaction of escape into activity. The most optimal in terms of a congruent, meaningful and authentic life is an integrative mode, characterized by a relative harmony of actual abilities, and a high and balanced level of development of both EQ components.

It has been established that basic emotional settings in the spheres of the I and Proto-We are responsible for the development of the organismic sense, whereas those of the We and You contribute to the formation of emotional competence. Thus, the organismic sense evolves mainly in the domains of Body and Senses, whereas emotional competence - through Activity and Contacts. This is due to the psychosomatic and axiological

potential of the organismic sense, on the one hand, and the activity-based and social character of emotional competence, on the other. An innate ability to develop them has been proved by modern neurological studies. In accordance with them, interpretation is an innate ability of the human brain to construct an intra- and extrapsychic reality, which is later comprehended through understanding. It is shown that the prospect of further research can be both a general empirical verification of the theoretical conclusions outlined, as well as the study of organismal sense and emotional competence formation of the peculiarities in the process of ontogeny.

Key words: an individual, emotional intelligence, organismic sense, emotional competence, positive psychotherapy, basic emotional settings, spheres of conflict processing, actual abilities, life-fulfillment.

Постановка проблеми. Дослідження емоційного інтелекту (EQ) стали одним із популярних трендів у сучасній психологічній науці. Вони мають полівекторний характер і стосуються найрізноманітніших напрямів психології: загальної, соціальної, вікової та педагогічної тощо. Це пояснюється як відносною новизною досліджуваного феномену та пов'язаною з цим потребою в його концептуалізації, так і зв'язком EQ з процесом становлення особистості та її функціонуванням у соціумі.

Таким чином емоційного інтелекту все більше інтегрується в теорію та практику тілесноорієнтованої (майндфулнес), когнітивно-поведінкової (ідея про контроль раціо- над емоціо-), нарагивної (дослідження взаємозумовленості EQ особистості й домінуючого дискурсу, з'ясування ролі емоційної компетентності та організмичного чуття в ідентифікації цільової детермінації емоцій та конструюванні власного життєвого шляху) психотерапії, екзистенційного аналізу (ідентифікація первинної емоції, в якій міститься іманентний смисл). Утім досі не з'ясованими залишаються концептуальні можливості позитивної психотерапії в тлумаченні окресленого феномену. Цей напрям розглядається його авторами як метатеорія, яка поєднує в собі найкращі здобутки психоаналізу, гуманістичної психотерапії, гештальт-терапії та ін. Таке поєднання експлікує великий потенціал позитивної психотерапії для комплексного дослідження EQ, яке здатне було охопити не тільки його тілесні, соціальні й ментальні прояви, але й ціннісно-смыслову сферу особистості. Це сприяло б кращому розумінню його ролі в процесі життєздійснення та кристалізації нового, постнекласичного трактування EQ, що має виражений аксіологічний зміст. У руслі останнього та в контексті сучасних досліджень у галузі неврології емоції постають не стільки результатом дії інтер- чи екстернальних стимулів, скільки продуктом діяльності мозку, наслідком його конструювання реальності. При цьому на перше місце виходить не так усвідомлення та раціональне опанування афекту, емоцій як розуміння прихованого в них смислу та втілення його в життя. Адже саме від якості цих процесів залежить конгруентне та ефективне життєздійснення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Позитивна психотерапія з часу свого заснування Н. Пезешкіаном у 1968 році широко розповсюдилася у світі та в Україні, зокрема. Її концептуальні положення розвиваються і вдосконалюються завдяки працям Х. Пезешкіана, В. Карікаша, Ю. Кравченка, Д. Черенщикова та інших. Так, Ю. Кравченко адаптував під українські реалії існуючий перелік актуальних здібностей, які виокремлюються в межах позитивної психотерапії. Д. Черенщикова розробила позитивну суб'єктно-ціннісну модель педагогічного спілкування у ВНЗ [13]. В. Карікаш виокремив базу (самоідентифікація на основі стійких категорій, таких як стать, національність, вік, професія, релігія тощо), характерологічну (Хто я? Який я?) і ситуативну (Хто я в цій ситуації?) ідентичності [5]. Така класифікація співвідноситься з поглядами Н. Чепелевої, яка вважає, що смыслова сфера особистості складається з наступних рівнів: нестійкі ситуативні смисли, що залежать здебільшого від зовнішніх обставин; стійкі особистісні смисли, вплетені в загальну структуру смыслової сфери людини; цінності, тобто універсальні смисли, які кристалізуються в типових для суспільства, а іноді і людства загалом ситуаціях [11, с. 118].

Концептуальні положення щодо вивчення емоційного інтелекту розроблялися як зарубіжними, – Р. Бар-Он, Г. Гарськова, Д. Гоулман, Д. Люсін, Дж. Мейер, К. Саарні, П. Селовеї, – так і вітчизняними вченими – Е. Носенко, Н. Коврига, А. Четверик-Бурчак, М. Шпак та інші. Дж. Мейер і П. Селовеї вважають, що в основі EQ лежать п'ять категорій здібностей: 1) усвідомлення власних емоцій; 2) регулювання емоцій; 3) самомотивація; 4) уміння розпізнавати та розуміти емоції інших людей; 5) уміння підтримувати доброзичливі стосунки з навколишніми [4, 8]. Д. Гоулман шукав неврологічні «сліди» EQ в головному мозку, а також приділяв увагу дослідженню його впливу на досягнення успіху в професійній сфері [3, 4]. Д. Люсін розробив опитувальник емоційного інтелекту і трактував його як здібність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними [7]. А. Четверик-Бурчак займалася дослідженням механізмів впливу EQ на успішність життєдіяльності особистості та розглядала його як «інтегральну властивість особистісної ідентичності, що складається з чотирьох змістовних компонентів: диспозиційного, міжособистісного, внутрішньо-особистісного та інформаційно-перероблювального» [14, с. 157].

Втім більшість учених трактують EQ як здібність здійснювати когнітивний контроль над емоціями та ефективне управління ними задля досягнення успіху в різноманітних сферах життєдіяльності. Так, М. Шпак виокремлює 3 основні моделі EQ, які репрезентують різні погляди на нього: «1) моделі здібностей – як сукупність когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями; 2) моделі змішаного типу – як складне своєрідне поєднання когнітивних здібностей та особистісних характеристик, які забезпечують здатність до розуміння власних і чужих емоцій та управління ними, що зумовлює успішність життєдіяльності людини; 3) інтегративні моделі – як сукупність інтелектуальних здібностей до розуміння емоцій та управління ними, а також знань, умінь і навичок, операцій та стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних з обробкою і перетворенням емоційної інформації» [15, с. 390]. Таким чином, чим краще особистість здійснює когнітивний контроль над власними емоціями та афектами, тим вищий рівень її EQ. Однак, як уже зазначалося, такий погляд не тільки нівелює аксіологічне наповнення досліджуваного

феномену, але й дисонує з постнекласичним трактуванням особистості, загалом, та емоцій, зокрема. А тому він виявляє нижчу цінність у контексті дослідження ролі EQ в процесі життєздійснення особистості.

З огляду на це метою статті є теоретичний аналіз емоційного інтелекту засобами позитивної психотерапії, застосування яких дозволяє інтегрувати сучасні погляди на конструювання емоцій та врахувати їх аксіологічну природу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із основних положень позитивної психотерапії є уявлення про безумовну позитивну природу людини. Згідно з Н. Пезешкіаном, вона означає наявність вродженого прагнення, а відтак і можливості особистості, до гармонізації власних несвідомих імпульсів, репрезентованих у базових здатностях до любові (Любити) і пізнання (Знати). В міру онтогенезу ці здатності розширюються і диференціюються, утворюючи первинні (любов, час, терпіння, сенс, ввічливість та інші) та вторинні (акуратність, щирість, справедливість, пунктуальність, слухняність та інші) (разом – актуальні) здібності, відповідно [9, 10]. Частково підтримує таку думку К. Штайнер, який будучи послідовником транзактного аналізу вказує на «вроджену здібність до любові» [16, с. 90]. Розвиваючи свою концепцію емоційної грамотності він формулює її як «емоційний інтелект, сфокусований на любові» [16, с. 27]. Звідси висновуємо, що здатність до любові у представників різних психотерапевтичних шкіл постає, з одного боку, вродженою характеристикою особистості, а з іншого – її можна сприймати як обов'язкову передумову розвитку EQ.

Ми вважаємо, що здатності до любові та пізнання одночасно можуть бути і потребами особистості, які вона може ідентифікувати у собі, розуміти їх цільову детермінацію, а також втілювати в життя. Таким чином вона торує свій життєвий шлях, запорукою конгруентності якого постає EQ. Саме за допомогою його компонентів – організмичного чуття та емоційної компетентності – особистість проявляє чутливість до власних потреб та задовольняє їх. У просторі інтерперсональної взаємодії емоційна компетентність використовується для того, щоб розпізнати поведінку, мотиви, наміри тощо інших людей, оцінити їх, а організмичне чуття застосовується з метою «звірки з собою», зі своїми почуттями, тілом, які можуть підтвердити або спростувати дані, отримані завдяки емоційній компетентності.

Ми допускаємо, що базова здатність до любові може бути основою для розвитку організмичного чуття, яке має виражений аксіологічний характер і дозволяє ідентифікувати наявність емоції, почуття, розуміти закладений у них іманентний смисл та його цільове спрямування. Своєю чергою базова здатність до пізнання може бути підґрунтям для розвитку емоційної компетентності, яка характеризується соціальною спрямованістю і полягає у втіленні в життя особистісних інтенцій, сприяє взаємодії і навчанню людей в соціумі. Адже «знати» означає не тільки володіти інформацією, але й здійснювати пізнавальну й перетворювальну діяльність. Так розвинена емоційна компетентність допомагає не тільки вдало інтерпретувати інших людей, оточуючий світ загалом, але й впливати на нього, реалізовувати себе, а відтак оновлювати свої знання, доповнювати і пояснювати дані організмичного чуття.

Отже, чим більшою мірою емоційна компетентність ґрунтується на показниках, отриманих внаслідок роботи організмичного чуття, тим більш гармонійним, узгодженим і конгруентним є вибір особистістю власної траєкторії життєвого шляху та втілення її в життя.

Однак на заваді цьому може стати наявність шкідливих інтроєктів, які утруднюють якісний контакт із собою і навколишнім світом та зароджуються завдяки засвоєнню дитиною базових емоційних установок її референтних осіб. Базові емоційні установки – це один конструкт позитивної психотерапії – являють собою здебільшого неусвідомлені когнітивні, афективні та поведінкові моделі взаємодії з собою (сфера Я), партнером (Ти), системою, в якій функціонує особистість (Ми), а також презентують її ціннісно-смыслову сферу (Пра-Ми) [9, 10]. Оперуючи базовими категоріями психологічної герменевтики ми вважаємо, що дитина засвоює інтроєкти, які потім за допомогою механізму інтерпретації адаптує до актуальних життєвих ситуацій. Компонентом EQ, який задіюється в цьому процесі є емоційна компетентність. У такому разі виникає питання: чи може особистість володіти високим рівнем емоційної компетентності, але не розпізнавати власних інтроєктів, мати низький рівень організмичного чуття? Відповідь на нього потребує емпіричної верифікації, але на етапі теоретичних роздумів нам видається, що так. Тоді мова йтиме про превалювання вторинно-реактивного типу особистості за Н. Пезешкіаном, який характеризується орієнтацією на вторинні здібності, домінуванням ділових стосунків над емоційними. При цьому повноцінний розвиток емпатії теж викликати сумнів, адже особистість може якнайкраще пізнати іншого в першу чергу завдяки контакту зі своїм справжнім Я, з власною ідентичністю. У контексті життєздійснення домінуватиме його екстернальний модус, що без внутрішньої узгодженості передбачатиме компенсаторну реакцію втечі в активність і буде ознакою внутрішньої дисгармонії. В цьому випадку розвиток організмичного чуття допомагатиме людині краще розуміти себе, налагоджувати контакт із собою та досягати внутрішньої узгодженості. Зрештою організмичне чуття сприятиме ідентифікації та усуненню шкідливих інтроєктів і наповненню інтрапсихічного простору більш конгруентним змістом.

У разі ж недорозвиненої емоційної компетентності та високого рівня розвитку організмичного чуття стає можливим формування наївно-первинного типу, характерними ознаками якого будуть реакції втечі в самотність або спілкування, що задовольняють базову потребу в безпеці. Тут домінуватиме інтернальний модус життєздійснення з притаманною йому орієнтацією на первинні здібності та невротичною потребою в контакті (з собою чи з іншими). Ця потреба зіштовхуватиметься з труднощами в реалізації саме через низький рівень розвитку емоційної компетентності, формування якої повинно бути пріоритетом для людей такого типу. Тільки так вони зможуть втілити в життя власний потенціал Авторства, вчитися в соціумі й повноцінно проявлятися в ньому.

Найбільш оптимальним з точки зору розвитку EQ нам видається інтегративний модус життєздійснення. На наш погляд він забезпечується рівномірним і збалансованим розвитком первинних і вторинних здібностей. Люди, яким притаманний цей модус приймають більш узгоджені на всіх рівнях ідентичності рішення та вміло втілюють їх у життя. В них налагоджений якісний інтра- та екстрапсихічний діалог, результатом якого є

турування конгруентного Я життєвого шляху. Їхня психологічна гнучкість дозволяє їм не заворожуватися власними помилками чи труднощами, а виносити з них урок, формуючи власний особистісний досвід та доповнюючи існуючий наратив. Зрештою такі люди мають більше можливостей для диференціації інтроєктів від власного Я, формування адекватних його границь та наповнення їх особистісно значущим змістом. Існуючий баланс свободи і відповідальності робить їх повноцінними авторами свого життя, які проявляють більшу стійкість до тиску панівного дискурсу і водночас уміння асимілювати його основні норми (що безумовно сприяє кращій адаптації). При цьому відчуття меж власної свободи і відповідальності є прерогативою організмичного чуття, а їх реалізація – емоційної компетентності. Саме їх збалансований і високий рівень розвитку характеризує особистість, що перебуває в інтегративному модусі життєздійснення. Перше є механізмом розуміння, а друге – інтерпретації. Розуміння має пізнавальний, а інтерпретація – як пізнавальний, так і перетворювальний характер. При чому обидва можуть бути спрямованими як всередину Я, так і назовні. Однак розуміння має більш виражений аксіологічний, психосоматичний, а інтерпретація – соціальний, діяльнісний характер. Їхнє існування і розвиток позначені взаємодією і взаємовпливом та стають неможливими в ізольованому вигляді. У практиках конструювання життя вони постають тісно переплетеними. Таким чином це ускладнює можливості емпіричної верифікації і диференціації їх емоційно-інтелектуальних механізмів, – організмичного чуття та емоційної компетентності, – в «чистому» вигляді.

Однак окреслене тлумачення герменевтичних категорій розуміння та інтерпретації, а також відповідних їм механізмів EQ цілком гармоніює з концептуальними положеннями позитивної психотерапії, а також сучасним постнекласичним поглядом на функціонування мозку. Так у межах позитивної психотерапії виокремлюються чотири форми переробки конфліктів (балансна модель розподілу життєвої енергії): через тіло, діяльність, контакти і сенси. «Реагування Тілом можна прослідкувати на психосоматичних захворюваннях, системних недомаганнях, що актуалізуються при певних повторюваних обставинах тощо... Діяльність – це сфера, в якій відбувається наше професійне самовизначення і становлення» [6, с. 127]. Реагування Діяльністю передбачає наявність реакцій втечі в неї або від неї, на противагу встановленню контакту з собою і вирішенню актуальних життєвих проблем. Контакти «передбачають здібність встановлювати стосунки з самим собою, партнером, сім'єю, іншими людьми, групами, соціальними прошарками та чужими культурними колами; ставлення до тварин, рослин і речей» [12, с. 851]. Сфера Сенсів концентрує увагу на системі ціннісних орієнтацій особистості, її фантазій, духовності. Реакція втечі в Сенси характеризується уявним вирішенням конфліктів, замкненістю та побудовою жорстких кордонів між Я та Іншим.

Ми вважаємо, що психосоматичний та аксіологічний потенціал розуміння пов'язаний зі сферами Тіла і Сенсів, а діяльнісне і соціальне спрямування інтерпретації – Діяльності та Контактів. Однак варто зазначити, що такий поділ є досить умовним, адже зазначені герменевтичні операції та відповідні їм компоненти EQ проявляються в усіх сферах життєдіяльності людини. Він радше експлікує середовище їх розвитку та вдосконалення. При цьому витoki організмичного чуття, як механізму розуміння формуються у сферах Я і Пра-Ми, а емоційної компетентності як механізму інтерпретації – в Ти і Ми. Таким чином позитивна психотерапія демонструє достатню гнучкість для пояснення причин і шляхів удосконалення зазначених компонентів EQ.

Утім пропонований погляд на EQ узгоджується не тільки з концептуальними положеннями позитивної психотерапії, але й із постмодерністським трактуванням природи емоцій. Так Л.Ф. Барретт, – авторка теорії конструйованих емоцій, – вважає передбачення, а відтак і конструювання реальності функцією мозку, за яку відповідають інтероцептивна та контрольна мережі. Перша здійснює передбачення, а друга звіряє його з реальністю [1]. Згідно з цією теорією емоції є наслідком діяльності мозку, в яких можна простежити систему ціннісно-смыслових орієнтацій їх автора. «Емоції – це значення. Вони пояснюють ваші інтероцептивні зміни та відповідні афективні відчуття щодо ситуації. Вони є приписом до дії. Мозкові системи, що імплементують поняття, такі як інтероцептивна і контрольна мережа, – біологічні інструменти створення значень» [1, с. 206]. У такому разі, чим вищий рівень саморозуміння (співвіднесення сигналів свого тіла, афективних відчуттів і ціннісних орієнтацій до ситуації), тим більш вдалий вибір з усіх можливих інтерпретацій мозку ми здійснюємо. Така думка не тільки пояснює характер взаємозв'язку розуміння та інтерпретації, поєднує досягнення неврології і психології, а й створює передумови для трактування EQ в сукупності його компонентів як здібності особистості розуміти власну природу, втілювати її в життя, налагоджувати ефективний взаємообмін із середовищем та конструювати конгруентну на всіх рівнях ідентичності траєкторію життєвого шляху. При цьому організмичне чуття сприятиме ідентифікації афекту, психосоматичних сигналів та первинної емоції (в розумінні А. Ленгле), тоді як емоційна компетентність відповідатиме за вибір та втілення в життя найбільш вдалого з точки зору ситуації та ідентичності передбачення сконструйованого мозком. І чим ширше коло можливих передбачень, тим більше в особистості шансів зробити вдалий вибір. При чому це стосується як ситуації тут-і-тепер, так і конструювання власної траєкторії життєвого шляху.

Зазначене доводить вроджений потенціал людини до інтерпретації та розуміння, а відтак можливості розвитку відповідних їм компонентів EQ. Це співзвучно з уявленням про базові та актуальні здібності в позитивній психотерапії. Наголошується також на цільовій детермінації емоцій, що передбачає їх відповідність меті, яка формулюється на основі життєвого сценарію. І чим більше мета узгоджується на всіх рівнях ідентичності та релевантних їм рівнях репрезентації смислів, тим більш конгруентне життя втілює індивід. При цьому він може розуміти, що робить усе правильно, перебувати у гармонії з собою, але не усвідомлювати свого сценарію, причин його появи і можливих наслідків. У разі ж внутрішньої неузгодженості мети вона може бути інструментом самообману та появи різноманітних реакцій втечі: в Тіло, Діяльність, Контакти і Сенси.

Такий погляд на емоції загалом та EQ зокрема суттєво відрізняється від класичних уявлень про них, що просякнуті філософією євдемонізму та буддизму. Останній серед іншого передбачає уміння абстрагуватися від реальності, контроль розуму над емоціями. «Євдемонізм постулював особливу значимість мінімізації залежності людини від чуттєвих задовольень за допомогою самообмеження і аскези разом із внутрішнім

звільненням від диктату долі» [2, с. 1240]. Нове трактування ролі EQ в контексті життєздійснення пов'язане з ідентифікацією та реалізацією іманентного смислу, закладеного в емоціях. Воно органічно вплетене у філософію постмодернізму, яка підтверджується сучасними дослідженнями у галузі психології та неврології і підкреслює роль авторства в конструюванні емоцій, а відтак і життєвого шляху особистості. При цьому важливо знайти баланс між дистанціюванням від емоцій та перебуванням у їх потоці. Адже перше необхідно для підвищення самоконтролю, саморегуляції, а друге забезпечує глибше саморозуміння.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Позитивна психотерапія володіє високою методологічною гнучкістю, що сприяє інтеграції сучасних поглядів на формування емоцій та експлікації ролі емоційного інтелекту в контексті життєздійснення особистості. Так уявлення про базові здатності до любові й пізнання знаходять свій відгук і в інших психотерапевтичних школах. Припускаємо, що здатність до любові є основним підґрунтям для розвитку організмичного чуття, а здатність до пізнання – емоційної компетентності. Відтак обидва, будучи компонентами EQ, мають потенціал для розвитку в процесі онтогенезу. Недостатня сформованість організмичного чуття, як механізму розуміння сприяє появі найвопервинного типу особистості за Н. Пезешкіаном та домінування інтернального модусу життєздійснення. Нестача ж емоційної компетентності є ознакою вторинно-реактивного типу та превалювання екстернального модусу. Найбільш оптимальним в контексті конгруентного, осмисленого та успішного життєздійснення є інтегративний модус, який характеризується відносною гармонією актуальних здібностей, збалансованим і високим рівнем розвитку обох компонентів EQ.

Положення про базові емоційні установки, сформульоване в концептуальних межах позитивної психотерапії пояснює витoki розвитку організмичного чуття та емоційної компетентності. Перше ґрунтується переважно на сферах Я і Пра-Ми, тоді як друга – на Ти і Ми. Такий погляд узгоджується з проявами EQ у межах балансної моделі розподілу життєвої енергії. Так удосконалення організмичного чуття відбувається головню в сферах Тіла і Сенсів, а емоційної компетентності – в Діяльності і Kontakтах. Це обумовлено, з одного боку психосоматичним та аксіологічним потенціалом першого та діяльним і соціальним характером другої. Водночас вроджені задатки до розвитку організмичного чуття і емоційної компетентності, як механізмів розуміння та інтерпретації, відповідно, доводяться сучасними дослідженнями в галузі неврології. Згідно з ними інтерпретація є вродженою здатністю людського мозку, завдяки якій конструюється інтра- та екстрапсихічна реальність, яка пізнається завдяки розумінню. Такий погляд відрізняється від класичного трактування емоцій та EQ і цілком узгоджується з психологією постмодерну.

Перспективою подальших досліджень є як загальна емпірична верифікація окреслених теоретичних умовиводів, так і дослідження особливостей формування організмичного чуття і емоційної компетентності в процесі онтогенезу.

Література

1. Барретт Л. Ф. Як народжуються емоції: Тасмне життя мозку / Л. Ф. Барретт ; [пер. з англ. Я. Лебенденка]. – Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. – 480 с.
2. Всемирная энциклопедия : Философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ, Мн. : Харвест: Современный литератор, 2001. – 1312 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Дэниел Гоулман ; [пер. с англ. А. П. Исаевой]. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2010. – 476 с.
4. Гоулман Д. Эмоційний інтелект / Д. Гоулман ; [пер. з англ. С.-Л. Гумецької]. – Харків : Віват, 2018. – 512 с.
5. Карикаш В. И. Пять вершин на жизненном пути: психотерапия посредством трансформации экзистенциальной идентичности / В. И. Карикаш // Позитум Украина : науч.-практ. ж-л. – 2008. – № 2. – С. 18–20.
6. Карпенко Є. Самоактуалізація і адаптація: від конфронтації до кооперації : монографія / Є. Карпенко. – Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2013. – 272 с.
7. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
8. Носенко Е. Л. Эмоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – Київ : 2003. – 159 с.
9. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан ; [пер. с нем.]. – Москва : Медицина, 1996. – 464 с.
10. Пезешкиан Н. Тренинг разрешения конфликтов. Психотерапия повседневной жизни. / Н. Пезешкиан ; [пер. с нем.]; 2-е издание. – Москва : Институт позитивной психотерапии, 2007. – 296 с.
11. Психология личности : словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – Киев : РУТА, 2001. – 320 с.
12. Таланов В. Л. Справочник практического психолога / В. Л. Таланов, И. Г. Малкина-Пых. – СПб. : Сова; М. : ЭКСМО, 2003. – 928 с.
13. Черенщикова Д. В. Позитивна психотерапія як засіб оптимізації педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Д. В. Черенщикова. – Івано-Франківськ, 2011. – 20 с.
14. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / А. Г. Четверик-Бурчак. – Дніпропетровськ, 2015. – 187 с.
15. Шпак М. Психологічні основи розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / М. М. Шпак. – Київ, 2018. – 560 с.
16. Штайнер К. Эмоциональная грамотность: интеллект с сердцем. Руководство по улучшению личных и профессиональных отношений / К. Штайнер. – Киев : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2016. – 303 с.

References

1. Barrett L.F. Yak narodzhuiutsia emotsii: Taiemne zhyttia mozku ; [per. z anhл. Ya. Lebedenka] / L.F. Barrett. – Kharkiv : Klub simeinoho dozvillia, 2018. – 480 s.
2. Vsemirnaja jenciklopedija : Filosofija / Glavn. nauch. red. i sost. A.A. Gricanov. – M. : AST, Mn. : Harvest, – Sovremennyj literator, 2001. – 1312 s.
3. Goulman D. Jemocional'nyj intellekt na rabote / Djeniel Goulman ; [per. s angl. A. P. Isaevoj]. – M. : AST: AST MOSKVA; Vladimir : VKT, 2010. – 476 s.
4. Goulman D. Emotsiinyi intellekt / D. Goulman ; [per. z anhл. S.-L. Humetskoi]. – Kharkiv : Vivat, 2018. – 512 s.
5. Karikash V.I. Pjat' vershin na zhiznennom puti: psihoterapija posredstvom transformacii jekzistencial'noj identichnosti / V.I. Karikash // Pozitum Ukraina : nauch.-prakt. zh-l. – 2008. – №2. – S. 18 – 20.
6. Karpenko Ye. Samoaktualizatsiia i adaptatsiia: vid konfrontatsii do kooperatsii monohrafiia / Yevhen Karpenko. – Ivano-Frankivsk : Nova Zoria, 2013. – 272 s.
7. Ljusin D.V. Novaja metodika dlja izmerenija jemocional'nogo intellekta : oprosnik JemIn / D.V. Ljusin // Psihologicheskaja diagnostika. – 2006. – № 4. – S. 3 – 22.
8. Nosenko E.L. Emotsiinyi intellekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii : monohrafiia / E.L. Nosenko, N.V. Kovryha. – K. : 2003. – 159 s.
9. Pezeshkian N. Psihosomatika i pozitivnaja psihoterapija / Nossrat Pezeshkian ; [per. s nem.]. – M. : Medicina, 1996. – 464 s.
10. Pezeshkian N. Trening razreshenija konfliktov. Psihoterapija povsednevnoj zhizni. / N. Pezeshkian ; [per. s nem.]; 2-e izdanie. – M. : Institut pozitivnoj psihoterapii, 2007. – 296 s.
11. Psihologija lichnosti: Slovar'-spravochnik / Pod red. P. P. Gornostaja, T. M. Titarenko. Kiev : RUTA, 2001. – 320 s.
12. Talanov V.L. Spravochnik prakticheskogo psihologa / V.L. Talanov, I.G. Malkina-Pyh. – SPb. : Sova; M. : JeKSMO, 2003. – 928 s.
13. Cherenshchykova D.V. Pozytyvna psykhoterapiia yak zasib optymizatsii pedahohichnogo spilkuvannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh : avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk : 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykhologhiia / Cherenshchykova Daria Viktorivna. – Ivano-Frankivsk, 2011. – 20 s.
14. Chetveryk-Burchak A.H. Mekhanizmy vplyvu emotsiinoho intelektu na uspishnist zhyttiediialnosti osobystosti : dys. ... kand. psyhol. nauk: 19.00.01 – zahalna psykhologhiia, istoriia psykhologii / Chetveryk-Burchak Alina Hryhorivna. – Dnipropetrovsk, 2015. – 187 s.
15. Shpak M. Psykhologichni osnovy rozvytku emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv : dys. ... d-ra psyhol. nauk: 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykhologhiia / Shpak Mariia Myroslavivna. – K., 2018. – 560 s.
16. Shtajner K. Jemocional'naja gramotnost': intellekt s serdcem. Rukovodstvo po uluchsheniju lichnyh i professional'nyh otnoshenij / Klod Shtajner. – K. : TOV «NVP «Interservis», 2016. – 303 s.

УДК 378.015.3:005.32
DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-03

Особливості навчальної мотивації студентів

Коробкіна Регіна Сергіївна, студентка факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, майдан Свободи 4, Харків, 61022.

Rehina Korobkina, Student of the Faculty of Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, 4 Svobody Sq., Kharkiv, Ukraine, 61022.

Коробкина Регина Сергеевна, студентка факультета психологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, площадь Свободы 4, Харьков, 61022.

korobkinaregina@gmail.com

Невоснна Олена Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, майдан Свободи 4, Харків, 61022.

Olena Nevoynna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General Psychology, V. N. Karazin Kharkiv National University, 4 Svobody Sq., Kharkiv, Ukraine, 61022.

Невоенная Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, площадь Свободы 4, Харьков, 61022.

ORCID 0000-0002-7578-9902
oenevoenna@karazin.ua

Анотація. У даній статті розглянуті особливості структури навчальної мотивації студентів I і 4 курсів. Проведене дослідження показало, що навчальна мотивація студентів характеризується досить високим рівнем пізнавального інтересу, зацікавленості навчанням, творчої самореалізації і прагненням стати компетентним фахівцем. Проте, протягом навчання в структурі навчальної мотивації спостерігаються зміни. Так для студентів першокурсників характерний високий рівень зацікавленості, потреба в саморозвитку, ідеалізація навчального процесу та навчання, окрім цього висока орієнтація на зовнішню привабливість та престижність обраної професії. У той час як для студентів четвертого курсу характерно більш реалістичний погляд на труднощі і особливості навчання в закладах вищої освіти, вони здебільшого орієнтовані на розвиток та самореалізацію у професійному плані, тому для них характерне зниження навчально-пізнавальних мотивів.

Ключові слова: навчальна мотивація, зовнішні мотиви, внутрішні мотиви, студенти.

В данной статье рассмотрены особенности структуры учебной мотивации студентов I и 4 курсов. Проведенное исследование показало, что учебная мотивация студентов характеризуется достаточно высоким уровнем познавательного интереса, заинтересованности обучением, творческой самореализацией и стремлением стать компетентным специалистом. Тем не менее, в течение обучения в структуре учебной мотивации наблюдаются изменения. Так для студентов первокурсников характерен высокий уровень заинтересованности, потребность в саморазвитии, идеализация учебного процесса и обучения, кроме этого высокая ориентация на внешнюю привлекательность и престижность выбранной профессии. В то время как для студентов четвертого курса характерно более реалистичный взгляд на трудности и особенности обучения в учреждениях высшего образования, они в основном ориентированы на развитие и самореализацию в профессиональном плане, поэтому для них характерно снижение учебно-познавательных мотивов.

Ключевые слова: учебная мотивация, внешние мотивы, внутренние мотивы, студенты.

This article describes the features of the structure of educational motivation of students of 1st and 4th courses. The study showed that the learning motivation of students is characterized by a fairly high level of cognitive interest, interest in learning, creative self-realization and the desire to become a competent specialist. However, changes in the structure of learning motivation are observed during the training. So for first-year students there is a high level of interest, the need for self-development, the idealization of the educational process and training, besides, a high orientation towards the external attractiveness and prestige of the chosen profession. While fourth-year students are characterized by a more realistic view of the difficulties and peculiarities of studying in higher education institutions, they are mainly focused on development and self-realization in

professional terms, therefore, they are characterized by a decrease in educational and cognitive motives. First-year students act as more active and active in relation to educational and cognitive activity; they rely on their expectations and ideas about the profession they have chosen and about their studies at the university. While fourth-year students are already less reliant on their ideas about the profession, they saw from the inside how the learning process goes, and imagine what their profession will be like. By this time, fourth-year students may refuse the profession chosen four years ago, search for themselves in other specialties, or vice versa, seek and try themselves in professional activities. The results obtained can be a guide to action regarding the formation of such learning conditions that will contribute to the creative development and professional realization of students. The results obtained are a guide to action in studying the mechanisms, causes, place and role of educational motivation in the structure of modern student's motivation. After all, understanding the specific structure of students' educational motivation makes it possible to understand how to organize the educational process in order to maintain cognitive interest in students during their studies

Keywords: educational motivation, external motivation, internal motivation, students.

Мотиваційні змінні грають важливу роль в здійсненні ефективної діяльності (навчальної, професійної, трудової, спортивної та ін..) запускаючи, направляючи і регулюючи її виконання. Навчання студентів у виші розглядається у численних дослідженнях В.С. Аванесова, Р.В. Габдреева, М.І. Дьяченко, Г.В. Ікріна, В.Т. Лісовського, С.Д. Смирнова, В.Я. Якуніна та ін. Праці А.К. Маркової присвячені формуванню мотивації навчання школярів, В.Г. Леонтьєв загострює увагу на формуванні потреб, А.О. Вербицький і Н.А. Бакшаева – на проблемі формування навчальної мотивації в контекстному навчанні. У роботах Р.І. Цветкової та Г.І. Щукіної розглядаються загальні питання формування мотивації студентів [14]. Саме те, на які саме мотиви спирається студент під час навчання, що саме його стимулює та підштовхує у процесі отримання нових знань та під час його знаходження у закладі вищої освіти, дозволяє зрозуміти ті проблеми, які виникають під час отримання студентами нових знань та вмінь у ЗВО.

Мотиви, на які спирається майбутній студент під час вибору своєї професії, дуже часто можуть вплинути на подальше ставлення людини до навчання. Якщо вона самостійно обирає професію, відчуває зацікавленість та розуміє, що має певні здібності та потенціал, який може розкритися саме в цій сфері, вивчає певну інформацію та готується до роботи, прислухається до власних відчуттів та думок, то мотивація такого студенту на початку свого навчання здебільшого буде спрямована внутрішніми факторами. Хоча навіть у випадку самостійного вибору професії студентом, не завжди можна отримати внутрішньо вмотивовану людину, часто перші роки навчання відкривають перед студентами усю специфіку їх майбутньої роботи, руйнують створені у юнацтві ілюзії та замінюють їх на реалії, які не кожен може прийняти, через що інтерес та бажання навчатися можуть знижуватися. Окрім цього, зараз студенти часто обирають майбутню професію, орієнтуючись або на бажання батьків, або на поради родичів чи друзів, або виходячи з того, де найбільш легкий вступ до вишів, або попит на яку професію є найбільшим у даний момент. Такий вибір, орієнтований здебільшого на зовнішні умови, дуже часто виключає аналіз власних потреб чи бажань або можливостей до реалізації власних здібностей, що призводить до того, що студенти обирають сферу, яка їм зовсім не цікава та в якій вони не відчувають себе комфортно. Навчання для них охоплює лише отримання балів, закінчення семестру без двійок, а також пошук можливостей для отримання стипендії. Вони не відчувають зацікавленості у навчанні, часто відволікаються, виконують завдання здебільшого, щоб отримати бал, не заглиблюються у тему і не намагаються відшукати щось цікаве для себе, вони також можуть кидати навчання, приділяючи більше уваги роботі, часто зовсім не пов'язаною зі сферою початкової діяльності.

Серед різноманітних мотивів навчання прийнято, зокрема, виділяти зовнішні та внутрішні мотиви. Л. М. Фрідман (1997, що цитується у статті Т.Д. Дубовицької, 2002) так характеризує їх відмінність: «Якщо мотиви, що спонукають дану діяльність, не пов'язані з нею, то їх називають зовнішніми по відношенню до цієї діяльності; якщо ж мотиви безпосередньо пов'язані з самою діяльністю, то їх називають внутрішніми» [5]. Мотив є внутрішнім, якщо він збігається з метою діяльності. Тобто в умовах навчальної діяльності оволодіння змістом навчального предмета виступає одночасно і мотивом, і метою. Внутрішні мотиви пов'язані з пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, яке отримується від процесу пізнання. Оволодіння навчальним матеріалом служить метою навчання, яке в цьому випадку починає носити характер навчальної діяльності. Учень безпосередньо включений в процес пізнання, і саме це приносить йому емоційне задоволення. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом власної активності учня в процесі навчальної діяльності. Зовні вмотивованою навчальна діяльність стає за умови, що оволодіння змістом навчального предмета служить не метою, а засобом досягнення інших цілей. Це може бути отримання гарної оцінки (атестата, диплома), стипендії, похвали, визнання товаришів, підпорядкування вимогам педагога та ін. При зовнішній мотивації знання не виступає метою навчання, учень відчужений від процесу пізнання, він не є внутрішньо мотивованими, а зміст навчальних предметів не стає особистісної цінністю [5, с. 1].

Проблема навчальної мотивації студентів в більшій мірі визначається тим, що студенти здебільшого орієнтуються на зовнішні чинники під час навчання, не відчувають єдності з тою діяльністю, яку вони виконують, їх важко зацікавити предметами, які вони вивчають у виші. Тому створення умов для творчої реалізації, зацікавленості, стимуляція активності, спрямованої на результат, формування позитивного образу професії та надання можливостей студенту розкрити себе, проявити власну компетентність та самостійність під час вирішення учбових завдань – є важливою задачею педагогів у закладі вищої освіти.

Для сучасного світу важливо, аби майбутній фахівець був активним, компетентним, розумів всі

тонкощі обраної ним сфери діяльності, при цьому мав початкові знання з інших галузей. Щоб отримати такого спеціаліста потрібно створити такі умови, під час яких рівень навчальної активності та мотивації студента буде найвищим. Але перед цим потрібно зрозуміти, які саме структури навчальної мотивації студентів є провідними, чому краще приділити увагу, аби забезпечити найвищий рівень навчальної мотивації студентів, розуміти, яким чином змінюється мотивація впродовж навчання та які відмінності існують у структурі навчальної мотивації студентів, які тільки переступили поріг ЗВО та тих, хто готується його покинути. Під час навчання у виші на діяльність студента впливають різні мотиви одночасно, тим самим формуючи неповторну та унікальну структуру мотивів, які визначають подальшу активність та діяльність майбутнього фахівця. В дослідженнях навчальної мотивації студентів, які були проведені в останні роки, автори наголошують, що найкращим варіантом є формування у студентів внутрішньої мотивації. Це пов'язано з тим, що внутрішня мотивація реалізується в самостійному пошуку інформації відносно навчальних матеріалів та сприяє появі відчуття задоволення та радості від виконання навчальних завдань, відчуття компетентності та саморегулювання власної пізнавальної активності.

Результати. Питання, які ми поставили в нашій роботі визначили основну мету, яка полягає у вивченні особливостей навчальної мотивації студентів на початку та наприкінці навчання у ЗВО. Для реалізації мети ми підібрали комплекс методик: семантичний диференціал Ч.Осгуда, опитувальник спрямованості учбової мотивації (Т.Д. Дубовицької), мотивація учіння студентів (М.В. Овчиннікова, С.О. Пакуліна, С.М.Кетько), методика вивчення мотивів учбової діяльності (А.О. Реан та В.О.Якунін в модифікації Н.Ц. Бадмасвої), шкала академічної мотивації (Т.О. Гордєєвої, О.А. Сичова і Е.Н. Осина), методика вивчення мотивації навчання у вузі (Т.І. Львіна), використано пакет статистичних програм IBM SPSS Statistics 22, кореляційний аналіз Спірмена та критерій Манна-Уїтні. Вибірку склали студенти 1 та 4 курсів, які навчаються за рівнем вищої освіти бакалавр. Дослідження в зазначених групах проводилося у осінньому семестрі до початку зимової екзаменаційної сесії.

За результатами кореляційного аналізу ми визначили наступні особливості навчальної мотивації студентів першого курсу (див. таблицю 1)

Таблиця 1

Показники кореляційних зв'язків між параметрами методики шкала академічної мотивації та показниками навчальної мотивації студентів 1 курсу

	пізнавальна	самоповаги	амотивація
спрямованість навчальної мотивації	0,493		
шкала «оволодіння професією»		0,446	-0,474
зовнішні професійні мотиви		0,470	
мотиви престижу		0,519	
професійні мотиви			-0,446
мотиви творчої реалізації		0,452	
навчально-пізнавальні мотиви		0,624	-0,522

$p \leq 0,01$

Виявлено позитивний взаємозв'язок (0,493, $p \leq 0,01$) між показником пізнавальної мотивації та показником спрямованості навчальної мотивації. Це означає, що першокурсники зацікавлені у вивченні нового, навчання у виші є для них пріоритетним та важливим. Для них відкрився цілий світ нових можливостей та інформації і вони самі хочуть його дослідити. Дані статистичного аналізу свідчать про наявність зв'язку між параметром мотив самоповаги та такими показниками: шкала «оволодіння професією» (0,446, $p \leq 0,01$), зовнішні професійні мотиви (0,470, $p \leq 0,01$), навчально-пізнавальні (0,624, $p \leq 0,01$) та мотиви престижу (0,519, $p \leq 0,01$) і творчої реалізації (0,452, $p \leq 0,01$). Це означає, що відчуття самоповаги тісно пов'язане з проявом професійних навичок, прагненням до навчання та творчої реалізації. Першокурсники мріють про те, як вони отримають професію, як матимуть престижну роботу та будуть реалізовувати власні ідеї, як стануть компетентними фахівцями, і будь-який прояв виконання цих мрій та прагнень призводить до підняття поваги студентів до самих себе, вони починають відчувати власну значущість та компетентність. Виявлено зв'язок між показником амотивації та такими показниками: шкала «оволодіння професією» (-0,474, $p \leq 0,01$), професійними (-0,446, $p \leq 0,01$) та навчально-пізнавальними (-0,522, $p \leq 0,01$) мотивами. Це означає, що зменшення зацікавленості професією, небажання навчатися та втрата інтересу до бачення себе у майбутньому, як фахівця, призводить до зменшення прояву таких мотивів, як професійних та навчально-пізнавальних, які в свою чергу зменшують бажання оволодіти професією та ставати спеціалістом. В той час, як збільшення прояву цих показників призводить до того, що студенти втрачають відчуття амотивації, вони стають більш включеними у навчання та починають шукати шлях до оволодіння обраною професією. Дані проведеного статистичного аналізу свідчать про наявність взаємозв'язку (0,600 $p \leq 0,01$) між мотивом творчої реалізації та активністю поняття «навчання» (семантичний диференціал). Першокурсники, намагаючись реалізувати свій творчий потенціал в рамках навчання не пасивно чекають, аби хтось щось зробив за них, а активно створюють нові ідеї, надихаються на нові звершення, які можуть допомогти їм стати гарним професіоналом у майбутньому та реалізувати самих себе. Отже для студентів першого курсу характерно наявність пізнавальної мотивації та активність, зацікавленість у становленні себе, як професіоналів. Зовнішньо орієнтовані мотиви впливають на пошук престижної професії, вибір вишу та

спеціальності, в той час, як внутрішньо орієнтовані мотиви сприяють активності та прояву пізнавального інтересу, зацікавленості у вивченні нового та творчій реалізації свого потенціалу.

За результатами кореляційного аналізу ми визначили наступні особливості навчальної мотивації студентів четвертого курсу (див. таблицю 2)

Таблиця 2

Показники кореляційних зв'язків між параметрами методики шкала академічної мотивації та показниками навчальної мотивації студентів 4 курсу

	саморозвитку	амотивація	мотив творчої реалізації
спрямованість навчальної мотивації		-0,634	
мотиви уникнення		0,576	
професійні	0,498		
навчально-пізнавальні	0,526		
внутрішні реально діючі мотиви навчання			0,458
зовнішні професійні мотиви	0,515	-0,491	

$p \leq 0,01$

Дані статистичного аналізу свідчать про наявність взаємозв'язків між показником мотиву саморозвитку та професійними (0,498, $p \leq 0,01$), навчально-пізнавальними (0,526, $p \leq 0,01$) та зовнішніми професійними (0,515, $p \leq 0,01$) мотивами. Студенти четвертого курсу бачать здебільшого свій розвиток та зростання у професійній сфері, що виявляється у такій їх зацікавленості в ній, при цьому ця зацікавленість може не обмежуватися межами університету, що говорить про бажання самих студентів четвертого курсу про пошук себе у обраній сфері, пошук цікавих тенденцій, інформації, яка була б їм цікава. Зафіксовано наступні взаємозв'язки між показником амотивації та мотивом уникнення (0,576 $p \leq 0,01$), спрямованістю навчальної мотивації (-0,634, $p \leq 0,01$) та зовнішніми професійними мотивами (-0,491, $p \leq 0,01$). Студенти четвертого курсу не відчують у собі ресурсів для реалізації внутрішньо вмотивованої поведінки у сфері навчання, вони залежні від зовнішніх факторів у сфері навчання, уникають можливо самої ситуації навчання та намагаються не поглиблюватися у неї, при цьому, що стосується зацікавленістю у професійному зростанні та роботи над собою у цьому руслі, то студенти четвертокурсники зацікавлені у тому, аби обрана професія надихала їх, розкривала їх потенціал та керувалась не скільки зовнішніми факторами, скільки внутрішнім бажанням самих студентів працювати. Отримано зв'язок (0,458 $p \leq 0,01$) між показником творчої реалізації та внутрішніми реально діючими мотивами, що може говорити про те, що студенти готові поринати з головою у навчання у ситуаціях, коли вони мають свободу вибору та творчу реалізацію, коли їх ідеї зустрічають схвалення від викладача, коли вони можуть вільно творити та бути креативними. Тобто, у студентів четвертого курсу спостерігається зміна вектору спрямованості мотивації з навчально-пізнавальних мотивів до мотивів професійного становлення, вони більше зацікавлені в тому, аби починати реалізувати себе у обраній професії, приділяючи навчанню менше часу.

Результатами порівняльного аналізу, який проведений за критерієм Мана-Уїтні, було виявлено наступні відмінності у навчальній мотивації студентів перших та четвертих курсів (див. таблиця 3)

Таблиця 3

Показники відмінностей між параметрами навчальної мотивації студентів 1 та 4 курсів

	U емпіричне	Rank-sum	
		1 курс	4 курс
амотивація	176,5	737,5	1342,5
мотив престижу	309	1275	805
навчально-пізнавальний мотив	222,5	1361,5	718,5
СД, активність	303,5	1280,5	799,5
зовнішні реально діючі мотиви навчання	275	1309	771

$p \leq 0,01$

Визначені відмінності вказують на той факт, що студенти перших курсів виявляють більшу активність у навчальній сфері, вони зацікавлені більшою мірою у пізнанні тих матеріалів, які надають їм викладачі. Вони виявляють власну активність набагато частіше ніж студенти четвертих курсів, для яких навчання стало вже рутиною та буденністю, і які вже витрачають на нього менше власних ресурсів. Для студентів 4 курсу властивий значно вищий рівень амотивації, навчання вже перестає виступати тим рушійним механізмом до пошуку знань, себе у професії. Вони вже перестали сприймати обрану професію крізь «рожеві окуляри», а побачили її у всій красі та з усіма складнощами та особливостями. Саме в цей час більшість розуміє іноді помилковість власного вибору та починає новий пошук себе, професії, вони намагаються знайти саме те, що могло би задовольнити їх, а отже приділяють менше уваги навчанню, виконуючи лише формальні обов'язки: відвідування лекцій та семінарів, виконання домашніх завдань та звітів тощо.

Що стосується студентів першого курсу, то у них, навпаки, рівень амотивації значно нижчий, бо вони, переступивши поріг ЗВО, зацікавлені у тому, аби знати та вивчати якомога більше, тому у них високі показники активності та навчально-пізнавальної мотивації. Закінчивши нещодавно школу, вони ще не мали змоги побачити реальну сутність обраної ними професії, вони дивляться на неї скрізь рожеві окуляри та бачать лише ідеалізований образ, думають, що під час навчання викладачі відкриють їм все таємниці, які дозволять першокурсникам стати гарними спеціалістами. Таке бачення природне: вибір професії у першокурсників часто ґрунтується на зовнішніх привабливих атрибутах професії, її поширеності серед інших студентів, престижу.

Висновки. Таким чином ми отримали наступні висновки щодо навчальної мотивації студентів. Для студентів 1 та 4 курсів характерно високий рівень самоповаги, прагнення до саморозвитку та творчої реалізації себе, позитивна оцінка навчання та прояв активності до пізнання та отримання досягнень у сфері навчання, вони хочуть як отримати диплом, так і реалізувати себе у якості професіонала, бути компетентними фахівцями. Студентам властиві як зовнішньо орієнтована мотивація на престиж, отримання оцінок та досягнень, які будуть схвалені у межах навчання, так і внутрішньо орієнтована, що виявляється у власному бажанні пізнавати та навчатися, ставати гарним професіоналом. Впродовж навчання у структурі навчальної мотивації студентів відбуваються зміни, що безпосередньо пов'язане з розумінням того, що є навчання в ЗВО. Студенти першокурсники характеризуються високим рівнем зацікавленості, потребою у саморозвитку та самоповазі, можливості реалізувати потребу у пізнанні та професійному становленні. Першокурсники, ще не зіштовхнувшись і не побачивши усіх особливостей навчання в межах обраної професії ще дивляться на це все скрізь «рожеві окуляри», у них склався лише ідеальний образ професії, студентського життя на основі зовнішньої інформації і вони ще не встигли побачити за цим образом щось реальне. Їм подобається навчатися, дізнаватися щось нове, першокурсники зацікавлені у самому процесі навчання. Для студентів 4 курсу характерно підвищений рівень амотивації, екстернальної мотивації та мотиву уникнення. Четвертокурсники розуміють як складнощі та особливості навчання у ЗВО, так і складнощі та особливості обраної професії, вони реально оцінюють власні можливості та ті можливості, які надаються в ЗВО, більше спрямовані на пошук себе поза його межами, на становлення себе професіоналом в обраній сфері, але вже меншою мірою вони спираються на процес навчання у ЗВО, який перестав виступати єдиним фактором у розвитку себе як фахівця. Отримані результати є керівництвом до дій у вивченні механізмів, причин, місця та ролі навчальної мотивації у структурі мотивації сучасних студентів. Адже розуміння специфіки структури навчальної мотивації студентів дозволяє зрозуміти, яким чином потрібно організувати навчальний процес, аби підтримувати пізнавальний інтерес у студентів протягом навчання.

Література

1. Аванесов В. С. Общая психодиагностика / В. С. Аванесов, А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб.: Издательство «Речь», 2000. – 440 с.
2. Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов педагогического вуза / А. Г. Бугрименко // Психологическая наука и образование. – 2006. – Т. 11. – № 4. – С. 51–60.
3. Гордеева Т. О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 35–45
4. Гордеева Т. О. Опросник «шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – № 4. – Т. 3. – С. 96–107.
5. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42–45.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб., 2000. – 512 с.
8. Ильина Т. И. Методика изучения мотивации обучения в вузе [Электронный ресурс] / Т. И. Ильина. – Режим доступа : <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html> (дата обращения 31.05.2018)
9. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности : автореф. дис. ... доктора психол. наук ; спец. : 19.00.07 – педагогическая психология / Е. В. Карпова. – Ярославль, 2009. – 42 с.
10. Климчук В. О. Внутренняя мотивация учебной деятельности молодежи: теория, методика, программа развития : монография / В. О. Климчук, В. В. Горбунова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 110 с.
11. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – С. 151–154
12. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.
13. Митина А. М. Зарубежные исследования учебной мотивации взрослых / А. М. Митина // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 2004. – № 2.
14. Овчинников М. В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и её формирование : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. В. Овчинников. – Екатеринбург, 2008. – 26 с.
15. Пакулина С. А. Адаптивные способности студентов педагогического вуза: структура, факторы

- и средства развития / С. А. Пакулина. – Москва : Изд-во Современ. гуманитар. ун-та, 2008. – 200 с.
16. Пакулина С. А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза / С. А. Пакулина, С. М. Кетько // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 1–11.
17. Реан А. А. Психология личности / А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2013. – 288 с.
18. Серкин В. П. Психосемантика: учебник и практикум для бакалаврата и магистратуры / В. П. Серкин. – Москва : Изд-во Юрайт, 2016. – С. 178–183.
19. Larry Hjelle. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications / Larry A. Hjelle, Daniel J. Ziegler. – 3-rd ed. – 1992. – 402 p.

References

1. Bodalev A.A., Stolin V.V., Avanesov V.S. (2000) Obshchaya psikhodiagnostika. Spb.: Izdatelstvo «Rech», 440 s.
2. Bugrimenko A.G. (2006) Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov ped. VNZ.
3. Gordeyeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. (2013) Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyaniye na psikhologicheskoye blagopoluchiye // Voprosy psikhologii. №1. S. 35-45
4. Gordeyeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. (2014) Oprosnik «shkaly akademicheskoy motivatsii» // Psikhologicheskij zhurnal. tom 35. №4. S. 96-107.
5. Dubovitskaya T. D. (2002) Metodika diagnostiki napravlenosti uchebnoy motivatsii / T. D. Dubovitskaya. // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. №2. S. 42–45
6. Zimnyaya I.A. (2000) Pedagogicheskaya psikhologiya. Uchebnik dlya vuzov. Izd. vtoroye. dop. ispr. i pererab. M.: Izdatelskaya korporatsiya «Logos». 384 s.
7. Ilin E. P. (2000) Motivatsiya i motivy. SPb. 512 s.: il. (Seriya «Mastera psikhologii»)
8. Ilin T. I. Metodika izucheniya motivatsii obucheniya v vuze. Retrieved from <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html>.
9. Karpov E.V. (2009) Struktura i genezis motivatsionnoy sfery lichnosti v uchebnoy deyatel'nosti.
10. Klymchuk V.O., Horbunova V.V. (2014) Vnutrishnia motyvatsiia uchbovoi diialnosti molodi: teoriia, metodyka, prohrama rozvytku: Monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 110 s., il.
11. Metodika dlya diagnostiki uchebnoy motivatsii studentov (A.A.Rean i V.A.Yakunin. modifikatsiya N.Ts.Badmayevoy)/ Badmayeva N.Ts. (2004). Vliyaniye motivatsionnogo faktora na razvitiye umstvennykh sposobnostey: Monografiya. Ulan-Ude. S.151-154
12. Milman V. E. (1987) Vnutrennyaya i vneshnyaya motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti// Voprosy psikhologii. №5.
13. Mitina A. M. (2004). Zarubezhnyye issledovaniya uchebnoy motivatsii vzroslykh/ A. M. Mitina // Vestnik Mosk. un-ta. Ser.14. Psikhologiya. № 2
14. Ovchinnikov M. V. (2008) Dinamika motivatsii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza i eye formirovaniye. Diss. ... kand. psikhol. nauk.
15. Pakulina S. A. (2008) Adaptivnyye sposobnosti studentov pedagogicheskogo vuza: struktura. faktory i sredstva razvitiya. M.
16. Pakulina S. A. (2010) Metodika diagnostiki motivatsii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza / S. A. Pakulina, S. M. Ketko. // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. №1. S. 1–11.
17. Rean A.A. (2013) Psikhologiya lichnosti. SPb: Piter. 288 s.: il. (seriya «Mastera psikhologii»).
18. Serkin. V. P. (2016) Psikhosemantika : uchebnik i praktikum dlya bakalavrata i magistratury /V. P. Serkin. Seriya: Bakalavr i magistr. Akademicheskij kurs. M.: Izdatelstvo Yurayt. 178-183 s.
19. Larry Hjelle, Daniel Ziegler (1992) «Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications», 3th ed.

UDC 159.923.2:316.362.1
DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-04

The theoretical foundations of the personal component of individual experience research

Pavlo Sevostianov, an Applicant of the Applied Psychology Department, V. N. Karazin Kharkiv National University, 4 Svobody Sq., Kharkiv, Ukraine, 61022.

Севост'янов Павло Олександрович, здобувач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, майдан Свободи 4, Харків, 61022.

Севостьянов Павел Александрович, соискатель кафедры прикладной психологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, площадь Свободы 4, Харьков, 61022.

ORCID 0000-0003-3461-9920
p.sevostyanov@karazin.ua

The article contains a theoretical analysis of the personal component of individual experience, namely, its components, which most fully describe the features of its organization, are singled out. The analysis was based on the A.N. Laktionov individual experience concept, suggesting the presence of personal, social and mnemonic components. During the consideration of the personal component, its analysis was made in three aspects: the interpretation of oneself, the interpretation of others, and the interpretation of the surrounding world. The components of the personal component of individual experience are meaningfully defined: in the aspect of self-interpretation, self-esteem, self-regulation and the Self-concept; in the aspect of interpreting others, the values and the Self-concept; in the aspect of the interpretation of the world - values and life-meaning orientations. Each of the components separately considered in the framework of various concepts. As a result, a separate attention was paid to the theory: self-regulation by V. Morosanova; the meaning of the life of V. Frankl, supplemented by D. Leontiev; the Self-concept of V. Stolin and the values of S. Schwartz and W. Bilski. The concept of the the Self-concept was also proposed as a generalization of ideas about one's own well-being as a representative characteristic of the personal component of individual experience, which was introduced due to the need to embrace the problem of dispersal of experience over time. Personal theories for their compliance with the characteristics of the study of personal experience, including both domestic and foreign, are considered. Facts are given that indicate that the integration of the concepts of Aysenck, Allport and Cattell could create one of the most relevant conceptual foundations for the study of personal experience. It was concluded that the most appropriate holistic theory, within which the personal component of individual experience can be investigated, is the theory of the Big Five, which, while fully describing the personality as a whole, makes a separate emphasis on the attitude of the person to his own experience.

Key words: individual experience, personal component of individual experience, the Self-concept, self-regulation, self-assessment, life meaningful orientations, values, "Big Five".

У статті проведено теоретичний аналіз особистісного компоненту індивідуального досвіду, а саме - виокремлення його складових, які найбільш повно описують особливості його організації. За основу взято концепцію індивідуального досвіду А.Н. Лактіонова, що постулює наявність особистісного, соціального і мнемічного компонентів. В ході розгляду особистісної складової був зроблений її аналіз за трьома критеріями: інтерпретація себе, інтерпретація інших та інтерпретація навколишнього світу. Змістовно визначені складові особистісного компонента індивідуального досвіду: в аспекті інтерпретації себе - самооцінка, саморегуляція і образ «Я»; в аспекті інтерпретації інших - цінності і образ «Я»; в аспекті інтерпретації світу – цінності та смисложиттєві орієнтації. Кожна зі складових розглянута в рамках різних концепцій. В результаті окрему увагу було звернуто на теорії: саморегуляції В. Моросанової; сенсу життя В. Франкла, доповнену Д. Леонтьєвим; образу «Я» В. Століна; і цінностей Ш. Шварца і У. Білські. Також було запропоновано поняття образу «Я» як узагальнення уявлень про власне благополуччя в якості репрезентативної характеристики особистісного компонента індивідуального досвіду, яке було введено завдяки необхідності охопити проблему розосередження досвіду в часі. Розглянуто особистісні теорії на предмет їх відповідності особливостям вивчення особистісного досвіду, серед яких - як вітчизняні, так і зарубіжні. Наведено факти, які вказують, що інтеграція концепцій Аїзенка, Олпорта і Кеттелла може створити одну з найбільш відповідних концептуальних основ вивчення особистісного досвіду. Був зроблений висновок про те, що найбільш придатною цілісною теорією, в рамках якої може досліджуватися особистісний компонент індивідуального досвіду, є теорія «Великої п'ятірки», яка, досить повно описуючи особистість в цілому, робить окремий акцент на ставленні людини до власного досвіду.

Ключові слова: індивідуальний досвід, особистісний компонент індивідуального досвіду, образ «Я», саморегуляція, самооцінка, смисложиттєві орієнтації, цінності, «Велика п'ятірка».

В статье проведен теоретический анализ личностного компонента индивидуального опыта, а именно – вычленены его составляющие, которые наиболее полно описывают особенности его

организации. За основу взята концепция индивидуального опыта А.Н. Лактионова, предполагающая наличие личностного, социального и мнемического компонентов. В ходе рассмотрения личностной составляющей был сделан ее анализ по трем аспектам: интерпретация себя, интерпретация других и интерпретация окружающего мира. Содержательно определены составляющие личностного компонента индивидуального опыта: в аспекте интерпретации себя – самооценка, саморегуляция и образ Я; в аспекте интерпретации других – ценности и образ Я; в аспекте интерпретации мира – ценности и смысложизненные ориентации. Каждая из составляющих отдельно рассмотрена в рамках различных концепций. В результате отдельного внимания удостоились теории: саморегуляции В. Моросановой; смысла жизни В. Франкла, дополненной Д. Леонтьевым; образа Я В. Столина и ценностей Ш. Шварца и У. Билски. Также было предложено понятие образа Я как обобщения представлений о собственном благополучии в качестве репрезентативной характеристики личностного компонента индивидуального опыта, которое было введено благодаря необходимости охватить проблему рассредоточенности опыта во времени. Рассмотрены личностные теории на предмет их соответствия особенностям изучения личностного опыта, среди которых как отечественные, так и зарубежные. Приведены факты, которые указывают, что интеграция концепций Айзенка, Олпорта и Кеттелла может создать одну из самых соответствующих требованиям к изучению личностного опыта концептуальных основ. Был сделан вывод о том, что наиболее подходящей целостной теорией, в рамках которой может исследоваться личностный компонент индивидуального опыта, является теория «Большой пятерки», которая, достаточно полно описывая личность в целом, делает отдельный акцент на отношении человека к собственному опыту.

Ключевые слова: индивидуальный опыт, личностный компонент индивидуального опыта, образ «Я», саморегуляция, самооценка, смысложизненные ориентации, ценности, «Большая пятерка».

Continuing the individual experience study [38-41], we set out to bring psychological phenomena that would most fully reveal its features. Thus, the article is devoted to the theoretical substantiation of the peculiarities of individual experience organization.

Within the framework of the O.M. Laktionov experience model [20], which is adhered to by us in the studies, the author through the concept of personality and through analysis of a number of theories of personality led to the definition of the personal component of individual experience. First of all, based on the notion of fundamentalism of Maslow's experience, J. Kelly's meta-theory, the analysis of the phenomenon of interpretation by N. Chepaleva, the «Self-concept» theories by R. Burns, C. Cooley, G. Mead, K. Rogers, etc., as well as a number of other scientific ideas, Laktionov introduces into his own model the notion of a personal interpretative complex and subjective statistics.

The researcher understood the personal interpretation complex as a psychologically orderly, coherent and understandable individual system that points to the existential basis of self-esteem of the personality and its Self-concept at the macrostructural level. In turn, subjective statistics, according to the author's opinion, represent a psychological unit of individual experience at the microstructural level, and indicates a quasi-stable set of traces of events, and the basis for the formation of subjective scales [21].

On the basis of these concepts, in an effort to distinguish between the phenomena inherent in the personality and the two other components of the experience, Laktionov defines the personal component as a set of persistent human assessments based on the formed system of interpretations, endowed with a part of the individual characterizing the human ability to evaluate the world, others and himself on various grounds [20].

Expanding the content of the personal component of experience, Laktionov speaks of the fact that it exists, as we have said a little above, on the micro and macrostructural levels. At the microstructural level, personal experience is manifested in the sequence of events of everyday life, which change each other. Macrostructures are formed on the basis of the individual's attitude toward himself as a value, motivational-value orientation, interpersonal relations, professional and other activities [20].

In general, Laktionov within the framework of personal experience considered the following aspects: the interpretation of oneself as a cost, the interpretation of others as compatible with the subject of experience, the interpretation of the surrounding world as the value of its parties, as well as a separate issue - the experience of deviant behavior.

The subjective value of himself, defined by the researcher as the basic characteristic of personal experience, is based on the interpretation of a person of his own Self, and, as experimental studies by Laktionov have shown, the system of self-esteem is based on the knowledge, personal qualities, skills, and material achievements of man. Its value orientations, which form the scale of subjective assessments themselves, are determined by the human need to achieve and maintain a certain level of self-esteem.

The phenomenon of the interpretation of others in the views of the researcher is based, first of all, on identifying the characteristics of the formation of compatibility with people, which interacts with the subject of experience. Based on this compatibility, human beings develop different strategies for constructing interpretive complexes in the interpersonal sphere.

Interpretation of the surrounding world, according to Laktionov, is based on generalized motivational-value orientations of a person. From the time of self-identification of a person in the world around him, the task of selecting and accumulating in the experience of that content, which may be useful in the future, arises. Consequently, value orientations in personal experience are not only general and non-specific in relation to objects of life, but also represent a universal tool for evaluating and interpreting the accumulated «material» about the world in the human experience.

The deviation experience within the framework of individual experience research is interesting because its definition contributes to a better understanding of its features, since deviations, showing violations in this component, indicate how its mechanisms should work in the absence of problems. Laktionov pointed at the deviant experience as a complex separate structural and dynamic system, which consists of phenomena of social, psychological and psychosomatic origin, which are divided into two levels: on the top of the system there are deformed interpretative complexes in terms of compliance with social norms; in the basis - latent structures of experience, representing certain patterns of behavior.

In the course of further theoretical analysis, we aim, based on the definitions given above, to deepen somewhat the notion of personal component of individual experience.

Consequently, one aspect of the functioning of personal component of individual experience, according to Laktionov, is the human's interpretation of himself as a value. Such a resolution of the question leads us straight to the notion of self-esteem, and the researcher spoke about this, noting that the basis of the personal interpretative complex is the aggregate of self-assessments accumulated by the individual [20]. Here we are faced with the question of whether self-esteem is a «complete» substructure that determines the functioning of the personal component of individual experience, or it is just such an ingredient that builds on experience, feeds on it, and is merely a reflection of experience. Laktionov did not raise such a question because he was not aimed at a detailed analysis of the relationship between substructures of individual experience, stating only what is included in these substructures. We focus on personal experience, however, we seek to consider more closely the interaction of its substructures.

Turning to the concept of self-esteem, it should be noted that this phenomenon has an incredible amount of research within the framework of a variety of concepts. Thus, W. James spoke of self-esteem as a phenomenon, that indicates the satisfaction or dissatisfaction of one's own [9]. According to Burns, self-esteem in the structure of «Self»-concept is a set of attitudes of the individual to himself, which determines the general «Self-concept» [6]. G. Mead and C. Cooley submit self-esteem as a result of an individual's interaction with a group [26; 19]. Of course, these and similar approaches somehow reveal the concept of self-esteem in the aspect of experience, but in this same aspect self-esteem is only a result of experience; a phenomenon that emerged from experience, but not a phenomenon that somehow determines experience. From this standpoint, self-esteem as an element of personal component of individual experience in our study is not a priority, since we have only one-way communication that leads us from experience to self-esteem; that is, we can not rely on self-esteem already formed, analyzing the further formation of experience, but only to state the features of the formed already personal experience. Of course, self-esteem can determine the behavioral patterns that somehow have to influence the formation of experience, but because of that not everything that happens to a person passes into its experience, this fact will not be taken into account.

However, considering self-esteem as the core of self-consciousness, which is typical for domestic psychologists A. Leontiev, A. Rean, B. Ananiev, S. Rubinstein, B.C. Mukhina, V.V. Stolya [22; 33; 2; 36; 29; 43], etc., it should be noted that this phenomenon is interpreted as an element of self-regulation of the personality, which reflects the peculiarities of self-awareness, hence, there must be a fact of the reciprocal influence of self-esteem on experience. Leontiev notes that self-esteem is one of the most important conditions for the formation of a person [22]. I. Kon says that self-esteem represents certain cognitive schemes that systematize and generalize the experience of the past, and it aims at organizing and structuring new information about the aspect of evaluating «Myself» [17]. In this case, we observe the orientation of self-esteem for the future, which largely correlates with the above-mentioned O. Laktionov provisions about the formation of experience on the basis of the interaction of the past and the future at a particular moment. Such a correlation calls us to a greater extent in our researches to focus on the interpretation of self-esteem as an element of self-consciousness, which is offered by domestic psychologists.

As part of self-esteem understanding as a core of self-consciousness, it is said that this phenomenon is presented as a certain opinion of the individual about himself, as an assessment of his own importance, and the values of individual aspects of his personality, as the idea of his own behavior, of individual actions and activities in general. Summarizing this and the preliminary facts, one of the most important conclusions that we can make for ourselves, and on which we can rely on in the further course of the study, is that self-esteem can be considered «complete» in terms of interaction with other components of personal experience, a full-featured substructure of personality experience.

During the analysis of the phenomenon of self-esteem, the concept of self-regulation was indicated. While continuing to consider such an aspect of the personal component of individual experience functioning as an interpretation of ourselves as a value, we will pay particular attention to this phenomenon for the following reasons:

First, self-regulation in the above-mentioned concepts of O. Leontiev, A. Rean, B. Ananiev, S. Rubinstein et al., which we follow in our work, are closely related to self-esteem, so it automatically becomes the status of the indispensable «attribute» of the personal experience.

Secondly, self-regulation, as A. Voshchinin notes, is a phenomenon that seeks to preserve the stability of a particular system [45], which is in line with the position of Laktionov with respect to the desire to maintain the stability of the pace of the dynamics of individual experience at the organizational, social and psychological levels. This similarity in direction can indicate that self-regulation is one of the most important substructures of personal component of individual experience, and its focus on the stability of the system hypothetically determines the desire for stability of all personal experience. We emphasize that at this stage we

can not argue this because we have no reliable evidence of this data, but even this assumption is a sufficient reason for more careful attention to self-regulation as a component of the personal component of individual experience. Perhaps in further research we will aim to test empirically such an assumption, but in the current work we have other tasks, especially since this is not the only reason we pay more attention to self-regulation.

Thirdly, as M. Basov said [4], self-regulation should be considered in two aspects: on the one hand, this phenomenon is based on the general personality setting, which again sends us back to self-evaluation and leads to the conclusion that in this aspect self-regulation is based on the experience of the past; on the other hand, self-regulation is characterized by a constant restructuring of the process and ways of its organization, which directs this phenomenon into the future, so that it is also able to determine the peculiarities of the formation of the personal component of individual experience. The last fact allows to define self-regulation, as well as self-evaluation, as so-called «full» components of the personal component of individual experience that have two-way communication within the framework of this component and are not only the result of experience but also can determine the peculiarities of its formation, hence it is still one more reason for such close attention to this phenomenon.

The problem of self-regulation is quite widely represented in psychology. V. Gansen notes that self-regulation is one of the functions of consciousness [14]; I. Kon says about self-regulation targeting not only on adaptation, but also on the development of effective life orientation [17]; V. Morosanova, O. Konopkin and O. Osnitsky, represent self-regulation as a process of initiation, nomination and achievement of certain goals of activity on the part of the subject [28]; L. Dyka allocates the arbitrary and involuntary self-regulation [8]; such activity approach assignees, as L. Vygotsky, A. Leontiev, and S. Rubinstein, insist that conscious activity fully determines the phenomenon of self-regulation [46; 22; 36]; N. Ozhiganova considers self-regulation as a characteristic that opens the way to the development of personality, while experience - as a factor contributing to the manifestation of this characteristic [32]; etc.

Since in the model of Laktionov's experience, which we observe in the work, experience is not associated with unconscious phenomena, then we will not focus on the approaches that are considered involuntary self-regulation. The most appropriate and relevant today is the above-mentioned Morosanova and colleagues theory of self-regulation, which refers to it as a phenomenon that relies on both the dynamic and the substantive aspects of the personality, which is appropriate, again, given our adherence to the structural and dynamic approach in learning the experience. In view of this, and the fact that in this theory the most widely involved in the consideration of the most varied phenomena, processes, and levels of the psyche (researchers consider both individual and subjective personal self-regulation), in our work we will more closely adhere to in defining the notion of self-regulation of this particular concept.

While continuing to explore such an aspect of the functioning of personal experience as an interpretation of human himself as a value, in the framework of theoretical analysis, we set the task to bring about a phenomenon which, in comparison with self-assessment and self-regulation, more widely and in general reflects personal experience. If self-assessment is more directly responsible for self-assessment and self-regulation is for the formation of a new experience, then the personal experience should also have such a component that integrates the substructures we have reviewed, coordinates them and directs them. Here we draw attention to such a phenomenon as the Self-concept.

The Self-concept, proposed by W. James, was introduced into psychological science to distinguish between «Me», that cognizes, and «Me» empirical [9]. Subsequently, this phenomenon was studied in a variety of concepts: K. Rogers studied the structural components of Self-concept, among which he singled out «Myself» real, «Myself» perfect, «Myself» is shown, etc. [34]; G. Mead considered the peculiarities of the formation of Self-concept as the result of communication between a child and an adult [26]; K. Lewin and F. Hoppe studied the regulatory function of the Self-concept in the situation of goal-setting [24]; R. Wickland, in the context of this problem, spoke about the contradictions between direct desires, and also on the conformity of behavior to values [47]; S. Jacobson linked the Self-concept with a moral choice [48]; D. Elkonin spoke about this phenomenon in the context of self-education [10]; etc.

Interesting from our point of view is the concept of V. Stolin, in which the Self-concept is defined as a system of representations of the individual about himself, based on the emotional, sensory, behavioral and value-normative components of the individual, which is aimed at the formation of self-consciousness. It is precisely the presence in this phenomenon of the perceptions of itself already providing the basis for attributing the Self-concept to the personal experience. In addition, analyzing the nature of this phenomenon, the researcher speaks of the Self-concept as a certain social setting [43]. The latter definition gives us the opportunity to carry out a systematic transition from the study of the aspect of evaluating ourselves as a value within the framework of personal experience to the aspect of evaluating others. That is, the Self-concept in the above-mentioned new sense, being attributed to the components of the personal component of individual experience, is responsible for both the assessment itself and the evaluation of others. This position forces us to follow this model in the further study of personal experience, since it enables the most effective integration of one concept into another.

Consequently, the Self-concept as a system of representations of the individual about himself, is one of the most important components of individual experience. In accordance with the Stolin concept, in this phenomenon should be distinguished the following three levels:

First, it is a physical self, a concept of oneself, based on physical well-being.

Secondly, it is a social identity that reflects the individual's need to belong to a certain community.

Third, it is «Differentiating Self-concept», a phenomenon that includes knowledge about oneself, and aims at comparing oneself with other people. The Self-concept at this level gives the individual a sense of their own uniqueness, and also provides the need for self-realization and self-determination [43].

We see that the Self-concept at all levels can in some way characterize the personal experience, and also - to define it. Thus, the memory of their own physical well-being in the past, reflecting on experience, may in some way restructure it, guiding the future activity to its proper construction. The same can be said about social identity and the differentiation of the Self-concept. Consequently, we emphasize again that the Self-concept is one of the most significant components of individual experience.

In our opinion, self-esteem, self-regulation and the Self-concept are those components of the personal component of the individual experience that fully describe the peculiarities of the functioning of personal experience in terms of assessing oneself as a value, since these phenomena reflect self-perception of the individual at all possible levels: on the emotional, the sensory, behavioral, value-normative, social, etc. Consequently, we intend to proceed with the analysis of the evaluation of others in the framework of the personal component of the individual experience.

As recently noted, such a phenomenon as the Self-concept is an element that somehow characterizes the aspect of self-assessment within the framework of the personal component of the individual experience, however, given that this phenomenon is a social setting, it is parallel to the evaluation of others (self-assessment in comparison with others at the level of social identity for Stolin it is impossible without evaluation of others). So let's remind, that the Self-concept is one of the significant components of the personal component of the individual experience, and, as we have already considered it above, let's turn to the analysis of other substructures that define the peculiarities of personal experience in the context of the evaluation of others.

Let's remind, that Laktionov pointed out that the interpretation of others is based on the identification of the characteristics of the formation of compatibility with the people, which interacts with the subject of experience, and if we look for the same phenomenon, which, on the one hand, would fit the parameter definition of compatibility between people, and on the other - had would be the most expressive attitude to the personal aspect, we arrive at the concept of human values. It is in our opinion that values are, in our opinion, one of the most important phenomena on the basis of which compatibility between people is formed (we do not take into account the compatibility at the psychophysiological level, since experience in the concept of Laktionov does not involve the presence of unconscious processes). Thus, on the basis of common values, the highest compatibility can be formed, and cardinal differences in value priorities can lead to total incompatibility. Consequently, we emphasize: Values are a significant component of the personal component of the individual experience in terms of evaluating others.

The phenomenon of human values is the subject of psychological research within the framework of many concepts. So, N. Berdyaev defines values as an object of personal orientation, distinguishing material, spiritual and social values [5]. V. Turgarinov speaks only of spiritual and material values, but classifies them in such a way, based on the sphere of their manifestation [44]. D. Leontiev highlights public ideals, subject and personality values [23]. D. Spranger distributes values based on the orientation of the person [42]. M. Rokeach highlights the terminal (focus on the ultimate goal) and instrumental (concentration on the mode of action) value [35]. V. Momov comes from the place of a certain value in the life of the person (values-goals, values-ideals, values-desires, etc.) [27]. A. Maslow points to the existence of the values of being and deficiency values [25]. V. Frankl, on the basis of the delimitation of values as semantic universals, distinguishes between the values of creativity, the values of experience and the value of the relation [11]. E. Fromm analyzed perceived and unconscious values [13], and so on.

As part of our work, we must turn to such a definition of values, which, on the one hand, would be fully based on the delimitation of social and personal values (to separate the values belonging to social and personal experience within the framework of Laktionov's model), and on the other hand - was based on the culture, environment, mentality of society, since one of the tasks of our work is to study the dynamics of the personal component of the individual experience processes, due to socio-political changes. For both parameters with a high degree of correspondence, the concept of the values of S. Schwartz and W. Bilsky approaches. It is these researchers who distinguish between social and individual values, saying that the knowledge of needs is based on the peculiarities of the socio-cultural environment [37].

Consequently, Schwartz and Bilsky, when determining values as well-known, aware needs that are directly and to a large extent dependent on the environment, culture, and mentality of a particular society, classify them based on a motivational trend that is determined by value. On this basis, they distinguish two groups of values, each of which is represented by two subgroups. The first group includes dichotomous values of conservation (namely, safety, traditions and conformance) and values of change (self-regulation and completeness of feelings). The second group equally includes the values of self-determination (welfare of the group and of mankind as a whole) and the values of self-elevation (represented by power, hedonism and achievements).

Thus, we emphasize once again that values are one of the significant components of the personal component of the individual experience, which largely determines the peculiarities of its functioning, and in our research we will adhere to the understanding of the values proposed by Schwartz and W. Bilsky.

It should be noted here that, in our opinion, the Self-concept and values are sufficient concepts for describing the characteristics of the functioning of the personal component of the individual experience in the aspect of evaluation of others, since they fully cover the entire spectrum of formation of compatibility,

on the basis of which, according to Laktionov, the interpretation of others: from representations about their own personality features on the emotional, sensory, behavioral and normative levels to compare the values of interacting individuals. It should also be noted that Schwartz and Bilsky talked about the experimental study of values at the level of personal ideals and levels of behavior that manifested in the social aspect, and, given our focus on the personal component of the individual experience in our study, the overwhelming majority would be focused on values at the level ideals.

Finally, we turn to the analysis of the components that characterize the functioning of the personal component of the individual experience in terms of interpretation of the surrounding world. We will search for such constituents based on two provisions.

The first proposition is that according to Laktionov, as we have already noted, experience in the aspect of evaluating the world around us is based on generalized motivational-value orientations of man, and value orientations in personal experience are not only general and non-specific in relation to objects of life, but also represent a universal tool for evaluating and interpreting the accumulated «material» of the surrounding world in the experience of man. Consequently, as in the case of the phenomenon of Self-concept in the personal component of the individual experience, when this phenomenon also relates to the aspect of the interpretation of itself as a value, and to the assessment of others, the values are similar in terms of belonging to the personal experience of the constituent, since they, by defining the peculiarities of the evaluation of others people, are simultaneously sent to the assessment of the world around. Since the phenomenon of values we have already considered above, we will concentrate on finding additional components that could be called meaningful in defining the features of the functioning of the personal component of the individual experience, and for this we are referring to the second provision.

The second position is based on the understanding of the researcher of the deviant experience, which, in his presentation, is formed, among other things, in the aspect of conforming to the social norms of the interpretive complexes. The experience of Laktionov's deviant experience is bound to be related to the deviant behavior, which in his empirical studies was presented by alcoholism, drug addiction, home escape, vagrancy, prostitution, and false-suicide [20]. In search of components that, besides the phenomenon of values, could still be called significant in determining the characteristics of the functioning of the personal component of the individual experience, we aim, based on the definition of deviant experience, by way of the reverse to determine how the personal component of the individual experience should function normally in the aspect of the interpretation of the surrounding world. And here we turn to the existential-humanistic concept of V. Frankl, in which the researcher noted that the deviant behavior (the same drug addiction, alcoholism, etc., considered by Laktionov) is a direct result of suppressing the person of his own spirituality and the consequence of leaving his responsibility for the search for meaning of life [11]. By such a definition, the phenomenon of the meaning of life can become precisely the component that largely describes the features of the functioning of the personal component of the individual experience in the normal sense in the interpretation of the surrounding world. In our opinion, the concept of the meaning of life, which we traced to Frankl, is in such a way that it fully fits into the concept of individual experience of Laktionov in assessing the individual of the world, since the meaning of life, as claimed by Frankl, is not a subjective category, since man does not create he will not artificially invent, but finds it in the world around him. Consequently, the source of the origin of the meaning of life on the one hand, and its opposition to deviance, on the other hand, give us reasonable grounds to attribute the meaning of life to the significant components of the personal component of the individual experience, which manifest themselves in the aspect of the interpretation of the surrounding world.

Generally, in psychological science there are a fairly large number of concepts in which the meaning of human life is considered. Thus, initially S. Freud [12], and later K. Horney [16] in general, determined the pursuit of the meaning of life as a pathology or disease. A. Adler considered the meaning of life in connection with the facts of the universal human life in the world, human life in society and the relationship between sexes, indicating that the meaning of life is shaped by the peculiarities of the relationships between the indicated facts [1]. C. Jung linked the meaning of life with spiritual and cultural goals [49]. In domestic psychology, the problem of the meaning of life is also presented fairly widely. L. Vygotsky said that meaning is formed on the basis of unity of affective and intellectual processes [46]. A. Leontiev under the meaning understood the relation of the motive of activity to the goal [22]. S. Rubinstein linked meaning with the disclosure of human spiritual life [36]. B. Ananiev identified the meaning of life and the mainstream of life [2]; etc.

Many of these concepts could lie in the theoretical basis of our study, since most of them clearly show human attitudes toward the world, but we have already noted that the most expedient in our current work seems to us to be the theory of Frankl, with the appropriate reasons. Within its own theory Frankl argued that the meaning of life is an innate motivational orientation of man, acting as the main determinant of human behavior and the development of his personality. As we have already said, the meaning of meaning, according to Frankl, is within the boundaries of the objective world, and the person should not choose or invent it, but to find it in the process of its realization and life activity. The researcher identified three groups of values, which are guided by the essence of human life: the values of creativity, values of experiences, and the value of the ratio [11]. The latter provision indicates a rather multifaceted understanding of the meaning of life within the framework of the Frankl concept, which once again assures us that it would be advisable to follow this theory in our study.

It should be noted that D. Leontiev later adapted and developed the Frankl theory of the meaning of life. Leontiev speaks of two ways of acquiring human meaning of life: the first he calls adaptation, which consists in the ordering of meaning in accordance with the actual reality; the second - by self-actualization, characterized by the ordering of life in accordance with its own meaning [23].

Thus, values and meaning of life are significant components of the personal component of the individual experience, and we believe that these two concepts are sufficient to describe the peculiarities of the functioning of personal experience in the aspect of the interpretation of the surrounding world, since they are shown to be described in a fairly wide range of the relation of man to the world, on which this interpretation is based.

Consequently, the significant constituents that characterize the features of the functioning of the personal component of the individual experience are:

- in the aspect of human interpreting of himself as a value: self-esteem, self-regulation and the Self-concept;
- in the aspect of interpreting others as compatible with the subject of experience: the Self-concept and values;
- in the aspect of interpretation of the surrounding world: values and meaning of life.

Although we have defined the set of the personal component of the individual experience components that is sufficient for further empirical research, in order to gain a better understanding of personal experience, we seek to find an integrative conceptual framework within which these components could be most fully disclosed. In other words, we must refer to such a scientific point of view, in which the most organically fitted the system of the personal component of the individual experience substructures, proposed by us. And, as we focus on the study of personal experience, of course, it is necessary to look for such a conceptual basis among theories of personality.

Analyzing different concepts of personality, it should be noted right away that the search for a scientific point of view, in which the personal component of the individual experience substructure system most fitted in the most organic way, proposed by us, will not be conducted among the psychodynamic theories, because in their framework the phenomenon of the unconscious plays one of the defining roles that does not correspond the situation regarding the absence of involuntary part of the experience in the concept of Laktionov, which we took as the basis of the study. Also, we will not stop at the domestic theories of personality (Leontiev, Rubinstein, Uznadze, etc.), because domestic psychology for a long time avoided the problem of experience by the side.

In the course of the analysis, we aim to consider such theories, which, firstly, as much as possible reflect the phenomenon of experience; and secondly, as extensively represented aspects of personality; and third, would take into account a fairly significant range of sources of personal development. All of this, in our opinion, should allow the fullest coverage of all aspects of the functioning of the personal component of the individual experience in the framework of further research.

Consequently, in view of the above conditions, we draw attention to the dispositional direction of the study of personality, and, first of all, to the theory proposed by G. Eysenck [3]. In this concept we are talking about the allocation of personality traits (extraversion, neuroticism, psychoticism), which can be called the appropriate statement we put forward on the condition of a broad representation of personality aspects. However, in the model of personality of Eysenck we are talking about the condition of these features exclusively psychophysiological features, which makes it impossible to comply with the condition of taking into account a significant range of sources of personality development. Consequently, we can not fully accept this theory in the scope of the study, especially since the experience in it does not have a representation, however, because of the fulfillment of one of the conditions put forward, we do not exclude it, but return to this concept later.

In the Cattell personality theory even more expanded representation of the personality traits, which in this case are presented in the form of sixteen factors. In addition, within the framework of his own concept, Cattell says that personality development is based on genetic factors, environmental factors, and their interaction [7]. However, Cattell has no experience in any way. Consequently, in this situation, two of the three requirements put forward by us to the concept, in which the most organic would fit the system of the personal component of the individual experience substructures, proposed by us, are fulfilled.

G. Allport [31] also distinguished both the environment and heredity as sources of personality formation. Also, the researcher for the description of the person introduced a number of features, including the concept of self-identity, rational self-management, and image of themselves, which are relevant to the constituents of the personal component of the individual experience, which opens up wide opportunities for using this concept in the study of personal experience. More than that, Allport's scientific thoughts can be traced to certain hints of the presence of experience: the researcher singled out a sense of respect due to the success of achievement, as well as - the rice responsible for setting and achieving goals, referring to the temporal aspect, on the basis of which the formation of experience takes place. However, such a presentation of experience is not sufficient for a thorough study of the personal component of the individual experience.

In this situation, the idea of integrating these concepts with the condition of completing their ideas about the experience for further study of the personal component of the individual experience should arise. However, such a necessity disappears, as there is already a personality theory based on the provisions of Eysenck, Allport and Cattell, and largely takes into account the representation of experience as an element of personal existence. This concept is the model of the «Big Five» of Goldberg and Norman [15; 30], a theory that postulates the presence of five features that fully describe the personality.

Firstly, in this concept a distinctive feature is the orientation of the personality to the experience. This feature is the openness of experience, which determines the extent to which a person is open to the perception of various incentives; how original it is; how wide is her interest; as well as this feature reflects how much a person is willing to risk. This definition demonstrates the nature of the relationship between the individual

and the experience, so the involvement of the phenomenon of openness of experience before our study should contribute to a more profound analysis of the personal component of the individual experience.

Secondly, the «Great Five» presents a fairly wide range of manifestations of personal activity: extraversion, benevolence, conscientiousness, emotional stability, and already called the openness of experience. These phenomena can with a certain effectiveness explain the personality features at all levels - from individual manifestations of abilities to personal orientation. In this case, we are talking about «certain» efficiency, because, nevertheless, in our opinion, this model, although covering a large part of personal aspects, does not include absolutely all of them. For example, the model does not trace the attention to intelligence, value orientation, etc. - a number of those phenomena that are reflected in other theories of personality. However, we do not consider this to be critical, since the concepts represented in the phenomenon largely satisfy our requirements for the study of the personal component of the individual experience.

Thirdly, all the features of the «Big Five» can be correlated with certain components of the personal component of the individual experience. Thus, extraversion, emotional stability, and benevolence relate to the aspect of the interpretation of others; conscientiousness - with the interpretation of oneself, openness of experience - with all aspects of the personal component of the individual experience simultaneously.

The introduction the «Big Five» model in the study, in our opinion, should contribute to a more in-depth and detailed analysis of the personal component of the individual experience for the following reasons:

1. With the help of the involvement of personality traits in the analysis of the personal component of the individual experience opens the possibility of studying the relation of the individual to certain components of personal experience. That is, the research acquires a character when it is not just studying the peculiarities of the relationship of certain substructures of experience, but these features in the context of the full functioning of the individual;

2. The implemented concept is considered in a holistic manner, which gives an opportunity to get relevant ideas about the functioning of the personal component of the individual experience on an individual level. In addition, such an approach should protect us from errors associated with the structuralism view of research.

3. There is an opportunity to observe the peculiarities of the dynamics of the personal component of the individual experience components, depending on the peculiarities of manifestation of personality characteristics.

Consequently, we considered components that reflect the peculiarities of the functioning of the personal component of the individual experience: self-esteem, self-regulation, the Self-concept, values and meaning of life, and also argued the need to involve the concept of personality in the study. Recall that this concept has become the «Big Five» of Goldberg and Norman. Now we face the challenge of how to build research to maximally effectively overcome the difficulties associated with the constant dynamics of a complex structural and dynamic system of personal experience, which leads to regular changes in the construction of the personal component of the individual experience. These changes may differ in the hierarchy of the substructures of the specified component, therefore, in the framework of solving the problem of the further construction of the study, we aim at the invention of such a component that would represent the most representative characteristic of personal experience, since the severity of the degree of representativeness should determine the accuracy of indicators of the features of the functioning of the personal component of the individual experience components. For further considerations, we came to the conclusion that such a characteristic could be the Self-concept, since, as we can see from the above analysis, it is a phenomenon that more than others is an integrative characteristic of the personal component of the individual experience, that is, through it can be certain other components of the personal component of the individual experience can be shown. However, the study of the Self-concept in the context of experience should involve the involvement of the time aspect, since the formation of experience, as noted Laktionov, is precisely due to the interaction of the past and the future. This situation of things does not allow us to study the Self-concept in a «pure» form, since, although based on past experience, it focuses more on the current moment through its own reflexivity, and here we draw attention to the theory of the Self-concept well-being [18]. Apart from the fact that this concept takes into account the time aspect, the very phenomenon of well-being reflects, in addition to certain personal orientations, a certain temporary condition, which is stated at a particular moment of human life. Consequently, this concept opens up the possibility of a «cut» of the state of human at any stage of the functioning of his personality, and this state will in a certain way reflect experience.

So, on the basis of the theoretical analysis, the conclusion is made that the sufficient phenomena for considering the personal component of individual experience are: self-assessment, self-regulation, the Self-concept, values and the meaning of life. A representative characteristic of personal experience is the Self-concept as a generalization of ideas about own well-being. It is important to note that personal experience is most appropriate to consider within the framework of the Big Five concept.

Literature

1. Адлер А. О нервическом характере / А. Адлер. - Спб., 1997. 388 с.
2. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта. / Ананьев Б. Г. // Человек и общество. Вып. 2. Л.: ЛГУ. 1967. – С. 235–249.
3. Айзенк Г., Айзенк М. Исследования человеческой психики / Г. Айзенк, М. Айзенк. – М.: Изд-во ЭКСМО-пресс, 2001. – 480 с.
4. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии / М.Я. Басов // Вопросы изучения и воспитания личности, 1922, № 4-5.

5. Бердяев Н.А. Я и мир объектов / Н.А. Бердяев. Философия свободного духа. - М.: Республика, 1994.
6. Бернс Р. Что такое Я - концепция // Психология самосознания: Хрест. / Ред. Д.Я. Райгородский. - Самара: Бахрах-М, 2003. - С.333-393.
7. Cattell R. V. Description and measurement of personality. / R. Cattell San Francisco, 1946.
8. Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Л.Г.Дикая. — М., 2002. — 342 с.
9. Джемс У. Прагматизм: Новое название для некоторых старых методов мышления: Пер. с англ / У. Джемс. – СПб.: Шиповник, 1910. – 242 с.
10. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. - М: Педагогика. 1989. 560 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Общ. ред. Л.Я. Гозмана. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
12. Фрейд З. Психика: структура и функционирование; пер. с нем. А.М. Боковиков З. Фрейд. – М.: Академический Проект, 2007. – 230 с.
13. Фромм Э. Иметь или быть / пер. с нем. Э. Телятниковой - М.; АСТ: АСТ МОСКВА, 2008.
14. Ганзен В. А. Систематизация психических состояний // Психология состояний: хрестоматия / сост. Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров / под. ред. А. О. Прохорова. - М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. - С. 60-64.
15. Goldberg, L. R. The development of markers for the Big-Five factor structure. / R. Goldberg, Psychological Assessment, 1992. 4(1), 26-42.
16. Хорни К. Собрание сочинений. Т. 1: Психология женщины. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М.: Смысл, 1997 – 496 с.
17. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон.- М.: Политиздат, 1984.- 335 с.
18. Кряж И. В. Социальное время в представлениях жителей восточной и западной Украины. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія психологія, 2007. 771, 137-145.
19. Кули Ч. Первичные группы // Американская социологическая мысль: Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – С.330-334.
20. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов. Харьков: Бизнес-Информ, 1998. – 492 с.
21. Лактионов, О.М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду. дис. ... доктора психологічних наук: 19.00.01. К. - 2000. - 374 с.
22. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. Москва, Смысл: Академия. 2004. 352 с.
23. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. Узд / Д.А. Леонтьев. М.: Смысл. 2003. 488 с.
24. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Деонтьева, Е. Ю. Патяевой]. - М.: Смысл, 2001. - 576 с.
25. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ / А. Маслоу. СПб.: Питер, 2008, - 352 с.
26. Мид Дж. Аз и Я // Американская социологическая мысль. Тексты / Пер. с англ. под ред. Добренкова. М.: Издательство Московского Университета, 1994. С. 227- 237.
27. Момов, В. Человек, мораль, воспитание [Текст] / В. Момов.–М.: Прогресс, 1975.-166с.
28. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психол. журн. 2002. Т. 23. № 6. С. 5—17.
29. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина. — М.—Воронеж, 1999.
30. Norman, W. T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. / W. Norman. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 1963. 66(6), 574-583.
31. Олпорт Г. Становление: основные положения психологии личности. Становление личности. Избранные труды / Г. Олпорт. М.: Смысл., 2002. С. 166-216.
32. Ожиганова Г.В. Высшая способность к саморегуляции и внутренний опыт // Приволжский научный вестник. 2014. №11-2 (39).
33. Реан, А. А. Психология изучения личности / А.А. Реан. - М.: Издательство Михайлова В. А., 1999. - 288 с.
34. Роджерс К. Р. Становление личностью. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс. Эксмо-Пресс. 2001. 672 с.
35. Рокич М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич // Свободная пресса, 1973, №5. С. 20-28.
36. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л Рубинштейн. Издательство Питер. 2002. 720 с.
37. Schwartz, S. H., & Bilsky, W. Toward a universal psychological structure of human values. / S. Schwartz, W. Bilsky. Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 53, 550-562

38. Sevostianov, P. Openness to Experience and Behavior Self-Regulation in the Structure of the Personal Component of Individual Experience. / P. Sevostianov. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2018. №65. С. 42-45.
39. Севостьянов П.А. Взаимоотношение ценностных ориентаций и открытости опыту у студентов. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2011. №45. С. 259-261.
40. Sevostianov, P. The Self-Concept In the Personal Component of Individual Experience Structure. / P. Sevostianov. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2018. №64. С. 51-55.
41. Севост'янов П.О. Взаємозв'язок відкритості досвіду та смисложиттєвих орієнтацій у студентів. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2018. №63. С. 12-16.
42. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности // Психология личности: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 287 с. - с. 55-59.
43. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. - 288 с.
44. Тугаринов В.П. Философия сознания / В.П. Тугаринов. - М.: Гостехиздат, 1998. - 198 с.
45. Вошинин А. В. Рефлексивная регуляция психических состояний спортсменов // Ученые записки университета Лесгафта. 2016. №6 (136).
46. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч. в 6 т. - М.: Педагогика, 1982. - Т.1. - 487 с.
47. Wicklund, R. A., & Brehm, J. W. Perspectives on cognitive dissonance. / R. Wicklund, J. Brehm. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.
48. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон. М., 1984.
49. Юнг К. Тэвистокские лекции / К. Юнг. М., 1998. 295 с.

References

1. Adler A. O nervicheskom haraktere. / A. Adler. Spb., 1997. 388 s. [in Russian].
2. Anan'ev B. G. Psihologicheskaya struktura cheloveka kak sub'ekta. / Anan'ev B. G. // Chelovek i obschestvo. Vyip. 2. L.: LGU. 1967. - S. 235-249. [in Russian].
3. Ayzenk G., Ayzenk M. Issledovaniya chelovecheskoy psihiki. / G. Ayzenk, M. Ayzenk. - M.: Izd-vo EKSMO-press, 2001. - 480 s. [in Russian].
4. Basov M.Ya. Volya kak predmet funktsionalnoy psihologii / M.Ya. Basov. // Voprosy izucheniya i vospitaniya lichnosti, 1922, № 4-5. [in Russian].
5. Berdyaev N.A. Ya i mir ob'ektov / N.A. Berdyaev. Filosofiya svobodnogo duha. - M.: Respublika, 1994. [in Russian].
6. Berns R. Chto takoe Ya - kontseptsiya / R. Berns // Psihologiya samosoznaniya: Hrest. / Red. D.Ya. Raygorodskiy. - Samara: Bahrah-M, 2003. - S.333-393. [in Russian].
7. Cattell R. B. Description and measurement of personality. / R. Cattell San Francisco, 1946.
8. Dikaya L.G. Psihologiya samoregulyatsii funktsionalnogo sostoyaniya sub'ekta v ekstremal'nykh usloviyakh deyatelnosti: dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.03 / L.G.Dikaya. — M., 2002. — 342 s. [in Russian].
9. Dzhems U. Pragmatizm: Novoe nazvanie dlya nekotorykh starykh metodov myishleniya: Per. s angl. - SPb.: Shipovnik, 1910. - 242 s. [in Russian].
10. Elkonin D. B. Izbrannyye psihologicheskie trudy / D.B. Elkonin. M: Pedagogika. 1989. 560 s. [in Russian].
11. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla: Sbornik: / Obsch. red. L.Ya. Gozmana. - M.: Progress, 1990. - 368 s. [in Russian].
12. Freyd Z. Psihika: struktura i funktsionirovanie; per. s nem. A.M. Bokovikov. - M.: Akademicheskii Proekt, 2007. - 230 s. [in Russian].
13. Fromm E. Imet ili byit/per. s nem. E. Telyatnikovoy - M.;AST: AST MOSKVA, 2008. [in Russian].
14. Ganzen V. A. Sistematizatsiya psihicheskikh sostoyaniy // Psihologiya sostoyaniy: hrestomatiya / sost. T. N. Vasileva, G. Sh. Gabdreeva, A. O. Prohorov / pod. red. A. O. Prohorova. - M.: PER SE; SPb.: Rech, 2004. - S. 60-64. [in Russian].
15. Goldberg, L. R. The development of markers for the Big-Five factor structure. / R. Goldberg, Psychological Assessment, 1992. 4(1), 26-42.
16. Horni K. Sbranie sochineniy. T. 1: Psihologiya zhenschiny. Nevroticheskaya lichnost nashego vremeni / K. Horni. - M.: Smyisl, 1997 - 496 s. [in Russian].
17. Kon I.S. V poiskah sebya: Lichnost i ee samosoznanie. / I.S. Kon - M.: Politizdat, 1984.- 335 s. [in Russian].
18. Kryazh I. V. Sotsialnoe vremya v predstavleniyah zhiteley vostochnoy i zapadnoy Ukrainy. / I.V. Kryazh. VIsnik Harklvskogo natsionalnogo unlvrsitetu ImenI V. N. Karazlna. Serlya psihologIya, 2007. 771, 137-145. [in Russian].
19. Kuli Ch. Pervichnyie gruppyi / Ch. kuli // Amerikanskaya sotsiologicheskaya myisl: Teksty. - M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1994. - S.330-334. [in Russian].
20. Laktionov A. N. Koordinaty individualnogo opyita / A.N. Laktionov. Harkov: Biznes-Inform, 1998. - 492 s. [in Russian].

21. Laktionov, O.M. Strukturno-dinamichna organizatsiya Individualnogo dosvidu. dis. ... doktora psihologicheskikh nauk: 19.00.01. K. - 2000. - 374 s. [in Russian].
22. Leontev A. N. Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost / A.N. Leontev. Moskva, Smysl: Akademiya. 2004. 352 s. [in Russian].
23. Leontev D. A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti / D.A. Leontev. 2-e, ispr. izd. M.: Smysl. 2003. 488 s. [in Russian].
24. Levin K. Dinamicheskaya psihologiya: Izbrannyye trudy / Pod obsch. red. D. A. Leonteva i E. Yu. Patyaevoy; [sost., per. s nem. i angl. yaz. i nauch. red. D. A. Deonteva, E. Yu. Patyaevoy]. - M.: Smysl, 2001. - 576 s. [in Russian].
25. Maslou A. Motivatsiya i lichnost / A. Maslou. 3-e izd. Per. s angl. SPb.: Piter, 2008, - 352 s. [in Russian].
26. Mid Dzh. Az i Ya // Amerikanskaya sotsiologicheskaya mysl. Teksty / Per. s angl. pod red. Dobrenkova. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 1994. S. 227-237. [in Russian].
27. Momov, V. Chelovek, moral, vospitanie [Tekst] / V. Momov.-M.: Progress, 1975.-166s. [in Russian].
28. Morosanova V.I. Lichnostnyye aspektyi samoregulyatsii proizvodnoy aktivnosti cheloveka / V.I. Morosanova // Psihol. zhurn. 2002. T. 23. № 6. S. 5-17. [in Russian].
29. Muhina V.S. Fenomenologiya razvitiya i byitiya lichnosti / V.S. Muhina. - M.-Voronezh, 1999. [in Russian].
30. Norman, W. T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. / W. Norman. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 1963. 66(6), 574-583.
31. Olport G. Stanovlenie: osnovnyye polozheniya psihologii lichnosti. Stanovlenie lichnosti. Izbrannyye trudy / G. Olport. M.: Smysl., 2002. S. 166-216. [in Russian].
32. Ozhiganova G.V. Vysshaya sposobnost k samoregulyatsii i vnutrenniy opyt / G.V. Ozhiganova // Privolzhskiy nauchniy vestnik. 2014. №11-2 (39). [in Russian].
33. Rean, A. A. Psihologiya izucheniya lichnosti / A.A. Rean. - M.: Izdatel'stvo Mihaylova V. A., 1999. - 288 s. [in Russian].
34. Rodzhers K. R. Stanovlenie lichnostyu. Vzglyad na psihoterapiyu / K.R. rodzhers. Eksmo-Press. 2001. 672 s. [in Russian].
35. Rokich M. Priroda chelovecheskih tsennostey / M. Rokich // Svobodnaya pressa, 1973, №5. S. 20-28. [in Russian].
36. Rubinshteyn S. L. Osnovy obschey psihologii / S.L. Rubinshteyn. Izdatel'stvo Piter. 2002. 720 s. [in Russian].
37. Schwartz, S. H., & Bilsky, W. Toward a universal psychological structure of human values. / S. Schwartz, W. Bilsky. Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 53, 550-562
38. Sevostianov, P. Openness to Experience and Behavior Self-Regulation in the Structure of the Personal Component of Individual Experience. / P. Sevostianov. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2018. №65. С. 42-45.
39. Sevostianov, P. The Self-Concept In the Personal Component of Individual Experience Structure. / P. Sevostianov. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2018. №64. С. 51-55.
40. Sevostyanov P.A. Vzaimootnoshenie tsennostnykh orientatsiy i otkrytosti opyitu u studentov / P.A. Sevostyanov. Visnik Harkivskogo natsionalnogo unversitetu imeni V. N. Karazina. Seriya «Psihologiya». 2011. №45. S. 259-261. [in Russian].
41. Sevostianov P.O. Vzaimozv'язok vidkrytosti dosvidu ta smyslozhyttievkykh oriantatsii u studentiv. / P.O. Sevostianov. Visnyk Kharkivskoho natsionalnogo universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya «Psihologhiia». 2018. №63. S. 12-16. [in Ukrainian].
42. Shpranger E. Osnovnyye idealnyye typy individualnosti // Psihologiya lichnosti: teksty / pod red. Yu. B. Gippenreyter, A. A. Puzyreya. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1982. - 287 s. - s. 55-59. [in Russian].
43. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti / V.V. Stolin. - M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1983. - 288 s. [in Russian].
44. Tugarinov, V.P. Filosofiya soznaniya / V.P. Tugarinov. - M.: Gostehizdat, 1998. - 198 s. [in Russian].
45. Voschinin A. V. Refleksivnaya regulyatsiya psihicheskikh sostoyaniy sportsmenov / A. Voschinin // Uchenyie zapiski universiteta Lesgafta. 2016. №6 (136). [in Russian].
46. Vyigotskiy L.S. Voprosy teorii i istorii psihologii / L. Vyigotskiy // Sobr. soch. v 6 t. - M.: Pedagogika, 1982. - T.1. - 487 s. [in Russian].
47. Wicklund, R. A., & Brehm, J. W. Perspectives on cognitive dissonance. / R. Wicklund, J. Brehm. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.
48. Yakobson S. G. Psihologicheskie problemy eticheskogo razvitiya detey / S.G. Yakobson. M., 1984. [in Russian].
49. Yung K. Tevistokskie lektzii / K. Yung. M., 1998. 295 s. [in Russian].

УДК 159.954.3:179.8
DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-05

Особливості задоволеності життям людей з різним ставленням до грошей і власної жадібності

Яновська Світлана Германівна, старший викладач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, майдан Свободи 4, Харків, 61022.

Svitlana Yanovska (Janovska), Senior Lecturer of the Applied Psychology Department, V. N. Karazin Kharkiv National University, 4 Svobody Sq., Kharkiv, Ukraine, 61022.

Яновская Светлана Германовна, старший преподаватель кафедры прикладной психологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, площадь Свободы 4, Харьков, 61022.

ORCID 0000-0002-5439-5269
sgyanovskaya@karazin.ua

Криворучко Світлана Миколаївна, старший викладач кафедри фізичного виховання Національного аерокосмічного університету імені М. С. Жуковського «ХАІ», вул. Чкалова, 17, Харків, 61070.

Svitlana Kryvoruchko, Senior Lecturer of the Department of Physical Education National Aerospace University named after M. E. Zhukovsky «KhAI», Kharkov, st. Chkalov, 17 Ukraine 61070.

Криворучко Светлана Николаевна, старший преподаватель кафедры физического воспитания Национального аэрокосмического университета имени Н. Е. Жуковского «ХАИ», Харьков, ул. Чкалова, 17, Украина, 61070.

ORCID 0000-0002-0752-4013

Самохін Олексій Олексійович, старший викладач кафедри фізичного виховання Національного аерокосмічного університету імені М. С. Жуковського «ХАІ», вул. Чкалова, 17, Харків, 61070.

Oleksiy Samokhin, Senior Lecturer of the Department of Physical Education National Aerospace University named after M. E. Zhukovsky «KhAI», Kharkov, st. Chkalov, 17 Ukraine 61070.

Самохин Алексей Алексеевич, старший преподаватель кафедры физического воспитания Национального аэрокосмического университета имени Н. Е. Жуковского «ХАИ», Харьков, ул. Чкалова, 17 Украина 61070.

Кононенко Неллі Миколаївна, старший викладач кафедри фізичного виховання Національного аерокосмічного університету імені М. С. Жуковського «ХАІ», вул. Чкалова, 17, Харків, 61070.

Nelli Kononenko, Senior Lecturer of the Department of Physical Education National Aerospace University named after M. E. Zhukovsky «KhAI», Kharkov, st. Chkalov, 17 Ukraine 61070.

Кононенко Нелли Николаевна, старший преподаватель кафедры физического воспитания Национального аэрокосмического университета имени Н. Е. Жуковского «ХАИ», Харьков, ул. Чкалова, 17 Украина 61070.

Білоус Наталія Сергіївна, старший викладач кафедри фізичного виховання Національного аерокосмічного університету імені М. С. Жуковського «ХАІ», вул. Чкалова, 17, Харків, 61070.

Natalia Bilous, Senior Lecturer, Department of Physical Education National Aerospace University named after M. E. Zhukovsky «KhAI», Kharkov, st. Chkalov, 17 Ukraine 61070.

Белоус Наталия Сергеевна, старший преподаватель кафедры физического воспитания Национального аэрокосмического университета имени Н.Е. Жуковского «ХАИ», Харьков, ул. Чкалова, 17 Украина 61070.

В статті розглянуто особливості задоволеності життям людей з різним ставленням до грошей і власної жадібності. Показано, що більшість досліджуваних є незадоволеними життям, вони визначають в себе середній рівень жадібності та їх оцінка грошей є конфліктною. Було визначено, що задоволеність

життям пов'язана з самооцінкою жадібності та ставленням до грошей. Задоволеність життям має прямий зв'язок з факторами «Оцінка», «Сила», «Активність» поняття грошей. Людина, яка високо цінує гроші, витрачає їх на те, що підвищує її задоволення, або накопичує, що також надає їй відчуття, що життя є таким, яке задовольняє її. Гроші для цих людей є впливовими, надають сили та можливості для перетворення себе та оточуючого світу. Було визначено наявність зв'язку задоволеності життям та факторами самооцінки жадібності: зворотній зв'язок з фактором «Безмежна жадібність» та прямий зв'язок з факторами «Завбачлива жадібність» та «Розумна жадібність». Останні два фактори самооцінки жадібності вказують на наявність у людини розважливості та передбачливості, гармонії заробітків та витрат.

Ключові слова: задоволеність життям, гроші, жадібність.

The article deals with the peculiarities of life satisfaction in people with different attitudes towards money and their own greed. It is shown that the majority of subjects are dissatisfied with life, they determine the average level of greed and their money evaluation is conflicting.

It was determined that life satisfaction was associated with the self-esteem of greed and attitude towards money. Life satisfaction has a direct connection with the factors "Evaluation", "Power", "Activity" of the concept of money. Hence, a person who highly evaluate money spends it on something that raises his pleasure or saves, which also gives him a sense of satisfaction with life. The money for this person is what affects life, gives strength and opportunity to improve himself and the surrounding world. But the satisfaction of one's own life can also affect the evaluation of money. A person can understand that money does not always solve life problems, that the growth of money, or their reduction, can go out of control and drastically change the standard of living.

The distribution of subjects who participated in the subjective greed study was as follows. Almost half of the people identified themselves with an average level of greed, which testifies of economy, frugality, knowledge of the measure; the ability to share if it does not address the needs of the individual. A third of those surveyed identified a high level of overall greed, which could be interpreted as an exorbitant, uncontrollable satisfaction of needs and accumulation of goods, without considering the norms and well-being of others. And only a fifth of the subjects have a subjectively low level of greed, which indicates a tendency to show generosity and selflessness towards themselves and others, self-sacrifice, limiting needs, following social norms.

It was defined the connection of life satisfaction and such self-esteem factors as greed, feedback factor "Boundless Greed" and a direct connection with the factors "Prudent Greed" and "Smart Greed." The last two factors of greed self-esteem indicate a person's prudence and foresight, the harmony of earnings and expenses. And it gives pleasure, because people want something that can provide them with unlimited life pursuit of wealth and fortune, have time to communicate with loved ones and nature classes favorite thing, he lives and enjoys.

Keywords: life satisfaction, money, greed.

В статье рассмотрены особенности удовлетворенности жизнью людей с разным отношением к деньгам и собственной жадности. Показано, что большинство участников исследования не удовлетворены жизнью, они определяют у себя средний уровень жадности и их оценка денег является конфликтной. Было показано, что удовлетворенность жизнью связана с самооценкой жадности и отношением к деньгам. Удовлетворенность жизнью имеет прямую связь с факторами «Оценка», «Сила», «Активность» понятия денег. Люди, которые высоко ценят деньги, тратят их на то, что приносит им удовольствие, или накапливают, что дает ощущение удовлетворенности жизнью. Деньги для этих людей имеют влияние, дают силы и возможности для преобразования себя и окружающего мира. Было определено наличие связи удовлетворенности жизнью и факторами самооценки жадности: обратная связь с фактором «Безграничная жадность» и прямая связь с факторами «Предусмотрительная жадность» и «Умная жадность». Последние два фактора самооценки жадности указывают на наличие у человека рассудительности и предусмотрительности, гармонии зарботков и расходов.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, деньги, жадность.

Задоволеність життям людей залежить від різноманітних чинників: об'єктивних і суб'єктивних передумов економічного, політичного, психологічного, соціально-психологічного характеру. У сучасній психології досліджено багато факторів, які пов'язані з цим явищем: матеріальне благополуччя; соціальний статус; досягнення поставлених цілей; рівень самореалізації і самоактуалізації; особиста і сімейна безпека (рівень криміналізації життя і свавілля влади); соціальна стабільність; клімат й інші умови середовища; наявність вільного часу і добре організованого дозвілля; гармонійні стосунки у сім'ї; міжособистісні стосунки; здоров'я; вік та ін. Найбільш впливовими є матеріальні показники Люди працюють, щоб заробляти більше. Купують, щоб почуватися краще. Накопичують гроші і не можуть з ними розлучитися, тому що вони далися важкою працею, або витрачають все до останньої копійки і почувуються спустошеними. Здається, що гроші дають змогу жити краще, але вони не замішують почуття задоволеності, благополуччя і добробуту.

Науковці всього світу досліджують зв'язок задоволеності життям зі ставленням до матеріальної вигоди й грошей та того, наскільки людина є зануреною в процес їх накопичування, яким чином їх витрачає. Хіді Б. та Муфелі Р. (2018) досліджували траєкторії задоволеності життям та визначили показники, що пояснюють її стабільність і нестабільність у Німецькій соціально-економічній групі Австралії. Моррон А., Пискителли А. (2019) підкреслили, що вивчення факторів, які впливають на задоволеність

життям, потребує врахування їх ваги: чим вищий рівень недоліків, тим нижчий рівень задоволеності життям. Сьєнтженс Т. Г., Зееленберг М., Ван-де-Вен Н., Брегельманс С.М. (2015) досліджували жадібність та її рівні в економічній поведінці, визначили прямі зв'язки жадібності з максимізацією, власним інтересом, заздрістю, матеріалізмом і імпульсивністю та зворотні - з самоконтролем і задоволеністю життям. В дослідженні Фрунзару В., Фрунзару О. (2017) приділено увагу християнському підходу щодо взаємозв'язку між накопичуванням матеріальних благ та задоволеністю життям: чим менш матеріалістичний спосіб життя, тим більш щасливіша людина. Пакистанські дослідники Малик М.Н., Аббасі Н.У. Халілі М.Т., Ансарі М. І. (2018) визначали жадібність як надмірну любов до грошей у людей різних професій та довели, що прагнення грошей і жадібність впливають на психічне здоров'я професіонала, розвиваючи різні психологічні симптоми, такі як депресія, тривога і стрес. Таким чином проблема задоволеності життям та її зв'язку зі ставленням до грошей і жадібністю є інтернаціональною і потребує свого визначення в Україні.

Мета – визначення особливостей задоволеності життям людей з різним ставленням до грошей і власної жадібності.

Методи дослідження: метод семантичного диференціалу Ч. Осгуда; шкала задоволеності життям Е. Дінера, Р. А. Еммонса, Р. Дж. Ларсена та С. Гріффіна, адаптована Д. О. Леонтьєвим та Є. М. Осінім; методика дослідження семантичного простору поняття «жадібність» С. Г. Яновської та Р. А. Лютенко; методи математичної статистики (первинний математичний аналіз, кореляційний аналіз за Спірменом).

В дослідженні приймали участь 154 особи, серед яких 79 дівчат та 75 юнаків у віці від 19 до 24 років, які навчаються в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна та Національному аерокосмічному університеті імені М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут». Всі досліджувані навчаються та працюють у вільний час та по-різному ставляться до свого матеріального забезпечення.

У зарубіжній психології задоволеність життям часто пов'язується або ототожнюється з такими поняттями, як «щастя», «суб'єктивне психологічне благополуччя» і розглядається як важлива умова психологічного здоров'я людини. М. Аргайл вважає, що задоволеність життям є неодмінною складовою щастя, і визначає її як рефлексивну оцінку минулого і теперішнього стану справ [1]. С. Рубінштейн пов'язує задоволеність життям з наявністю матеріальних благ у людини: матеріально задоволені особи контролюють свої фінанси, незадоволені є психологічно неблагополучними: вони намагаються взяти гроші в борг, у них значно вище частота емоційних розладів і психосоматичних захворювань [18].

Headey B., Muffels R. визначили фактори, які змінювали траєкторію задоволеності життям: стабільність задоволеністю життям насамперед обумовлена стабільними рисами особистості, батьківським впливом, також це пов'язано з відмінностями та змінами в особистих цінностях / життєвих пріоритетах (просоціальні, сімейні й матеріалістичні цінності) та поведінкових виборах (фізичні вправи, соціальна участь і мережі, відвідуваність церкви, баланс між роботою і дозвіллям) [13].

На думку Р. М. Шаміонова, задоволеність життям є суб'єктивно емоційно-оцінним утворенням, яке має спонукальну силу, що сприяє дії, пошуку, управлінню внутрішніми і зовнішніми об'єктами. Автор вважає, що це складне, динамічне, соціально-психологічне утворення, в основі якого лежить інтеграція когнітивних і емоційно-вольових процесів [6].

В роботі М. Ю. Семенова та Є. Г. Єфремова було показано зв'язок задоволеності життям та матеріальної задоволеності, визначено фактори, які впливають на ступінь матеріальної задоволеності: рівень особистого добробуту, рівень матеріальних потреб, спрямованість особистості, досвід попередньої задоволеності матеріальних потреб і позитивна висока оцінка вірогідності задоволеності матеріальних потреб у майбутньому [4].

Продовження досліджень зв'язків задоволеності життям та матеріальної задоволеності пов'язано з визначенням особливостей ставлення до грошей та жадібності людини. О. С. Дейнека вказує, що ставлення до грошей є економіко-психологічним феноменом, який представлений пізнавальним, емоційним і мотиваційно-вольовими компонентами, супроводжує соціальний обмін і здатний виконувати компенсаторно-терапевтичну функцію [2].

Ціннісний аспект ставлення до грошей та особливостей грошової задоволеності підприємців був досліджений С.Г. Яновською: було визначено, що для підприємців цінність грошей нижче, а рівень грошової задоволеності вище в порівнянні з людьми, які не займаються підприємницькою діяльністю. Підприємці більш раціонально ставляться до грошей, є більш впевненими в фінансових питаннях, орієнтовані на об'єктивне прийняття ситуації, що склалася, і пошук вирішення проблеми [9]. Продовження досліджень авторки було пов'язано з визначенням психологічних особливостей уявлення про жадібність та жадібну людину. Асоціюється жадібність здебільшого з користолобством, скупістю, накопиченням, грошима і такими рисами, як егоїзм, агресивність, прагматичність. Головними причинами жадібності досліджувані вважають сімейне виховання та бідність, яка сприяє розвитку скупості у людини, вимушеної економити у важкі часи [8].

Отже сучасні дослідження жадібності пов'язані з визначенням особливостей ставлення людини до грошей. Типологія «грошових» типів особистості Х. Гольдберга і Р. Льюїс враховує поняття жадібності, як такої, що є наслідком жаги до грошей та прагнення безпеки [5].

Ю. В. Щербатих визначив складові конструкту «жадібність»: користолобство та скупість, які сприяють примноженню багатства людини за рахунок економії або прагнення отримати щонайбільше [7].

Г. Крекелс та М. Панделаре розглядають жадібність як диспозицію – готовність людини діяти

певним чином. До цієї характеристики, на думку авторів, входить бажання брати більше, ніж це необхідно, ненаситність, задоволення від володіння багатьма речами, потреба у статусі та владі, використання сумнівних методів для того, щоб отримати більше, ніж потрібно. Диспозиційна жадібність за Г. Крекелсом та М. Панделаре найбільше проявляється в «економічних іграх» [14].

Голландські психологи Seuntjens T. G., Zeelenberg M., Van de Ven N., Breugelmans S. M., продовжуючи ідею диспозиційного дослідження жадібності, виділили у конструкті «жадібність» центральні та периферійні елементи, за допомогою яких можна краще дослідити жадібність [10]; дослідили економічну поведінку жадібною людини у контексті фінансової кризи в Америці [19]; прослідкували розвиток жадібності у підлітків [12].

Таким чином аналіз останніх публікацій вказує на наявність зв'язку між задоволеністю життям та матеріальною задоволеністю й жадібністю людини.

Для дослідження особливостей цього зв'язку ми перш за все визначили рівень задоволеності життям досліджуваної групи людей. Дані подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Дані за Шкалою задоволеності життям Е. Дінера, Р. А. Еммонса, Р. Дж. Ларсена, С. Гріффіна (адаптована Д. О. Леонтєвим, Є. М. Осінім)

Рівні задоволеності життям	Кількість досліджуваних (%)	Дані (M±σ)
Набагато нижче середнього	30%	7,8±0,93
Явно нижче середнього	30%	12,4±1,5
Трохи нижче середнього	3%	15±0,71
Середній	10%	21,3±1,52
Вище середнього	10%	26,3±1,52
Набагато вище середнього	12%	32,4±1,95

Більшість досліджуваних є незадоволеними своїм життям. Серед них, 30% визначають задоволеність своїм життям набагато нижче середнього, це говорить про загальну невдоволеність поточним станом свого існування. Стільки ж людей мають показник задоволеності життям явно нижче середнього, що також свідчить про негативну оцінку свого життя. Рівень задоволеності своїм життям трохи нижче середнього має 3%, 10% мають середній показник задоволеності життям і 10% – вище середнього. Це можна інтерпретувати, як нормальну оцінку поточного стану існування. Лише 12% досліджуваних визначають задоволеність своїм життям набагато вище середнього, що говорить про позитивну оцінку свого життя на даному етапі.

За методикою дослідження семантичного простору поняття «жадібність» (С. Г. Яновської та Р. А. Лютенко) було отримано такі результати. Дані подано в таблиці 2.

Таблиця 2.

Результати за методикою дослідження семантичного простору поняття «жадібність» (С. Г. Яновська, Р. А. Лютенко)

Показники	Рівень	Кількість досліджуваних	Дані (M±σ)
Загальний показник	Низький	20%	20,8±2,4
	Середній	46%	29,2±2,7
	Високий	34%	38±2,37
Фактор 1 «Безмежна жадібність»	Низький	17%	3,8±0,44
	Середній	57%	7±1,78
	Високий	26%	14,4±4,2
Фактор 2 «Завбачлива жадібність»	Низький	40%	7±2,1
	Середній	53%	15,3±3,35
	Високий	7%	23,5±0,71
Фактор 3 «Розумна жадібність»	Низький	40%	5,7±2,34
	Середній	50%	11,3±1,29
	Високий	10%	14,3±0,57

Серед досліджуваних було визначено таких, що мають суб'єктивно низький рівень жадібності. Такі значення говорять про схильність до проявів щедрості і безкорисливості по відношенню до себе та інших, самопожертви, обмеження потреб, слідування соціальним нормам. Більшість досліджуваних (46%) визначають в себе середній рівень жадібності. Такі дані кажуть про економність, бережливість, знання міри; здатність ділитися, якщо це не торкається потреб особистості. Майже третина досліджуваних мають високий рівень загального показника жадібності, що можна інтерпретувати, як непомірне, невідконтрольне задоволення потреб і накопичення благ, не враховуючи норми і благополуччя інших. Ворожість до інших, які можуть посягати на власність особистості.

За фактором «Безмежна жадібності» більш ніж половина досліджуваних має середні значення, що свідчить про наявність тенденції до накопичення і утримання благ, але без надмірного бажання їх накопичувати. Майже третина опитаних має високі оцінки за цим фактором, що вказує на їх скупість та

користолюбство й можливість виникнення конфліктів на фоні жадібності. І тільки 17% досліджуваних легко розлучаються з накопиченим, відкриті та доброзичливі до оточуючих.

За фактором «Завбачлива жадібність» більш ніж половина досліджуваних має середні показники, що свідчить про гармонію у стосунках з іншими людьми, відсутність внутрішніх конфліктів щодо незадоволеності забезпеченням людини. Тільки 7% досліджуваних має високу оцінку за цим фактором, що може бути інтерпретовано як корисливість, схильність використовувати інших.

Низькі оцінки за фактором «Розумна жадібність» має 40% досліджуваних, що свідчить про відсутність контролю за своїми витратами, невідконтрольне споживання, непередбачливість та марнотратство. Половина досліджуваних має середній показник за цим фактором. Це говорить про їхню помірну економність, бережливість, витрати і використання благ співвідносяться з потребами і є адекватними відповідно до ситуації. Високий рівень за фактором «Розумна жадібності» має 10% досліджуваних, що говорить про високий контроль споживацької поведінки, скупість, жорстке планування витрат.

Було визначено ставлення досліджуваних до грошей за допомогою методу семантичного диференціалу Ч. Осгуда. За фактором «Оцінка» в досліджуваній групі представлено всі рівні оцінки поняття «гроші» (низький - 30%, середній - 40%, високий - 30%). Такий розподіл результатів ще раз підтверджує конфліктність цього поняття для людини. З одного боку, гроші є гарними, приємними, з іншого, поганими та злими. Ніхто з досліджуваних не надав низької оцінки поняттю «гроші» за факторами «Сила» та «Активність». Значення, які було отримано за цими факторами, вказує на те, що гроші мають великий вплив на життя людини, але вони є нестійкими та швидкоплинними.

В результаті кореляційного аналізу було визначено, що задоволеність життям пов'язана з самооцінкою жадібності та ставленням до грошей.

Прямий зв'язок задоволеності життям та факторами «Оцінка» ($p=0,991$, $p<0,05$), «Сила» ($p=0,936$, $p<0,05$), «Активність» ($p=0,860$, $p<0,05$), поняття грошей можна пояснити тим, що людина, яка високо цінує гроші буде витрачати їх на те, що підвищує її задоволення, або накопичувати, що також надає їй відчуття задоволеності життям. Саме гроші для цієї людини є тим, що впливає на життя, надає сили та можливості для перетворення себе та оточуючого світу. Наявність контролю за витратами, можливість заощаджувати без проблем та конфліктів – ще одні з переваг цього зв'язку. Задоволеність власним життям також впливає на оцінку грошей. Людина може зрозуміти, що гроші не завжди вирішують життєві негаразди, що зростання грошей, або їх зменшення може вийти з під контролю та різко змінити життєвий рівень. Задоволеність життям змінюється в залежності від фокусу сприйняття грошей, або як нестатичних, швидкоплинних, які є засобом реалізації різноманітних потреб, а їх здобуття асоціюється з активним і безперервним процесом, або як статичних, постійних, де важливіше не заробляти, а накопичувати. Не жити, а виживати.

Було визначено наявність зв'язку задоволеності життям та факторами самооцінки жадібності. Існує зворотній зв'язок між Шкалою задоволеності життям та фактором «Безмежна жадібність» ($p=0,754$, $p<0,05$). Це можна інтерпретувати таким чином: людина, для якої сенсом життя стає накопичення благ втрачає саме життя, адже безмежне накопичення та користолюбство не робить людину щасливою й задоволеною, навпаки, виникають страхи втратити все та підозри, що інші будуть зазіхати на їхні статки. Можна згадати широко відомих літературних героїв: Гобсека та Скруджа. Ці персонажі символізують вищий рівень безмежної жадібності. Гобсек все своє життя накопичував та помер в злиднях серед великого багатства, адже він так і не зміг що-небудь витратити на себе. Скрудж з підозрою та ворожо ставився до оточуючих, як до таких, що зазіхають на його статки, але ці блага не зробили його щасливим, а навпаки, зробили нещасливим одинаком.

Було визначено прямий зв'язок Шкали задоволеності життям та факторами «Завбачлива жадібність» ($p=0,742$, $p<0,05$) та «Розумна жадібність» ($p=0,670$, $p<0,05$). Дані фактори самооцінки жадібності вказують на наявність у людини розважливості та передбачливості, гармонії заробітків та витрат. І саме це надає задоволення, адже людина бажає те, що може собі придбати, вона не обмежує своє життя гонитвою за багатством та статками, вона має час на спілкування з близькими та природою, заняттям улюбленою справою, вона живе й отримує задоволення. З іншого боку, задоволеність життям може вплинути на самооцінку завбачливої та розумної жадібності. Щаслива людина є гармонійною в усьому: їй легко ділитися з іншими та непотрібно накопичувати. Коли людина незадоволена своїм життям, вона може здійснювати необачливі вчинки: замість розважливості витрат приходиться марнотратство й витрата контролю за споживанням, гармонійні стосунки з оточуючими стають конфліктами стосовно витрат та розподілу благ, інші стають засобом для досягнення власних цілей й задоволення потреб, тощо.

В результаті аналізу даних можна зробити такі висновки.

Задоволеність життям людей пов'язана зі ставленням до грошей і самооцінкою власної жадібності. Люди з високим рівнем задоволеності життям високо оцінюють поняття «гроші», надають їм силу та активність. Гроші визначаються як засіб, за допомогою якого можливо змінювати власне життя, вони надають сили та можливості для перетворення себе й оточуючого світу та контролю за витратами, заощаджень без проблем та конфліктів.

Було визначено наявність зв'язку задоволеності життям та факторами самооцінки жадібності: зворотній зв'язок між Шкалою задоволеності життям та фактором «Безмежна жадібність» та прямий зв'язок з факторами «Завбачлива жадібність» та «Розумна жадібність». Людина, сенсом життя якої стає накопичення втрачає саме життя, адже безмежне накопичення та користолюбство не робить людину

шасливою й задоволеною, з іншого боку, наявність розважливості та передбачливості гармонізує заробітки та витрати.

Вважаємо, що перспективою подальших розвідок може бути дослідження зв'язку задоволеності життям людини з такими факторами, як заняття фізичною культурою та спортом, рівень конфліктності відношення з оточуючими, довіра в міжособистісних стосунках, тощо.

Література

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 271 с.
2. Дейнека О. С. Символизация денег: опыт эмпирического исследования / О. С. Дейнека // Институт психологии РАН. – 2004. – С. 207–241.
3. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов // СПбГУ. – 2000. – № 21. – С. 407–435.
4. Семенов М. Ю. Материальная удовлетворенность / М. Ю. Семенов, Е. Г. Ефремов // Омский научный вестник. – 2003. – № 23. – С. 207–210.
5. Фенько А. Б. Проблема денег в зарубежных психологических исследованиях / А. Б. Фенько // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С. 50–52.
6. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р. М. Шамионов. – Саратов, 2008. – 296 с.
7. Щербатых Ю. В. Семь смертных грехов или психология порока / Ю. В. Щербатых. – Москва: АСТ, 2010. – 480 с.
8. Яновська С. Г. Психологічні особливості уявлення про жадібність та жадібну людину / С. Г. Яновська, Р. Л. Туренко, Н. С. Білоус, Р. А. Лютенко // Вісник Харківського національного університету. – 2016. – Вип.59. – С. 55–58.
9. Яновська С. Г. Ціннісний аспект ставлення до грошей та особливості грошової задоволеності підприємців / С. Г. Яновська // Вісник Харківського національного університету. – 2010. – № 913. – С. 192–195.
10. Defining greed / T. Seuntjens, M. Zeelenberg, S. Breugelmans, N. Van de Ven // The British Psychological Society. – 2014. – № 4. – P. 1–21.
11. Frunzaru V. Materialism and Life Satisfaction a Sociological and Christian Comparative Approach / V. Frunzaru, E.M. Frunzaru // Journal for the Study of Religions and Ideologies. – 2017. – Vol. 16. – № 48. – P. 31–45.
12. Greed and adolescent financial behavior / T.Seuntjens, M. Zeelenberg, N. Van de Ven, A. Van der Schors // Journal of Economic Psychology. – 2016. – № 57. – P. 1–12.
13. Headey B. A Theory of Life Satisfaction Dynamics: Stability, Change and Volatility in 25-Year Life Trajectories in Germany / B. Headey, R. Muffels // Social Indicators Research. – 2018. – Vol. 140. – № 2. – P. 837–867. DOI: 10.1007/s11205-017-1785-z
14. Krekels G. Dispositional Greed: Scale Development and Validation / G. Krekels, P. Mario // Advances in Consumer Research. – 2011. – № 39. – P. 799–800.
15. Long S. Greed / Susan Long // Psychodynamic Practice. – 2009. – № 15. – P. 245–259.
16. Malik M.N. Relationship Between Affluenza, Psychological Wellbeing and Life Satisfaction among Doctors and Lawyers / M. N. Malik, N. U. Abbasi, M. T. Khalily, M. I. Ansari // Rawal Medical Journal. – 2018. – Vol. 43. – № 3. – P. 520–523.
17. Morrone A. How Disadvantages Shape Life Satisfaction an Alternative Methodological Approach / A. Morrone, A. Piscitelli, A. D'Ambrosio // Social Indicators Research. – 2019. – Vol. 141. – № 1. – P. 477–502. DOI: 10.1007/s11205-017-1825-8
18. Rubinstein C. Money & Self-esteem, Relationships, Secrecy, Envy, Satisfaction / C. Rubinstein // Psychology Today. – 1981. – № 5. – P. 24–44.
19. Seuntjens T. Dispositional Greed / T. Seuntjens, M. Zeelenberg, N. Van de Ven // Journal of Personality and Social Psychology. – 2015. – P. 1–17.

References

1. Arhail M. (2003) Psykhoholyia schastia. Sankt-Peterburh, Pyter, 271 s. [in Russian].
2. Deineka O. S. (2004) Symvolyzatsyia deneh: opit empyrycheskoho yssledovanyia. Ynstytut psykhoholyyu RAN, S. 207–241. [in Russian].
3. Kulykov L. V. (2000) Determyntyanty udovletvorennosti zhyzniiu. SPGU, №21, S. 407–435. [in Russian].
4. Semenov M. Yu., Efremov E. H. (2003) Materyalnaia udovletvorennost. Omskyi nauchnyi vestnyk, №23, S. 207–210. [in Russian].
5. Fenko A.B. (2000) Problema deneh v zarubezhnykh psykhoholycheskykh yssledovaniakh. Psykhoholycheskyi zhurnal, №1, S. 50–52. [in Russian].
6. Shamyonov R. M. (2008) Sub'ektyvnoe blahopoluchye lychnosti: psykhoholycheskaia kartyna i factory, Saratov, 296 s. [in Russian].
7. Shcherbatykh Yu. V. (2010) Sem smertnykh hrehov yly psykhoholyia poroka. Moskva: AST, 480 s. [in Russian].

8. Ianovska S.H., Turenko R.L., Bilous N.S., Liutenko R.A. (2016) Psykholohichni osoblyvosti uia-
vlennia pro zhadibnist ta zhadibnu liudynu. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu, V. 59, S.
55–58. [in Ukrainian]
9. Ianovska S.H. (2010) Tsinnisnyi aspekt stavlennia do hroshei ta osoblyvosti hroshivoi zadovole-
nosti pidpriiemtsiv Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu, №913, S. 192–195. [in Ukrainian]
10. T.Seuntjens, M. Zeelenberg, S. Breugelmans, N. Van de Ven. (2014) Defining greed. The British
Psychological Society, №4, C. 1–21.
11. Frunzaru V., Frunzaru E.M. (2017) Materialism and Life Satisfaction a Sociological and Chris-
tian Comparative Approach, Journal for the Study of Religions and Ideologies, V. 16, №48, C. 31–45.
12. Greed and adolescent financial behavior / T.Seuntjens, M. Zeelenberg, N. Van de Ven, A. Van der
Schors. // Journal of Economic Psychology. – 2016. – №57. – C. 1–12.
13. Headey B. A Theory of Life Satisfaction Dynamics: Stability, Change and Volatility in 25-Year
Life Trajectories in Germany/ B. Headey, R. Muffels // Social Indicators Research. – 2018. – V. 140. – №2.
– C. 837–867. DOI: 10.1007/s11205-017-1785-z
14. Krekels G., Mario P. (2011) Dispositional Greed: Scale Development and Validation, Advances
in Consumer Research, №39, C. 799–800.
15. Long S. (2009) Greed. Psychodynamic Practice, №15, C. 245–259.
16. Malik M.N., Abbasi N.U., Khalily M.T., Ansari M.I. (2018) Relationship Between Affluenza,
Psychological Wellbeing and Life Satisfaction among Doctors and Lawyers. Rawal Medical Journal, V.
43, №3, C. 520–523.
17. Morrone A., Piscitelli A., Ambrosio A.D. (2019) How Disadvantages Shape Life Satisfaction
an Alternative Methodological Approach. Social Indicators Research, V. 141, №1, C. 477–502. DOI:
10.1007/s11205-017-1825-8
18. Rubinstein C. (1981) Money & Self-esteem, Relationships, Secrecy, Envy, Satisfaction. Psychol-
ogy Today, №5, C. 24–44.
19. Seuntjens T., Zeelenberg M., Van de Ven N. (2015) Dispositional Greed. Journal of Personality
and Social Psychology, C. 1–17.

РОЗДІЛ: ПСИХОДІАГНОСТИКА

УДК 316.61-0.53.4-056.26
DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-06

Створення опитувальника для визначення впливу стресогенних чинників на міжособистісне спілкування та адаптацію старших дошкільників з особливими потребами

Черних Лариса Анатоліївна, кандидат психологічних наук, приватний психолог-консультант, Северодонецьк.

Larisa Chernykh, Candidate of Psychological Sciences, Private Psychologist-Consultant, Severodonetsk.

Черных Лариса Анатольевна, кандидат психологических наук, частный психолог-консультант, Северодонецк.

ORCID 0000-0001-5562-7669
nina1115voron@gmail.com

У статті проаналізовано поняття стресу, стресогенних чинників у старших дошкільників з особливими потребами. Визначено види стресогенних чинників та ознаки стресового стану у старших дошкільників з особливими потребами. Виділено показники соціально-психологічної адаптованості до стресу у старших дошкільників з особливими потребами. Розроблено опитувальник для визначення впливу стресогенних чинників на міжособистісне спілкування батьків та дитини з особливими потребами, дитини з однолітками, перевірено його надійність і валідність. Всі питання були пов'язані зі стресогенними чинниками, міжособистісним спілкуванням дитини з батьками або однолітками і відображали контекст різних сфер життя соціальної дійсності. Перевірка шкал опитувальника здійснювалася за допомогою методу паралельного факторного аналізу, який визначив оптимальну кількість факторів. Було отримано високі показники надійності шкал опитувальника за критерієм α -Кронбаха, що обґрунтовує доцільність використання створеного авторського опитувальника. Було виділено й обґрунтовано три види валідності: конкурентну, очевидну, змістовну. Рівень впливу стресогенних чинників визначався за допомогою взаємозв'язку відповідей за шкалами «міжособистісне спілкування батьків та дитини», «міжособистісне спілкування дитини з однолітками» зі шкалою «вплив соціальних стресогенних чинників», який обчислювався за допомогою кореляційного аналізу Кендалла. Було обчислено дискримінативність опитувальника.

Ключові слова: стрес, стресогенні чинники, старші дошкільники з особливими потребами, міжособистісне спілкування, дискримінативність, опитувальник, валідність, надійність.

The article analyzes the concept of stress, stress factors in older preschoolers with special needs. The types of stress factors and the signs of stress in older preschoolers with special needs are identified. Indicators of social and psychological adaptation to stress in senior preschoolers with special needs are highlighted. A questionnaire was developed to determine the impact of stressful factors on interpersonal communication between parents and children with special needs, a child with peers, and its reliability and validity were tested. All questions were related to stressful factors, interpersonal communication of the child with parents or peers, and reflected the context of different spheres of social reality.

Parallel factor analysis using the principal components of rotational rotation was used to reveal the structure of the questionnaire and to identify its scales (with the total number of $n = 191$ subjects who are parents of preschool children with visual, hearing, speech impairment). The rotation of the bending type was used to avoid the forced technical separation of the independent components, if the true structure contains dependent components.

The questionnaire scales were checked using the parallel factor analysis method, which determined the optimal number of factors. High reliability of the scale of the questionnaire according to the α -Cronbach criterion was obtained, which substantiates the feasibility of using the created authorial questionnaire. Three types of validity were identified and justified: competitive, obvious, meaningful. The level of influence of stressogenic factors was determined by the correlation of responses on the scales of "interpersonal communication of parents and children", "interpersonal communication of a child with peers" with the scale "influence of social stressogenic factors", which was calculated using Kendall correlation analysis. Questionnaire discrimination was calculated.

The technology of constructing the questionnaire, the testing and interpretation of empirical results, the conclusions drawn allow us to recommend this questionnaire for testing in other categories of preschool children.

Keywords: stress, stressful factors, senior preschool children with special needs, interpersonal communication, discriminativeness, questionnaire, validity, reliability.

В статті проаналізовано поняття стресса, стрессогенних факторів у старших дошкільників з особливими потребами. Определены види стрессогенных факторов и признаки стрессового состояния у старших дошкільників з особливими потребами. Выделены показатели социально-психологической адаптированности к стрессу у старших дошкільників з особливими потребами. Разработан опросник для определения влияния стрессогенных факторов на межличностное общение родителей и ребенка с особыми потребностями, ребенка со сверстниками, проверена его надежность и валидность. Все вопросы были связаны со стрессогенными факторами, межличностным общением ребенка с родителями или сверстниками и отражали контекст разных сфер жизни социальной действительности. Проверка шкал опросника осуществлялась с помощью метода параллельного факторного анализа, который определил оптимальное количество факторов. Были получены высокие показатели надежности шкал опросника по критерию α -Кронбаха, что обосновывает целесообразность использования созданного авторского опросника. Были выделены и обоснованы три вида валидности: конкурентная, очевидная, содержательная. Уровень влияния стрессогенных факторов определялся с помощью взаимосвязи ответов по шкалам «межличностное общение родителей и ребенка», «межличностное общение ребенка со сверстниками» со шкалой «влияние социальных стрессогенных факторов», который вычислялся с помощью корреляционного анализа Кендалла. Была вычислена дискриминативность опросника.

Ключевые слова: стресс, стрессогенные факторы, старшие дошкольники с особыми потребностями, межличностное общение, дискриминативность опросник, валидность, надежность.

Постановка проблеми. Умови сучасного соціуму, у яких розвивається дитина з особливими потребами, зокрема з порушенням зору, слуху, мовлення, іноді надають негативний вплив на її розвиток. Це пов'язано з дією різних стрессогенних чинників, які оточують дитину дошкільного віку, і з якими вона повинна справлятися. Для виявлення можливості впливу стрессогенних подій на дошкільників з особливими потребами та чинників, які сприяють соціально-психологічній адаптованості до стресу цих дітей, спочатку потрібно розглянути поняття стресу.

Стрес (у психології) (англ. stress) – стан психічної напруги, що виникає у людини в процесі діяльності в найбільш складних, важких умовах, як у повсякденному житті, так і при особливих обставинах, наприклад, під час космічного польоту, при підготовці до випускного іспиту або перед початком спортивних змагань. Стрес може мати як позитивний, так і негативний вплив на діяльність, аж до її повної дезорганізації, що ставить перед дослідниками завдання вивчення адаптації людини до складних (т. зв. екстремальних) умов, а також прогнозування їхньої поведінки в подібних умовах [2].

Звідси стресори (англ. stressors) – несприятливі, значні за силою і тривалістю зовнішні і внутрішні впливи, які ведуть до виникнення стресових станів. До числа стресорів належать: сильні фізичні і психічні травми, крововтрата, великі м'язові навантаження, інфекції, іонізуюче випромінювання, різкі зміни температури, багато фармакологічних впливів та ін. чинники [2].

Розглядаючи стрессогенні чинники (стресори), які діють на дитину з порушенням зору, слуху, мовлення, слід зазначити, що сам сенсорний та мовленнєвий дефект вже є психотравмуючим для дитини. Він обумовлює сенсорну депривацію та відставання у психічному розвитку завдяки невикористанню органів чуттів і як наслідок – порушення відчуття, сприйняття, уваги, мовленнєвий дефект сприяє недостатності словникового запасу, порушенню розвитку пізнавальних та комунікативних процесів), а при приєднанні стрессового чинника патологія не тільки посилюється, але й веде до порушень всіх сфер особистості: емоційно-вольової, пізнавальної, комунікативної, сфери самосвідомості, діяльності, рівня домагань тощо. Стресогенні чинники впливають на адаптацію та спілкування дитини старшого дошкільного віку з особливими потребами з однолітками, батьками, вихователями, зумовлюючи певні особливості протікання цих процесів. Але серед психодіагностичних методик обмаль методик, які б вимірювали рівень впливу стресорів на міжособистісне спілкування з батьками та однолітками, яке є одним з компонентів соціальної адаптованості дитини з особливими потребами.

Постановка завдання – на основі теоретичного аналізу стресу, стрессогенних подій у старших дошкільників з особливими потребами створити та провести валідацію опитувальника на визначення впливу стрессогенних подій на їх міжособистісне спілкування з батьками й однолітками та загалом на соціальну адаптацію.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, провідним чинником та первинним інститутом соціалізації, який презентує для дитини систему відносин та світ загалом, в процесі її становлення та формування, є сім'я. Відповідно сім'я є первинним соціальним осередком для дитини і транслятором ціннісно-нормативної орієнтації. Тобто, від батьків істотно залежить коло духовних потреб дитини, її інтереси, ставлення до себе та до інших людей, спрямованість почуттів, життєва позиція. Оскільки члени сім'ї пов'язані між собою емоційними зв'язками, тому саме в родині виникають найбільш сприятливі умови для всебічного розвитку дитини. Діти дуже тонко відчувають ставлення до них дорослих. Емоційні зв'язки між дорослими та дітьми в родині є провідними чинниками виховного впливу на дитину [3]. Сімейні стосунки великою мірою зумовлюють міжособистісні відносини дитини з батьками й однолітками, а також спосіб реагування дитини з особливими потребами на стрессогенні чинники, які є руйнівними для психіки дитини та її подальшої соціальної адаптації.

Для визначення впливу стрессогенних чинників на спілкування був розроблений опитувальник для батьків «Методика діагностики впливу стрессогенних чинників на соціальну адаптацію та міжособистісне спілкування дітей з особливими потребами». Для успішної апробації опитувальника ми виходили з теоретико-методологічних основ психодіагностики і конструювання тестів, розроблених А. Анастасі [1],

Л. Ф. Бурлачуком [4], Р. М. Готтсданкером [6], В. М. Дружинінін [7], П. Клайном [9] та ін.

Опитувальник містить 18 питань, які було згруповано у шкали «міжособистісне спілкування батьків та дитини», «міжособистісне спілкування дитини з однолітками» зі шкалою «вплив соціальних стресогенних чинників». Рівень впливу стресогенних чинників визначався за допомогою взаємозв'язку відповідей за шкалами «міжособистісне спілкування батьків та дитини», «міжособистісне спілкування дитини з однолітками» зі шкалою «вплив соціальних стресогенних чинників» та обчислювався за допомогою кореляційного аналізу Кендалла. Так, «вплив соціальних стресогенних чинників» має негативний кореляційний зв'язок з «міжособистісним спілкуванням дитини з однолітками» ($r=-0,11$; $p<0,05$), що свідчить про наявність несприятливого впливу на якість та продуктивність спілкування дитини старшого дошкільного віку з сенсорною та мовленнєвою патологією з однолітками, їх закритість, невміння налагодити продуктивний комунікативний контакт, вирішувати конфліктні ситуації. Водночас шкала «вплив соціальних стресогенних чинників» не робить негативного впливу на «міжособистісне спілкування батьків та дитини», про що свідчать дані кореляції ($r=0,03$; $p<0,05$). Таким чином, дитина повністю довіряє батькам, більш відкрита з ними у спілкуванні, вбачає в батьках захисників від негативного впливу соціального середовища.

Було виявлено дискримінативність опитувальника, тобто здатність тесту розрізняти випробовуваних з різною вираженістю вимірюваного психічного явища, чутливість тесту. Для цього було використано показник δ Фергюсона, який має значення $\delta=0,63$, що свідчить про досить високу дискримінативність опитувальника. На кожне питання опитувальника потрібно було дати відповідь «А» – «так» чи «Б» – «ні». Було опитано 191 респондент – батьки дітей старшого дошкільного віку з порушенням зору, слуху, мовлення.

Перейдемо до визначення валідності опитувальника для батьків «Методика діагностики впливу стресогенних чинників на соціальну адаптацію та міжособистісне спілкування дітей з особливими потребами».

Конкурентну валідність перевіримо за допомогою застосування у респондентів, які проходили діагностику за опитувальником для батьків «Методика діагностики впливу стресогенних чинників на соціальну адаптацію та міжособистісне спілкування дітей з особливими потребами» стосовно міжособистісного спілкування дітей з батьками, з однолітками, наявності стресогенних чинників, які визначали батьки стосовно своїх дітей. З їх дітьми з порушеннями зору, слуху, мовлення у кількості 191 осіб було проведено дитячу проєктивну методику Рене Жіля, яка призначена для дослідження сфери міжособистісних відносин дитини та її сприйняття внутрішньосімейних стосунків. Нас цікавили кореляційні зв'язки «Методики діагностики впливу стресогенних чинників на соціальну адаптацію та міжособистісне спілкування дітей з особливими потребами» з ознаками методики Рене Жіля. Так, виявлений значущий позитивний зв'язок показника ставлення до батьків і міжособистісного спілкування дитини з однолітками ($r=0,18$; $p<0,05$). Міжособистісне спілкування дитини з однолітками має значущий позитивний зв'язок з показником товарищів ($r=0,19$; $p<0,05$), який безпосередньо пов'язаний з міжособистісним спілкуванням з однолітками. Вплив соціальних стресогенних чинників має позитивний зв'язок з показником ставлення до друга ($r=0,19$; $p<0,05$), товарищів ($r=0,19$; $p<0,05$), що свідчить про важливість наявності друзів й товаришів для зниження впливу стресу на дитину з особливими потребами. Разом з тим намічається тенденція до закритості, відокремленості у старших дошкільників з сенсорними та мовленнєвими порушеннями, що відзначається позитивним кореляційним зв'язком між міжособистісним спілкуванням з однолітками та закритістю, відокремленістю ($r=0,19$; $p<0,05$). Вплив соціальних стресогенних чинників також має значущий позитивний зв'язок з показником закритості, відокремленості ($r=0,19$; $p<0,05$), що свідчить про уникнення комунікативних контактів дітей з особливими потребами під час дії стресу. Таким чином, було доведено високий рівень конкурентної валідності «Методики діагностики впливу стресогенних чинників на соціальну адаптацію та міжособистісне спілкування дітей з особливими потребами» і «Методики Рене Жіля».

Наступний вид валідності – очевидна (або зовнішня) валідність, згідно з якою тест очевидно валідний, якщо про нього складається враження, що він вимірює саме те, на що він спрямований, особливо з погляду випробовуваних. Очевидно, що опитувальник «Методика діагностики впливу стресогенних чинників на соціальну адаптацію та міжособистісне спілкування дітей з особливими потребами» повинен вимірювати рівень цього впливу, який, як показано вище, із застосуванням кореляційного аналізу Кендалла, був виявлений за допомогою негативного зв'язку між показниками впливу соціальних стресогенних чинників і показниками міжособистісного спілкування, тобто, чим більше дія стресу, тим менш ефективним виявиться міжособистісне спілкування дошкільників з особливими потребами з їх однолітками. Дія стресу на міжособистісне спілкування дітей з батьками виявилася менш інтенсивною. Загалом опитувальник виявляє рівень розвитку міжособистісного спілкування батьків та дитини, дитини з однолітками, а також рівень впливу на ці види спілкування соціальних стресогенних чинників. Одним з ключових показників соціальної адаптованості / дезадаптованості, за твердженням багатьох дослідників (І.М. Матющенко Ю.В. Щербатих, В.Л. Марищук, В.І. Євдокимов та ін.), є саме рівень розвитку спілкування, комунікативних контактів та задоволеності ними.

Розглянемо змістовну валідність, яка виявляє, наскільки зміст тесту вимірює всі можливі поведінкові ознаки відповідного психічного явища, у даному випадку рівня впливу стресу на міжособистісне спілкування. Так, на міжособистісне спілкування батьків та дитини з особливими потребами впливають дисфункційні дитячо-батьківські взаємини, порушення в системі сімейного функціонування, які виділені у дослідженнях В.І. Гарбузова, А.С. Співаковської, С.М. Черепанової, Е.Г. Ейдемільер, В.В. Юстицького, С.Т. Соколової, Д.М. Ісаєва, Л.Е. Орбан-Лембрик, і розглядаються як основні психотравмуючі чинники, що порушують процес соціалізації й адаптації дитини та обумовлюють виникнення депривації, неврозів, посттравматичних стресових розладів, психопатій у дітей. Разом з тим депривація, яка притаманна дітям з порушенням зору, слуху, мовлення, є порушенням чи незадоволенням основних психічних потреб дитини у спілкуванні, емоційних зв'язках зі значущими дорослими та призводить до змін її розвитку, виникнення особистісних і

поведінкових розладів, як доводять дослідження Д.В. Віннікотта, Дж. Боулбі, С. Ейнсворта, І. Лангмейєр, З. Матейчик, В.М. Ослон та ін. [11]. Результати означених досліджень було втілено у опитувальник для батьків «Методика діагностики впливу стресогенних чинників на соціальну адаптацію та міжособистісне спілкування дітей з особливими потребами» в шкалу «міжособистісне спілкування батьків та дитини» і представлено наступними питаннями: Як ви вважаєте, чи достатньо часу ви проводите зі своєю дитиною? Чи часто ви граєте зі своєю дитиною? Чи проводите ви бесіди зі своєю дитиною з приводу її поведінки? Чи товариська ваша дитина з дорослими? та ін.

Наступна шкала опитувальника – «Міжособистісне спілкування дитини з однолітками». На важливості цього спілкування як показника адаптованості до стресу наголошували І.М. Матюшенко, Ю.В. Щербатих, В.Л. Маришук, В.І. Євдокимов, які визначали, що показниками соціально-психологічної адаптованості до стресу дітей з особливими потребами є: стресостійкість, позитивне ставлення до навколишнього, задоволеність взаємостосунками у групі (колективі), прийняття себе та інших, емоційний комфорт (оптимізм, врівноваженість), самоконтроль власної діяльності та ін. [10]. Дослідники відмічали, що серед чинників, які сприяють соціально-психологічній адаптованості до стресу старших дошкільників з порушенням зору, слуху, мовлення, слід виділити такі: адекватна самооцінка, підтримка сім'ї, комунікативність, комунікабельність, вольові властивості характеру, сформовані навички занять сумісною з однолітками соціально корисною діяльністю, позитивний настрій, бажання вступати в комунікативний контакт і отримувати задоволення від спілкування, гри, праці тощо [12]. На підставі означених досліджень були сформовані такі питання, які увійшли до шкали опитувальника «міжособистісне спілкування дитини з однолітками»: Чи товариська ваша дитина з дітьми? Якщо ваша дитина товариська, то чи вважає за краще вона грати: з дітьми старше себе за віком або з однолітками, або з молодшими дітьми? Які взаємини у вашої дитини з іншими дітьми? Чи ділиться ваша дитина іграшками з іншими дітьми?

Для створення шкали «вплив соціальних стресогенних чинників» було розглянуто дослідження, які вивчають поняття стресу та його вплив на спілкування дитини дошкільного віку з особливими потребами та її особистісні прояви. Ми зосередилися на впливі стресорів на спілкування, яке, за даними багатьох досліджень, є індикаторами соціальної адаптованості до стресу. Так, Ж. Жизель зазначає, що ознаками стресового стану старшого дошкільника з особливими потребами при порушенні його психологічної безпеки, які стосуються міжособистісного спілкування, можуть виявлятися: безпричинна уразливість, плаксивість або, навпаки, підвищена агресивність; відсутність впевненості в собі, яка виражається в тому, що дитина все частіше шукає схвалення у дорослих, буквально тулиться до них; прояв впертості; боязнь контактів, прагнення до самоти, відмова брати участь в іграх однолітків (часто дитина безцільно бродить по групі, не знаходячи собі заняття; підвищена тривожність [8]. На тлі такого зміненого настрою у дитини, яка відчуває стрес, відмічаються більш сильні емоційні спалахи, найчастіше негативного характеру. О.А. Гаврилова зазначає, що на відміну від дорослого, дитина з обмеженими можливостями частіше копіює емоційну реакцію батьків на стресову ситуацію, навіть тоді, коли вона не усвідомлює ситуацію як стресову [5]. Вищеозначені прояви стресу відбиваються на соціальній адаптації дитини з особливими потребами, якій доводиться адаптуватися до стресової ситуації. У шкалі «вплив соціальних стресогенних чинників» ми старалися врахувати низку стресогенних чинників, які впливають на дитину старшого дошкільного віку з особливими потребами: соціальні зміни (переїзд, зміна місця проживання, зміна дитячого садка, розлучення батьків; розставання з дорогими людьми; смерть близької людини), психічні травми. Тому до шкали «вплив соціальних стресогенних чинників» було включено такі питання: Чи бувало таке, що ви говорили про трагічні події в присутності дитини? Чи були у вашій родині нещодавно неприємні або сумні події (смерть близького родича, вимушена зміна роботи, зміна соціального статусу на більш низький)? Чи доводилося вам вимушено змінювати місце проживання протягом 3-4 років? Чи доводилося вам останнім часом відчувати розрив відносин з близькою людиною? та ін. Отже, при конструюванні шкал було враховано теоретичний матеріал щодо міжособистісного спілкування та впливу на нього стресогенних чинників та доведено змістовну валідність.

Було реалізовано наступну процедуру опитування. Досліджуваний на спеціальному бланку для опитування, що містить список питань, зазначав міру погодження або непогодження з питаннями, обводивши відповідне значення дихотомічної шкали (А або Б). Відповіді проставляв по ходу читання. Досліджуваний уявляв типову ситуацію, яка впливала зі змісту питань, і давав першу відповідь без довгих і особливих роздумів, чи глибокого аналізу. Досліджуваний давав оцінку теперішній ситуації свого життя або тих подій, які відбувалися у його житті протягом останніх трьох-чотирьох років для виявлення гострих чи хронічних стресів, наявних в житті досліджуваного та його дитини, оскільки на питання повинні були відповідати батько або матір дитини дошкільного віку з особливими потребами.

Нарахування балів в опитувальнику проводилося таким чином: після перекодування всі відповіді мали такі бали: А=0 балів, Б=1 бал. Питання 4 і 14 мають зворотний бал, тобто А=1 бал, Б=0 балів.

Для розкриття структури опитувальника та виявлення його шкал (при загальній кількості досліджуваних $n=191$, якими є батьки дітей дошкільного віку з порушенням зору, слуху, мовлення) було використано паралельний факторний аналіз методом головних компонент з облімін обертаням. Обертання типу облімін було використане з метою уникнути примусового технічного виділення незалежних компонент, у разі, якщо дійсна структура містить залежні компоненти.

Критерій сферичності Бартлетта є значущим ($p<0,001$), тож матриця придатна до факторного аналізу. Визначення оптимальної кількості факторів здійснювалося за допомогою методу паралельної факторизації генерованих випадкових даних, які не мають якої-небудь очікуваної факторної структури. Метод паралельного факторного аналізу виявив, що точка перетину ліній зменшення власних значень емпіричних даних та генерованих даних знаходиться на рівні чотирьох факторів, але останній фактор є досить слабким, тому його

було проігноровано як неінформативний, тож ця кількість факторів 3 для опитувальника з 18 твердженнями є оптимальною.

Перейдемо до визначення надійності опитувальника як внутрішньої узгодженості вимірюваних ознак. Критерій α -Кронбаха моделює внутрішню узгодженість, базуючись на середніх кореляціях між твердженнями. Перевірка надійності за критерієм α -Кронбаха показала, що остаточно форма опитувальника (18 питань) має високі показники надійності, зокрема, по шкалі «міжособистісне спілкування батьків та дитини» α -Кронбаха становить ($\alpha=0,99$), по шкалі «вплив соціальних стресогенних чинників» α -Кронбаха становить ($\alpha=0,98$), по шкалі «міжособистісне спілкування дитини з однолітками» α -Кронбаха становить ($\alpha=0,98$). Значимо, що α -Кронбаха має такі рівні надійності: $>0,6$ – сумнівний; $>0,7$ – достатній; $>0,8$ – хороший і $>0,9$ – дуже хороший рівень. Отримані значення α -Кронбаха вважаємо дуже значущими, вони відображені у матриці навантажень.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, на основі вивчення поняття стресу, стресогенних чинників у дітей старшого дошкільного віку з особливими потребами було розроблено та обгрунтовано доцільність використання створеного опитувальника для батьків «Методика діагностики впливу стресогенних чинників на соціальну адаптацію та міжособистісне спілкування дітей з особливими потребами», здійснено валідизацію, визначено його високу надійність, зважування шкал, відкоректовано питання. Технологія конструювання опитувальника, апробація та інтерпретація емпіричних результатів, зроблені висновки дозволяють рекомендувати цей опитувальник до апробації на інших категоріях дітей дошкільного віку.

Література

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, Сюзан Урбина. – 7-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – Москва, 2002. – 632 с.
3. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : курс лекцій / О. І. Бондарчук. – Київ : МАУП, 2001. – 96 с.
4. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. :Питер, 2003. – 350 с.
5. Гаврилова Е. А. Роль поведенческого типа А и психического стресса в развитии ишемической болезни сердца, возможности психопрофилактики и психотерапии заболевания / Е. А. Гаврилова // Кардиология. – 1999. – № 9. – С. 72–78.
6. Готтсданкер Р. М. Основы психологического эксперимента: учеб. пособ. / Роберт М. Готтсданкер ; пер. с англ. Ч. А. Измайлова и В. В. Петухова ; науч. ред. рус. текста Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : Изд. центр «Академия», 2005. – 368 с.
7. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб : Питер, 2000. – 320 с.
8. Жизель Ж. Детский стресс и его причины / Ж. Жизель ; пер. с фр. Ю.С. Евтушенкова. – Москва : РИПОЛ КЛАССИК, 2003. – 192 с.
9. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование / П. Клайн ; пер с англ. Е. П. Савыченко. – Киев : ПАН ЛТД, 1994. – 283 с.
10. Матющенко І. М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації : автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук ; спеціальність 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. М. Матющенко. – Київ, 2008. – 20 с.
11. Удовенко Ю. М. Вплив несприятливих умов соціалізації на психічний розвиток дитини : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук : спеціальність 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Ю. М. Удовенко. – Київ, 2007. – 180 с.
12. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.

References

1. Anastazi A., & Urbina, S'yuzan (2007) Psychological testing. Saint-Petersburg: Piter, Russia [in Russian].
2. Meshcheryakova, B.G., & Zinchenko, V.P. (2003) Great psychological dictionary. Moscow, Russia [in Russian].
3. Bondarchuk, O.I. (2001) Psychology of family: a course of lectures. Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].
4. Burlachuk, L. F. (2003) Psychodiagnostics. Saint-Petersburg: Piter, Russia [in Russian].
5. Gavrilova, E. A. (1999) The role of behavioral type A and mental stress in the development of coronary heart disease, the possibility of psychoprophylaxis and psychotherapy of the disease. Cardiology. Moscow, Russia : 9, 72 – 78. [in Russian].
6. Gottsdanker, R. M. (2005) Basics of psychological experiment. Moscow: Akademiya, Russia [in Russian].
7. Druzhinin, V. N. (2000) Experimental psychology. Saint-Petersburg: Piter, Russia [in Russian].
8. Zhizel', Zh. (2003) Child stress and its causes. Moscow: RIPOL KLASSIK, Russia [in Russian].
9. Klajn, P. (1994) Test design reference guide. Introduction to psychometric design. Kyiv: PAN LTD, Ukraine [in Russian].
10. Matyushchenko, I.M. (2008) Pidgotovka starshoklasnikiv dopomizhnoi shkoli do social'no-psihologichnoi adaptacii [Preparation of high school students of auxiliary school for social and psychological adaptation]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
11. Udovenko, Yu. M. (2007) Vpliv nespriyatlivih umov socializacii na psihichnij rozvitok ditini [The impact of unfavorable conditions of socialization on the mental development of the child]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
12. Shcherbatyh, Yu.V. (2006) Psychology of stress and methods of correction. Saint-Petersburg: Piter, Russia [in Russian].

УДК 159.9:615.851
DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-07

Метод беседы в психодиагностике проективными методиками студентов специальностей морского и речного транспорта

Шевченко Росіна Павлівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Одеського національного морського університету, м. Одеса, вул. Мечникова, 34, 65029.

Rosina Shevchenko, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Practical Psychology Odessa National Maritime University, Odessa, st. Mechnikova 34, 65029.

Шевченко Росина Павловна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой практической психологии Одесского национального морского университета, г. Одесса, ул. Мечникова, 34, 65029.

ORCID 0000-0002-0310-8063
Rosina7775@gmail.com

В статье освещены особенности использования метода беседы в качестве вспомогательного метода психодиагностики студентов судноплавательных специальностей с помощью методики «Несуществующее животное». Изучены возможности метода беседы в работе с выделенным диагностическим кругом испытуемых. Для изучения особенностей психоэмоционального состояния после длительных плаваний, была набрана группа 50 человек из числа студентов 4 курса Одесского национального морского университета. Все испытуемые прошли плавпрактику, согласно учебному плану специальности, провели в море не менее 3 месяцев. Анализ полученных данных свидетельствует о спектре особенностей психоэмоциональной сферы: у 56% исследованных были обнаружены тенденции чувствовать неуверенность в себе, низкая самооценка, подавленность, нерешительность; 28% от общего числа исследованных студентов судноплавательных специальностей показали наличие в структуре характера элементов эгоцентризма; у 16% исследованных студентов были обнаружены тенденция к рефлексии, потребность субъекта к осознанию сложившейся жизненной ситуации, размышления о собственном месте, значимости в глазах окружающих, 78% студентов, принявших участие в исследовании, выявили черты заинтересованности в информации о себе; 28% от общего числа исследованных студентов судоплавательных специальностей не нуждаются в активном речевом общении. 74% исследованных продемонстрировали черты «самораспространения», любознательность, желание участвовать в большем количестве жизненных проектов, желание заявить о себе, завоевать свое место в социуме.

Ключевые слова: метод беседы, специальности морского и речного транспорта, психоэмоциональное состояние, расстройства адаптации, экстремальные условия.

У статті наведені особливості використання методу бесіди у якості допоміжного методу психодиагностики студентів морегосподарчих спеціальностей річкового та морського транспорту за допомогою методики «Неіснуюча тварина». Вивчені можливості методу бесіди у роботі із визначеним колом респондентів. Для вивчення особливостей психоемоційного стану після довготривалого плавання, було обрано групу студентів 4 курсу Одеського національного морського університету, чисельністю 50 осіб. Усі досліджувані пройшли відповідну практику, згідно навчальному плану спеціальності, та провели у плаванні не менше трьох місяців. Аналіз отриманих даних свідчить про наявність у респондентів спектру особливостей психоемоційної сфери: у 56% досліджуваних було виявлено тенденції до почуття невпевненості у собі, низька самооцінка, тривожність та низький дієвий коефіцієнт; у 28% від загальної кількості досліджуваних студентів морегосподарчих спеціальностей річкового та морського транспорту спостерігався егоцентризм; у 16% досліджуваних студентів було виявлено тенденцію до рефлексії, намагання суб'єкта зрозуміти дану життєву ситуацію, роздуми про власне місце у житті, своє значення у очах оточення; 78% студентів, що узяли участь у дослідженні, виявили рими зацікавленості отримання інформації про себе; 28% від загальної кількості опитаних, не мали потреби у активному спілкуванні. 74% досліджуваних продемонстрували риси зацікавленості, пізнавальний інтерес, бажання брати участь у більшій кількості життєвих проектів, бажання заявити про себе та зайняти своє місце у соціумі.

Ключові слова: метод бесіди, спеціальності морегосподарчої галузі річкового та морського транспорту, психоемоційний стан, розлади адаптації, екстремальні умови.

The article reflects the features of the use of introspection as an auxiliary method of psychodiagnostics of students in nautical specialties using the «Non-existent animal» methodology. The possibilities of introspection were studied as the subject is focused on his own thoughts and experiences; messages by the individual in the form of original reports of their own experiences; in the form of thinking aloud about circumstances that need to be discussed with a specialist.

To study the peculiarities of the psychoemotional state after long voyages, a group of 50 people was recruited from among 4th year students of Odessa National Maritime University who completed training in the specialty curriculum and who spent at least 3 months at sea. The study was conducted with the information consent of the surveyed, in compliance with the norms of ethics and bioethics. Analysis of the data suggests a range of psychoemotional features of students from a dedicated research group: the presence in 56% of the studied tendencies to feel self-doubt, low self-esteem, depression, indecision, demonstration in the social model of disinterest in their position, recognition from others;

28% of the total number of studied students of nautical specialties showed the presence in the structure of the nature of the elements of egocentricity, the desire to take care of themselves primarily, neglecting the interests of other people in some cases, 16% of the students studied had a tendency to reflect, a subject's need to understand the situation in life, reflections on one's own place, importance in the eyes of others, one's own utility, 78% of those who took part in the study found a tendency of interest in information about themselves, and seek out the need for approving reactions from the interlocutor, in some cases perceive evaluative judgments of others as a channel of emotional communication, 28% of the total number of surveyed students in the nautical professions do not need active verbal communication. 52% of the total number of students studied showed a tendency for increased anxiety. 74% of those surveyed showed a trend of "self-propagation", curiosity, a desire to participate in more vital projects, a desire to declare oneself, to win one's place in society.

Keywords: method of conversation, nautical specialties, psycho-emotional state, adjustment disorders, extreme conditions.

Актуальность темы. Вопрос о психоэмоциональном состоянии представителей морских специальностей отражен в ряде научных трудов [1,2,3]. Исследователи отмечают повышенную уязвимость представителей данной профессии в силу особых условий труда. Один из ведущих патогенных факторов – длительное пребывание в условиях ограниченного пространства, вынужденное общение с одними и теми же людьми. Формирующаяся со временем импульсивность поведенческих реакций обусловлена астенизацией нервной системы. Авторы отметили склонность исследуемой категории к различным дисфункциям: внутренним (различные заболевания), эмоциональным (депрессии) и социальным (алкоголизм, безответственное отношение к другим людям).

Особый интерес вызывает описанный исследователями механизм своеобразного эмоционального дистанцирования [4,5]. Субъект в данном случае может полностью прекратить контакты с окружающими (избегать встреч, общения и т.д.), но вместе с тем оставаться эмоционально привязанным. Патогенность подобного механизма взаимоотношений обуславливает дальнейший рост психоэмоционального неблагополучия субъекта, его погружения во внутренний мир собственных переживаний. Положительную роль в описанных случаях выполняет метод беседы, позволяющий проникнуть в переживания субъекта, дает ему возможность высказаться, обсудить беспокоящие обстоятельства его профессиональной деятельности, семейных взаимоотношений и т.д.

Вопрос о психоэмоциональных особенностях представителей морских профессий приобретает особую значимость при его рассмотрении на примере обучающейся молодежи – студентов специальности морского и речного транспорта.

Цель исследования: изучить особенности психоэмоционального состояния студентов специальностей морского и речного транспорта, прошедших плавпрактику.

Методы исследования: наблюдение, беседа с испытуемыми, проективная методика «Несуществующее животное» [6].

Результаты исследования. Для изучения особенностей психоэмоционального состояния после длительных плаваний, мы набрали группу испытуемых из числа студентов 4 курса Одесского национального морского университета. Всего в исследовании приняло участие 50 студентов, прошедших плавпрактику, входящую в учебный план специальности, проведенных в море не менее 3 месяцев. Исследование было проведено при информационном согласии со стороны обследованных, с соблюдением норм этики и биоэтики. Результаты исследования представлены в таб.1

Анализ данных, отраженных в таблице, свидетельствует об определенном спектре особенностей психоэмоциональной сферы у студентов судноплавательных специальностей. Положение рисунка в нижней части листа было обнаружено у 34 человек, что составляет 68% от общего числа обследованных лиц. Это сигнализирует о наличии тенденции у субъекта ощущать неуверенность в себе, низкой самооценке, подавленности, нерешительности. В ходе беседы субъект описываемой диагностической категории демонстрировал в социальной модели поведения незаинтересованность в своем положении, признании со стороны окружающих.

Таблица 1.

Результаты исследования студентов специальностей морского и речного транспорта после прохождения плавпрактики при помощи методики «Несуществующее животное»

№	Элемент в рисунке	Кол-во испытуемых (чел)	%
1	Рисунок в нижней части листа	34	68
2	Шриховка	36	72
3	Множественность линий	26	52
4	Голова вправо	28	56
5	Голова анфас	14	28
6	Акцент на ушах	24	48
7	Приоткрытый рот	14	28
8	Зачерченный рот	26	52
9	Крылья	37	74
10	Хвост влево вниз	18	36
11	Хвост вправо вниз	12	24

Отсутствие тенденции к самоутверждению можно трактовать в ряде случаев как определенное смирение, возникающее в структуре личностного восприятия в связи с длительным вынужденным пребыванием в «закрытом коллективе» и отсутствием возможности изменить такое положение вещей.

Наличие данной характеристики открывает возможности для метода беседы, так как дает возможность специалисту обсудить действительно ли в состоянии субъекта присутствовали страдания от невозможности смены места пребывания в ситуации длительного плавания, а также отследить наличие остаточного негативного отношения к избранной профессии, коллегам по работе, в самоотношении в силу пережитого.

Элемент «штриховка» был обнаружен в 36 выполненных рисунках, что соответствует 72% от общего количества испытуемых, принявших участие в исследовании. Это сигнализирует о наличии в состоянии исследованных слабо реализованной, нереализованной чувственности, формирующей, по нашим наблюдениям, в ряде случаев базу для развития повышенной тревожности.

Это подкрепляется обнаруженным в 26 рисунках, что соответствует 52% от общего количества испытуемых, элементом «множественность линий». Обнаруженная характеристика сигнализирует о потребности описываемой категории исследованных к перепроверке правильности сделанного и сказанного. Склонность субъекта к возвратам в уже прожитые жизненные обстоятельства часто носит, по нашим наблюдениям, характер «замкнутого круга», не имея возможности прийти самостоятельно к какому-то завершенному действию, окончательному выводу, субъект возвращается раз за разом в события прошлого, что формирует в свою очередь рост общего дезадаптивного состояния.

Наличие элемента в рисунке «голова повернута вправо» было обнаружено в 28 рисунках, что составляет 56% от общего числа студентов, принявших участие в исследовании, что сигнализирует о наличии устойчивой тенденции к активной деятельности у данной категории исследованных. Действенность, как личностная черта, формирует внутреннюю готовность субъекта к обязательному отреагированию на все, что происходит вокруг. Почти все, что обдумывается, планируется исследованным выделенного круга, осуществляется или начинает осуществляться, если даже по тем или иным обстоятельствам не доводится до конца.

Испытуемый активно переходит к реализации своих планов, наклонностей. Данная особенность личности может быть использована в рамках метода беседы, так как дает возможность специалисту обсудить действенность как черту, присущую исследованному субъекту, жизнеутверждающую положительную позицию, занятую в этом случае субъектом, а также возможности использования обнаруженной характеристики в общей структуре психологической помощи студентам специальностей морского и речного транспорта после прохождения плавпрактики.

Обнаруженный элемент «голова анфас» в 14 рисунках исследованных, что соответствует 28% от общего числа исследованных студентов специальностей морского и речного транспорта, прошедших плавпрактику, сигнализирует о наличии в структуре характера элементов эгоцентризма. Стремление заботиться в первую очередь о себе, пренебрегая в ряде случаев интересами других людей, формирует определенную закрытость, обособленность о стороны субъекта.

Обнаруженная характеристика открывает достаточно разнообразные возможности для метода беседы. Само наличие эгоцентричных тенденций в характере субъекта можно рассмотреть как объективную необходимость пребывания в экстремальных условиях в ситуации длительного плавания. Контролируемый со стороны субъекта эгоцентризм может быть социально положительно реализован, если личность использует первостепенную заботу о себе, как способ не навязывать свои проблемы окружающим. Чем лучше сам субъект позаботится о себе, тем в меньшей степени он будет проблемой для близких, родных, друзей в финансовом, социальном, психоэмоциональном аспектах.

Элемент в рисунке «голова повернута влево» был обнаружен в 8 рисунках исследованных, что соответствует 16% от общего числа исследованных студентов специальностей морского и речного транспорта. Обнаруженная характеристика сигнализирует о наличии тенденции к рефлексии, что отражает потребность субъекта к осознанию сложившейся в его жизни ситуации, а также самоосознание своего места в этой ситуации. Размышления о собственном месте, значимости в глазах окружающих, собственной полезности могут носить положительный контекст при наличии контроля со стороны личности. Способность давать оценку себе, собственным поступкам в данном случае не должны закрепляться как потребность в постоянных сожалениях о правильности сделанного и сказанного, а носить рациональный характер анализа, жизненных выводов. Лишь незначительная часть запланированного реализуется субъектом рассматриваемой характеристики или начинает реализоваться.

Возможности метода беседы в данном случае в обсуждении вопроса о генезисе боязни субъекта перед активным действием. Производная от данного состояния – нерешительность – в свою очередь может быть следствием отсутствия стремления к действию. Это в свою очередь обусловлено своими причинами внешнего и внутреннего характера: боязнью активности, которая не всегда приносила положительные плоды в жизни субъекта, сформировавшиеся комплексы и другие причины, нуждающиеся в дополнительном исследовании.

Следующей характеристикой, нуждающейся в дополнительном изучении, является прорисовка ушей в фигуре несуществующего животного. Среди рисунков, выполненных студентами изучаемой категории, элемент «уши» встречался в 39 рисунках, что соответствует 78% от общего количества студентов, принявших участие в исследовании. Однако, особо обращает на себя внимание тот факт, что в 24 рисунках, что соответствует 48% от общего числа исследованных, на элементе «уши» наблюдался определенный акцент, выразившийся в величине (уши были явно большими, чем остальная фигура несуществующего животного и пр.), тщательной прорисовке (уши животного были выполнены с большим нажимом, чем остальные элементы фигуры и пр.).

Обнаруженный элемент интерпретируется как тенденция заинтересованности в информации о себе. Субъект в данном случае придает значимость мнению окружающих о себе.

Возможности для метода беседы в обсуждении вопроса о том, предпринимает ли испытуемый что-либо для получения симпатий со стороны окружающих, совершает поступки, высказывает мысли так, чтобы вызывать по возможности одобрительные реакции со стороны собеседника. Или реализует заинтересованность в информации о себе иначе: воспринимает оценочные суждения окружающих как канал эмоциональной коммуникации, выражая соответствующие эмоциональные реакции: гордость, обида, одобрение и т.д.

Существенным элементом такого отреагирования является отсутствие реальных изменений в стиле своего поведения, оценочные суждения остаются в статусе оценочных, не трансформируясь в конструктив.

Элемент в рисунке «приоткрытый рот» при наличии прорисованного языка был обнаружен в 14 рисунках, что соответствует 28% от общего числа обследованных студентов специальностей морского и речного транспорта.

Обнаруженный элемент рисунка говорит о небольшом количестве среди обследованных студентов

людей, нуждающихся в активном речевом общении.

Особый интерес вызывает наличие элемента «зачерченный рот» в 26 рисунках обследованных, что соответствует 52% от общего числа студентов, принявших участие в исследовании. Обнаруженная характеристика свидетельствует о наличии тенденции повышенного тревожного состояния.

Интроспективное изучение личности в связи с обнаруженной тенденцией, заключается в выяснении генезиса обнаруженного состояния, состоящего в легкости самого механизма возникновения состояния опасений по причинам внешнего и внутреннего содержания, либо имманентно присущей самой личности состояния недоверия по отношению к окружающему миру.

Внимание привлекает наличие в большом количестве рисунков элемента «крылья», в 37 рисунках, что соответствует 74% от общего числа обследованных. Обнаруженный элемент в рисунках, выполненных студентами специальностей морского и речного транспорта, сигнализирует о наличии у данных обследованных тенденции к «самораспространению». Характеристика открывает возможности для метода беседы, заключающиеся в обсуждении вопроса о происхождении обнаруженной тенденции, а так же способах ее реализации со стороны самой личности. Такое поведение часто сопровождается неделикатным, неразборчивым притеснением окружающих, что требует проработки в беседе с обследованным. Либо продуцирует лобознательность, желание участвовать в большем числе количестве жизненных проектов, желание заявить о себе, завоевать свое место в социуме.

Следует отметить наличие в небольшом количестве выполненных рисунков элементов стирания ластиком элементов рисунка, колебания силы нажима, различная степень детализированности выполненного рисунка, различная степень аккуратности при выполнении работы и др. показатели эмоционального состояния человека. Однако, небольшое количество указанных деталей в выполненных рисунках позволяют не описывать их в рамках выполненного исследования.

Выводы Анализ полученных данных свидетельствует о спектре особенностей психоэмоциональной сферы у студентов специальности морского и речного транспорта. Неуверенность в себе, низкую самооценку ощущают 68% от общего числа обследованных лиц. Следствием этого состояния становится испытываемая ими подавленность, состояние нерешительности. Вместе с тем, следует отметить, что 56% от общего числа студентов, принявших участие в исследовании, обнаружили черты внутренней готовности к обязательному отреагированию на все, что происходит вокруг. Научный интерес вызывает наличие у исследованных заинтересованности в информации о себе (48% от общего числа исследованных), это сигнализирует о потенциальной готовности субъекта выделенной диагностической группы участвовать в беседах, тестировании, др. психокоррекционной работе, направленной на реабилитацию его состояния, повышение продуктивности его деятельности и т.д.

Література

1. Архиповский В. Л. Организационные аспекты работы отделения медицинской профилактики по улучшению здоровья работников водного транспорта / В. Л. Архиповский, Е. В. Казакевич // *Экология человека*. – 2007. – № 12. – С. 48–52
2. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты / А. Л. Венгер. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
3. Зайцев В. И. Некоторые теоретические и практические аспекты изучения условий труда на флоте / В. И. Зайцев, С. А. Виноградов // *Здоровье населения и среда обитания*. – 2014. – № 2 (251). – С. 13–15.
4. Кожина А. М. Современные подходы к коррекции и профилактике невротических расстройств лиц молодого возраста / А. М. Кожина // *Укр. вісн. психоневрології*. – 2007. – Т. 15, вип. 1. – С. 190.
5. Криворотко А. С. Психологические особенности переживания одиночества моряками дальнего плавания / А. С. Криворотко // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. – 2013. – № 3 (54). – С. 71–75
6. Михайлов Б. В. Проблема оценки эффективности и качества оказания психотерапевтической помощи / Б. В. Михайлов // *Укр. вісн. психоневрології*. – 2010. – Т. 18, вип. 3 (64). – С. 137.
7. Михайлов Б. В. Реабилитационная стратегия в психотерапии / Б. В. Михайлов // *Архів психіатрії*. – 2005. – Т. 11. – № 2 (41). – С. 157–159
8. Пшук Н. Г. Психологічна predispozycja депресії / Н. Г. Пшук // *Всесвіт соціальної психіатрії, медичної психології та психосоматичної медицини*. – 2009. – Т. 1. – № 2 (2). – С. 21–25.

References

1. Arhipovskiy V. L. Organizatsionnyye aspektyi rabotyi otdeleniya meditsinskoy profilaktiki po uluchsheniyu zdorovya rabotnikov vodnogo transporta / V. L. Arhipovskiy, E. V. Kazakevich // *Ekologiya cheloveka*. – 2007. – № 12. – S. 48-52
2. Krivorotko A. S. Psihologicheskie osobennosti perezhivaniya odinochestva moryakami dalnego plavaniya / A. S. Krivorotko // *Psihopedagogika v pravoohranitelnyih organah*. – 2013. – № 3 (54). – S. 71-75
3. Zaytsev V. I. Nekotoryie teoreticheskie i prakticheskie aspektyi izucheniya usloviy truda na flote / V. I. Zaytsev, S. A. Vinogradov // *Zdorove naseleniya i sreda obitaniya*. – 2014. – № 2 (251). – S. 13-15
4. Mihaylov B. V. Reabilitatsionnaya strategiya v psixoterapii // *Arhiv psixiatriyi*. – 2005. – Т. 11, № 2 (41). – S. 157–159
5. Pshuk N. G. Psihologichna predispozitsiya depreiyi // *Vsesvit sotsialnoyi psixiatriyi, medichnoyi psixologiyi ta psihosomatichnoyi meditsini*. – 2009. – Т. 1, № 2 (2). – S. 21 – 25.
6. Galankin L. N. Innovatsionnoe razvitie meditsinskogo obespecheniya na morskome sudne / L. N. Galankin, V. V. Burov // *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta morskogo i rechnogo flota im. admirala S.O. Makarova*. – 2014. – № 2 (24). – S. 9-16
7. Kozhina A. M. Sovremennyye podhodyi k korrektsii i profilaktike nevroticheskikh rasstroystvu lits molodogo vozrasta / A. M. Kozhina // *Ukr. visn. psihonevrologiyi*. – 2007. – Т. 15, вип. 1. – S. 190.
8. Mihaylov B. V. Problema otsenki effektivnosti i kachestva okazaniya psixoterapevticheskoy pomoschi // *Ukr. visn. psihonevrologiyi*. – 2010. – Т. 18, вип. 3 (64). – S. 137.
9. Venger A.L. «Psihologicheskie risunochnye testyi». — М.: VLADOS-PRESS, 2003 g.

УДК 159.95+81`23:378
DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-08

REGULARITIES OF THE USE OF ADJECTIVES TO DESCRIBE THE EMOTIONAL STATES OF PARTICIPANTS IN THE TRAINING OF COMMUNICATIVE SKILLS

Церковна Маріанна Вікторівна, старший викладач кафедри журналістики Харківської державної академії культури, Харків, Бурсацький узвіз, 4, 61057.

Maryanna Tserkovna, Senior Lecturer of the Department of Journalism Kharkiv State Academy of Culture, Kharkiv, Bursatsky Uzviz, 4, 61057.

Церковная Марианна Викторовна, старший преподаватель кафедры журналистики Харьковской государственной академии культуры, Харьков, Бурсацкий спуск, 4, 61057.

ORCID 0000-0002-4585-9391
a24@ukr.net

Церковний Альберт Олександрович, кандидат психологічних наук, доцент, завідуючий кафедрою менеджменту культури та соціальних технологій Харківської державної академії культури, Харків, Бурсацький узвіз, 4, 61057.

Albert Tserkovnyy, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Management of Socio-Cultural Activities, Kharkiv State Academy of Culture, Kharkiv, Bursatsky Uzviz, 4, 61057.

Церковный Альберт Александрович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой менеджмента культуры и социальных технологий Харьковской государственной академии культуры, Харьков, Бурсацкий спуск, 4, 61057.

a24@ukr.net

The article deals with the patterns of behavior of students who participate in the training of communication skills. Observation of different participants in standardized situations revealed that there are recurring personality characteristics of responding to the situation of interpersonal interaction. The individual peculiarities of use by participants of adjectives during the training process are discussed. Discusses the patterns that are associated with the peculiarities of the personality of the participants and are manifested in the performance of training exercises. The main theories and tests related to the identification of typological personality traits are analyzed. The introduction of parameters specific to the description of behavior allows distinguishing typological groups.

To solve the clustering problem, a non-numerical description of the elements of behavior elements was used. The matrix of output data was created from the set of descriptions of the adjectives of the sample of participants. An Elbow method was used to determine the optimal number of clusters. The matrix was subjected to an agglomeration cluster analysis procedure using the k-medium method for cluster integration. It was found that most of the emotional states and behavioral reactions, which were described by adjectives, as a result of analysis can be the basis for the distribution of participants in the types, depending on the frequency of manifestation of the interrelated behavioral features.

For representatives of each cluster, specific forms of motivation are offered. Proposals for improving the quality of the facilitator training team are put forward. The authors propose the use of the typology developed by them to motivate and predict the behavior of participants.

This repetition allows us to assume that there are four content centers that are important for certain types of people. The participants of the training, by a self-dependent description, have a steady tendency to preferentially use adjectives from one cluster. The frequency of certain adjectives use is associated with repetitive behavioral reactions. To enhance the motivation of participants in the training, statements containing adjectives related to a particular cluster can be used. The study of correlations between the content of each cluster is planned at the next stage.

Keywords: communication skills training, typology of behavior, interpersonal interaction, the frequency of use adjectives, cluster analysis.

У статті розглядаються питання закономірностей поведінки студентів, які беруть участь у тренінгу комунікативних навичок. Обговорюються індивідуальні особливості застосування учасниками прикметників в процесі тренінгу. Обговорюються закономірності, що пов'язані з особливостями особистості учасників і проявляються при виконанні тренінгових вправ. Висуваються пропозиції щодо підвищення якості роботи фасилітатора тренінгової групи. Автори пропонують застосування розробленої ними типології для мотивації та прогнозу поведінки учасників. Дослідження проводилось протягом чотирьох років, серед 230 осіб, віком від 18 до 22 років. Обговорюються індивідуальні особливості застосування учасниками прикметників в процесі тренінгу. Обговорюються закономірності, що пов'язані з особливостями особистості

учасників і проявляються при виконанні тренінгових вправ. Висуваються пропозиції щодо підвищення якості роботи фасилітатора тренінгової групи. Автори пропонують застосування розробленої ними типології для мотивації та прогнозу поведінки учасників.

Ключові слова: тренінг комунікативних навичок, типологія особливостей поведінки, міжособистісна взаємодія, частота застосування прикметників, кластерний аналіз.

В статье рассматриваются вопросы закономерностей поведения студентов, принимающих участие в тренинге коммуникативных навыков. Обсуждаются индивидуальные особенности применения участниками прилагательных в процессе тренинга. Обсуждаются закономерности, связанные с особенностями личности участников, которые проявляются при выполнении тренинговых упражнений. Выдвигаются предложения по повышению качества работы фасилитатора тренинговой группы. Авторы предлагают применение разработанной ими типологии для прогноза поведения участников. Исследование длилось четыре года, приняли участие 230 молодых людей, в возрасте от 18 до 22 лет. Обсуждаются индивидуальные особенности применения участниками прилагательных в процессе тренинга. Обсуждаются закономерности, связанные с особенностями личности участников, которые проявляются при выполнении тренинговых упражнений. Выдвигаются предложения по повышению качества работы фасилитатора тренинговой группы. Авторы предлагают применение разработанной ими типологии для прогноза поведения участников.

Ключевые слова: тренинг коммуникативных навыков, типология особенностей поведения, межличностное взаимодействие, частота употребления прилагательных, кластерный анализ.

Introduction. In analyzing the behavioral characteristics of the participants in the communication skills training groups conducted in accordance with the curriculum of a higher educational institution, students were informed of the ways of responding, which were repeated during the performance of training tasks. The material for the analysis of the patterns was collected for four years by means of expert fixation of the behavioral characteristics of students of different groups, as well as from formalized independent descriptions. Observation of different participants in standardized situations (training in training groups are conducted on the basis of single working schedule), allow us to state that there are recurring personality characteristics of responding to the situation of interpersonal interaction. These personality peculiarities can be classified. The introduction of parameters specific to the description of behavior allows us to distinguish typological groups, which clarifies the course of ongoing processes and improves the quality of the work of the facilitator of the training group as a result of rapid prediction of the behavior of the participants.

Analysis of research and publications on the problem. Training conducted outside of the classroom usually involves the voluntary participation of people with relatively stable motivation. The manifestation of this in the process of training is interest, sincerity, positive thinking and realization of the acquired skills in everyday life. Unlike the principle of voluntary participation, which is typical for most training sessions, training sessions, which conducting according to the schedule of the high schools, have a format for forced participation in a learning process and are often accompanied by various social games from the category «I have everything cool», «why it is for me» or «prove me».

Therefore, an important task is the formation of a conscious motivation of the participants of the training. Ordinary educational motives, for example, obtaining knowledge and assessments, is not enough for qualitative work at the training. Based on the patterns of psychology of motivation, described, for example, Miserandino and Porter (2016) and Ross (2015), an indicator of effective motivation, we consider the readiness of participants to be actively involved in the training process, seek to understand the causes of their positive and negative states, the desire to gain experience from communication in the group, to learn new ways of responding and to deliberately choose the direction of further personal development.

The main task of the training courses, conducted in the framework of this study, was to increase communicative competence. To achieve the result previously covered the most significant information aspects of this field of knowledge, and then conducted preparatory, basic and final exercises, that form communicative skills.

Since there is no single, universal way to motivate all participants in the training, we hypothesized that possible manifestations of regularities in the analysis of participants' behavior, when performing training exercises. Summarizing the data permitted us to determine the interconnected behavioral reactions. This allowed taking into account individual needs and personality features to enhance the process of the internal motivation of each participant.

To date, in psychology has been accumulated a large amount of data about the patterns, that are described of different types of personality. Psychologists offer different grounds for identifying psychological types [2, 5, 12]. The most well-known are the typology created by Kretschmer (1921), the typology DISC (Marston, 1928), the typology created by Berne (1961), the typology created by Sheldon (1940, 1954), the typology created by Lowen (1965, 1986); the typology created by Jung (1921, 1923) and a typology derived from it (Briggs & Myers, 1944), typology of character accentuation created by Leonhard (1976), as well as typology of temperament created by Eysenck (1947, 1967).

The psycho-lexical approach is widespread now [1, 4, 6, 7, 11]. This group includes the 5-factor (BFI) model of personality (Goldberg, 1992) [6], later supplemented by two additional factors, the 7-factor model of personality (Almagor, Tellegen, & Waller, 1995) [1], and also a 6-factor model of the personality of HEXACO (Ashton & Lee, 2006). At the same time, it is necessary to take into consideration the data about three factors, which have cross-cultural stability (De Raad et al., 2010) [3]. Currently, it is proposed to use BFI-2 due to the fact that, in accordance with Soto (2017), it represents a robust hierarchical structure and provides greater fidelity and predictability power than the BFI [11].

Each of the above typologies has undeniable advantages, but due to the peculiarities of our work, there was a need for our own tool to predict the behavior of the training participants. We needed a classification option that allows you to quickly and accurately diagnose the personality of the participant from the point of view of the preferred

emotional states. This would allow the use of individual motivators, predict the compatibility of participants in teamwork, and also predict their response to different types of tasks in the training. In general, the described patterns demonstrate the need for cluster analysis to systematize our empirical data.

The goal of the work. The purpose of this research is to check the presence of regularities in the behavioral responses of participants in the training of communication skills. We hypothesized that there are regularities, associated with the peculiarities of the personality of the participants and are manifested in the performance of training exercises.

Methods. The research, which lasted for four years, was attended by students aged 18 to 22 with a total of 230 people. The training was conducted for the development of communicative competence. At the time of entering the training, individual and group interviews and questionnaires were conducted. Following the representatives of the psycho-lexical approach, such as Goldberg (1992), Almagor, Tellegen & Waller (1995), Ashton & Lee (2006) and taking into account the opinion De Raad et al. (2017), as the empirical indicators, we used lists of adjectives. Adjectives' lists were used for expert descriptions and for self-description of emotional states and behavior.

The free software Past3,23 for scientific data analysis was used for cluster analysis. To solve the clustering problem, a non-numerical description of the elements of behavior elements was used. In accordance with the rules for conducting cluster analysis, we assumed that the set of pairs «sign, class» is a probabilistic space with an unknown probabilistic degree. The final sample of observations was used. The matrix of output data was created from the set of descriptions of the adjectives of the sample of participants. Columns of this matrix correspond to signs, and lines to the participants. The task was to identify sets of adjectives that are often encountered by participants. An Elbow method, which determines the intragroup distribution, depending on the number of clusters, was used to determine the optimal number of clusters. As a result, it was determined that the optimal option is to split into 4 clusters. The matrix was subjected to an agglomeration cluster analysis procedure using the k-medium method for cluster integration. It was found that most of the emotional states and behavioral reactions, which were described by adjectives, as a result of analysis can be the basis for the distribution of participants in the types, depending on the frequency of manifestation of the interrelated behavioral features.

Results of research and discussion. In the first cluster, most of the participants preferred a state of excitement. The center of formation of the cluster was the adjective «strong». Participants, belonging to this group, preferred to use self-determination «I am strong». The adjective «strong» is mostly used in a positive context, and the adjective «weak» is in a negative context. In this group, there was a persistent need for novelty. They have as often as possible the adjective «new» in the positive context, and the adjective «old» in a negative context. Often, among adjectives in this cluster there are such as «fast», «emotional», «bright», «cheerful», «hot», «blistering», «fierce», «angry», «generous», «active», «witty», «courageous», «adventurous», «gambling», «changing», «temperamental». In the perception of motivational phrases and sentences, they reacted more actively to instructions containing similar adjectives.

Participants of this cluster were often manifestations of anger and the need for destruction. At a self-dependent description, the most desirable behavior was the opportunity to engage in something new. For them, the main motive for participating in the training is the possibility of experiencing new bright emotions. Important for self-motivation is the ability to openly manifest peculiar to them spontaneity, openness, merriment, humor, sincerity. During the training, especially in its initial stages, they activate other participants and involve them in joint exercises. The speed and interest with which these students are involved in the new process allow them to create a spontaneous atmosphere in the group. This substantially accelerates the group dynamics and allows such participants to feel their significance in the training process.

In the second cluster, the predominance of the participants in the state of independence was most often noted. The center of formation of the cluster was an adjective «independent». Participants, belonging to this group, preferred to use self-determination «I am independent». The adjective «independent» was mainly used in a positive context and the adjective «dependent» in a negative context. In this group, there was a significant need for creativity. They often use an adjective «creative» in a positive context, and adjectives «routine», «ordinary» in a negative context. Very often adjectives in this cluster are found such as «inventive», «unique», «honest», «free», «easy», «inspired», «open», «interesting», «fair», «decisive», «artistic», «inspired», «persistent», «initiative», «creative», «talented». In the perception of motivational phrases and sentences, they reacted more actively to instructions containing similar adjectives.

In this group, frequent were manifestations of reflection. At a self-dependent description, the most desirable behavior was the ability to independently make all decisions. For them, the main motive for participating in the training is the possibility of spontaneous creativity, as well as research tasks that they perceive as a challenge. Important for self-motivation is the ability to fight authorities and traditional systems. They often disagree with others' opinions and estimates, and, sometimes categorical, to insist on the correctness of their own decisions. In the process of training during the transition from initial exercises to culmination, they actively help to form a research position in relation to what is happening and offer a variety of forms of a creative solution of emerging tasks.

In the third cluster, most of the participants preferred the state of tranquility. The center of formation of the cluster was the adjective «calm». Participants, belonging to this group, preferred to use the self-determination «I am calm». The adjective «calm», mostly used in a positive context, and the adjective «excited» in a negative context. In this group, there was a significant need for harmony. They often use an adjective «harmonious» in a positive context, and adjectives «unbalanced» and «chaotic» in a negative context. Very often adjectives in this cluster are found such as «balanced», «deep», «natural», «benevolent», «quiet», «kind», «convenient», «gentle», «delicate», «sensitive», «grateful», «probable», «diplomatic», «good-natured», «caring», «compassionate», «peace-loving». In the perception of motivational phrases and sentences, they reacted more actively to instructions containing similar adjectives.

In this group, manifestations of conciliation and tranquility were frequent. At a self-dependent description, the

most desirable behavior was the opportunity to be in a balanced state and in a balanced relationship with all. For them, the main motive for participating in the training is the ability to achieve internal and external harmony. An important factor for self-motivation is the ability to show serenity and altruism. In the course of the training, they usually show positive thinking and help create a calm, psychologically comfortable atmosphere. They are among the first to eliminate the contradictions and conflicts if it arises. They are characterized by the need to immediately reconcile the participants in the conflict. During group exercises, they prefer the others to choose for themselves how to react and act.

In the fourth cluster, the predominance of participants in the state of attachment to a particular person or group was most often noted. The center of formation of the cluster was the adjective «respected». Participants, belonging to this group, preferred to use the self-determination of «I am respected». The adjective «governing», «chief», was mostly used in a positive context, and the adjective «subordinate» was in a negative context. In this group, there was a significant need for authority. They often find adjectives «systematic», «orderly» in a positive context, and the adjective «aimless» in a negative context. Often among the adjectives in this cluster there are such as «hardworking», «structured», «weighty», «stable», «thorough», «balanced», «rational», «solid», «decent», «economical», «loyal», «famous», «precise», «weighty», «important», «qualitative», «prudent», «disciplined», «moral», «decent». In the perception of motivational phrases and sentences, they reacted more actively to instructions containing similar adjectives.

Manifestations of readiness for action and acceptance of responsibility were frequent. At a self-dependent description, the most desirable behavior was the ability to manage processes and people. For them, the main motive for participating in the training is the possibility of developing new ways to manage processes and people. An important element for self-motivation is the ability to use new knowledge to achieve their own goals, as well as to create and maintain social relationships that are useful in the future. During the training, they demonstrate qualities such as reliability, consistency, stress resistance, conservatism. As they seek benefits in everything that happens, they help the group in the reflection phase by making summing up and conclusions.

Conclusions and prospects for further research. Thus, the study allows us to assert that there are regularities in the behavioral reactions of participants in the training of communication skills. These patterns are manifested in repetitive emotional and behavioral reactions. An expert and independent description in the form of a list of adjectives allowed to divide the entire continuum into four clusters. Across the cluster, adjectives are usually found together and used regularly. This repetition allows us to assume that there are four content centers that are important for certain types of people. The participants of the training, by a self-dependent description, have a steady tendency to preferentially use adjectives from one cluster. The frequency of use of certain adjectives is associated with repetitive behavioral reactions. To enhance the motivation of participants in the training, statements containing adjectives related to a particular cluster can be used. The study of correlations between the content of each cluster is planned at the next stage.

References

1. Almagor, M., Tellegen, A., & Waller, N. (1995). The Big Seven Model: A cross-cultural replication and further exploration of the basic dimensions of natural language of trait descriptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 300-307.
2. Corr, P. J. & Matthews, G. (Eds.). (2009). *The Cambridge Handbook of Personality Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
3. De Raad, B., Barelds, D. P. H., Levert, E., Ostendorf, F., Mlacic, B., Di Blas, L., ... Katigbak, M.S. (2010). Only three factors of personality description are fully replicable across languages: A comparison of 14 trait taxonomies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 160-173.
4. De Raad, B., Timmerman, M. E., Morales-Vives, F., Renner, W., Bareld, D. P. H., & Van Oudenhoven, J. P. (2017). The Psycho-Lexical Approach in Exploring the Field of Values: A Reply to Schwartz/ *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(3), 444-451. doi: 10.1177/0022022117692677.
5. Eysenck, H.J. (1991). Dimensions of personality: 16, 5, or 3? – criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12, 773-790.
6. Goldberg, L.R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
7. Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003). A Very Brief Measure of the Big Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
8. Miserandino, M. (2012). *Personality Psychology: Foundations and Findings*. Boston, MA: Pearson.
9. Miserandino, M., & Porter, S. (2016). *Regulation and motivation: Self-determination theory. Personality psychology: Foundations and findings*. Toronto, ON: Pearson.
10. Ross, B. (Ed.). (2015). *Psychology of Learning and Motivation*. Volume 62. 1st Edition. Urbana, Ill.: Academic Press.
11. Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117-143. doi: 10.1037/pspp0000096.
12. Taylor, E. (2009). *The Mystery of Personality: A History of Psychodynamic Theories*. New York: Springer-Verlag.

РОЗДІЛ: ПСИХОЛОГІЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ

УДК 373.5.016:74]:159.922.75

DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-09

Розвиток образно-просторового мислення школярів засобами графічних побудов та перетворень

Заїка Євген Валентинович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології факультету психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, майдан Свободи 4, Харків, 61022.

Evgen Zaika, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General Psychology, V. N. Karazin Kharkiv National University, 4 Svobody Sq., Kharkiv, Ukraine, 61022.

Заика Евгений Валентинович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии факультета психологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, Харьков, площадь Свободы 4, 61022.

ORCID 0000-0001-7387-4639
psyevgeniy@gmail.com

Сахацька Тетяна Євгенівна, практичний психолог, вчитель образотворчого мистецтва Харківська гімназія № 83 Харківської міської ради Харківської області., вул. Тарасівська, 43/45, Слобідський район, м.Харків, Україна, 61068.

Tetiana Sakhatska, Practical Psychologist, Art Teacher of Kharkiv Gymnasium № 83 Tarasivska st. 43/45, Sloboda district, Kharkiv, Ukraine, 61068.

Сахацкая Татьяна Евгеньевна, практический психолог, учитель изобразительного искусства Харьковской гимназии № 83 Харьковского городского совета Харьковской области, ул. Тарасовская, 43/45, Слободской район, г.Харьков, Украина, 61068.

ORCID 0000-0003-0797-3326

Підчасов Євген Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, Харків, 61002.

Yevhen Pidchasov, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda, Alchevskikh st., 29, Kharkiv, 61002.

Пидчасов Евгений Викторович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической психологии Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды, ул. Алчевских, 29, Харьков, 61002.

ORCID 0000-0001-5057-4828

У статті обґрунтовується необхідність цілеспрямованого розвитку образно-просторового мислення у школярів задля підвищення їх успішності з ряду навчальних дисциплін. Пропонується застосування тренінгу пізнавальних процесів, який дозволяє розвивати уміння і навички в активній ігровій формі. У якості засобу роботи використовуються графічні побудови та перетворення, що задіє як наочно-образне, так і наочно-дійове мислення. Основні види графічних навчальних дій, які запропоновано в статті: аналіз форми, спостереження, відтворення за зразком, побудова за заданим алгоритмом, побудова в дзеркальному відображенні, робота з мінливою сіткою-основою й подібні. Наводяться приклади завдань, вправ і прийомів в роботі зі школярами, з можливістю модифікації.

Ключові слова: образно-просторове мислення; графічні побудови та перетворення; розвиваюче навчання; тренінг пізнавальних процесів; школярі

В статье обосновывается необходимость целенаправленного развития образно-пространственного мышления у школьников для повышения их успешности по ряду учебных дисциплин. Предлагается использование тренинга познавательных процессов, это позволяет развивать их в активной игровой форме. В качестве средства работы используются графические построения и преобразования, что задействует и наглядно-образное, и наглядно-действенное мышление. Основные виды графических учебных действий, предложенных в статье: анализ формы, наблюдение, воспроизведение по образцу, построение по заданному алгоритму, построение в зеркальном отражении, работа с переменной сеткой-основой и тому подобное. Приводятся примеры упражнений и приемов по развитию образно-пространственного мышления, с возможностью модификации.

Ключевые слова: образно-пространственное мышление; графические построения и преобразования; развивающее обучение; тренинг познавательных процессов; школьники

The article substantiates the necessity of purposeful development of figurative-spatial thinking in schoolchildren in order to increase their success in a number of educational disciplines. The application of cognitive process training, which allows to develop just skills and skills in an active game form, is offered. Graphic constructions and transformations are used as a means of work, which involves both intuitive and visual thinking. The main types of graphic training actions that are offered in the article: analysis of form, observation, reproduction by sample, construction by a given algorithm, construction in a mirror image, work with a variable grid-base and the like.

It is shown that the proposed complex can be applied in the professional activity of school psychologists, in the activity of subject teachers in such disciplines as sketching, drawing, geography, work training, geometry to increase the efficiency of the mental activity of students in the process of solving various practical and theoretical problems figuratively, spatial plan. If necessary (depending on the age of the group, the general level of initial knowledge, skills and knowledge in the field), it can be supplemented, and the proposed tasks can be modified depending on the specific situation of their application and learning objectives. Graphic exercises are presented in a sequence from simple to complex, both in relation to each other and with the complexity of each specific kind of tasks.

It is noted that the tasks that students liked can be done more often than others and even actively involve children in the independent selection of material for further lessons, development of tasks in a particular direction and their modifications. It is this form of work that allows you to integrate all personal mechanisms into a single cognitive process, to include the developing principle of learning, to create conditions for self-disclosure of participants.

Examples of specific tasks, exercises and techniques in working with pupils on the development of figurative and spatial thinking are given, and the possibilities of their modification are reflected.

Key words: figurative spatial thinking; graphic constructions and transformations; developing learning; training of cognitive processes; schoolchildren.

Постановка проблеми. Значна частина сучасних школярів відчуває серйозні труднощі при вивченні в середній школі таких предметів, як геометрія, креслення, малювання, географія, трудове навчання тощо, пов'язаних з образними та графічними побудовами та уявленнями. Можна стверджувати, що це відбувається через недостатній рівень розвитку образного, просторового мислення й уяви та зі свого боку суттєво знижує загальну успішність і сприяє формуванню негативного ставлення і до школи, і до процесу пізнання в цілому. Багаторазові повторні пояснення й відвертий примус до освоєння навчального матеріалу, що найчастіше здійснюються шкільними вчителями, у більшості випадків не приводять до успіху. У кращому випадку в якості засобів активації образного мислення використовують візуалізацію (у вигляді малюнків, схем, макетів) і презентації (Істоміна І.П., 2003; Подходова Н.С., 1992; Симановский А.Е., 2000) [13]. Це не вирішує проблему динамічності, гнучкості мислення, активного використання образного мислення, але ж саме цей вид мислення, поряд з просторовим, є першим і базовим у нашій життєдіяльності з народження: «Просторові властивості і відношення невіддільні від конкретних речей і предметів – їх носіїв, але найбільш чітко вони виступають у геометричних об'єктах (об'ємних тілах, площинних моделях, кресленнях, схемах і т. п.), які є своєрідними абстракціями від реальних предметів» (Якиманська, 1980) [14, С.31]. І саме ці види мислення визначають багато в чому успішність ряду навчальних дисциплін (Доценко С.О., 2015; Заїка Є.В., 2009, 2018; Кільдеров Д.Є. 2007; Істоміна І.П., 2003; Сахацька Т.Є. 1999) [3, 6, 8, 12].

Не вирішена раніше проблема полягає в необхідності розробки досить простих, компактних і загальнодоступних способів розвитку в школярів різних компонентів і основних операцій образно-просторового мислення, які легко інтегруються в навчальний процес. Передбачається, що поступове оволодіння цими способами забезпечить школярам елементарне засвоєння основних умінь і навичок, необхідних для базового оперування образно-просторовим мисленням (Доценко С.О., 2015; Заїка Є.В., Зуєв І.О., 2018; Новікова О. А., 2007; Сахацька Т.Є., 2005) [3, 5, 6, 12]. Це сприятиме ефективному вивченню перш за все таких шкільних предметів, як геометрія, креслення, малювання, географія.

Мета статті – обґрунтувати й описати систему навчальних тренінгових занять з розвитку образно-просторового мислення зі школярами 5-9-х класів.

Аналіз ключових досліджень і публікацій. У більшості варіантів сучасних видів розвиваючого навчання й тренінгів пізнавальних процесів особлива увага приділяється розвитку та вдосконаленню словесно-логічного (лівопівкульного) мислення й асоціативних процесів, які функціонують переважно на матеріалі

навчальних текстів і призначені для засвоєння логічних, смислових закономірностей різних явищ (Ананьєв Б.Г., Ломов Б.Ф., 1961, Новікова О.А., 2007, Каплунович І.Я., 1999, Симановський А.Є., 2000) [7, 9, 10, 12]. Але в той же час, як стверджує Якиманська І.С.: «Словесна форма передачі знань перестала бути універсальною. Поряд з нею, як самостійна, широко використовується система умовних символів та знаків, різні просторові схеми, які є специфічним «мовним» матеріалом» (Якиманська І.С., 1980) [14, С.8]. Наявних же варіантів навчання в легкій, доступній, навіть ігровій формі (що підвищує мотивацію та інтерес до навчання), а саме, ігрового тренінгу, спеціально спрямованого на розвиток і вдосконалення образного та просторового мислення (у їх єдності та взаємозв'язку), явно недостатньо.

Основою розробленого комплексу навчальних занять стали твердження:

1. Зазвичай у дітей більш розвинене словесно-логічне, вербальне мислення, а образне розвинене менше, що пов'язане з особливостями побудови навчального процесу в загальноосвітній школі, де словесній формі надається перевага.

2. Даний вид мислення є типовим базовим у нашому контакті з навколишнім світом і домінує при вивченні в школі таких предметів, як креслення, геометрія, малювання, трудове навчання, географія.

3. На сьогодні існує великий вибір вправ, спрямованих на роботу з електронними пристроями, але вони, хоча є дуже різноманітними, охоплюють не всі аспекти розвитку образно-просторового мислення. До того ж і нині стоїть завдання відволікати дітей від комп'ютера та спрямовувати їх на дії з природним предметним матеріалом, зокрема й до роботи на папері.

Саме ігрова тренінгова форма роботи з дітьми дозволяє задіяти повною мірою механізми мотивації, здібності, інтегрувати всі види мислення в єдиний пізнавальний процес, активувати розвиваючий механізм навчання через самостійний пошук рішень, створити умови для саморозкриття учасників навчального процесу під фасилітуючим контролем тренера (психолога, учителя). У цьому випадку про тренінговий процес можна говорити як про дії дитини в ході виконання розвиваючих завдань (Давидов В.В., 1996, Заїка Є.В., Зуєв І.О., Саврасов М.В., 2009, 2013, 2018, Кільдеров Д.Є. 2007, В.В. Репкін, Н.В. Репкіна, 1997, Сахацька Т.Є., 1999) [2, 4, 5, 6, 8, 11, 12]. Це дозволяє відстежити розвиток за якістю його результату: останній досягнутий чи ні, є правильним чи неправильним, точним або неточним, а також дає можливість і самому учаснику, і тренеру (психологу або вчителю) своєчасно вносити корективи в здійснюваний процес.

Описаний нижче тренінг ґрунтується на загальному уявленні про образне й просторове мислення, розроблене у вітчизняній психології Якиманською І.С. [14, С.23]: «Просторове мислення – вид розумової діяльності, що забезпечує створення просторових образів і оперування ними в процесі вирішення різних практичних і теоретичних завдань» (Ботвінніков А.Д., Якиманська І.С., 1970, 1980 [1, 14]) і розрахований на школярів середньої ланки (5-9-х класів), які зазнають труднощів у функціонуванні образно-просторового мислення.

На відміну від інших підходів, націлених на вдосконалення образного та просторового мислення переважно шляхом побудови образних уявлень і асоціацій (Доценко С.О., 2015-го, Каплунович І.Я., 1999, Подходова Н.С., 1992, Подволоцька О.С., Симановський А.Є., 2000) [3, 7, 13], ми вважаємо оптимальним варіантом формувати його шляхом здійснення різних графічних дій: перемальовування, домальовування, побудов, перебудов, симетричного відображення тощо. Завдяки цим графічним діям розвиток образно-просторового мислення здійснюється в учнів в умовах не тільки наочно-образних, але й наочно-дійових (практичних) способів і прийомів, що забезпечує школяра постійним зворотнім зв'язком на різних рівнях пізнавальної активності (Заїка Є.В., Зуєв І.О., Саврасов М.В., 2009, 2013, 2018, Кільдеров Д.Є., 2007) [4, 5, 6, 8].

Виклад основного матеріалу. Таким чином, нами задіяний такий метод активного навчання, як тренування, тренінг (англ. Training від train «навчати, виховувати»), спрямований на розвиток знань, умінь і навичок, а також соціальних установок, метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення.

Тренінгові заняття проводяться 1-2 рази на тиждень в ігровій формі в групах з 4-8 дітей приблизно одного віку.

Учасникам надаються різні конфігурації (малюнки, геометричні фігури, ламані лінії, візерунки), щодо яких діти на аркуші паперу повинні виконувати задані графічні дії. Процедура проведення занять відповідає описаній в роботах Заїки Є.В і Зуєва І.А. з ігрового тренінгу пізнавальних процесів і внутрішнього плану дій (Заїка Є.В., Зуєв І.О., Саврасов М.В., 2009, 2013, 2018) [4, 5, 6].

Далі ми наведемо деякі приклади форм роботи зі школярами, блоки завдань (ігор), види вправ і їх можливі модифікації, які використовувалися в межах ігрового тренінгу з розвитку образно-просторового мислення.

На початку роботи слід використовувати низку вправ, що актуалізують знання та навички графічних, геометричних побудов і просторових орієнтувань, налаштовують учасників на роботу.

1. Блок завдань, що активують образне мислення. Дана група завдань знайомить учнів з поняттям «симетрія», її особливостями; віссю симетрії, а також правилами її побудови та розміщення на зображенні; поняттям симетричний предмет, орнамент, видами комплексів осей (1-х, 2-х, 3-х і більшої кратності) розвиває просторове й творче мислення; стимулює розвиток спостережливості, процесів образної пам'яті та мислення.

До таких завдань (№1) можна віднести наступні:

1.1. Необхідно підібрати варіанти змін несиметричних зображень, щоб вони стали симетричними. При

цьому бажано знайти кілька варіантів зміни предмета.

1.2. Повторення зображення щодо осей зі збільшенням (зменшенням) у певну кількість разів або на певний розмір (як в сантиметрах, так і в міліметрах). Повторних зображень може бути кілька, зміна розмірів може бути задана як до початкового зображення, так і щодо одного з наступних. Наприклад: збільш і намалюй заданий орнамент по осях а) на 1 см олівцем червоного кольору; б) зменш отримане зображення на 5 мм і виконай його олівцем синього кольору.

1.3. Добудовування в повному обсязі зображених фігур відповідно до принципів симетрії. Учаснику необхідно побудувати повне симетричне зображення за заданою половиною малюнка (фігури). Модифікації:

- варіанти розташування вісі симетрії: вертикальна, горизонтальна;
- необхідно знайти другу половину малюнка із зображених варіантів,
- зазначені половини зображення повернені на 90 або 45 градусів,

- знайти той варіант зображення, який ні за яких поворотів не можна поєднати з іншими (зміни мінімальні).

- виконання завдань із симетричним зображенням щодо вісі симетрії, яка розташована під кутом 45 градусів.

Робота над завданнями даного блоку допомагає активізувати розвиток просторового й логічного мислення, швидкість роботи; стимулює перемикає уваги; учить аналізувати й відтворювати форму зображень, знайомить учнів з можливістю подальшої модифікації зображень на нерегулярній графічній сітці.

1.4. Школярам пропонується побудувати зображення в дзеркальному відображенні. Складність завдань поступово збільшується, наприклад: літери А, К, С, З; буквосполучення; лінійне зображення несиметричних предметів: стілець і інші.

1.5. Учні пропонуються намальовані симетричні предмети, необхідно розглянути зразок і за наведеним прикладом змінити їх так, щоб вони перестали бути симетричними, але зберегли загальну впізнаваність (форму).

2. Блок завдань, що активують просторове мислення. Завдання цієї групи розвивають здатність спостерігати, аналізувати й відтворювати форму зображень з опорою на просторове мислення, а згодом знайомлять учнів з можливістю модифікації зображень на нерегулярній графічній сітці. Завдання також відпрацьовують навички одночасного виконання кількох дій, розподілу уваги, відтворення зображення з його модифікацією. Регулярне виконання таких завдань добре стимулює й розвиток моторики учнів.

Завдання 2. Перемальовування ламаних ліній по клітинах у незмінному вигляді та із заданими модифікаціями. Дитині послідовно надаються набори ламаних ліній різного ступеня складності (рис. 2) й аркуші паперу в клітинку. Ставиться мета: якомога швидше та точніше перемалювати цю конфігурацію, орієнтуючись на клітини на аркуші. Якщо виникають труднощі, можна вказувати на аркуші окремі допоміжні орієнтири – точки (усі або лише деякі), через які ця лінія повинна пройти (переважно це точка зламу).

Можемо запропонувати й кілька модифікацій цієї вправи, до речі, до їх створення можна залучати й самих учасників.

2.1. Необхідно поєднувати кілька запропонованих ламаних ліній за заданим алгоритмом. Наприклад, повторити елементи, чергуючи їх через один, починаючи з меншого (останнього, найвищого і т. д.). Повторити цей елемент певну кількість разів у вказаному напрямку, наприклад, 3 вгору та 1 вліво. Форма заданого модуля поступово ускладнюється, формула повтору також. Можливе чергування модулів або їх конфігурації, а також розміру. Даний вид завдань бажаний також з метою тренування переключення уваги, розвитку окоміру й сприйняття простору.

2.2. Запропоновану ламану лінію або отримане в попередньому завданні зображення необхідно перевернути на 90, 180 градусів.

2.3. Слід поєднувати по чергові кілька запропонованих елементів (завдання 2.1.), кожен другий із них перевертаючи на 180 градусів.

Після того як навички точного сприйняття, побудови форм, перемальовування в швидкому темпі ламаних ліній досить складної конфігурації успішно відпрацьовані, пропонуються нові ускладнення (цим створюються розвиваючі умови!). Причому варто відзначити, що за цими критеріями можна модифікувати фактично будь-яке з наведених завдань і воно набуде нової розвиваючої та мотивуючої дії включно з механізмами саморозкриття.

3. Блок завдань, які розвивають образно-просторове мислення з використанням відносно простих фігур і модифікацією основи-сітки зображення (елементарний рівень розвитку). Передбачає ускладнення завдань, що активують образно-просторове мислення: виконання запропонованих вправ на модифікованих формах клітин, координатних лініях, осях симетрії та лініях графічної сітки. Це розвиває гнучкість образного та просторового мислення, активізує їх взаємодію в єдності образно-просторового мислення, стимулює вибірковість уваги й мислення, стійкість до перешкод, розкриває творчий потенціал учасників, поєднує пошукову пізнавальну й творчу діяльність.

Серед таких форм модифікації вправ можемо запропонувати наступні (деякі приклади форм (рис. 1): зміна масштабу клітин, сітки; порушення рівномірності інтервалів (хаотично), зміна відстані між лініями клітин, ліній, осей; розташування ліній графічної сітки під кутом (зокрема різними кутами між лініями); викривлення координатних ліній (дуги, викривлення); хвилеподібність ліній графічної сітки; зашумлення ліній графічної сітки штриховкою, що заважає, сіткою, хаотичними лініями (тобто використання прийому «фігура -

фон»); збільшення (зменшення) масштабу при перемальовуванні графічних форм у два або три рази (зокрема чергування цих змін); зміна форми (подовження або розширення) ламаної лінії (фігури) у заданих спеціальними покажчиками місцях, у напрямку, вказаному стрілками, і на задану кількість клітин; при перемальовуванні зображення здійснювати поворот вихідної фігури на 45, 90, 135, 180, 225, 270 градусів (зокрема і використання симетричних і несиметричних форм).

Ускладнення завдань: поєднання змінюваних масштабів зображення (в 2, 4 тощо разів), їх подовження й розширення з поворотом вихідних фігур. Наприклад, дитині необхідно повторити малюнок фігури з поворотом на 90 градусів зі збільшенням розмірів у 2 рази (можна вводити в симетричних і несиметричних варіантах); під час наведення, за інструкцією, легко нанесених ліній зображення школяреві необхідно враховувати, що деякі з них зайві, їх наводити не потрібно (вибірковість уваги та мислення), варіант завдання: перемальовування тільки тих ліній, які позначені певним кольором, або всіх, крім певного кольору, наприклад, крім червоних; домальовування/перемальовування дитиною розпочатого зображення, яке представлено від часткової конфігурації до повного зображення предмета, за зразком з дошки або іншого носія, але не на аркуші із завданням, варіант ускладнення завдання: вихідне зображення більш або менш розгорнуте, нахилене, спотворене й потрібно відновити форму, зокрема в іншому масштабі, порівняно з тим, яке необхідно перенести й завершити.

Даний перелік можливих модифікацій завдань, запропонованих учасникам, далеко не остаточний, і до його створення рекомендується залучати безпосередньо й самих дітей. Це може стати в рамках тренінгу захоплюючою грою з елементами змагальності, креативності, творчості, інсайду, командоутворення, формування лідерських якостей.

4. Блок завдань, які розвивають образно-просторове мислення в роботі з більш складними графічними та просторовими зображеннями (просунутий рівень розвитку). Виконання завдань цього блоку та їх модифікацій допомагає активізувати розвиток просторового й образного мислення школярів, підвищити швидкість їхньої роботи; стимулює процеси аналізу й перемикання уваги, логічного мислення на образно-просторовому рівні. Формує здатність легко знаходити характерні частини зображення в масі запропонованих аналогів і повернутих під різним кутом або змінених в масштабі аналогів, швидко аналізувати зображення з точки зору наявності чи відсутності в них однакових ознак, перемикає мислення з одного об'єкта на інший.

Також завдяки такому типу завдань, шляхом суміщення того самого графічного елемента за наданим алгоритмом, розвивається здатність створювати різні конфігурації, мозаїки. Дані дії становлять основу комбінування, що є одним з основних прийомів уяви та креативності.

Серед подібних завдань рекомендується вводити наступні:

4.1. Складання нескладних лабіринтів. Заздалегідь можна обговорити умови: скільки поворотів, які хитрощі повинні бути присутніми, форми кутів (можна заборонити кут 90°) тощо. Варіант початковий: закінчи розпочатий лабіринт.

4.2. Знаходження прихованих (замаскованих) фігур (зображень) усередині складнішої графічної конфігурації. Дитині необхідно підрахувати кількість певних фігур (квадратів, трикутників тощо) на зображенні (рис.2); кількість певних фігур одного розміру на рисунку або на окремій його частині.

4.3. Пошук зайвої зміни в просторі, розмірі, пропорціях симетричного/ несиметричного зображення. Серед кількох подібних фігур проводиться пошук однієї, яка за жодних обставин не може бути поєднана з наданим зразком або частиною наданої фігури-зразка.

У варіантах завдання пропонуються набори з 3-х, 4-х і більше фігур, серед яких є модифікації заданої фігури з поворотом на 45, 90, 180 градусів, при цьому одна з відповідей є симетричним дзеркальним зображенням заданої форми і за жодних поворотів не може бути поєднана з іншими.

4.4. Створення зображення з позиції стороннього спостерігача, без обертання зразка. Школяру необхідно створити запропоноване на зразку зображення з різних позицій: людини, що сидить обличчям до обличчя (А); що сидить справа під прямим кутом від школяра (Б) тощо, й з заборонаю повертати аркуш.

4.5. Робота із симетричними зображеннями на дві вісі симетрії, що взаємно перетинаються під прямим кутом. Дана група завдань більш високого рівня знайомить учнів з варіантами роботи з зображеннями на групі осей симетрії, що сприяє розвитку просторового та логічного мислення і, що важливо, концентрації уваги школярів. Варіанти завдань: за заданою ¼ частиною зображення, необхідно побудувати повноцінний контур фігури; або виконати його повний контур з умовою, що вісі симетрії розташовані під кутом 45 градусів і подібне.

4.6. Ускладнення завдання: виконання запропонованих вправ на модифікованих формах клітин. При цьому дитина повинна орієнтуватися на точне перенесення вузлів, зламів і ліній вихідної (заданої) фігури на спотворену (модифіковану сітку), суворо дотримуючись координат, а не просто копіювати фігуру. Сама фігура при цьому – її загальна форма, контур, може в тій чи іншій мірі відрізнитися від вихідної.

Описаний тип завдань не тільки помітно активізує розумові операції, але й сприяє розвитку просторового мислення: дитині постійно доводиться в процесі роботи подумки перевертати кожен фрагмент зображення. Навчає виділяти в предметі характерні ознаки, відштовхуватися від них у процесі виконання повороту зображення, а також одночасно утримувати в полі зору відразу кілька елементів зображення. Важливо, що даний тип вправ формує також установку на те, що можливі абсолютно різні способи виконання того ж самого завдання.

5. Блок завдань, що розвивають образно-просторове мислення, з використанням значно складніших об'єктів і 3D форм. Описані вище характеристики і типи вправ при виконанні їх в ускладненій

формі (зміна структури клітини, об'ємне тривимірне (3D) зображення) або в ускладнених умовах (робота на швидкість) стимулюють уміння аналізувати, зіставляти, уважно досліджувати задані предмети в тривимірному просторі (3D), що сприяє активізації дій, а отже, і розвитку процесів мислення та уяви, дозволяє відпрацювати розвиваючі навички в більш цікавій (нестандартній) формі, що підвищує мотивацію роботи над завданнями та участь у тренінгу в цілому.

Такими завданнями можуть бути: виконання об'ємного (3D) зображення з дотримання перерахованих вище вимог; виконання об'ємного (3D) зображення на модифікованих формах клітин; пошук схожих зі зразком 3D форм, наприклад, надається складна 3D форма корки для ємностей з різними конфігураціями горла. Необхідно підібрати із запропонованих варіантів форм горла ті, які за допомогою даної корки можна герметично закупорити; за умови відпрацювання необхідних навичок можливе виконання завдання на швидкість тощо.

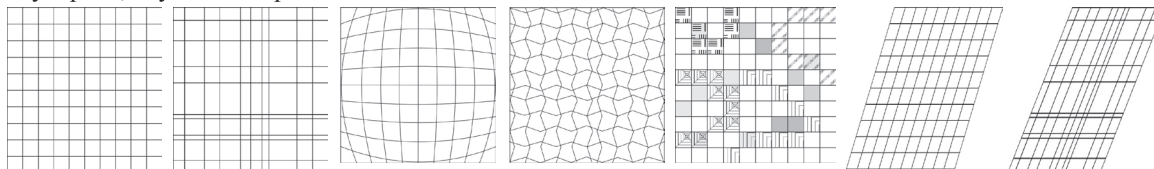


Рис. 1. Приклади сіток для виконання графічних дій

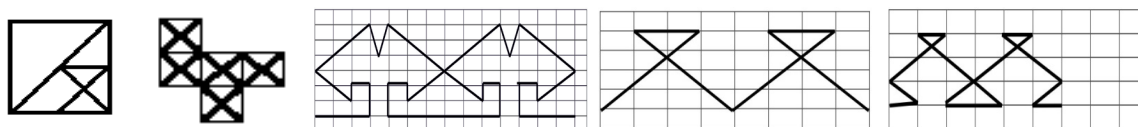


Рис. 2. Приклади графічних завдань

Висновок

Результати застосування, статистика спостережень психологів і вчителів-предметників доводять, що описаний комплекс завдань не тільки стимулює розвиток у дітей образного та просторового мислення, а й позитивно впливає на розвиток навичок самостійного пошуку ними способів вирішення задач, сприяє саморозкриттю, виробленню навичок взаємодії в навчальній діяльності та стимулює формування позитивного ставлення до навчального процесу.

Запропонований варіант розвитку та вдосконалення образно-просторового мислення школярів передбачає наступне:

1. Робота заснована на освоєнні учнями як елементарних, так і складних графічних і образно-просторових дій.

2. Комплекс вправ включає в себе основні види графічних навчальних дій: аналіз форми, спостереження, відтворення за зразком, побудова за заданим алгоритмом, побудова в дзеркальному відображенні, робота з мінливою сіткою-основою й подібні. Вони у своїй сукупності забезпечують вдосконалення різних аспектів образно-просторового мислення.

3. Комплекс рекомендований для застосування в професійній діяльності шкільних психологів, в діяльності вчителів-предметників з таких дисциплін, як малювання, креслення, географія, трудове навчання, геометрія для підвищення ефективності розумової діяльності школярів у процесі вирішення різних практичних і теоретичних завдань образно-просторового плану.

Водночас цей комплекс слід розглядати як відкритий для доповнень і ускладнень. За необхідності (залежно від віку групи, загального рівня початкових знань, умінь і навичок в даній сфері) він може бути доповнений, а запропоновані завдання можуть бути модифіковані в залежності від конкретної ситуації їх застосування та цілей навчання. Графічні вправи наводяться в послідовності від простого до складного, як у співвідношенні між собою, так і з ускладненням кожного конкретного виду завдань.

Також можна рекомендувати виконувати завдання, які сподобалися учням, частіше за інші і навіть активно залучати дітей до самостійного добору матеріалу для подальших занять, розробки завдань з певного напрямку та їх модифікацій. Досвід нашої теоретичної і практичної роботи показує, що в цьому випадку активність учнів помітно зростає й розвиваючий ефект занять підвищується. Саме така форма роботи дозволяє інтегрувати всі особистісні механізми в єдиний пізнавальний процес, включити розвиваючий принцип навчання, створити умови для саморозкриття учасників.

Література

1. Ботвинников А. Д. Обучение некоторым формам пространственных преобразований на разном графическом материале / А. Д. Ботвинников, И. С. Якиманская // Новые исследования в педагогических науках. – 1970. – № 1(14). – С. 135–140.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ЯНТОР, 1996. – 544 с.
3. Доценко С. О. Формування просторової уяви в учнів початкової школи на уроках математики. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / за загальною редакцією акад. І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотихіної. – Харків : Смугаста типографія, 2015. – Вип. 51. – С. 38–49.

4. Заїка Є. В. Ігровий тренінг пізнавальних процесів учнів: ігри та вправи : навчальний посібник / Є. В. Заїка. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 256 с.
5. Заїка Є. В. Ігровий тренінг як засіб розвитку внутрішнього плану дії / Є. В. Заїка, І. О. Зуєв // International Journal of Education and Science. – 2018. – Vol. 1. – № 3–4. – R. 36 (3)
6. Заїка Є. В. Тренінг внутрішнього плану дії як шлях розвитку креативності школяра. / Є. В. Заїка, М. В. Саврасов // Вісн. Харк. націон. педагог. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Сер. : Психологія. –2009. – Вип. 32. – С. 51–57.
7. Каплунович И. Я. Психологические закономерности развития пространственного мышления / И. Я. Каплунович // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 64–68.
8. Кілдеров Д. Е. Навчання учнів 8–9 класів просторовим перетворенням у графічній діяльності на уроках креслення : автореф. дис. канд. педагог. наук; спец. : 13.00.02 – теорія та методика навчання креслення / Д. Е. Кілдеров ; Інститут професійно-технічної освіти АПН України. – Київ. 2007. – 20 с.
9. Новикова О. А. Психологічні закономірності розвитку просторового мислення / О. А. Новикова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. – Київ : Університет «Україна», 2007. – № 3 (5). – С. 157–165
10. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / под ред. Б. Н. Ананьева, Б. Ф. Ломова. – Москва, 1961. – С. 11–22.
11. Развивающее обучение: теория и практика: статьи / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск : ПЕЛЕНГ, 1997. – 288 с.
12. Сумановский А. Е. Развитие пространственного мышления ребенка / А. Е. Сумановский. – Москва : Айрус пресс: Ролф, 2000. – 148 с.
13. Сахатская Т. Е. Проблемы развития творческого мышления подростков на уроках изобразительного искусства в школе / Т. Е. Сахатская // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 1999. – № 452. – С. 114–117.
14. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. – Москва : Педагогика, 1980. –240 с.

References

1. Botvynnykov A.D., Yakymanskaia Y.S. (1970) Obuchenye nekotorym formam prostranstvennykh preobrazovaniy na raznom hrafycheskom materyale. Novye yssledovaniya v pedahohycheskykh nauках. 1(14). [in Ukrainian].
2. Davydov V.V. Teoriya razvyvaiushcheho obucheniya / M.: YNTOR, 1996. 544 s.
3. Dotsenko S. O. (2015) Formuvannya prostorovoi uiavy v uchniv pochatkovoї shkoly na urokakh matematyky. Pedahohika ta psykholohiia: zb. nauk. pr. / za zahalnoi redaktsiieiu akad. I. F. Prokopenka, prof. S. T. Zolotukhinoi. Kharkiv: Smuhasta typohrafiia. Vyp. 51. S. 38-49. [in Ukrainian].
4. Zaika Ye.V. (2013) Ihrovyi treninh piznavalnykh protsesiv uchniv: ihry ta vpravy: Navchalnyi posibnyk. Kh.: KhNU im. V.N. Karazina. 256 s. [in Ukrainian].
5. Zaika Ye.V., Zuiev I.O. (2018) Ihrovyi treninh yak zasib rozvytku vnutrishnoho planu dii // International Journal of Education and Science. Vol. 1. № 3-4. P. 36. [in Ukrainian].
6. Zaika Ye.V., Savrasov M.V. (2009) Treninh vnutrishnoho planu dii yak shliakh rozvytku kreatyvnosti shkoliara. / Visn. Khark. natsion. pedahoh. un-tu imeni H.S. Skovorody. Psykholohiia. Vyp. 32. Kh. P. 51-54. [in Ukrainian].
7. Kaplunovych Y.Ia. (1999) Psykholohycheskye zakonomernosti razvytyia prostranstvennoho myshleniia // Voprosy psykholohyy. №1. S. 64-68. [in Russian]
8. Kilderov D. E. (2007) Navchannia uchniv 8-9 klasiv prostorovym peretvorenням u hrafichnii diialnosti na urokakh kreslenniia: avtoref. dys. kand. pedahoh. nauk:13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia kreslenniia; Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity APN Ukrainy, Kyiv. 20 s. [in Ukrainian].
9. Novikova O.A. (2007) Psykholohichni zakonomirnosti rozvytku prostorovoho myslenniia / Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: zb. Naukovykh prats. № 3 (5). K.: Universtyet «Ukraina». 546 s. S. 157 – 165. [in Ukrainian].
10. Problemy vospriiatyia prostranstva y prostranstvennykh predstavlenii/ Pod red. B.H. Ananeva, B.F. Lomova.M.. 1961. [in Russian]
11. Repkyn V.V., Repkyna N.V. (1997) Razvyvaiushchee obuchenye: teoriya y praktyka: Staty Tomsk: PELENIH, 288 s. [in Russian]
12. Sakhatskaia T.Ye. (1999) Problemy razvytyia tvorcheskoho myshleniia podrostkov na urokakh izobrazitelnoho iskusstva v shkole. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina. Kh. №452. S. 114 -117. [in Ukrainian].
13. Symanovskiy A.Э. (2000) Razvytye prostranstvennoho myshleniia rebenka. M., Airys press: Rolf. 148s. [in Russian]
14. Yakymanskaia Y.S. (1980) Razvytye prostranstvennoho myshleniia shkolnykov. M.: Pedahohyka. 240 s. [in Russian]

УДК 159.928.235:378.14.015.62
DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-10

Організація метакогнітивних здібностей у студентів різних напрямів фахової підготовки

Фролова Євгенія Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психологічного консультування та психотерапії Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, майдан Свободи 4, Харків, 61022.

Evgeniya Frolova, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Psychological Counselling and Psychotherapy Department, V. N. Karazin Kharkiv National University, 4 Svobody Sq., Kharkiv, Ukraine, 61022.

Фролова Евгения Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологического консультирования и психотерапии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, площадь Свободы 4, Харьков, 61022.

ORCID 0000-0003-0306-3069
evfrolova@karazin.ua

Марченко Каріна Юріївна, студентка факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, майдан Свободи 4, Харків, 61022.

Karina Marchenko, Student of the Faculty of Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, 4 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine.

Марченко Карина Юрьевна, студентка факультета психологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, площадь Свободы 4, Харьков, 61022.

Метою роботи є дослідження організації метакогнітивних здібностей у студентів в залежності від напрямку фахової підготовки. Дослідження реалізовано на вибірці студентів природничого, філологічного та математичного напрямів навчання. У роботі використовувалися такі методи: тест словесно-кольорової інтерференції (Дж. Струп); моторна проба (Й. Шварцландер); третій субтест WAIS; опитувальник стилів мислення (Р. Стернберг); «Порівняння схожих малюнків» (Дж. Каган); РСК (Е.Ф. Бажин, О.А. Голинкіна, Л.М. Еткінд); «Аналітичний огляд стилю навчання» (Р.Л. Оксфорд). Шляхом факторизації визначено чотири компоненти в структурі метакогнітивних здібностей: метакогнітивний моніторинг; особистісний контроль; самоорганізація діяльності; програмування діяльності та їх специфічність напрямку фахової підготовки студентів. Зроблено висновки щодо предметно специфічного або предметно-неспецифічного характеру компонентів в структурі метакогнітивних здібностей.

Ключові слова: навчальна діяльність, пізнавальна сфера, метакогнітивні здібності.

Целью работы стало исследование организации метакогнитивных способностей у студентов в зависимости от направления профессиональной подготовки. Исследование реализовано на выборке студентов естественнонаучного, филологического и математического направлений обучения. В работе использовались следующие методы: тест словесно-цветовой интерференции (Дж. Струп), моторная проба (Й. Шварцландер) третий субтест WAIS; опросник стилей мышления (Р. Стернберг) «Сравнение похожих рисунков» (Дж. Каган); УСК (Е. Ф. Бажин, Е.А. Гольнкина, Л.М. Эткінд) «Аналитический обзор стиля обучения» (Р.Л. Оксфорд). Путем факторизации определены четыре компонента в структуре метакогнитивных способностей: метакогнитивный мониторинг; личностный контроль; самоорганизация деятельности; программирование деятельности и их специфичность направления профессиональной подготовки студентов. Сделаны выводы относительно предметно специфического или предметно-неспецифического характера компонентов в структуре метакогнитивных способностей.

Ключевые слова: учебная деятельность, познавательная сфера, метакогнитивные способности.

Present investigation is aimed on studying the student's metacognitive abilities peculiarities depending on their professional education direction. The research is realized on a student's sample of natural (Biology), philological (Foreign Languages) and mathematical (Mathematics) directions of learning. The following methods were used in the work: verbal-colour interference test (J. R. Stroop); motor test (J. Schwarzlander); third subtest of WAIS test; Thinking Styles Inventory (R. Sternberg); The Matching Familiar Figures Test (J. Kagan); Study of subjective control's level (E. F. Bazhin, E. A. Golyunkina, L. M. Etkind); "Analytical Review of Learning Style" (Rebecca L. Oxford). To determine the structure of metacognitive abilities, the method of factor analysis (Varimax raw) was carried out. As a result of factorization four factors were identified: metacognitive monitoring; personal control; self-organization of activity; activity programming. Each of the factors can be represented as a separate component of metacognitive abilities. The revealed structure corresponds to

the concepts of J.H. Flavell, C.D. Frith, S.G. Paris and P. Winograd. Component "Metacognitive monitoring" is subject-nonspecific, it means that metacognitive knowledge does not depend on the field of professional education. Components "Self-Organization of Activity", "Activity programming" and "Personal Control" have differences depending on the direction of student learning. Biology students (natural science) have a high level of "Self-organization of Activity" component. Students of the Faculty of Foreign Languages (philological direction) are characterized by the predominant development of the components "Self-organization of Activity" and "Activity programming". Students of mathematics (mathematical direction) are distinguished by the developed components "Personality control" and "Activity programming". Subject-specific or subject-nonspecific nature of the components in the metacognitive abilities' structure is summarised in conclusions.

The prospect of further research is to expand the study groups by attracting other areas of students professional training as well as in the development of specialized psychodiagnostic tools for the study of metacognitive abilities.

Key words: educational activity, cognitive sphere, metacognitive abilities.

Постановка проблеми. На сьогодні метакогнітивний напрям дослідницької діяльності набуває актуальності оскільки за сучасними емпіричними даними [4, 5, 6] метакогнітивні здібності безпосередньо впливають на успішність навчально-професійної діяльності, саме вони забезпечують функції організації та контролю власної інтелектуальної діяльності. Звернення сучасного метакогнітивізма до сфери навчання і освіти є основною тенденцією його розвитку. Дослідження в зазначеному напрямку будуються на вивченні цього класу здібностей у школярів, студентів, аспірантів, а також осіб, підвищують кваліфікацію [4].

У студентському віці, як зазначають А.В. Карпов, Дж. Кромлі, К. Теннер, А. Шонфельд [3, 12, 21, 23]), особливої значущості набувають рефлексивність та метакогнітивні стратегії, значний розвиток яких позитивно впливає на продуктивність навчання. Дослідження метакогнітивних здібностей на різних вікових етапах демонструє, що по мірі дорослішання вони поступово змінюють свій характер, стають більш диференційованими та вузько спрямованими, особливо під час навчання у закладі вищої освіти, де особистість набуває специфічних професійних знань. А відтак, дослідження метакогнітивних здібностей у студентському віці має високу значущість для розуміння особливостей їх організації та можливостей їх цілеспрямованого формування. Достатня розвиненість метакогнітивних здібностей сприятиме зростанню успішності навчання студентів та оволодіння професією, що є фундаментом підготовки кваліфікованих спеціалістів.

Теоретичний аналіз. На сьогодні в когнітивній психології склалися традиції інтегративного осмислення природи пізнавальних процесів у поєднанні з процесами саморегуляції особистості [1]. Такий напрям отримав назву «метакогнітивізму» та був втілений Дж. Флейвеллом [13, 14], слід зазначити, що подібні ідеї існували і у роботах А. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна [цит. за 6]. Центральним утворенням у сфері метапізнання є метакогнітивні здібності, які є інтегративною властивістю особистості, що представлена комплексом знань про власну пізнавальну діяльність, особливості протікання когнітивних процесів, і виявляє себе через моніторинг, контроль, оцінку, прогнозування власної інтелектуальної діяльності. У структурі метакогнітивних здібностей виділяють такі компоненти як рефлексія чи самооцінка власних здібностей, що проявляється в знанні та оцінці власних знань, умінь, особливостей пізнавальних процесів та саморегулюючий компонент, який виявляє себе через моніторинг, прогнозування, регуляцію власної пізнавальної активності, когнітивних стратегій, процес вирішення завдань [1, 10].

Формування метакогнітивних здібностей починається, за даними різних авторів, у дошкільному дитинстві [13, 14, 18]. Значного зростання та специфічності вони набувають у підлітковому віці, саме у зв'язку із особливостями навчання, в залежності від яких вони якісно змінюються [15, 20, 24]. Період студентства стає найбільш актуальним для їх розвитку та тренування оскільки саме на цьому віковому етапі акумулюються усі пізнавальні процеси [4]. Особливості метакогнітивних здібностей у студентському віці проявляють себе, перш за все, у регулятивній та контролюючій діяльності. Виконавчі процеси стають більш активними, що пов'язано із особливостями навчального процесу, характером знань, якого набувають студенти. Важливу роль починають грати такі компоненти як регуляція діяльності, контроль, планування, підбір необхідних стратегій вирішення завдання. На цьому віковому етапі метакогнітивні здібності демонструють себе повною мірою через метакогнітивні стратегії.

Дослідження Р.В. Стюарта, С. С. Купера, Л.Р. Молдінга [22], продемонструвало, що по мірі навчання у закладі вищої освіти особливості метакогнітивних стратегій студентів початкових курсів та випускників значно відрізняються: вони стають більш упорядкованими та орієнтованими на відповідну сферу діяльності. Між тим різниці у метакогнітивному знанні у цих двох вибірках не було виявлено. Але, ту саму різницю між особливостями метакогнітивних стратегій було також виявлено у порівнянні даних випускників та викладачів. Окрім цього, було виявлено, що метакогнітивні здібності мають тенденцію змінюватися та покращуватися у викладачів із різним стажем роботи. Ці результати демонструють необхідність планомірного тренування метакогнітивних здібностей.

А. Шонфельд [21] порівнював особливості прийняття рішень та виконання задач студентами різних курсів математичного та юридичного факультетів. Було встановлено, що студенти початкових курсів обох спеціальностей найчастіше швидко обирають необхідну стратегію для вирішення завдання та дотримуються її незалежно від її ефективності задля досягнення мети і, при цьому, не

змінюють стратегії. Аналогічне дослідження зі студентами старших курсів виявило, що студенти і математики, і юристи витрачають більше часу на вибір необхідної стратегії для вирішення завдання, планування своєї діяльності, час від часу змінюють стратегію, аналізуючи процес виконання і, таким чином, використовують менше часу на виконання та демонструють більш успішний результат. Тож, ці результати демонструють, що по мірі навчання та оволодіння новими знаннями, метакогнітивні здібності набувають більшого впливу в організації навчання.

У роботі О.А. Карпова [6] наведено результати, що свідчать про існування відмінностей в структурній організації метакогнітивних якостей особистості студентів різних спеціальностей. Зокрема, автор підраховує індекси когерентності, дивергентності й організованості структур метакогнітивних якостей та доводить, що ці індекси є кількісно вищими у студентів гуманітарних і природничо-наукових спеціальностей аніж у студентів технічних спеціальностей. О.А. Карпов пояснює це відмінностями у метакогнітивних стратегіях та вміннях, що залежать від змісту навчального матеріалу і, по суті, є предметно-специфічними.

Із розвитком особистості метакогнітивні здібності також поступово змінюють свою структуру та особливості функціонування та у період, що припадає на студентський вік, як зазначає А.В. Карпов [3], на перший план виступають метакогнітивні стратегії та рефлексивність, які є необхідними для успішного навчання, тому у цей період дуже важливо підтримувати ці функції за допомогою різноманітних тренувань. Необхідність тренування підкреслював К. Теннер [23]. Розробивши власний метод підготовки студентів до іспитів з біології вона дійшла висновку, що постійне тренування таких компонентів, як попередня оцінка матеріалу, що припускає розуміння мети запам'ятовування та вивчення необхідної інформації, аналіз досліджуваного матеріалу, пост-оцінка вивченого матеріалу, а також ведення рефлексивного щоденника сприяють розвитку компонентів метакогнітивних здібностей та допомагають успішно скласти іспити. Вчена наголошує, що використання такого методу можливо в усіх дисциплінах, тобто це означає, що метакогніції є предметно-неспецифічними. Дещо іншу думку висловлює Дж. Кромлі [12], який підкреслює, що позитивний вплив буде тільки тоді, коли вони розвиваються саме в контексті тієї спеціальності, де вони будуть використовуватися. Вчений зазначає, що метакогнітивні стратегії є предметно-специфічними, а отже, розвинуті в одній сфері ще не гарантують успішної діяльності в іншій сфері, а тому їх необхідно розвивати відповідно до кожної сфери, у якій особистість хоче досягти високих результатів.

Проведений аналіз демонструє, що у зарубіжній літературі на цей час накопичено досить значний емпіричний матеріал щодо проблематики метакогнітивних здібностей. Більшість робіт належить зарубіжним дослідникам, роботи українських вчених є вкрай нечисленними та вузько спрямованими на вивчення окремих метакогнітивних здібностей, переважним чином, метапам'яті [2]. Також відкритими залишаються питання щодо предметно-специфічного або неспецифічного характеру цих здібностей, що є важливим для побудовання шляхів їх розвитку або корекції у навчальній діяльності.

Метою роботи є визначення особливостей організації метакогнітивних здібностей у студентів різних напрямів фахової підготовки.

Дослідницьку вибірку склали 72 студенти 3-4 курсів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна: 40 дівчат та 32 юнаки віком 20-22 роки. Дослідницьку вибірку було розподілено на три групи за напрямками фахової підготовки: 1) «природничі науки» – 29 студентів 4 курсу біологічного факультету; 2) «філологічні науки (іноземні мови)» – 23 студенти 4 курсу факультету іноземних мов; 3) «математичні науки» – 20 студентів 3 курсу факультету математики та інформатики.

У роботі було використано такі методи дослідження: 1) тест словесно-кольорової інтерференції Дж. Струпа для вивчення ригідності/ гнучкості пізнавального контролю; 2) «проба Шварцландера» з метою дослідження рівня домагань; 3) третій субтест тесту Векслера із модифікацією процедури проведення для визначення рівня домагань в інтелектуальній сфері; 4) опитувальник стилів мислення Р. Стернберга для вивчення переважаючих мислиневих стратегій; 5) методика «Порівняння схожих малюнків» (Дж. Каган), яка діагностує стиль імпульсивності чи рефлексивності під час прийняття рішень; 6) дослідження рівню суб'єктивного контролю (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голинкіна, Л.М. Еткінд), спрямована на виявлення локусу контролю; 7) «Аналітичний огляд стилю навчання» (Ребекка Л. Оксфорд) для визначення способів сприйняття, спілкування, мислення та когнітивно-діяльнісного стилю. Методи математичної статистики: факторний аналіз (ротація Varimax raw); t-критерій Ст'юдента.

Результати дослідження. Для визначення структурної організації метакогнітивних здібностей було проведено факторизацію простору ознак, до якого увійшли результати за усіма методиками. Отримані результати наведено у табл. 1.

В результаті факторизації було виявлено чотири фактори, загальна дисперсія – 58,8%. Кожен з факторів можна представити як окремих компонент метакогнітивних здібностей.

Таблиця 1

Факторна структура метакогнітивних здібностей студентів

Назва фактору	ФАКТОР 1 «Метакогнітивний моніторинг»	ФАКТОР 2 «Особистісний контроль»	ФАКТОР 3 «Самоорганізація діяльності»	ФАКТОР 4 «Програмування діяльності»
Склад фактору	Працездатне відчуття «слух» (0,730) Синтетичний стиль мислення (0,706) Працездатне відчуття «кінестетика» (0,667) Аналітичний стиль мислення (0,580) Нерегламентований підхід до роботи (0,574) Інтуїтивний спосіб оволодіння діяльністю (0,503) Гнучкий пізнавальний контроль (0,464) Логічний спосіб оволодіння діяльністю (0,464) Екстравертивний стиль спілкування (0,424) Працездатне почуття «зір» (-0,478)	Рівень контролю у сфері невдач (0,820) Рівень контролю у сфері досягнень (0,743) Рівень контролю у сфері сімейних стосунків (0,684) Рівень контролю у сфері професійних стосунків (0,677) Рівень контролю у сфері міжособистісних стосунків (0,423)	Нерегламентований підхід до роботи (0,485) Регламентований підхід до роботи (-0,660) Ідеалістичний спосіб мислення (-0,497) Прагматичний спосіб мислення (-0,486) Працездатне почуття «зір» (-0,412)	Інтровертивний стиль спілкування (0,635) Рефлексивність (0,515) Нерегламентований підхід до роботи (0,463) Екстравертивний стиль спілкування (-0,584) Регламентований підхід до роботи (-0,571) Імпульсивність (-0,424)
Вага фактору	23,1%	16,2%	11,3%	8,2%

Перший фактор «Метакогнітивний моніторинг» на одному полюсі об'єднує показники способів сприйняття та обробки інформації, а на іншому – розвинуте працездатне почуття «зір». Цей компонент можна охарактеризувати через різноманітні способи сприйняття інформації, способи обробки отриманої інформації, розвинуту організацію пізнавальної діяльності та її контроль. Згідно концепцій Дж. Флейвелла [13], Дж. Ріглі, П. Шетц, Р. Гланц, С. Вайнштейн [цит. за 5] у сукупності ці показники являють собою розвинуту здібність інтроспективно відслідковувати зміст власної пізнавальної діяльності, усвідомлювати її структуру та особливості, що сприяє ефективному вибору стратегій для вирішення задач.

Другий фактор «Особистісний контроль» поєднує показники рівня суб'єктивного контролю в окремих сферах. Отримані дані збігаються із теорією Дж. Флейвелла [13, 14], який зазначав, що структуру метакогнітивних здібностей складають не лише регулятивні процеси когнітивної сфери, а також в них присутній особистісний компонент, що відповідає за регуляцію афективних процесів особистості під час вирішення завдань. Окрім цього, ці дані кореспондують із результатами К. Фріта [16], який виявив, що розвиненість метакогнітивних здібностей сприяє успішній соціальній взаємодії за рахунок уміння оцінювати власні вчинки та вчинки інших та прогнозувати можливий хід подій.

Третій фактор «Самоорганізація діяльності» поєднує показники, які відображають особливості організації власної пізнавальної діяльності, його характеризує розвинута здібність до упорядкування навчального матеріалу та, взагалі, власного навчального процесу, окрім цього, самоорганізованість та самодисципліна. Найбільш вагомим показником є регламентований підхід до роботи і це означає, що особливстю цього типу є прагнення до чіткого планування, організації, структурування інформації, чіткої постановки та досягнення мети.

Четвертий фактор «Програмування діяльності» на одному полюсі поєднує показники нерегламентованого підходу до роботи, інтровертивного стилю спілкування та рефлексивність у прийнятті рішень, а на іншому – виявляє себе через розвинутий регламентований підхід до роботи, екстравертивний стиль спілкування та імпульсивність у прийнятті рішень. Отже, цей компонент характеризується різними видами програмування та регулювання власної діяльності. З одного боку, він виявляє себе через прагнення до індивідуальної роботи та вивчення нового матеріалу, зосередженість саме на процесі пізнання, аніж на результаті та через плінне, планомірне та уважне обдумування отриманої інформації та побудування гіпотез і, в свою чергу, повільне прийняття рішень, але вони є більш точними. З іншого ж боку – він характеризується прагненням до групового опрацювання навчального матеріалу та виконання завдань, схильністю упорядковувати матеріал та зосереджувати увагу саме на досягненні матеріалу, а також швидким висуванням гіпотез та прийняттям рішень, але з більшою неточністю. Отже, цей фактор може виявлятися через два типи регулювання власної пізнавальної діяльності.

Таким чином, було виділено структуру метакогнітивних здібностей, яка підтверджується у концепціях таких вчених як Дж. Флейвелл [13], С. Періс та П. Віноград [19], Р. Ключе [17], які також визначали у структурі метакогнітивних здібностей компоненти самооцінки власних знань та здібностей, компонент контролю у пізнавальній та особистісній сферах, а також компонент планування або регулювання. Тож, перший фактор «Метакогнітивний моніторинг», сутність якого полягає у знанні особливостей власної пізнавальної сфери, кореспондує, перш за все, із концепцією Дж. Флейвелла, який визначав, що структуру метакогнітивних знань насамперед складає метакогнітивне знання. Другий та третій фактори являють собою два види контролю: у когнітивній та особистісній сфері та, що цікаво, вони не перетинаються один з одним, тобто є двома незалежними видами контролю. Ці дані також підтверджуються концепціями Дж. Флейвелла, К. Фріта, в яких визначається, що метакогніції це не лише компоненти когнітивної сфери, а й сфери соціальної взаємодії. Четвертий фактор доповнює виявлену структуру та підтверджує те, що метакогнітивні здібності являють собою системну

властивість особистості, що виявляє себе у метакогнітивному знанні та метакогнітивній саморегуляції.

На наступному етапі було проведено порівняльний аналіз за допомогою t-критерію Ст'юдента компонентів метакогнітивних здібностей між студентами різних напрямів фахової підготовки. Виявлено, що:

– у студентів філологічного напрямку більш розвиненими є компонент «Програмування діяльності» ($t=3,3$; $p<0,01$ $df=50$) порівняно зі студентами природничого напрямку та «Самоорганізація діяльності» ($t=3,0$; $p<0,01$ $df=41$) порівняно зі студентами математичного напрямку;

– студенти математичного напрямку навчання виявляють більш виражені компоненти «Особистісний контроль» ($t=3,09$, $p<0,01$; $df=47$) та «Програмування діяльності» ($t=2,9$; $p<0,01$; $df=47$) порівняно зі студентами-біологами. А порівняння з лінгвістами виявило, що математики мають більш розвинений компонент «Особистісний контроль» ($t=3,4$; $p<0,01$; $df=41$);

– студенти природничого напрямку мають більш виражений компонент «Самоорганізація діяльності» ($t=3,8$; $p<0,01$; $df=47$) порівняно зі студентами-математиками.

Тож, як показали результати дослідження, «Метакогнітивний моніторинг» є предметно неспецифічним компонентом (за ним відсутні відмінності у трьох групах), що збігається з даними досліджень Р.В. Стюарта, С.С. Купера та Л.Р. Молдінга [22]. Інші ж три компоненти – є предметно специфічними, тобто по-різному розвиваються в залежності від напрямку професійної підготовки студентів, що власне і обумовлює прикладне застосування результатів, яке полягає у формуванні або корекції метакогнітивних стратегій студентів.

Висновки

На основі проведеного дослідження ми дійшли наступних висновків:

1. В структурі метакогнітивних здібностей студентської молоді виявлено чотири компоненти: 1) метакогнітивний моніторинг; 2) особистісний контроль; 3) самоорганізація діяльності; 4) програмування діяльності. Виявлена структура кореспондує з теоретичними уявленнями Дж. Флейвелла, К. Фріт, С. Періс та П. Віноград. Перший компонент характеризується розвинутою здібністю відслідковувати та уявляти зміст власної пізнавальної діяльності, її структуру та особливості. Другий компонент виявляє себе у розвинутому особистісному контролі важливих життєвих сфер та знаходить своє відображення у здібності аналізувати та керувати власною діяльністю у соціальній сфері, усвідомлюваності особливостей власної діяльності та її цілей. Третій компонент характеризується здібністю до упорядкування навчального матеріалу та власного навчального процесу, виявляється у самоорганізованості та самодисципліні, тобто – це контроль за пізнавальною сферою. Четвертий компонент характеризується розвиненістю різних способів програмування, регулювання власної діяльності задля успішнішого оволодіння навчальним матеріалом.

2. В організації метакогнітивних здібностей виявлено предметно-неспецифічний компонент «Метакогнітивний моніторинг», і це означає, що метакогнітивне знання не залежить від напрямку фахової підготовки. Компоненти «Самоорганізація діяльності», «Програмування діяльності» та «Особистісний контроль» мають відмінності в залежності від напрямку навчання студентів.

3. Студенти-біологи (природничий напрям) відрізняється розвинутим компонентом «Самоорганізація діяльності», який проявляється у контролі пізнавальної сфери, прагненні до упорядкування інформації, регламентації роботи, чіткого планування діяльності та бачення кінцевого результату. Студенти факультету іноземних мов (філологічний напрям) характеризуються переважним розвитком компонентів «Самоорганізація діяльності» та «Програмування діяльності», що виявляється через здібність до упорядкування та структурування інформації, вміння конкретно формулювати мету та через саморегуляцію власної діяльності у самому процесі навчання, здібності обирати найуспішніші шляхи пізнання та досягнення результату. Студенти-математики (математичний напрям) відрізняються розвинутими компонентами «Особистісний контроль» та «Програмування діяльності», що знаходить своє відображення у інтегральному контролі власної соціальної сфери, здібності до аналізу та управління власною діяльністю під час взаємодії з оточуючими, а також здібності регулювати та програмувати власну пізнавальну діяльність задля досягнення успішного результату.

Перспектива подальших досліджень полягає у розширенні досліджуваних груп за рахунок залучення інших напрямів фахової підготовки студентів, а, також, у розробці спеціалізованого психодіагностичного інструментарію для вивчення метакогнітивних здібностей.

Література

1. Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як складова мета пізнання / М. М. Августюк // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». – 2014. – № 30 – С. 3–7.
2. Доцевич Т. І. Шляхи та засоби діагностики метакогнітивної компетентності викладачів / Т. І. Доцевич // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Сер. : Психологія. – 2013. – Вип. 46. – Ч. 2. – С. 62–75.
3. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности : монография / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Москва : ИП РАН, 2005. – 325 с.
4. Карпов А. А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: методические указания / А. А. Карпов. – Ярославль : ЯрГУ, 2015. – 72 с.
5. Карпов А. А. Взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных качеств личности / А. А. Карпов

// Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Т. II. – С. 228–225.

6. Карпов А. А. Дифференциальные аспекты структурной организации метакогнитивных качеств личности учащихся высших учебных заведений / А. А. Карпов // Ярославский педагогический вестник. – 2017 – № 4 – С. 218–222.

7. Самойличенко А. Н. Влияние метакогнитивных процессов на успеваемость студентов (на примере студентов экономического профиля) / А. Н. Самойличенко, А. А. Токмакова, Ю. А. Рожкова // Азимут научных исследований: психология и педагогика – 2016. – Вып. 4. – Т. 5 – С. 393–395.

8. Светлакова И. Г. Педагогические условия формирования метакогнитивных способностей студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе / И. Г. Светлакова. // Психологический журнал. – 2006. – № 7. – С. 57–69.

9. Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования / Т. Е. Чернокова // Вестник Поморского университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – 2011. – № 3. – С. 153–158.

10. Borkowski J. G. A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning / J. G. Borkowski, K. S. Chan Lorna, N. Muthukrishna // Issues in the Measurement of Metacognition. – 2000. – P. 1–41.

11. Briner-Lienhard P. Metakognition in der Volksschule / P. Briner-Lienhard, E. Geraets – Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Departement I Pädagogik bei Schulschwierigkeiten – Zürich, 2006. – 119 S.

12. Cromley J. Learning to Think, Learning to Learn: What The Science Of Thinking And Learning Has To Offer Adult Education / J. Cromley. – National Institute for Literacy Literacy Leader Fellowship – Washington, 1999 – 238 p.

13. Flavell J. M. Metacognitive aspects of problem solving / J. M. Flavell / In L. B. Resnick (Ed.) The Nature of Intelligence. – Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1976. – P. 231–135.

14. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry / J. M. Flavell // American Psychologist – 1979. – № 34 – P. 906–911.

15. Foundations of Metacognition / ed. by J. Perner, M.J. Beran, J. Brand, J. Proust. – Oxford University Press, 2012. – 353 p.

16. Frith C. D. The role of metacognition in human social Interactions / C. D. Frith // Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences. – 2012. – Vol. 367, 1599. – P. 2213–2223.

17. Kluwe R. Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition. / R. H. Kluwe / In: D. R. Griffin (Ed.). Animal mind-human mind. – Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 1982. – P. 221–224.

18. Neuenhaus N. Metakognition und Leistung / N. Neuenhaus. – Inauguraldissertation in der Fakultät Humanwissenschaften der Otto Friedrich Universität Bamberg – Bamberg, 2011 – 224 s.

19. Paris S. G. Reading Strategies, Metacognition and Motivation / S. G. Paris. – NY: Ass. for Supervision and Curriculum Development, 1988. – 343 p.

20. Schraw G. Metacognitive Theories / G. Schraw, D. Moshman // Educational Psychology Review. – 1995. – № 4 – P. 351–371.

21. Schoenfeld A. H. What's All the Fuss About Metacognition? / A. H. Schoenfeld / in Cognitive Science and Mathematics Education. – London: LEA, 1987. – P. 192–194.

22. Stewart P. W. Metacognitive development in professional educators / P. W. Stewart, S. S. Cooper, L. R. Moulding, // The Researcher. – 2007. – Vol. 21(1) – P. 32–40.

23. Tanner K. D. Promoting Student Metacognition / K. D. Tanner // CBE – Life Sciences Education. – 2012. – Vol. 11. – P. 113–120.

Reference

1. Avgustyuk M. M. (2014) Metakognitivnij monitoring yak skladova metapiznannya. Naukovi zapiski nacionalnogo universitetu «Ostrozka akademiya». Seriya «Psychologiya i pedagogika». 30. 3-7.

2. Docevich T. I. (2013) Shlyachi ta zasobi diagnostiki metakognitivnoї kompetentnosti vkladachiv. Visnik Kharkivskogo nacionalnogo pedagogichnogo universitetu im. G. S. Skovorodi. Seriya Psixologiya. 46 (2). 62-75.

3. Karpov A.V., Skityaeva I.M. (2005) Psychologiya metakognitivnyh processov lichnosti: monografiya. M.: IP RAN.

4. Karpov A.A. (2015) Osnovnye tendencii razvitiya sovremennogo metakognitivizma: metodicheskie ukazaniya. Yaroslavl: YarGU.

5. Karpov A.A. (2012) Vzaimosvyazi obuchaemosti i metakognitivnyh kachestv lichnosti. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 3 (II). 228-225.

6. Karpov A.A. (2017) Differencialnye aspekty strukturnoj organizacii metakognitivnyh kachestv lichnosti uchasihhsya vyshih uchebnyh zavedenij. aroslavskij pedagogicheskij vestnik. 4. 218-222.

7. Samojlichenko A. N., Tokmakova A.A., Rozhkova Yu.A. (2016) Vliyanie metakognitivnyh processov na uspevaemost studentov (na primere studentov ekonomicheskogo profilya). Azimut nauchnyh issledovanij: psixologiya i pedagogika. 4 (5). 393-395.

8. Svetlakova I.G. (2006) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya metakognitivnyh sposobnostej studentov v processe inoyazychnoj podgotovki v VUZe. Psychologicheskij zhurnal. 7. 57-69.

9. Chernokova T.E. (2011) Metakognitivnaya psichologiya: problema predmeta issledovaniya. Vestnik pomorskogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye i socialnye nauki». 3. 153–158.
10. Borkowski J. G., Chan Lorna K.S., Muthukrishna N. (2000) A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning. Issues in the Measurement of Metacognition. 1-41.
11. Briner-Lienhard P., Geraets E. (2006) Metakognition in der Volksschule Hochschule für Heilpädagogik. Zürich. Departement 1 Pädagogik bei Schulschwierigkeiten.
12. Cromley J. (1999) Learning to Think, Learning to Learn: What The Science Of Thinking And Learning Has To Offer Adult Education. Washington. National Institute for Literacy Literacy Leader Fellowship.
13. Flavell J. M. (1976) Metacognitive aspects of problem solving / In L.B. Resnick (Ed.) The Nature of Intelligence. – Hillsdale, NJ: Earlbaum.
14. Flavell J.H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist. 34. 906-911.
15. Foundations of Metacognition (2012). Ed. by J. Perner, M.J. Beran, J. Brand, J. Proust. – Oxford: University Press.
16. Frith C. D. (2012) The role of metacognition in human social Interactions. Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences. 367 (1599). 2213-2223.
17. Kluwe R. (1982) Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition. In: D.R.Griffin (Ed.). Animal mind-human mind. – Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag. 221-224.
18. Neuenhaus N. (2011) Metakognition und Leistung. Inauguraldissertation in der Fakultät Humanwissenschaften der Otto Friedrich Universität Bamberg.
19. Paris S.G. (1988) Reading Strategies, Metacognition and Motivation. NY: Ass. for Supervision and Curriculum Development.
20. Schraw G., Moshman D. (1995) Metacognitive Theories. Educational Psychology Review. 4. 351-371.
21. Schoenfeld A. H. (1987) What's All the Fuss About Metacognition? in Cognitive Science and Mathematics Education. London: LEA. 192-194.
22. Stewart P.W., Cooper S. S., Moulding L. R. (2007) Metacognitive development in professional educators. The Researcher. 21(1). 32-40.
23. Tanner K.D. (2012) Promoting Student Metacognition. CBE – Life Sciences Education. 11. 113–120.

РОЗДІЛ: ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ

УДК 159.922.7

DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-11

Психологічний аналіз методик проектування та організації простору ігрової творчості підлітків

Казарова Ганна Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач Харківського торговельно-економічного інституту КНТЕУ, м. Харків, пров. О.Яроша, 8, 61045.

Hanna Kazarova, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Senior Lecturer of Kharkiv Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics, Kharkiv, prov. O. Yarosha, 8, 61045.

Казарова Анна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, старший преподаватель Харьковского торгово-экономического института КНТЭУ, г. Харьков, пер. О. Яроша, 8, 61045.

ORCID 0000-0001-8972-3632
ankazarova@gmail.com

У статті розглядається проблема ігрової творчості підлітків і ставлення до цієї творчості дорослих, які працюють з підлітками, як один з найважливіших соціокультурних і психолого-педагогічних чинників соціалізації. Аналізуються методики Школи діалогу культур і ситуаційно-рольової гри як орієнтованих на підтримку підліткової ігрової творчості і питання, пов'язані з тією роллю, яку відіграє дорослий в проектуванні і організації ефективного комунікативного простору для створення самодіяльної рольової гри підлітками в умовах сучасних соціальних трансформацій.

Визначено, що методика підтримки підлітка в здійсненні ним прагнень до самодіяльної гри в парадигмі діалогу культур спирається на готовність дорослого не стільки керувати розвитком гри, скільки підтримувати, посилювати, виявляти слабкі інтенції підлітка до самодіяльної гри. Дорослий сприймає такі інтенції як розгортання підлітком ігрової дійсності. Розгорнуті діалогічні методики пов'язані з імпровізацією, пантомімою, що втягують підлітків у ігрову дійсність, спонукають їх брати на себе співавторську відповідальність за розвиток її сюжету.

Показано, що доповнення методики ситуаційно-рольової гри, діалогічно і культурологічно орієнтованою методикою Школи діалогу культур, спонукає підлітків до гри і забезпечує її підтримку дорослими. Методика Школи діалогу культур в цьому плані має більш велику методичну гнучкість, тому що вона налаштована її авторами до звуження поля самовизначення підлітків в культурі.

Визначено виняткову важливість самодіяльної рольової гри підлітків в формуванні прагнення і здатності підлітків формулювати й обґрунтувати свої особисті погляди на цю гру, на соціальні та культурні проблеми, які переломилися в грі.

Підкреслено, що об'єднання двох методик, які орієнтовані на самодіяльну рольову гру підлітків як оптимальний засіб соціалізації дає можливість їх використання у взаємодоповненні і має значний продуктивний потенціал у сучасних соціально-психологічних та культурних обставинах.

Ключові слова: ігрова творчість підлітків, соціалізація підлітків, ситуаційно-рольова гра, Школа діалогу культур, самодіяльна гра підлітків.

The article deals with the problem of adolescent play creativity and the attitude of adults who work with adolescents as one of the most important socio-cultural and psychological and pedagogical factors of socialization. The methods of the School of Culture Dialogue and Situational Role Play are analyzed as oriented to support teenage creativity and issues related to the role that an adult plays in designing and organizing effective communicative space to create amateur role-playing games for teenagers in the context of contemporary social transformations.

It has been determined that the method of supporting the teenager in his pursuit of amateur play in the paradigm of cultural dialogue is based on the readiness of the adult not so much to control the development of the game, but rather to support, strengthen, and reveal the weak intentions of the teenager to the amateur game. An adult perceives such intensities as the deployment of teenage reality games. Here are expanded dialogic techniques related to improvisation, pantomime, involving teenagers in the game reality, making them take on the co-authorship responsibility for the development of its plot.

It is shown that supplementing the methodology of situational role-playing, a dialogically and culturally oriented method of the School of Cultural Dialogue, encourages adolescents to play and provides its support to adults. The methodology of the School of Dialogue for Culture in this regard has greater methodological flexibility because it is set up by its authors to narrow the field of self-determination of adolescents in culture.

The exceptional importance of amateur role-playing games of teenagers in shaping the desire and ability of teenagers to formulate and substantiate their personal views on this game, on the social and cultural problems that have broken in the game, is determined.

It is emphasized that the combination of the two techniques, which focus on the amateur role-playing game of adolescents as the optimal means of socialization, enables them to be used in complementarity and has considerable productive potential in modern socio-psychological and cultural circumstances.

Keywords: game creativity of teenagers, socialization of teenagers, situational role-playing game, school of dialogue of cultures, amateur teen game.

В статье рассматривается проблема игрового творчества подростков и отношения к этому творчеству работающих с подростками взрослых как один из важнейших социокультурных и психолого-педагогических факторов социализации. Анализируются методики Школы диалога культур и ситуационно-ролевой игры как ориентированные на поддержку подросткового игрового творчества и вопросы, связанные с той ролью, которую играет взрослый в проектировании и организации эффективного коммуникативного пространства для создания самостоятельной ролевой игры подростками в условиях современных социальных трансформаций.

Ключевые слова: игровое творчество подростков, социализация подростков, ситуационно-ролевая игра, Школа диалога культур, самостоятельная игра подростков.

Актуальність дослідження психолого-педагогічних методик до створення творчого простору гри підлітків як поля їх соціалізації, визначається важливістю тих завдань, які виникають в даний час перед спільнотою дорослих в їх взаємодії з підростаючим поколінням. Ці завдання окреслені як в соціально-культурному, так і психолого-педагогічному аспекті вибору найбільш ефективних шляхів передачі цілей, цінностей, норм, способів життя соціуму, що трансформуються, і тими труднощами, які виникають в процесі пошуку цих шляхів. В даному контексті нам здається продуктивним звернутися до аналізу ігрових методик за участю дорослого у формуванні спільноти підлітків, які здійснюють самодіяльну рольову гру, та керівництва дорослим цією грою, рефлексією учасників гри і з приводу самої гри, і з приводу тих процесів, осередком яких виступає ця гра. Це методика ситуаційно-рольової гри та методика Школи діалогу культур.

Підкреслимо, що автори обох методик визнають, що починаючи з другої половини XIX самодіяльна рольова гра підлітків отримала статус феномена світової загальнолюдської культури. Це гра на основі вільного вибору підлітками тих творів культури (літературних, кінематографічних, телетворів) або тих феноменів соціального життя, персонажі і сюжети яких їх приваблюють, з тим, щоб виявити власні уявлення про суспільство та своє відношення до нього. Самодіяльна гра здійснюється на підставі вибору культурного героя, що презентує ті цінності, смисли і способи життя, які схвалюються соціумом. Психологічні, соціальні, проблеми, породжені цією грою, отримали статус проблем соціального розвитку, сфокусованими в сфері відносин між суспільством і його підростаючим поколінням.

Самодіяльна гра підлітка стає основою методики Школи діалогу культур та ситуаційно-рольової гри. У методиці організації ситуаційно-рольової гри найбільш чітко реалізовані процеси управління дорослими формування ігрового співтовариства підлітків. Все різноманіття психолого-педагогічних прийомів, розроблених і апробованих авторами цього напрямку, підпорядковано єдиній меті – створенню системи психолого-педагогічних ситуацій, в кожній з яких той чи інший граючий підліток виявляється тією особою, від мови і дій якого в грі залежить і розвиток ігрової дії, і формування в учасників гри позитивного або негативного сприйняття тих уявлень про людину у людському суспільстві, які знайшли своє втілення в сюжеті гри, в реєстрі її персонажів, в динаміці відносин між ними.

Ключовими прийомами в методиці побудови підлітками під керівництвом дорослого ситуаційно-рольової гри є, по-перше: створення (визначення) дорослим, який керує грою, реєстру її ігрових ролей; по-друге: розробка кожної ролі в цьому реєстрі за певними параметрами, і, по-третє: розподіл ролей між охочими грати підлітками відповідно до психолого-педагогічних цілей керівника гри і по відношенню до ігрового колективу в цілому і по відношенню до того чи іншого підлітка, який входить у колектив [1].

Психолого-педагогічну концепцію ситуаційно-рольової гри відрізняє визначений соціокультурний прагматизм. Самодіяльна рольова гра підлітка актуалізується авторами цієї концепції в плані її самодостатності – в затвердженні підлітками, які грають, незалежності створеної ними гри і створеного ними ігрового співтовариства від навчання в школі, від участі в житті сім'ї, від їх соціальних зв'язків, обов'язків, ролей.

Дорослі, які беруть на себе відповідальність за керівництво стихією ігрової практики підлітків і вміють здійснювати таке керівництво, планують і ведуть гру з підлітками як багаторівневий цільової психотренінг. Таким чином, спроектована і керує кваліфікованим педагогом гра дозволяє кожному з підлітків, що бере участь у грі (кожному з залучених в неї дорослим підлітків), виявити, усвідомити і вирішити ті труднощі його особистісного розвитку, які ускладнюють можливості соціалізації підлітка, а часто і блокують їх, руйнуючи прагнення підлітка до соціалізації та його здатності здійснити це прагнення.

Підлітковий вік характеризується представниками даного психолого-педагогічного напрямку як найважливіший період у становленні людини і перш за все в її соціалізації. На думку авторів методики ситуаційно-рольової гри, нетривіальний вчинок, зробити який прагне кожен підліток, виступає зв'язуючою ланкою між світом романтичних уявлень підлітка і світом його рольової гри. Передісторія гри, з їх точки зору, – прагнення підлітка зробити нетривіальний вчинок, вчинок, який від нього ніхто не очікує. Здійсненням такого вчинку підліток намагається довести оточуючим те, що він може вирватися не стільки з загальноприйнятих і загальнообов'язкових норм поведінки, скільки з загальноприйнятого оточуючими ставлення до нього.

Управління дорослими самодіяльною рольовою грою підлітків, відповідно до концепції ситуаційно-рольових ігор, спирається на уявлення, втілене авторами в термін «полігероїзм» [2]. Полігероїзм –

впевненість кожного підлітка, який бере участь в грі, в тому, що саме він – головний герой гри. Саме він – головна «дійова особа» гри. У його ігрових діях і в його ігровому мовленні перетинаються всі лінії взаємодії персонажів гри. Автори даної концепції підкреслюють, що здійснений підлітком вчинок привертає до нього інших учасників гри, робить його центром їхньої уваги.

Саме в такий спосіб організовано дорослими ігровій ситуації підлітки отримують можливість вирішувати основні психологічні завдання даного віку. Ситуаційно-рольова гра як простір інтенсивної комунікації забезпечує можливість придбання підлітком досвіду міжособистісної взаємодії, в тому числі і досвіду регулювання власних очікувань. Рішення комунікативних завдань, що виникають в грі, розгортається як психологічна реальність підлітка, як насправді здійснювані їм особистісні досягнення, які стануть його надбанням і в ігровий дійсності, і в дійсності неігровий.

Таким чином, педагогічне регулювання соціальних очікувань підлітків є створенням умов для розвитку суб'єктності у взаємодії, що передбачає, з одного боку, ціннісну орієнтацію на здійснення взаємовигідного співробітництва, а з іншого – формування умінь самостійно прогнозувати, планувати, аналізувати і рефлексувати ситуації взаємодії. Суб'єктність підлітка у взаємодії проявляється в його здатності самостійно регулювати власні соціальні очікування.

Але чи є підхід авторів методики ситуаційно-рольової гри до здійснення підлітками властивого їм прагнення до самодіяльної рольовій грі адекватним варіантом використання ігрових форм соціалізації підлітків тих соціокультурних реалій нашого суспільства, які склалися у ХХІ столітті? Перш за все, в останні десятиліття стрімко скоротилася кількість підлітків, які читають. Звузилось постійне коло читання підлітків, що включало в себе пригодницьку, науково-популярну і науково-технічну літературу та виступало чинником формування інтенцій підлітків до самодіяльної рольовій грі. Не менш стрімко з інформаційного простору нашого суспільства зникли кіно- і телевізійні фільми, проблематика, сюжет і герої яких виступали потужним фактором, що формував самодіяльну рольову гру підлітків-глядачів у плані позитивного впливу на самодіяльну гру підлітків в нашому суспільстві, де твори літератури і кіномистецтва доповнювали одне одного. Чи можуть бути продуктивними сьогодні ті методи організації спільної самодіяльної рольової гри підлітків і дорослих, які були створені психологами та педагогами, які беруть участь у створенні ситуаційно-рольової гри? Адже методи ці створювалися з урахуванням того, що партнерами дорослих в грі виступають підлітки які, по-перше: люблять читати, і, по-друге: таких, що вдосконалюють прийняту від попереднього покоління специфічно підліткову «ігрову техніку» під впливом соціальної та культурної творчої активності старших за них підлітків.

Тому ми вважаємо конструктивним доповнення методики ситуаційно-рольової гри, діалогічно і культурологічно орієнтованою методикою Школи діалогу культур, яка спонукає підлітків до гри і забезпечує її підтримку дорослими. Ця підтримка дорослими підлітків, які прагнуть грати, але не знаходять можливості для реалізації своїх прагнень, на нашу думку, забезпечить посилення евристичного потенціалу методики підготовки і проведення ситуаційно-рольових ігор. Методика Школи діалогу культур в цьому плані має більш велику методичну гнучкість, тому що вона свідомо налаштовувалася її авторами до звуження поля самовизначення підлітка в культурі, пов'язаного з читанням і кваліфікованим сприйняттям кіно- і телефільмів, яке за їхніми даними позначилося вже в кінці 70-х років ХХ століття.

«Ігрова техніка» вчителя-діалогіста, який бере участь в самодіяльній рольовій грі підлітків, обумовлена його прагненням і умінням створити для себе таку ігрову роль, яка дозволила б йому будувати ігрові відносини (спілкування, обумовлене темою і сюжетом гри) з кожним з тих ігрових персонажів, які створюють для своєї участі в ігровому дійстві підлітки. Психолого-педагогічне завдання дорослого в грі з підлітками полягає в тому, щоб його реакція, в якості одного з ігрових персонажів на ігрові дії кожного з його партнерів-підлітків в грі виходила з того, що створюваний підлітком персонаж і на рівні його винаходу, і на рівні здійснення цього «винаходу» підлітком в грі відповідає найвищим рівням «ігрової техніки».

Така реакція дорослого на творчі інтенції підлітка допомагає підлітку знайти віру в свої сили, надихає його на імпровізацію і в сфері ігрового мовлення, і в сфері ігрової дії, розкріпачують і його фантазію, і його здібності. Підліток отримує можливість управляти пластиною свого тіла, мімікою обличчя, голосовими інтонаціями згідно і з тими характерними особливостями, якими підліток наділив свій персонаж, і з тими ігровими обставинами, які змінюються по ходу гри. Ці обставини формуються за ходом ігрової дії відповідно до методичних розробок психологів і педагогів школи діалогу культур. Вони визначаються участю дорослого в самодіяльній рольовій грі підлітків. Дорослий, який бере участь в грі, керує ходом, перипетіями і колізіями гри, весь час діючи, виходячи з своєрідності виконуваної ним ігрової ролі і в межах цієї ролі [6].

Функціональні завдання управління психолого-педагогічної ситуацією гри в цій методиці багато в чому збігаються з тими завданнями, які відповідно до методики ситуаційно-рольової гри ставить і вирішує за допомогою «вступних команд» дорослий, що знаходиться поза ігровою дією. Ті ж завдання управління психолого-педагогічної ситуацією гри, які ставляться і вирішуються виключно в контексті парадигми діалогу культур, пов'язані із спонуканням граючих підлітків до словесної творчості, яке безсумнівно має свій зв'язок з грою, тим не менш, актуально для підлітка і в своїй автономії по відношенню до гри. Відзначимо, що в психолого-педагогічній концепції Школи діалогу культур ігрова творчість підлітків розглядається як один з найважливіших чинників в побудові відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу в системі культурологічно орієнтованої освіти [3].

Методика підтримки підлітка в здійсненні ним прагнень до самодіяльної гри в парадигмі діалогу культур спирається на готовність дорослого не тільки керувати розвитком гри, скільки підтримувати,

посилювати, виявляти слабкі інтенції підлітка до самодіяльної гри. Дорослий сприймає такі інтенції як розгортання підлітком ігрової дійсності. Розгорнуті діалогічні методики пов'язані з імпровізацією, пантомімою, що втягають підлітків у ігрову дійсність, спонукають їх брати на себе співавторську відповідальність за розвиток її сюжету. Велике значення у зазначеній методиці відіграє також рефлексія на прикладі проведеної ігрової дійсності. Але дорослий, який керує цією рефлексією, актуалізує не стільки ту емоційну єдність, що склалася між учасниками ігрового співтовариства, скільки повертає їх до з'ясування суті, змісту, особливостей, драматичності, суперечливості соціокультурних реалій, які були втілені ними в ігрове дійство.

Отже, ми вважаємо, що саме педагоги та психологи, які працюють з підлітками в сфері спрямованості їх самодіяльної гри в сферу соціалізації, повинні бачити підлітковий вік і в його обумовленості дитинством (ігровими інтенціями дитинства), і в його спрямованості в юність, в якій ігровий характер юнацьких соціальних протестів не завжди осмислюється підлітками і оточуючими його дорослими. Слід пам'ятати, що саме ця дитячість повинна бути утримана і розвинена людиною, що дорослішає і дорослою людиною як підґрунтя в процесі опору прийнятій їм соціальної ролі як остаточної, безальтернативного визначення його людської сутності ззовні.

Але в той же час виняткова важливість самодіяльної рольової гри підлітків полягає в тому, що в цій грі формується прагнення і здатність кожного з підлітків, які беруть участь у створенні рольової гри і ігрового співтовариства, сформулювати і обґрунтувати свої неповторно особистісні погляди на цю гру, на соціальні та культурні проблеми, які переломилися в грі. При цьому гра спонукає підлітка формувати ці погляди в їх розбіжності з аналогічними поглядами однолітків, які беруть участь разом з ним і в створенні гри, і в створенні ігрового співтовариства. Нам здається важливим та безсумнівним, що усвідомлення підлітком себе самого, своїх можливостей, здібностей інтересів задано його прагненням відчувати себе і стати дорослим. Підкреслимо, що саме рольова гра допомагає підлітку усвідомити відмінність у «відчутті себе дорослим» і в становленні дорослим.

Таким чином, методика ситуаційно-рольової гри передбачає чіткий алгоритм організації та проведення гри, використання реєстру прийомів, що її забезпечують та спрямована, перш за все, на створення ефективного комунікативного простору, діалогічна методика забезпечує психологічну підтримку кожного учасника гри та сфокусована на особистості підлітка, що грає. Об'єднання двох методик, які орієнтовані на самодіяльну рольову гру підлітків як оптимальний засіб соціалізації дає можливість їх використання у взаємодоповненні і має значний продуктивний потенціал у сучасних соціально-психологічних та культурних обставинах.

Література

1. Куприянов Б. В. Ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя : дис... канд. пед. наук. / Б. В. Куприянов. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1996. – 233 с.
2. Куприянов Б. В. Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии : монография / Б. В. Куприянов, О. В. Миновская ; под ред. И. И. Фришман. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2002. – 120 с.
3. Литовський В. Ф. Вчитель і учень у Школі діалогу культур / В. Ф. Литовський // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – Київ : Університет, 1997 – С. 88–123.
4. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець – Київ : Либідь, 2001 – 287 с.
5. Російчук Т. А. Гра як джерело навчального предмету / Т. А. Російчук // Діалог культур і духовний розвиток людини: Мат-ли науково-практичної конференції (Київ, 24–26 січня 1995 р.) – С. 112–115.
6. Школа діалогу культур. Основы программы / под ред. В. С. Библера. – Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1992 – 96 с.

References

1. Kupriyanov B. V. (1996) Situatsionno-rolivaya igra kak sredstvo obshepedagogicheskoy podgotovki buduschego uchitelya [Tekst]: diss... kand. ped. nauk. / B. V. Kupriyanov. – Yaroslavl: YaGPU im. K. D. Ushinskogo. – 233s. [in Russian].
2. Kupriyanov B. V. (2002) Situatsionno-rolivaya igra kak sredstvo razvitiya u podrostkov sub'ektnosti vo vzaimodeystvii: Monografiya. pod red. I. I. Frishman. – Kostroma: KGU im. N. A. Nekrasova. – 120 s. [in Russian].
3. Litovskiy V. F. (1997) Vchitel i uchen u Shkoli dIALOGU kultur. Dialogichna vzaimodiya u navchalno-vihovnomu protsesi zagalnoosvitnoyi shkoli. Kniga dlya vchitelya / Za red. G.O. Balla, O.V. Kirichuka, R.M. Shamelashvi, K.: UnIversitet, S. 88-123. [in Ukrainian].
4. Romenets V. A. (2001) Psihologiya tvorchosti. K.: LibId. 287 s. [in Ukrainian].
5. Roslychuk T. A. (1995) Gra yak dzherele navchalnogo predmetu. DIALOG kultur I duhovniy rozvitok lyudini: Mat-li naukovo-praktichnoyi konferentsiyi (KiYiv, 24-26 slchnya 1995 r.) – S. 112-115. [in Ukrainian].
6. Shkola dialoga kultur. Osnovy programmy / Pod red. V.S. Biblera – Kemerovo: “ALEF” Gumanitarniy Tsentr, 1992 – 96 s. [in Russian].

РОЗДІЛ: ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ І ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 159.938.3:378

DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-12

Психологічні особливості формування професійної надійності та професіоналізму суб'єктів підприємницької діяльності

Кобець Олександр Володимирович, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, Черкаська обл., Україна, 20300.

Olexandr Kobez, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova str. 2, Uman, Cherkasy region Ukraine, 20300.

Кобец Александр Владимирович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тичины, ул. Садовая, г. Умань, Черкасская обл. Украина, 20300.

ORCID 0000-0001-8225-1026

Kobezalex59@ukr.net

Лантух Ігор Валерійович, кандидат економічних наук, доцент кафедри гігієни та соціальної медицини Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, Харків.

Igor Lantukh, Ph.D in Economics, Associate Professor of Department of Hygiene and Social Medicine V. N. Karazin Kharkiv National University, 4 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine .

Лантух Игорь Валерьевич, кандидат экономических наук, доцент кафедры гигиены и социальной медицины Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, площадь Свободы 4, 61022, Харьков.

ORCID 0000-0002-0891-2704

ihor.lantukh@gmail.com

У статті розглядаються сучасні підходи до проблеми формування особистісної надійності підприємців у зв'язку з професійною діяльністю.

Підкреслено наявність внутрішньої та зовнішньої характеристики стану особистості фахівця-підприємця

Розроблені структура професіоналізму підприємців, стратегії підприємців у професійній діяльності, об'єктивні та суб'єктивні чинники, що впливають на розвиток професійної надійності фахівців, виявлені компоненти психограми суб'єктів підприємницької діяльності.

Визначено, що професійна діяльність підприємств містить ряд професійних особливостей, які вимагають від суб'єктів підприємницької діяльності наявності відповідних властивостей, котрі позначають професійно важливі якості особистості. Показано, що професійно-важливі якості підприємців слід розуміти як їх індивідуальні властивості, що впливають на ефективність професійної діяльності і успішність її освоєння.

Опис професіоналізму підприємців, як системного утворення проведено з точки зору функціонального, морфологічного та інформаційного підходів. Конкретизовано, що функції професіоналізму підприємців, потребують аналізу властивостей людини-професіонала, які забезпечують їх реалізацію. До них належать професійно важливі якості підприємців і ставлення фахівців до професії в цілому. Основними функціями підприємців у професійній діяльності є економічні, соціальні та психологічні. Професіоналізм, будучи властивістю людини-професіонала і повністю відображаючи її індивідуальність, одночасно реалізується як якість, яка формується з урахуванням професійних вимог соціально-виробничої системи й забезпечує її відтворення, збереження й розвиток. Для опису професіографії застосовано загальні принципи організації підприємницької діяльності та збір даних про спеціальність і її організаційних принципів, цілей та методів.

Ключові слова: суб'єкт підприємницької діяльності, професійна діяльність підприємця, професіоналізм, особистісна надійність, професійна надійність, функції підприємців, професійна успішність підприємців, психограма.

The article deals with modern approaches to the problem of forming the personal reliability of entrepreneurs in connection with their professional activity.

The presence of internal and external characteristics of the state of the specialist-entrepreneur personality is emphasized

The structure of entrepreneurs' professionalism, the strategies of entrepreneurs in professional activity, objective and subjective factors that influence the development of professional reliability of specialists are developed, the components of the psychogram of business entities are identified.

It has been determined that professional activity in entrepreneurship contains a number of professional features that require the subjects of entrepreneurial activity to have appropriate properties that indicate professionally important personality traits. It is shown that the professionally important qualities of entrepreneurs should be understood as their individual properties, which affect the efficiency of professional activity and the success of its development.

The description of the professionalism of the entrepreneurs as a systematic formation was conducted in terms of functional, morphological and informational approaches. It is specified that the functions of professionalism of entrepreneurs require analysis of the properties of a human-professional, which ensure their realization. These include the professionally important qualities of entrepreneurs and the attitude of professionals to the profession as a whole. The main functions of entrepreneurs in their professional activities are economic, social and psychological. Professionalism, being a property of a human-professional and fully reflecting his personality, is simultaneously realized as a quality that is formed taking into account the professional requirements of the social-production system and ensures its reproduction, preservation and development. The general principles of business organization and collection of data on the specialty and its organizational principles, goals and methods have been used to describe the profession.

Key words: subject of entrepreneurial activity, professional activity of an entrepreneur, professionalism, personal reliability, professional reliability, functions of entrepreneurs, professional success of entrepreneurs, psychogram.

В статье рассматриваются современные подходы к проблеме формирования личностной надёжности предпринимателей в связи с профессиональной деятельностью. Разработана структура профессионализма предпринимателей, стратегии предпринимателей в профессиональной деятельности, объективные и субъективные факторы, которые влияют на развитие профессиональной надёжности специалистов, определены компоненты психограммы субъектов предпринимательской деятельности.

Ключевые слова: субъект предпринимательской деятельности, профессиональная деятельность, профессионализм, личностная надёжность, профессиональная надёжность, профессиональная успешность предпринимателей, функции предпринимателей, психограмма.

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку України, як правової, демократичної держави, необхідно удосконалювати методи підготовки кваліфікованих, компетентних фахівців. Дослідження професійної діяльності підприємців, розвитку їх особистісної надійності та підвищення їх професіоналізму викликані потребами розвитку сучасної економіки України. Підйом малого і середнього бізнесу потребує якісної освіти фахівців підприємницької діяльності з метою підвищення їх професіоналізму. Це вимагає необхідності вивчати професійний стан фахівців, рівень їх підготовленості до фахової діяльності та прогнозувати їх придатність до виконання конкретної підприємницької діяльності. Сучасний досвід науковців показує, що вивчення психологічних особливостей підприємців спрямовано на підвищення ефективності їх професійної діяльності в суспільстві.

Аналіз джерел дослідження. Аналіз наукових досліджень показав підвищений інтерес до психологічних аспектів професійної діяльності підприємців (О.М. Бандурка [3], С.П. Бочарова [3], О.В. Землянська [3, 8]). Ряд науковців приділяють увагу професійній діяльності фахівців, особливо їх професіоналізму. Психопрофесіографічний аналіз праці суб'єктів підприємницької діяльності, на думку дослідників, дає змогу виявити психологічні особливості їх професійної діяльності [10]. Проблема формування професіоналів та професіоналізму людини тісно пов'язана з питанням про можливості й ресурси її психічного розвитку. Б.Г. Ананьев стверджував, що «для соціального прогнозування необхідні наукові знання про резерви й ресурси самого людського розвитку, про справжні можливості цього розвитку, що вкрай недостатньо використовуються суспільством» [1, с. 4]. Під професіоналізмом науковці розуміють особливу властивість людей систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах [4, 9, 11]. У понятті «професіоналізм» ряд дослідників відображають таку ступінь оволодіння людиною елементами професійної діяльності, яка відповідає існуючим у суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам [11]. Фахівець може придбати ці властивості у результаті спеціальної підготовки та досвіду роботи [13, 14].

В останнє десятиріччя проблема професіоналізму стала предметом пильного розгляду психологічної науки [2, 7, 8, 11]. Наявні теоретичні розробки та накопичені емпіричні дані з різних видів професійної діяльності дають можливість говорити про суттєве просування по шляху пізнання сутності професіоналізму як психологічного феномена. В той же час слід відмітити, що незважаючи

на значну кількість робіт, присвячених вивченню різних аспектів проблеми професіоналізму, в сучасній психологічній науці вплив внутрішніх ресурсів особистості на формування та становлення її як професіонала ще не знайшли свого достатнього відображення [10].

Досліджуючи професійне становлення особистості, Д. Сьюпер зазначив, що на різних етапах свого розвитку людина обирає професію різним чином. Особливу увагу Д. Сьюпер приділяє професійній зрілості і стверджує, що процес побудови кар'єри постійно змінюється професійним вибором. На його думку, в основі цього процесу лежить «Я-концепція» особистості, як цілісне утворення, постійно змінюючись в залежності від часу, досвіду та суб'єктивних умов професійного розвитку [15].

Процес розвитку рівнів свідомості та її знакових заходів, на думку Н.Ф. Шевченко, відбувається шляхом формування нових значень та смислів, шляхом переведення їх із буттєвого рівня на рефлексивний. Трансляція смислів дає можливість будувати нові смисли не лише в процесі професійної діяльності, а й при засвоєнні їх у процесі навчання. Таке розуміння навчання, як інструменту побудови повноцінних смислових систем, їх активної зміни, перебудови, змушує подивитися на проблему присвоєння смислів у результаті спрямованої трансляції ширше, тобто розглядати систематичне навчання частковим випадком смислового механізму впливу на майбутні професійні якості фахівців [14].

Мета дослідження. Розкрити психологічні особливості професійної діяльності суб'єктів підприємницької діяльності на підставі їх професійної надійності, розробити структуру професіоналізму підприємців та виявити компоненти психограми професійної діяльності підприємців.

Виклад основного матеріалу. При вивченні проблеми професіоналізму підприємця, як системного утворення, ми виходимо з наступних концептуальних передумов: по-перше, професіонал - це людина в цілому, і як індивід, і як особистість, і як індивідуальність. Тому феномен професіоналізму необхідно розглядати в усіх аспектах: індивіда, особистості, суб'єктності та індивідуальності. Це стосується й вивчення та становлення професіоналізму і проявів професійних деформацій; по-друге, аналіз професіоналізму, як системного утворення, передбачає вивчення всіх вимірів цього комплексного феномена. В якості такого феномена вважаємо доцільним зупинитися на розгляді професіоналізму як властивості, як процесу і як стану. Розглядаючи проблему професіоналізму в аспекті професійної надійності суб'єктів підприємницької діяльності, необхідно звернути увагу на те, що стан фахівця-підприємця може бути внутрішньо й зовнішньо охарактеризований (табл. 1).

Таблиця 1

Об'єктивні чинники				
Соціально-професійне середовище	Умови становлення професіоналізму та творчості у фаховій діяльності	Соціально-психологічний клімат у взаємодії з партнерами	Соціально-правове поле професійної діяльності	Психофізіологічні особливості професійної діяльності
Професійна надійність суб'єктів підприємницької діяльності				
<i>Професійні:</i> Знання Досвід Компетентність Придатність Професійна спрямованість Задоволеність Ефективність Ідентичність Якість	<i>Індивідуальні особистісні якості:</i> Загальні, спеціальні та організаційні здібності Творчий і внутрішній потенціал особистості	<i>Емоційно-вольова самореалізація:</i> Самоконтроль Самодетермінація Самоаналіз Самостійність Впевненість Самопочуття Особистісна стійкість Особистісна надійність	<i>Професійна надійність:</i> Совість Ділова честь Етичні відносини Висока мораль Духовні цінності Психологічна готовність до співпраці	<i>Професійна та особистісна вмотивованість:</i> Інтереси Професійна ефективність Професійна задоволеність Комунікативні навички Регулятивні уміння та здібності
Суб'єктивні чинники				

Згідно з функціональним принципом професіоналізму, слід звернути увагу не те, що феномен професіоналізму, як об'єкт вивчення, цікавий, насамперед, результатами свого існування, місцем, яке він посідає серед інших психологічних явищ. Тому пізнання професіоналізму слід починати з опису його функцій і критеріїв. Ми виходимо з розуміння того, що професіоналізм призначений для «обслуговування» («забезпечення») системи більш високого рівня, в якості якої виступає система професійної діяльності. Тому варто уточнити, що далі розглядаються функції не в сенсі кола обов'язків, які виконує фахівець у професійній діяльності, а в сенсі кола завдань, які вирішує суб'єкт підприємницької діяльності в розвитку економіки суспільства (табл. 2).

Таблиця 2

Психологічна придатність підприємців до професійної діяльності

Висока психологічна придатність:	Низька психологічна придатність:	Соціальні аспекти придатності:
Досягнення оптимального рівня управління.	Розсинхронізація управлінського механізму.	Вміння керувати на основі соціальної справедливості.
Своєчасне виявлення кризових ситуацій.	Невміння організувати колектив на ефективну працю.	Вміння встановлювати у спільноті стосунки з підлеглими та партнерами.
Вміння вирішувати конфліктні ситуації.	Невміння вирішувати конфліктні ситуації.	Тактовність та дотримання демократичності в стосунках.
Поліпшення соціально-психологічного клімату в організації.	Неефективне вирішення кризових ситуацій.	Постійне особистісне самовдосконалення і розвиток у спільноті.
Вміння згуртувати колектив на становлення цінностей організації.	Відсутність уваги до збору інформації та її аналізу про стан роботи організації.	Вплив на оточення з урахуванням субординації.
Досягнення поставлених цілей.	Несвоєчасне реагування на особистісні проблеми членів організації.	Вміння використовувати професійні кадри.
Боротьба за підняття іміджу організації та власного іміджу.	Відсутність рішучих дій на підтримку іміджу організації.	Вміння допомагати колегам в професійній діяльності.
Підтримка позитивних комунікативних якостей партнерів та членів організації.	Невміння ефективно організувати колективну роботу організації.	Вміння пристосовуватись до професійних змін.

У загальному випадку функції професійної діяльності підприємців характеризують процесуальний та результативний бік зовнішнього прояву властивостей у системі професійних взаємин. З процесуального боку основна функція професіоналізму являє собою перетворення суб'єкта праці. Результативна сторона професійних функцій є отримання узагальнених і конкретних корисних результатів, які задовольняють соціальні потреби фахівців.

Функції професіоналізму підприємців орієнтовані на вирішення професійних завдань: - створення споживчих цінностей, якість, надійність і продуктивність яких не нижче нормативного фахового рівня; - розвиток нормативно схвалюваного способу конкретної професійної діяльності, її розвиток за рахунок індивідуального збагачення; - відтворення, збереження і розвиток професійної спільноти, учасником якої є даний фахівець і яка, у свою чергу, є частиною як професійного співтовариства, так і частиною суспільства.

Конкретизація функцій професіоналізму фахівців дозволяє звернутися до аналізу тих властивостей (якостей) людини-професіонала, які забезпечують їх реалізацію. До них належать професійно важливі якості підприємців і ставлення фахівців до професії в цілому. Основними функціями підприємців у професійній діяльності є економічні, соціальні та психологічні (табл. 3).

Таблиця 3

Основні функції підприємців у професійній діяльності

Економічна функція:	Соціальна функція:	Психологічна функція:
Формування ринкової економіки.	Формування нової соціальної групи підприємців.	Формування самосвідомості підприємців.
Перехід управління економікою від держави до підприємців.	Зміна ставлення суспільства до бізнесу.	Розвиток активної позиції підприємця.
Ініціативний розвиток напрямів професійної діяльності та нових технологій.	Соціальне забезпечення діяльності підприємців.	Здатність впливати на різні сторони життя суспільства.
	Благодійність і довіра у соціумі.	Самореалізація в бізнесі.

Виконання функцій супроводжується отриманням не тільки корисних результатів, але й певних витрат, які можуть бути як матеріальними, соціальними та психологічними. Функціональний підхід дозволяє виявити умови, в яких реалізується й розвивається професіоналізм фахівців підприємницької діяльності.

Уявлення про структуру досліджуваної системи морфологічний принцип включає опис складу утворюючих її елементів (підсистем), їх призначення, а також структуру зв'язків між ними. Морфологічний опис носить ієрархічний характер і конкретизується на декількох рівнях. В основі професіоналізму підприємців лежать професійні знання, на яких «надбудовується» професійний досвід, професійна компетентність і професійна придатність. Ці аспекти дозволяють вибудувати стратегію професійної діяльності підприємців (табл. 4).

Таблиця 4

Стратегії підприємців у професійній діяльності

Життєві стратегії:	Внутрішні стратегії:	Зовнішні стратегії:	Стратегія успіху:
Стратегія на основі егоїзм-альтруїзму, яка включає власні інтереси одних та суспільну корисність інших. Відповідальність людини за власну долю (суб'єктивний контроль або схильність піддаватися зовнішній регламентації). Засоби дослідження цілей: прагматизм; моральний самоконтроль	Бажання само реалізувати свої здібності. Бажання поліпшити свій добробут. Прагнення до свободи діяльності. Пріоритет на збільшення доходів. Зацікавленість у бізнесі. Прагнення отримати спеціальні знання. Прагнення до успішної кар'єри та високого професіоналізму.	Підтримка держави. Перехід на категорію власника. Тиск соціальних обставин. Спадкоємність. Вплив ринку. Життєвий шлях. Програма розвитку бізнесу. Організаційні умови бізнесу. Бізнес планування. Можливість керувати ситуацією. Значимий статус у суспільстві.	Відчуття стабільності та стійкості. Високе становище у суспільстві. Незалежність. Придбання популярності чи слави. Багатство. Почуття влади. Переживання радості, спокою, почуття задоволення. Пошук шляхів залучення інвестицій. Ефективні управлінські рішення.

Структура професіоналізму, як системи, визначається сукупністю стійких зв'язків між елементами, що її утворюють. Ці вище названі елементи є відносно незалежними один від одного, що дозволяє існування підсистем професіоналізму, кожна з яких має свою структуру, а саме підсистему професійної продуктивності, підсистему професійної ідентичності та підсистему професійної зрілості. Ці підсистеми мають наступні характеристики:

- підсистема професійної продуктивності утворює структуру, що складається з професійно важливих якостей і професійних взаємин, які безпосередньо впливають на продуктивність, якість і надійність діяльності. Як системоутворюючі чинники даної структури прийняті складові ефективності професійної діяльності впливають на розвиток підприємництва;

- підсистема професійної ідентичності характеризується структурою, яка в якості елементів включає професійно важливі якості та професійні взаємини, що забезпечують прийняття професії як особистісне значуще. Системоутворюючими компонентами в розглянутій структурі є професійна спрямованість, а також задоволеність професією і професійною діяльністю;

- підсистема професійної зрілості описується структурою, що включає професійно важливі якості професіонала і його професійні взаємини, що забезпечують саморегуляцію й самодетермінацію становлення професіоналізму людини. В якості значущих елементів тут виступає сенс професійної діяльності, професійна совість і професійна честь. Системоутворюючим компонентом у структурі зв'язків виступає професійна самосвідомість.

На зіставленні показників виділених структур інформаційний принцип дозволяє проводити аналіз динаміки становлення професіоналізму і складових його підсистем. Кожна з підсистем професіоналізму описується сукупністю утворюючих її компонентів, що знаходяться в певному взаємозв'язку і може бути представлено у вигляді відповідних характеристик. Ці підсистеми мають свої системоутворюючі чинники, які пов'язані з відповідними критеріями професіоналізму (табл. 5).

Таблиця 5

Психологічна характеристика організації в підприємницькій діяльності

Ознаки організації:	Функції організації:	Управління колективом:
Складна соціотехнічна система. Колективна діяльність. Цілеспрямованість. Функціональність. Спеціалізація. Компетентність. Цілісність. Висока кваліфікація членів організації. Системний підхід в управлінні організацією. Синхронізація ділових процесів.	Корпоративний підхід. Відстеження розвитку зовнішнього середовища організації. Контроль продуктивності діяльності членів організації. Реалізація послуг та товарів. Вплив на зовнішнє середовище. Рекламування діяльності організації. Розширення мережі діяльності організації.	Об'єднати колективну діяльність для підвищення ефективності праці та успіху організації. Піклуватись про підвищення кваліфікаційного рівня кадрів. Більше турбуватись про професійну діяльність працівників організації. Формування громадської думки та колективної згуртованості фахівців у професійній діяльності.

В структурах, що описують різні фази професіоналізму, розглядаються складові, які утворюють їх елементи. Відповідно ентропійному підходу розвиток системи визначається зміною в часі кількості складових її елементів, складності структури, що виявляється у зміні кількості значущих зв'язків між її елементами, а також зміною ентропії системи. Поєднання цих показників дозволяє зробити висновки про вектор зміни професіоналізму: інтенсивний чи екстенсивний розвиток, стагнація, деградація [9].

Досягнення людиною успіхів у професійній діяльності спирається на відповідні внутрішні передумови й зовнішні умови. До внутрішніх передумов можна віднести наявність у людини високорозвинених загальних здібностей і певних спеціальних здібностей, навченості, професійно-важливих якостей, розвинених емоційно-вольових властивостей особистості. До зовнішніх умов належить вплив соціально-економічного середовища та професійного оточення.

Для успішного виконання професійної діяльності, особливо в несприятливих умовах, людина змушена вдаватися до мобілізації своїх внутрішніх ресурсів і резервів. Ці ресурси спрямовуються як на досягнення позитивного результату, так і на компенсацію несприятливих впливів середовища. Отже, можна говорити про існування в людині деякого внутрішнього потенціалу (або ресурсу), що є необхідною основою її успішної професіоналізації [4].

У психології є передумови для розгляду внутрішніх ресурсів людини як джерел її ефективної діяльності. К.К. Платонов використовував термін «потенційне покликання», що характеризує покликання особистості до відповідної діяльності. У процесі цієї діяльності потенційне покликання стає або актуальним, або ілюзорним [12]. Розглядаючи кризи професійного розвитку людини, Е.Ф. Зеєр використовує терміни «творчий потенціал» і «ресурс активності індивіда» [7]. Ці автори вважають, що нестача особистісного потенціалу: відсутність необхідних якостей, низька мотивація, екстернальний локус контролю, нерішучість, тривожність, емоційна нестабільність, неконструктивні установки щодо досягнень, боязнь невдачі, нереалістичність цілей, уникання ризику, переважання у структурі спрямованості особистості на себе, а не на справу, що перешкоджають досягненню кар'єрного успіху (табл. 6).

Таким чином, численні дослідження свідчать, що існує деяка сукупність властивостей людини (внутрішній потенціал), яка забезпечує можливість успішного освоєння професії, ефективну професійну діяльність і розвиток професіонала. Цю сукупність властивостей С.О. Дружиллов позначає як індивідуальний ресурс професійного розвитку, який характеризує фізичну й духовну енергію людини, її діяльну позицію, спрямовану на самореалізацію [4]. Найважливішою складовою частиною індивідуального ресурсу професійного розвитку людини є її професійна придатність (табл. 6).

Таблиця 6

Успішність професійної діяльності підприємця

Управлінська майстерність:	Якісні характеристики успішного підприємця:	Захисні механізми підприємця:
Здатність розуміти загальну перспективу організації. Вміння обирати найкращий варіант управлінського рішення. Вміння правильно розподіляти роботу та завдання, обирати оптимальну техніку та засоби, передбачувати розвиток ситуації. Спроможність виконувати організаційні обов'язки, ефективно діяти в межах виділеного бюджету, компетентно виконувати завдання. Здатність безконфліктно взаємодіяти з людьми. Логічно і доступно видавати розпорядження, координувати інформаційні потоки. Вміле використання людських ресурсів.	Здатність ефективно управляти собою та своїм часом. Здатність усвідомлювати свої особисті цінності. Визначення цілей роботи, що виконується, і своїх власних цілей. Постійне особистісне зростання і професійний розвиток. Здатність швидко та ефективно вирішувати проблеми. Винахідливість та здатність гнучко реагувати на зміни ситуації. Впливовість на оточення без застосування прямих наказів. Використання нових сучасних управлінських методів. Вміння допомогти іншим у швидкому вивченні нових методів та оволодінні практичними навичками роботи. Вміння створювати та удосконалювати групи, які здатні ставати винахідливи-ми в роботі.	Заперечення: критики на свою адресу; психологічний самозахист, абстрагування від неприємної дійсності Стимування: блокування внутрішніх імпульсів і погроз. Рационалізація: розумне виправдання вчинків, які порушують моральні норми. Реактивне утворення: приховування від себе мотивів власної поведінки. Проекція: власні негативні якості приписуються іншим людям. Інтелектуалізація: уникнення загрозливої ситуації. Заміщення: часткове задоволення неприйнятного мотиву.

До ресурсу професійного розвитку належить фізична тренуваність, що забезпечує спершу необхідну працездатність в умовах організації навчальної діяльності, потім адаптацію до професійного середовища, стійку працездатність та професійну надійність суб'єктів підприємницької діяльності (табл. 7).

Таблиця 7

Структурно-функціональна схема компонентів професійної надійності суб'єктів підприємницької діяльності

Компоненти професійної надійності	Функції	Критерії оцінювання
Емоційно-вольові.	Самоконтроль, відповідальність, саморегуляція, морально-етична поведінка, емпатія.	Гнучкість поведінки, урівноваженість.
Мотиваційно-ціннісні.	Мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, професійний потенціал, професійний ресурс.	Альтруїзм, спрямованість на справу, на спілкування, мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності.
Когнітивні.	Інтелектуальний ресурс, накопичення професійних знань, теоретична діяльність.	Якісні показники пізнавальних процесів.
Психологічна культура.	Психологічна сумісність, позитивні взаємини та міжособистісні стосунки.	Комунікативна толерантність, культура спілкування.
Самовідношення.	Самоповага, позитивне ставлення до себе та інших, саморозуміння.	Організаторські здібності, соціальна бажаність.

Професіоналізм, будучи властивістю людини-професіонала і повністю відображаючи її індивідуальність, одночасно реалізується як якість, яка формується з урахуванням професійних вимог соціально-виробничої системи й забезпечує її відтворення, збереження й розвиток. Можна провести

паралелі у процесах розвитку індивідуального і групового професіоналізму. Якщо індивідуальний розвиток професіонала - це процес набуття індивідуальної професійної кваліфікації, індивідуального професійного досвіду та розвиток особистості професіонала, то розвиток професійної групи - це придбання її членами професійної згуртованості, спрацьованості, колективного стилю діяльності. Розвиток професії, як соціального інституту, полягає в удосконаленні прийомів і способів роботи й нормативної фіксації їх у технології, у збагаченні технічного інструментарію й розширенні сфери його застосування [13].

При дослідженні проблеми формування особистості у зв'язку з професійною діяльністю основну увагу ряд дослідників зосереджують на вивченні структури особистості, різних психологічних утворень, а також на розкритті умов формування властивостей особистості [5]. Складність і різноманіття зв'язків особистості й професійної діяльності робить систему особистісно-діяльнісних взаємин досить динамічною, що проявляється у взаємному пристосуванні компонентів особистісної та діяльнісної структур. Ефективність трудової діяльності, перспективи кар'єрного зростання значною мірою залежать від придатності суб'єкта праці до виконання конкретних професійних функцій, тобто до конкретної професійної діяльності. Кожна професійна діяльність характеризується наявністю властивих тільки їй специфічних прийомів і способів. Психологічний аналіз професійної діяльності є основою для вирішення ряду таких задач, як профвідбір, профорієнтація, профадаптація, профнавчання, профтравматизм, реконструкція існуючих і проектування нових видів професійної праці, що виникають у зв'язку з новими потребами суспільства. Професіографія базується на принципі комплексного вивчення професій з соціальної, економічної, психологічної, медичної, виробничо-технічної сторін.

Це дозволяє здійснювати системну побудову «картину світу професій» на основі уявлення про динамічні системи типу: «людина-соціальне середовище», «людина-техніка», «людина-людина», «людина-природа», в яких найістотнішими ознаками виступає об'єкт і предмет, мета, умови, знаряддя праці, з якими працююча людина - суб'єкт праці-взаємодіє в плані зовнішніх (екстеріорізованих) і внутрішніх (інтеріорізованих) операцій [10] (табл. 8).

Таблиця 8

Основні компоненти психограми суб'єктів підприємницької діяльності

Психологічні риси:	Інтелектуальні риси:	Професійні риси:	Соціальні риси:	Неефективне керування:
Прагнення до лідерства. Сильні вольові якості. Готовність до розумового ризику. Прагнення успіху, честолюб-ство. Здатність брати на себе відповідальність в екстремальних ситуаціях. Самодостатність особистості. Комбінаційно-прогностичний тип мислення (варіативність, темп, гнучкість, інтуїтивність, логічність, прогнозування). Вміння протистояти стресу. Адаптивність, тобто швидка пристосованість до нових умов.	Прагнення до постійного самовдосконалення. Схильність до сприйняття нових ідей та досягнень, здатність відрізнити їх від ілюзорних. Панорамність мислення: системність, широта, комплексність, а також професійна предметність: знання деталей та тонкощів управління. Мистецтво швидко опрацювати інформацію і на цій основі приймати рішення. Здатність до самоаналізу. Вміння розуміти, приймати та виконувати з користю для справи думки, протилежні власним.	Вміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу, інформаційних технологій. Глибокі знання особливостей функціонування ринкової економіки. Схильність та здатність знаходити резерви людського чинника в підприємстві. Вміння заохочувати персонал за гарну роботу і справедливо критикувати (але не публічно). Мистецтво приймати нестандартні рішення за тих умов, коли альтернативні варіанти дій, інформація та цілі не чіткі або сумнівні. Вміння ефективно та раціонально розподіляти завдання і відводити на них оптимальний час. Діловитість, постійний прояв ініціативи, підприємливість.	Вміння враховувати політичні наслідки рішень. Схильність керуватися принципами соціальної справедливості. Вміння встановлювати та підтримувати систему стосунків із рівними собі людьми. Тактовність та ввічливість, переважання демократичності в стосунках із людьми. Вміння залишатися цілим між «молотом» та «ковалем» (тиском згори та опором знизу). Вміння брати на себе відповідальність. Безастережне виконання правил, які схвалені організацією. Вміння заохочувати персонал до відвертості і групових дискусій.	Манія величч, ілюзорна віра у свою політичність, у те, що ти маєш виключне право розпоряджатися долями інших людей. Надмірна підозрілість, хибна переконаність у тому, що коли ти шахрай, то навкруги схожі на тебе. Амбітність і, виходячи з цього, зверхність, непривабливість у стосунках з оточенням. Незнання потреб та інтересів своїх підлеглих. Невміння стимулювати за гарну працю і карати за недобросовісність. Невміння або небажання бути відвертим та привітним із своїми підлеглими. Невіра в здатності своїх підлеглих. Безпосереднє керування роботою замість того, щоб правильно розподілити її між підлеглими. Тримання всіх гілок управління в одних руках, прийняття рішень за підлеглих і тим самим відсутність стимулювання їхньої ініціативи. Невіра у професійні якості своїх підлеглих, виконання за них відповідальної роботи. Виконання передусім знайомої роботи і примної роботи. Невміння розподіляти стратегію та тактику діяльності, планувати роботу і передбачати наслідки.

Професіографія може застосовуватись як для опису основних загальних принципів організації людської праці, так і для конкретнішого опису принципів організації споріднених професій у конкретній галузі трудової діяльності. Професіографія починається зі збору даних про спеціальність, яка вивчається, і опису її організаційних принципів, цілей, методів, матеріальної бази. На основі методу професіографії створюються професіограми і психограми конкретних спеціальностей у галузі певної професійної діяльності. Професіограма - це структурно-функціональна модель конкретного виду професійної діяльності. Існують різні види професіограм. Залежно від рівня узагальненості ознак професії, що виділяються, будуються приватні і комплексні професіограми. Приватні професіограми дають уявлення про конкретну роботу, відображаючи певні показники: психологічні, соціологічні, санітарно-гігієнічні, екологічні. Комплексні професіограми є всебічним описом роботи, в якій

узагальнено результати професіограм з урахуванням даних усіх дисциплін - від психології, фізіології, медицини до економіки, техніки [10].

Залежно від спрямованості на різні аспекти професій професіограми поділяються на спеціальні й універсальні. Спеціальні професіограми - це спеціалізований відбір тих найважливіших характеристик, які необхідні для вирішення конкретних професійних задач. Універсальні професіограми містять відомості і характеристики праці, істотні для всіх видів трудової діяльності людини або для всіх видів робіт в певній галузі. На основі від соціального призначення професіограми розподіляються на такі види, як інформаційні, корекційні, діагностичні і формуючі. Інформаційні професіограми призначені для короткого опису основних структурних і функціональних особливостей професії, для ознайомлення з ними фахівців. Корекційні професіограми призначені для підвищення безпеки професійної діяльності, фіксуючи увагу на описі тих характеристик, які є основними джерелами помилок у складних ситуаціях, наприклад, в умовах соціальних конфліктів. Діагностичні професіограми орієнтовані на організацію психодіагностики, призначеної для вивчення тих характеристик праці (психологічних, фізіологічних, соціально-психологічних), від яких найбільшою мірою залежить кінцева ефективність праці (найвищі показники успішності дій, емоційної стійкості, самоконтролю). Формуючі професіограми призначені для професійного навчання, відображають загальні основні функціональні, соціально-економічні, історичні, правові характеристики професії, а також детальну аналітичну характеристику технічних, технологічних, методичних аспектів конкретної професії. Така професіограма може виступати, наприклад, у формі чіткої схеми - моделі кваліфікаційної характеристики [10] (табл. 8).

Логічні підстави для виділення видів професіограм можуть перетинатися, поєднуючи віддзеркалення рівнів узагальненості характеристик діяльності і їхнього цільового призначення. Практично для всіх сторін підприємницької діяльності притаманна комунікативна діяльність, яка полягає в спілкуванні в умовах взаємин професійної діяльності. Для такої професійної діяльності характерною є висока емоційна інтенсивність праці, причому часто це пов'язано з негативними емоціями, з необхідністю їх пригнічувати, а емоційну розрядку відкладати на порівняно тривалий період. У той же час складні системи управління мають багаторівневу ієрархічну структуру, в кожній ланці (підсистемі) якої є свої локальні напрямки прямих і зворотних зв'язків, утворюючих зовнішні і внутрішні контури регуляції і саморегуляції. В соціальних системах ми маємо справу із взаємодією типу «людина - людина», тобто з суб'єкт-суб'єктними відносинами. Це відноситься як до окремих працівників, так і до колективних суб'єктів. Спеціальні комплексні професіограми, призначені для опису конкретних видів професійної діяльності, зберігаючи основну функціональну структуру (постановка мети і прогнозування, наказ і виконання, контроль і оцінка результату), мають більш розширений характер, включаючи специфічні для даної спеціальності особливості мотивації, способи рішення професійних задач, а також психологічні якості особистості, необхідні для успішного виконання даного виду діяльності. Психограма - це «психологічний портрет» професії, представлений комплексом психологічних властивостей особистості, необхідних для ефективного виконання певної діяльності, рішення професійних завдань.

Описане дослідження було виконане на наступній вибірці. У дослідженні прийняли участь підприємці Донецької, Харківської та Полтавської областей (448 осіб), які об'єднанні у групи для підвищення кваліфікації з підприємницької діяльності. Щодо сфери підприємництва, то 19,7 % досліджуваних задіяні у матеріальному виробництві, 34,3 % - посередницькі послуги, 38,6 % - сфера обслуговування, 7,4 % - у торгівлі. За статтю опитуваних 51,3 % - чоловіки, 48,7 % - жінки. За стажем підприємницької діяльності до 5 років - 19,7 %, від 6 до 10 років - 25,9 %, понад 10 років - 44,6 %. За рівнем освіти - 58,9 % підприємців мали вищу освіту, 21,4 % - незакінчену вищу, 19,7 % - середню та середньотехнічну освіту.

Таким чином, професійна діяльність у підприємстві містить ряд професійних особливостей, які вимагають від суб'єктів підприємницької діяльності наявності відповідних властивостей, котрі позначають професійно важливі якості особистості. Щодо професійно-важливих якостей підприємців слід розуміти їх індивідуальні властивості, що впливають на ефективність професійної діяльності і успішність її освоєння.

Висновки

Розглядаючи проблему професіоналізму в аспекті професійної надійності суб'єктів підприємницької діяльності, потрібно звернути увагу на те, що стан особистості фахівця-підприємця може бути внутрішньо й зовнішньо охарактеризовані. Опис професіоналізму підприємців, як системного утворення проведено з наступних підходів: функціонального, морфологічного та інформаційного. Конкретизація функцій професіоналізму підприємців дозволило зробити аналіз тих властивостей людини-професіонала, які забезпечують їх реалізацію. До них належать професійно важливі якості підприємців і ставлення фахівців до професії в цілому. Основними функціями підприємців у професійній діяльності є економічні, соціальні та психологічні. Професіоналізм, будучи властивістю людини-професіонала і повністю відображаючи її індивідуальність, одночасно реалізується як якість, яка формується з урахуванням професійних вимог соціально-виробничої системи й забезпечує її відтворення, збереження й розвиток. Професіографія застосована для опису основних загальних принципів організації підприємницької діяльності та збору даних про спеціальність і її організаційних принципів, цілей та методів.

Література:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Бодров В. А. Психология пригодности / В. А. Бодров. – Москва : ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
3. Бандурка А. М. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков: ООО «Фортуна – пресс», 1998. – 464 с.
4. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход / С. А. Дружилов. – Харьков: Гуманитарный центр, 2011. – 296 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал, 2000. – 258 с.
6. Зеер Э. Ф. Профорентология: теория и практика: учебн. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академический проект, 2004. – 188 с.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Москва; Екатеринбург, 2003. – 329 с.
8. Землянская Е. В. Профессионализм и лидерство / Е. В. Землянская. – Харьков : Титул, 2006. 578 с.
9. Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е. А. Климов. – Москва : Изд-во «Институт практической психологии», 2003. – 456 с.
10. Кобець О. В. Професіографічний аналіз діяльності суб'єктів правозастосовної діяльності / О. В. Кобець // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – Київ : Наук.-метод. центр вищої освіти. – 2004. – Вип. 38. – С. 280–286.
11. Маркова Л. К. Психология профессионализма. – М.: Прогресс, 1996. – 318 с.
12. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва, 1986. – 224 с.
13. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. – Саратов, 2012. – 510 с.
14. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія / Н. Ф. Шевченко. – Київ : Міленіум, 2005. – 298 с.
15. Super D. E. Vocation development / D. E. Super. – N.Y., 1957. – 340 p.

References

1. Anan'ev B.G. (2001). O problemah sovremennoho chelovekoznan'iya [About the problems of modern human studies] SPb.: Piter, [in Russian].
2. Bodrov V.A. (2001). Psihologiya prigodnosti [Psychology of fitness] M.: PERSE, [in Russian].
3. Bandurka A.M., Bocharova S.P., Zemlyanskaya E.V.(1998). Psihologiya upravleniya [Psychology of management] Harkov: ООО «Fortuna – press», [in Russian].
4. Druzhilov S.A. (2011). Psihologiya professionalizma. Inzhenerno-psihologicheskii podhod [Psychology of professionalism. Engineering-psychological approach] Harkov: humanitarnyyi tsentr, [in Russian].
5. Zeer E.F. (2000). Psihologiya lichnostno-orientirovannogo professionalnogo obrazovaniya [Psychology of student-centered vocational education] Ekaterinburg: Ural, [in Russian].
6. Zeer E.F. (2004). Proforientologiya: teoriya i praktika: uchebn. posob. dlya stud. vuzov [Proforientology: theory and practice: textbook. benefit for stud. universities] M.: Akademicheskii projekt, [in Russian].
7. Zeer E.F. (2003). Psihologiya professiy [Psychology of the professions] M.; Ekaterinburg, [in Russian].
8. Zemlyanskaya E.V. (2006). Professionalizm i liderstvo [Professionalism and leadership]. Harkov: Titul, [in Russian]
9. Klimov E.A. (2003) Psihologiya professionala [Psychology of a professional] Voronezh, [in Russian].
10. Kobets O.V. (2004). Profesiografichnii analiz diyalnosti sub'ektiv pravozastosovnoyi diyalnosti [Professional analysis of the activity of subjects of law enforcement activity] Problemi osviti: Nauk.-medod. zb. K.: Nauk.-metod.tsentr vischoyi osviti -Vol.38. pp.280-286. [in Ukrainian].
11. Markova L.K. (1996). Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism] M.: Progress, [in Russian].
12. Platonov K.K. (1986). Struktura i razvitie lichnosti [Structure and personality development] M., [in Russian]
13. Povarenkov Yu.P. (2012). Problemy psihologii professionalnogo stanovleniya lichnosti [Problems of the psychology of the professional formation of personality] Saratov, [in Russian].
14. Shevchenko N.F. (2005). Stanovlennya profesiyanoi svidomosti praktichnih psihologiv u protsesi fahovoyi pidgotovki: Monografiya [The formation of professional consciousness of practical psychologists in the process of professional training: Monograph] K.: Milenium, [in Ukrainian].
15. Super D.E. (1957). Vocation development. N.Y.

УДК: 331.101.3-057.875-053.81
DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-13

Порівняльний аналіз особливостей ставлення до праці студентів та працюючої молоді

Озерова Вікторія Андріївна, здобувач кафедри практичної психології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 66, 69600.

Victoria Ozerova, Competitor of the Department of Practical Psychology Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine, 69600.

Озерова Виктория Андреевна, соискатель кафедры практической психологии Запорожского национального университета, г. Запорожье, ул. Жуковского, 66, 69600.

ORCID 0000-0003-3272-5949
ozkar.best@gmail.com

Стаття присвячена порівняльному аналізу результатів дослідження ставлення до праці студентів та працюючої молоді з різним соціально-економічним статусом. Представлено структурні компоненти концепту «ставлення до праці» та їх показники, що було досліджено в різних групах молоді. Описано критерії розподілу працюючої молоді на групи, що являють різні рівні соціально-економічного статусу. Підкреслюється роль соціально-економічного статусу, як важливого об'єктивного чинника ставлення молоді до праці. Висвітлено результати емпіричного дослідження ставлення до праці студентів та працюючої молоді, проводиться порівняльний аналіз та інтерпретація прояву показників за всіма групами молоді.

Ключові слова: праця, ставлення до праці, молодь, трудова мотивація, настанови, задоволеність працею.

Анотация: Стаття посвящена сравнительному анализу результатов исследования отношения к труду студентов и работающей молодежи с разным социально-экономическим статусом. Представлены структурные компоненты концепта «отношение к труду» и их показатели, которые были исследованы в различных группах молодежи. Описаны критерии распределения работающей молодежи на группы, представляющие разные уровни социально-экономического статуса. Подчеркивается роль социально-экономического статуса, как важного объективного фактора отношения молодежи к труду. Представлены результаты эмпирического исследования отношения к труду студентов и работающей молодежи, проводится сравнительный анализ и интерпретация проявления показателей во всех группах молодежи.

Ключевые слова: труд, отношение к труду, молодежь, мотивация труда, установки, удовлетворенность трудом.

Annotation: The article is devoted to the comparative analysis of the research results of the attitude to the labor of students and working youth. The author substantiates the relevance and significance of practical study of attitude to the labor of young people. In this study, working youth is divided into three groups, which represent three levels of socio-economic status: low, medium and high. 350 persons were surveyed, among them 100 persons were students (3-4 courses of study) and 250 persons were working youth (aged 23 to 30 years). The sample of young people employed was formed from three groups representing three different levels of their socio-economic status (SES): 100 people - workers with secondary or technical education (58 - men and 42 - women) - low SES; 100 persons - young people with higher education and holding administrative positions (53 - men and 47 - women) - average level of SES; 50 people - university graduates working at highly-paid positions (31 - men and 19 - women) - high level of SES.

Author also describes the criteria for the division of working youth into these groups. It is suggested to pay attention to the importance of the problem of socio-economic status of young people, which affects the attitude to the labor. The article presents the structural components of the concept of «attitude to the labor» and lists the indicators of this concept, which were practically investigated in all groups of young people. Motivational-semantic component of the attitude to labor includes such indicators as: «internal processes»; «internalization of purpose»; «instrumental motivation»; «orientation to the labor process». Emotional-evaluation component includes next indicators: «satisfaction with working conditions»; «satisfaction with achievements in work»; «feeling of success in professional activity». Behavioral component includes: «readiness for energy costs»; «distance to work»; «active strategy for solving problems». The paper presents comparative analysis and interpretation of the manifestation of these indicators in all groups of young people is conducted. The results of the comparative analysis are presented in the graphs of average.

Keywords: labor, attitude to the labor, the youth, labor motivation, social attitudes, job satisfaction.

Постановка наукової проблеми

Проблема ставлення до праці завжди є актуальною, бо праця була і залишається основою життя та культури суспільства. Ставлення до праці сучасної молоді потребує особливої уваги. З одного боку, у період економічних трансформацій відбувається певна нестабільність на ринку праці, з іншого – молодь починає освоювати нові професії, що здебільшого пов'язані з новими технологіями, у зв'язку з чим, праця поступово набуває нової якості.

Треба зауважити, що ставлення до праці молоді обумовлюються різними об'єктивними (зовнішніми) та суб'єктивними (внутрішніми) чинниками. У якості першого ми обрали рівень соціально-економічного статусу (СЕС) молоді. Таким чином, було проведено порівняльний аналіз ставлення до праці студентів та працюючої молоді з різним рівнем СЕС (низьким, середнім та високим). Аналіз здійснювався за трьома компонентами ставлення до праці – мотиваційно-смысловим (трудова мотивація та установки), емоційно-оцінним (задоволення працею) та поведінковим (трудова активність).

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Концепт «ставлення до праці» в якості компонентної структури вивчали такі вчені, як А. А. Дикарева, М. И. Мирская [5], В. В. Адамчук, О. В. Ромашов, М. Е. Сорокина [1] (соціологічний підхід) та В. Н. М'ясищев, А. А. Прохвятилов, С. А. Данченко, Д. С. Корнилова [3] та ін. (психологічний підхід).

Ставлення до праці здебільшого досліджувалась через такий показник, як трудова мотивація. Аналізом трудової мотивації займалися такі українські вчені, як Г. В. Дворецька [4], А. М. Колот [6], Г. А. Дмитренко, М. П. Лукашевич [7], О. Р. Малхазов, В. В. Співак [9], Є. І. Ходаківський [10] та ін. У західній психології значний вклад в дослідження мотивації внесли А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. Мак-Клелланд (змістовні теорії мотивації), а також В. Врум, С. Адаме, Л. Портер і Э. Лоулер (процесуальні теорії). Багато досліджень присвячувалось такому показнику, як задоволеність працею (Ф. Герцберг, Р. Фриман Л. Джуэлл).

Дослідженням трудової мотивації української молоді займалися такі вчені, як М. В. Петюх, О. С. Царенко [8], Л. П. Башук [2], О. Ю. Волошук та ін. В переважній більшості цих робіт увага приділяється мотивам працевлаштування випускників ВНЗ або молодих вчених. Але на наш погляд, бракує більш широкого дослідження ставлення сучасної молоді до праці, з урахуванням всіх компонентів структури цього ставлення та важливих особливостей самої молоді (статус, рівень освіти, займана посада та ін.).

Мета статті

Мета нашої статті полягає у висвітленні результатів дослідження особливостей ставлення до праці студентів та працюючої молоді з різним рівнем СЕС.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів

Практичне дослідження ставлення до праці студентів та працюючої молоді проводилося за такими показниками, як: «внутрішні процеси» (бажання отримувати насолоду від процесу праці); «інтерналізація мети» (збіг мети і сенсу праці та власних цінностей); «інструментальна мотивація» (матеріальна вигода); «орієнтація на процес праці»; «задоволеність умовами праці»; «задоволеність досягненнями в роботі»; «почуття успішності в професійній діяльності»; «готовність до енергетичних витрат»; «дистанція до роботи»; «активна стратегія вирішення проблем». Дані показники представляють три компоненти ставлення до праці: мотиваційно-смысловий, емоційно-оцінний та поведінковий. Їх було виявлено за допомогою опитувальника для визначення джерел мотивації (автори - Джон Барбуто і Річард Сколл), а також методики діагностики поведінки та переживання, пов'язаних з роботою «AVEM».

У дослідженні прийняли участь 350 осіб, серед яких 100 осіб – студенти (3-4 курсу навчання) та 250 осіб - працююча молодь (віком від 23 до 30 років). Вибірка молоді, що працює була утворена із трьох груп, які представляють три різні рівня їх соціально-економічного статусу (СЕС):

1 - 100 осіб – робочі, що мають середню або технічну освіту (58 – чоловіки та 42 - жінки) – низький рівень СЕС;

2 - 100 осіб – молодь, що має вищу освіту та займає адміністративні пости (53 – чоловіки та 47 - жінки) – середній рівень СЕС;

3 - 50 осіб – молодь з вищою освітою, працююча на високооплачуваних посадах (31 – чоловіки та 19 - жінки) – високий рівень СЕС.

Результати, що отримано нами після діагностування студентів були приєднані до проведеної раніше діагностики молоді з різним рівнем СЕС. За допомогою графіків середніх балів було здійснено порівняння цих результатів та визначені найбільш близькі за кожним показником групи молоді.

Порівняльний аналіз мотиваційно-смыслового компоненту.

1. За показником «внутрішні процеси» студенти мають схожість з групою молоді з високим рівнем СЕС (рис. 2.53). Хоча зазначимо, що різниця між двома групами все ж таки є – 1,19. Даний показник має для студентів більше значення, ніж навіть для молоді з високим рівнем СЕС. Таким чином, студентська молодь приділяє велике значення самому процесу її діяльності, що мусить приносити їй задоволення та відповідати власним інтересам.

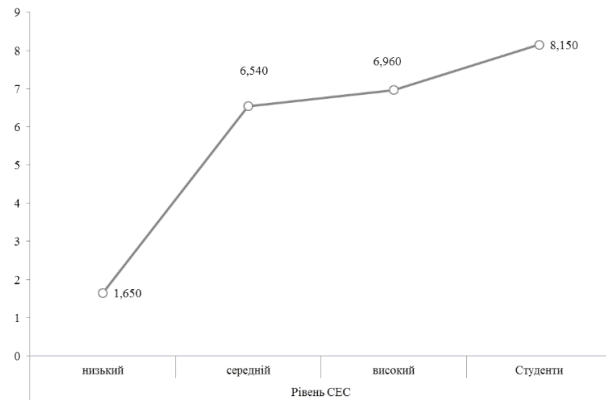


Рис. 1 Графік середніх балів за показником «внутрішні процеси».

2. Найближчою за показником «інструментальна мотивація» до студентів виявилася група молоді з низьким рівнем СЕС (рис. 2.54). В цілому студенти продемонстрували нижче на 0,43 середнє значення за цим показником у порівнянні з молоддю з низьким рівнем СЕС. Отже, студентська молодь має достатньо сильну орієнтацію на матеріальну винагороду, праця, що добре оплачується може стати для неї пріоритетною.

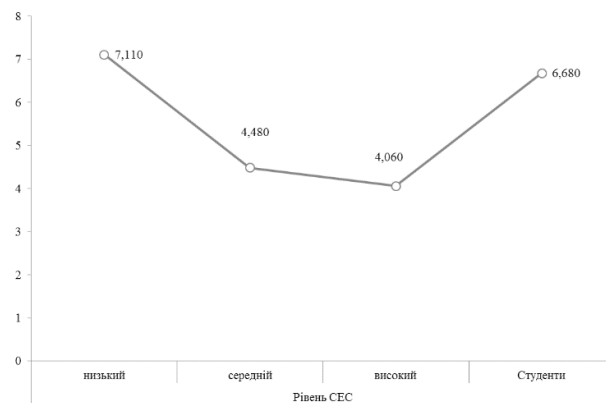


Рис. 2 Графік середніх балів за показником «інструментальна мотивація».

3. Порівняння працюючої молоді зі студентами за показником «інтерналізація мети» доводить, що студенти продемонстрували за цим показником значення, що майже збігається з результатами молоді з середнім рівнем СЕС (рис. 2.55). Отримане значення має рівень – нижче середнього. Іншими словами, студенти показали невисоку здатність в усвідомленні сенсу своєї діяльності, даний показник говорить, що їх система цінностей ще не повністю сформована.

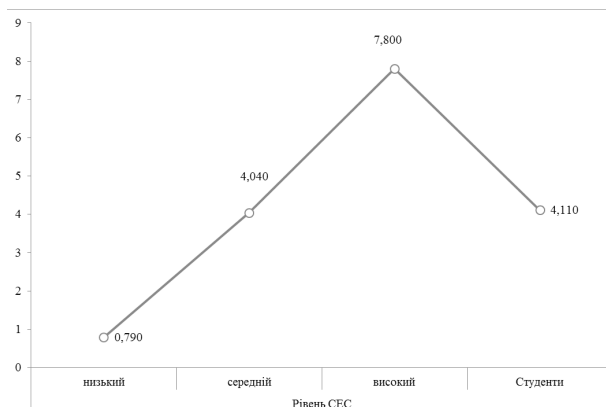


Рис. 3 Графік середніх балів за показником «інтерналізація мети».

4. За показником «орієнтація на процес» студентська молодь продемонструвала результати подібні групі молоді з високим рівнем СЕС (рис. 2.56). Різниця в значеннях за даним показником між студентами та молоддю з високим СЕС складає лише 0,03. Можна сказати, що для молоді, яка навчається сам процес дуже часто має велике значення. Насолода від процесу може досягатися при умові, що студенти насправді захоплені напрямом, який вибрали або предметом, який вивчають.

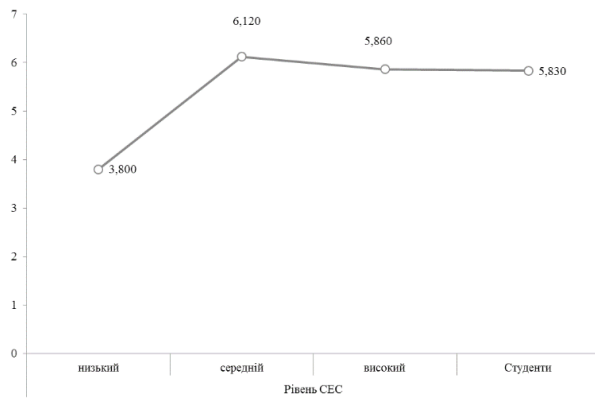


Рис. 4 Графік середніх балів за показником «орієнтація на процес».

Порівняльний аналіз емоційно-оцінного компоненту.

1. Порівняння студентів з працюючою молоддю доводить, що за показником «задоволеність умовами праці» студенти ближчі до молоді з високим рівнем СЕС (рис. 2.57). Хоча різниця між цими двома групами достатньо велика – 0,63. Отже, можна сказати, що студенти досить задоволені своїми умовами праці, тобто умовами навчання.

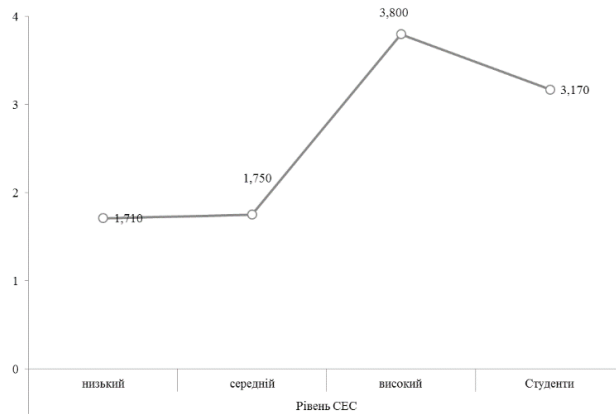


Рис. 5 Графік середніх балів за показником «задоволеність умовами праці».

2. Порівняння працюючої молоді зі студентами за показником «задоволеність досягненнями в роботі» показує, що студенти проявили за цим значення, що майже збігається з результатами молоді з низьким рівнем СЕС (рис. 2.58). Різниця складає лише – 0,05. Виходячи із нормативних значень самої методики задоволеності працею, студентська молодь має середній рівень задоволеності своїми досягненнями (як і молодь з низьким рівнем СЕС), це може також говорити про певний рівень їх професійних домагань.

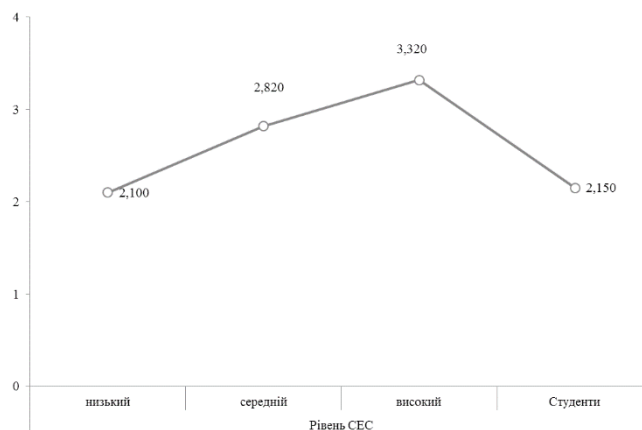


Рис. 6 Графік середніх балів за показником «задоволеність досягненнями в роботі».

3. За показником «почуття успішності в професійній діяльності» студенти продемонстрували результати подібні групі молоді із середнім рівнем СЕС (рис. 2.59). Студенти мають результати, які за середнім вище лише на 0,1 від працюючої молоді з середнім рівнем СЕС. Тобто, як і молодь другої групи, студенти мають середній рівень почуття успішності в своїй професійній діяльності.

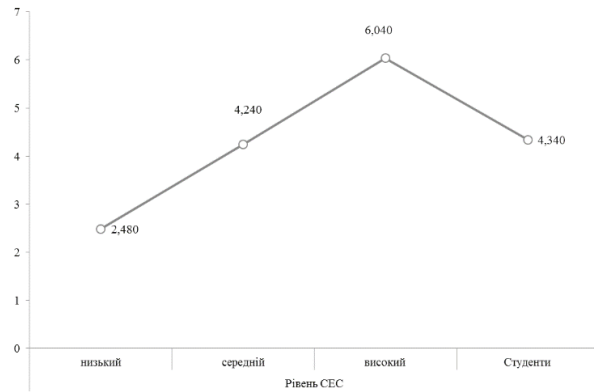


Рис. 7 Графік середніх балів за показником «почуття успішності в професійній діяльності».

Порівняльний аналіз поведінкового компоненту.

1. За показником «готовність до енергетичних витрат» студентська молодь є подібною до групи молоді з низьким рівнем СЕС (рис. 2.61). Відмінність від найближчої групи – 0,26. Дані свідчать, що студенти мають середній рівень готовності до енерговитрат, тобто до того, щоб віддавати багато сил роботі.

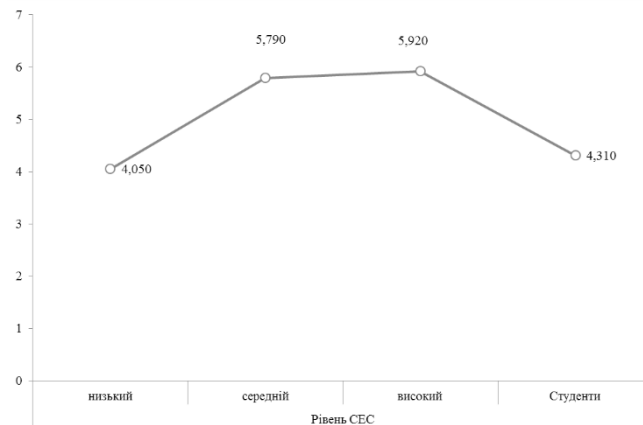


Рис 8 Графік середніх балів за показником «готовність до енергетичних витрат».

2. Найближчою за показником «здатність до збереження дистанції до роботи» для студентів виявилася група молоді з середнім рівнем СЕС (рис. 2.62). Студенти в цілому продемонстрували вище на 0,76 середнє значення у порівнянні з названою групою молоді. Нагадаємо, що молодь із середнім рівнем СЕС має середній рівень здатності дистанціювання від своєї праці, тож і студентська молодь має ідентичний рівень цього показника.

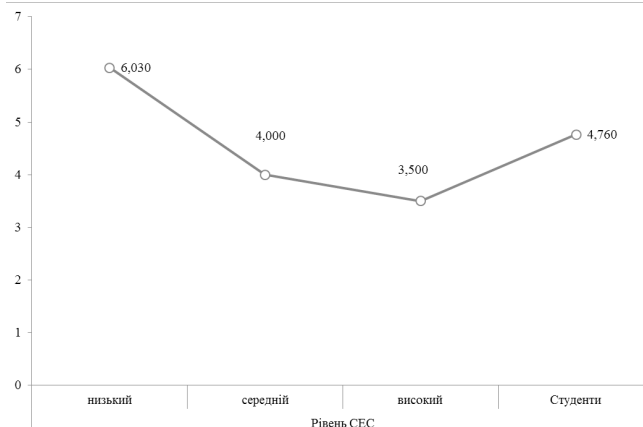


Рис. 9 Графік середніх балів за показником «здатність до збереження дистанції до роботи».

3. За показником «активна стратегія вирішення проблем» студенти продемонстрували результати подібні групі молоді з низьким рівнем СЕС (рис. 2.64). Значення результату студентів на 0,73 більше від працюючої молоді з низьким рівнем СЕС. Але треба зауважити, що отримане значення за цим показником студентської молоді означає середній рівень прояву активності у вирішенні проблем (на відміну від молоді з низьким СЕС, де рівень становить – нижче середнього).

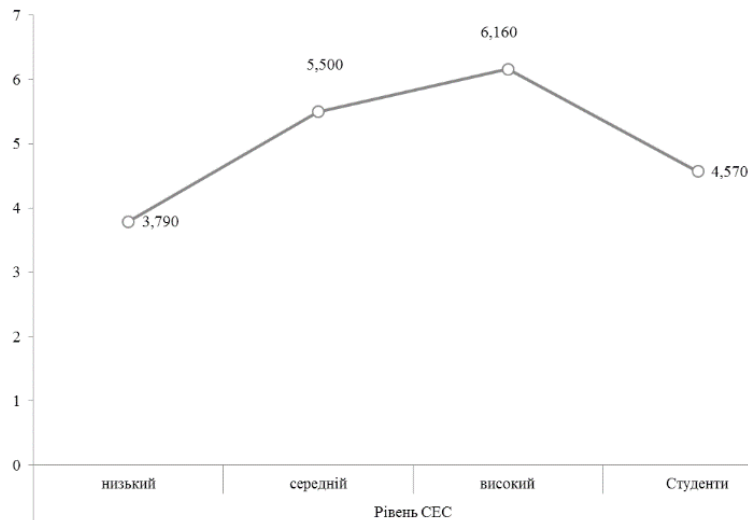


Рис. 10 Графік середніх балів за показником «активна стратегія вирішення проблем».

Отримані результати довели наступне:

1. За мотиваційно-смысловим компонентом було виявлено відсутність розбіжностей у середніх між групою студентів та відповідною групою працюючої молоді за показниками «інструментальна мотивація», «інтерналізація мети»; та «орієнтація на процес». Одночасно за показником «внутрішні процеси» спостерігалася статистично значуща розбіжність.

2. За емоційно-оцінним компонентом не було виявлено розбіжностей за такими показниками: «задоволеність досягненнями в роботі», «почуття успішності в професійній діяльності». За показником «задоволеність умовами праці» студенти відрізняються від групи з високим рівнем СЕС.

3. За двома показниками поведінкового компонента («здатність до збереження дистанції до роботи», «активна стратегія вирішення проблем») група студентів відрізняється від груп молоді, що працює. Лише за показником «готовність до енергетичних витрат» не було підтверджено статистично значущої розбіжності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження

Таким чином, ставлення до праці студентської та працюючої молоді має як схожості так і відмінності. Показниками студентів, що мають найбільші схожості за значеннями з групою молоді із низьким СЕС стали: «інструментальна мотивація» (вище середнього), «задоволеність досягненнями в роботі» (середній рівень) та «готовність до енергетичних витрат» (нижче середнього). З групою молоді із середнім СЕС студенти схожі за показниками: «інтерналізація мети» (нижче середнього), «почуття успішності» (середній рівень). З молоддю, що має високий рівень СЕС студенти схожі за показниками: «орієнтація на процес» (вище середнього) та «задоволеність умовами праці» (вище середнього). Треба зауважити, що для студентів та молоді, що має вищу освіту (середній та високий СЕС) важливим джерелом мотивації є інтерес до процесу праці. Також значним показником ставлення до праці виступає мотиваційне джерело - «інтерналізація мети» (прагнення відповідати власним цінностям в процесі праці, віра в її ідею та сенс). Молодь з високим СЕС продемонструвала високий рівень цього показника, що говорить про їх певний рівень особистісної та професійної усвідомленості та сформовану систему цінностей. Студентська молодь, як і молодь із середнім СЕС, має менший рівень усвідомлення мети (нижче середнього), але це значення вище, ніж у молоді з низьким СЕС.

Перспективи подальшого дослідження ми бачимо у поглибленні науково-доказових уявлень відносно зв'язків рівня соціально-економічного статусу з особливостями ставлення до праці молоді.

Література

1. Адамчук В. В. Экономика и социология труда : Учебник для вузов / В.В. Адамчук, О.В.Ромашов, М. Е. Сорокина. – М. : ЮНИТИ, 2000. - 407 с.
2. Башук Л. П. Основні мотиваційні чинники працевлаштування молоді / Л. П. Башук. – Молодь у сучасному світі: філософсько-культурологічні виміри : матеріали міжнар. наук. конф., 26 – 27 берез. 2009 р. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2009. - С. 313-315.
3. Данченко С. А. Диагностика отношения к труду у профессионалов : Учеб. Пособие / С.А. Данченко, Д. С. Корнилова. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2012. - 65 с.
4. Дворецька Г. В. Соціологія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://buklib.net/books/26617/>
5. Дикарева, А. А. Социология труда / А. А. Дикарева, М. И. Мирская. – М. : Высш. шк., 1989. - 304 с.
6. Колот А. М. Мотивація персоналу: Підручник / А. М. Колот. — К.: КНЕУ, 2002. - 337 с.
7. Лукашевич М. П. Л84 Соціологія праці: Підручник / М. П. Лукашевич. — К.: Либідь, 2004. - 440 с.
8. Петюх В. М. Мотиваційні фактори спонукання випускників ВНЗ до відносини: теорія та

практика . - 2013. - № 1. - С. 53-57.

9. Спивак В.А. Организационное поведение и управление персоналом : Учебное пособие для вузов / В. А. Спивак. – СПб. : Питер, 2000. - 416 с.

10. Ходаківський Є. І. Психологія управління. Підручник / Є. І. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська, Т. П. Грабар. - 3-те вид. перероб. та доп. – К.: Центр учбової літератури, 2011. - 664 с.

Література

1. Адамчук В. В. Экономика и социология труда : учебник для вузов / В. В. Адамчук, О. В. Ромашов, М. Е. Сорокина. – Москва : ЮНИТИ, 2000. – 407 с.

2. Башук Л. П. Основні мотиваційні чинники працевлаштування молоді / Л. П. Башук. – Молодь у сучасному світі: філософсько-культурологічні виміри : матеріали міжнар. наук. конф., 26 – 27 берез. 2009 р. – Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2009. – С. 313–315.

3. Данченко С. А. Диагностика отношения к труду у профессионалов : учеб. пособие / С. А. Данченко, Д. С. Корнилова. – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2012. – 65 с.

4. Дворецька Г. В. Соціологія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://buklib.net/books/26617/>

5. Дикарева А. А. Социология труда / А. А. Дикарева, М. И. Мирская. – Москва : Высш. шк., 1989. – 304 с.

6. Колот А. М. Мотивація персоналу : підручник / А. М. Колот. – Київ : КНЕУ, 2002. – 337 с.

7. Лукашевич М. П. Соціологія праці : підручник / М. П. Лукашевич. – Київ : Либідь, 2004. – 440 с.

8. Петюх В. М. Мотиваційні фактори спонукання випускників ВНЗ до відносини: теорія та практика / В. М. Петюх. – 2013. – № 1. – С. 53–57.

9. Спивак В. А. Организационное поведение и управление персоналом : учебное пособие для вузов / В. А. Спивак. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.

10. Ходаківський Є. І. Психологія управління : підручник / Є. І. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська, Т. П. Грабар. – 3-те вид. перероб. та доп. – Київ : Центр учбової літератури, 2011. – 664 с.

References

1. Adamchuk V. V. Jekonomika i sociologija truda : Uchebnik dlja vuzov / V. V. Adamchuk O. V. Romashov, M. E. Sorokina. – M. : JuNITI, 2000. - 407 s.

2. Bashuk L. P. Osnovni motivacijni chinniki pracevlashtuvannja molodi / L. P. Bashuk. – Molod' u suchasnomu sviti: filofs'ko-kul'turologichni vimiri : materialy mizhnar. nauk. konf., 26 – 27 berez. 2009 r. – K. : Vidavnichij centr KNLU, 2009. - S. 313-315.

3. Danchenko S. A. Diagnostika otnoshenija k trudu u professionalov : Ucheb. Posobie / S. A. Danchenko, D. S. Kornilova. – Vladivostok: Mor. gos. un-t, 2012. - 65 s.

4. Dvorec'ka G. V. Sociologija [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupu: <http://buklib.net/books/26617/>

5. Dikareva, A. A. Sociologija truda / A. A. Dikareva, M. I. Mirskaja. – M. : Vyssh. shk., 1989. - 304 s.

6. Kolot A. M. Motivacija personalu: Pidruchnik / A. M. Kolot. — K.: KNEU, 2002. - 337 s.

7. Lukashevich M. P. L84 Sociologija praci: Pidruchnik / M. P. Lukashevich. — K.: Libid', 2004. - 440 s.

8. Petjuh V. M. Motivacijni faktori sponukannja vipusknikiv VNZ do profesijnoї dijāl'nosti / V. M. Petjuh, O. S. Carenko // Social'no-trudovi vidnosini: teorija ta praktika . - 2013. - № 1. - S. 53-57.

9. Spivak V.A. Organizacionnoe povedenie i upravlenie personalom : Uchebnoe posobie dlja vuzov / V. A. Spivak. – Spb. : Piter, 2000. - 416 s. : il. – (Uchebniki dlja vuzov).

10. Hodakivs'kij Є. I. Psihologija upravlinnja. Pidruchnik / Є. I. Hodakivs'kij, Ju. V. Bogojavlens'ka, T. P. Grabar. - 3-te vid. pererob. ta dop. – K.: Centr uchbovoї literaturi, 2011. - 664 s.

РОЗДІЛ: ПСИХОЛОГІЯ ЗДОРОВ'Я ТА КЛІНІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 316.766.2

DOI: 10.26565/2225-7756-2019-66-14

Вплив сімейних сценаріїв на формування синдрому «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках

Терещенко Надія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психологічного консультування і психотерапії ХНУ імені В.Н.Каразіна, м. Харків, пл.Свободи, 4, 61022.

Nadya Tereshchenko, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Psychological Counselling and Psychotherapy Department, V. N. Karazin Kharkiv National University, 4 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine.

Терещенко Надежда Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологического консультирования и психотерапии факультета психологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, площадь Свободы 4, 61022, Харьков.

ORCID 0000-0001-8345-8030
Nadiiat@gmail.com

Долгополова Олена Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «ХАІ», вул. Чкалова, 17, Харків, 61070.

Olena Dolgoplova, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Psychology of the M. Y. Zhukovsky National Aerospace University «KhAI», Kharkov, st. Chkalov, 17, Ukraine 61070.

Долгополова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Национального аэрокосмического университета имени Н.Е. Жуковского «ХАИ», Харьков, ул. Чкалова, 17 Украина 61070.

ORCID 0000-0002-2348-3549

В статті розглянуті сімейні сценарії жінок із синдромом «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках, який утруднює створення взаємин психологічної інтимності. Наративи цих сценаріїв мають негативний вплив на формування стосунків психологічної інтимності, а саме: на чоловіків неможливо покласти або довіряти їм; у шлюбі не може бути кохання, чоловік потрібен тільки для продовження роду тощо. Для зміни негативних наративів використовується переказ історій із зміною звичних акцентів, дистанціювання від образів предків, а також знаходження конструктивних прикладів із інших сімейних історій.

Ключові слова: генограма, порушення міжособистісних стосунків, сімейна історія, наративи, трансгенераційна психологія, психокорекція.

В статье проанализированы семейные сценарии женщин с синдромом «эмоционального холода» в межличностных отношениях, усложняющим создание отношений психологической интимности. Нарративы этих сценариев негативно влияют на формирование отношений психологической интимности, а именно: мужчинам нельзя доверять и рассчитывать на их поддержку, мужчина нужен только для продолжения рода, в браке не может быть любви и т.д. Для психокоррекции негативных нарративов используется пересказ историй со сменой привычных акцентов, дистанцирование от образов предков, а также поиск конструктивных примеров из других семейных историй.

Ключевые слова: генограмма, нарушение семейных отношений, семейная история, нарративы, трансгенерационная психология, психокоррекция.

This article presents the family scenarios of women with the syndrome of «emotional coldness» in interpersonal relationships, which complicate creation of psychological intimacy.

Purpose: to analyse the family scenarios of women with the syndrome of «emotional coldness» in interpersonal relations.

Research methods: questionnaire of diagnostics of style of interpersonal relationships (O.S. Kocharyan, E.V. Frolova, I. O. Baru), genogram, semistructured diagnostic interview, content-analysis, case-analysis.

Methods: 75 women in age 28-33, unmarried or are in civil marriage (45 women with the syndrome of «emotional coldness», 30 women without the syndrome of «emotional coldness»). All women were participants of the psychological groups of the analysis and correction of family scenarios. Research was conducted in 2015-2019.

Women with the syndrome of «emotional coldness» in interpersonal relationships have such types of family scenarios, as the «Disappearing man», «Man is a hero», «Love out of marriage», «Men are necessary to be cheated», «Man is a father».

Narrations of these scenarios negatively influence on forming of relations of psychological intimacy, namely: you can not trust men and count on their support, a man is needed only for continuation of family, there is not love in marriage etc.

For the correction of negative narrations we use retelling of histories with changing of usual accents, distancing from characters of ancestors, and also searching of positive examples from other family stories.

The prospect of further research is to involve more participants in order to be able to use mathematical statistics methods that will be relevant for identifying generalized patterns of family scenarios. After all, the proposed case analysis of cases of psychocorrectional practice can be considered as a pilot study, which outlines the prospect of using genograms and content analysis of family stories, as a method of diagnosis and psychocorrection of the syndrome of «emotional cold» in interpersonal relationships.

We believe that the transgenerational approach will not only deepen the understanding of the mechanisms of syndrome formation, but will also be able to improve individual and marital psychocorrectional work.

Keywords: genograms, violation of domestic relations, family stories, narrations, family psychology, corrections

Актуальність. Криза інституту шлюбу, зростання кількості розлучень та кількості самотніх людей характеризують сучасне європейське суспільство і зокрема українське. Окрім соціальних, культурно-історичних, економічних та релігійних чинників, які призвели до подібних змін, дослідники виділяють також психологічні. Зокрема, мова йде про інтимізацію та психологізацію сімейних стосунків, які підвищують вимоги до якості шлюбу та міжособистісних взаємин у подружжі [1]. У поєднанні із іншими групами чинників це призводить до знецінення сім'ї та зростанню цінності особистісного компонента життєдіяльності. Тобто замість неякісних шлюбних стосунків людина обирає самотнє життя, яке зараз є соціально прийнятним та не осуджується з боку різних суспільних інститутів.

Одним із важливих порушень міжособистісної взаємодії, яке знижує якість шлюбних взаємин або навіть унеможливає їх створення, є синдром «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках, який утруднює встановлення стабільних стосунків психологічної інтимності [2]. Синдром узагальнює різноманітні прояви порушень міжособистісних стосунків (спів-залежність, інтимофобія, контрзалежність, сексуальна адикція, патологічний нарцисизм тощо), які викривлюють психологічну інтимність у близьких взаєминах.

Під керівництвом професора О. С. Кочаряна [3] була проведена низка наукових досліджень, яка виявила зв'язок синдрому «емоційного холоду» із порушеннями шлюбних стосунків, із успішністю перших та повторних шлюбів, переживанням розлучення тощо. Крім того, було показано, що формування синдрому «емоційного холоду» пов'язано із особливостями дитячо-батьківських стосунків та особливостями структури батьківської родини. Але й досі механізми формування синдрому «емоційного холоду» та методи його психокорекції є недостатньо дослідженими.

Сучасний стан проблеми. Наукова традиція аналізу родини як динамічної системи, запропонована М. Боуеном [4], дозволяє вивчати не тільки особливості нуклеарної родини, але й виходити на трансгенераційний рівень сімейних сценаріїв та міфів, які тим чи іншим чином впливають на формування синдрому «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках. Одним із методів роботи із трансгенераційною проблематикою, які пропонує засновниця трансгенераційної психології Анн Анселін Шутценбергер, є генограма, яка представляє собою генеалогічне дерево із іменами, датами народження та смерті, видатними подіями із життя (хворобами, переїздами, нещасними випадками, зрадами тощо)

S. K. Chrzastowski [5] підкреслює, що генограма надає унікальну можливість дослідити сімейні історії, активувати їх усвідомленість й переказати у альтернативних контекстах. Сімейні історії та міфи узагальнюють розуміння сімейних психологічних ресурсів та обмежень, страхів та надій, етичних і моральних настанов. Згідно теорії трансгенераційної психології саме візуалізація сімейної історії у вигляді генограми та узагальнення сімейних міфів дозволяє дистанціюватися від них та дозволити собі бути незалежними від сімейних наративів.

Зазначимо, що сімейні сценарії впливають на особистість через так звану «невидиму лояльність» своєму роду, несвідомому бажанню наслідувати певні риси та стилі життя предків заради того, щоб відчувати належність родині та не бути виключеним із неї. Із «невидимою лояльністю» пов'язуються збіги в життєвих сценаріях, наприклад, смерть та хвороби у певному віці, переїзди, однакові дати народження та смерті, імена тощо. Можна припустити, що порушення міжособистісних стосунків, такі як синдром «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках теж може бути включеним до специфічної сімейної міфології та неусвідомлено повторюватися у житті нащадків. Також деструктивні настанови про міжособистісні стосунки можуть транслюватися в формі наративів, які сформувалися завдяки життєвому досвіду та обставинам далеких предків.

Вважаємо, що трансгенераційний підхід не тільки поглибить розуміння механізмів формування синдрому, але й зможе покращити індивідуальну та подружню психокорекційну роботу.

Мета дослідження: проаналізувати сімейні сценарії жінок із синдромом «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках.

Методи дослідження: опитувальник діагностики стилю міжособистісних стосунків (О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, І. О. Бару) [3], генограма, напівструктуроване психодіагностичне інтерв'ю, контент-аналіз, кейс-аналіз.

Вибірка досліджуваних: 75 жінок у віці 28-33 років, незаміжні або перебувають у громадянському шлюбі до 3-х років (45 жінок із синдромом «емоційного холоду», 30 жінок без синдрому «емоційного холоду»). Всі жінки учасниці психокорекційних груп, спрямованих на аналіз та корекцію сімейних сценаріїв. Дослідження проводилося в 2015-2019 роках.

За результатами Опитувальника діагностики стилю міжособистісних стосунків (О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, І. О. Бару) в групі жінок були виявлені жінки із синдромом «емоційного холоду». Потім було проаналізовано індивідуальні генограми у жінок, які мають синдром і тих, що не мають.

В результаті було виявлено декілька типів сімейних сценаріїв у жінок із синдромом «емоційного холоду», які не зустрічаються в контрольній групі. Нижче будуть представлені ці типи сценаріїв із прикладами жінок-учасниць психокорекційних груп.

Перший тип життєвого сценарію ми назвали «Зниклий чоловік». Для генограми за типом «Зниклий чоловік» характерним є життєва ситуація за материнською лінією, коли бабуся(прабабуся) залишається одна із дітьми в складні часи. Частіше за все це трапляється через трагічні історичні події, такі як масові репресії, колективізація, друга світова війна. Цікавим є те, що в сімейній історії жінок акцентується героїзм та самопожертва жінки, в той час як про зниклого діда (прадіда) ніяких особливих даних у родині не озвучується. Скоріше відкрито або приховано вважається, що він «кинув» жінку напризволяще.

В наступних поколіннях таких генограм чоловіки теж «зникають» але у варіанті розлучення, алкоголізації тощо. Жінка залишається одна із дитиною (дітьми), вирощує їх самостійно та є соціально активною. Часто вік, у якому жінка залишається одна, збігається із віком прабабусі, коли зник прадідусь.

За батьківською лінією в генограмі за типом «Зниклий чоловік» часто зустрічається алкоголізм, рання смерть або нещасні випадки у чоловіків.

У жінок із подібним типом сімейного сценарію на актуальному етапі життя існують складності у взаєминах із чоловіками, наявність претензій та незадоволеності їхньою поведінкою.

Наративом сімейного сценарію «Зниклий чоловік» є сприйняття чоловіків, як ненадійних, таких що можуть зрадити у будь-який момент, «треба покладатися тільки на себе» та таке інше.

Важливим етапом роботи із генограмою в такому випадку є сприйняття первинної ситуації, як такої, що не має винуватих, що прадідусь зник не за власним бажанням, що у прабабусі не було інших варіантів для того, щоб вижити й зберегти дітей, що наразі жінка може будувати своє життя не наслідуючи самотньої долі своїх предків. При наявності сімейних історій з інших гілок роду, які демонструють більш конструктивні моделі поведінки, може бути ефективним звертання саме до цих аутентичних прикладів.

Наступний сімейний сценарій ми назвали «Чоловік – герой». Для такого типу генограми характерною є наявність далекої чоловічої фігури, яка ідеалізується й міфологізується. Це може бути героїчний прадідусь, або навіть чоловік із 5-го або 6-го покоління предків, про якого практично не зберіглося ніяких фактів, іноді навіть імені, але зберігся міф. Вірогідно цим чоловіком може бути герой війни, або дуже заможна людина, або науковець чи майстер. Цікавим є те, що такий чоловік може бути як за материнською, так і за батьківською лінією. Але все ж таки частіше за материнською.

Окрім цього із героїчним чоловіком пов'язана романтична історія кохання. Можуть бути різні варіанти. Наприклад, яесь несподіване залицяння до бабусі (врятував від смерті, викрав із батьківського дому, подарував незвичний або коштовний подарунок тощо). Також може бути присутня романтична історія про інших жінок: був першим хлопцем на селі, інша жінка покінчила життя самогубством заради нього, мав багато коханок та інше.

Наратив, який засвоює жінка через таку сімейну історію, полягає в тому, що чоловік, з яким можна зв'язувати життя, повинен бути саме таким героїчним. Звичайно міфологізований образ є далеким від реального життя та не може бути досягнутим. Через це жінка в своєму житті намагається встановити стосунки із чоловіками, швидко розчаровується та вступає до нових.

У роботі із сімейним сценарієм «Чоловік-герой» використовується перенесення акценту із героїзації до спроби поглянути на чоловічу фігуру під іншим кутом зору, переказати історію без міфологічного додавання. Іноді прості питання з приводу того, як в реальному житті могли відбуватися ті, чи інші речі, дозволяють позбавитися образу «чоловіка-героя», який утруднює стосунки із звичайними чоловіками, які знаходяться поруч.

Сімейний сценарій «Кохання поза шлюбом» включає в себе історії зради та кохання, які траплялися у попередніх поколіннях. В цих історія заміжня жінка (прабабуся) була нещасною у шлюбі через зраду чоловіка із іншою жінкою. Причому ця ситуація переказується, як історія кохання. Тобто прадідусь мав велике кохання поза шлюбом, іноді паралельно із дружиною, іноді він мав дошлюбне кохання, але через певні складнощі не зміг одружитися із коханою жінкою і вимушено вступив до шлюбу із іншою. Іноді мова йде про різні соціальні статуси, або заборону з боку батьків, або матеріальну

вигоду. Цей сценарій також частіше зустрічається за материнською лінією предків.

Є історії, в яких зберігаються відомості, що донька (онука), яка народилася у шлюбі без кохання, була названою в честь коханки. Або навіть про те, що донька (онука) були схожі не на жінок свого роду, а на коханку (колір волосся, посмішка тощо). Були описані історії про те, що фотографії або портрети коханки зберігалися серед сімейних реліквій.

Сімейний сценарій за типом «Кохання поза шлюбом» сприяє ототожненню жінки із роллю коханки через те, що вона може бути схожа зовні на цю жінку. Але найбільше ідентифікація з цією роллю пов'язана із тим, що «бути коханкою» в сімейних настановах означає «бути коханою», на відміну від нещасної дружини, яка займає друге місце у житті свого чоловіка та терпить приниження. Роль дружини в такому сценарії зводиться до ролі матері.

Для жінок із сценарієм «Кохання поза шлюбом» характерним є встановлення стосунків із жонатими чоловіками, любовні трикутники та народження позашлюбних дітей. Типовим є те, що коли у стосунках із чоловіками виникає тема одруження, жінки переривають взаємини та кидають чоловіка заради іншого. Жінки побоюються шлюбних стосунків через несвідомий страх стати некоханою дружиною.

Наступний сімейний сценарій був названий нами «Чоловіків треба обманювати». В таких генограмах зустрічаються історії про нерівний шлюб (екзогамний), коли чоловік та жінка походять із різних соціальних верств населення, різного віросповідання, жінка має позашлюбну дитину, або мала стосунки до шлюбу. Для того, щоб вийти заміж, або втримати родину жінка повинна була збрехати чоловікові, або приховувати свої вчинки. Наприклад, підтримувати заборонені стосунки із батьківською родиною, відправити позашлюбну дитину до далеких родичів, мати приховані від чоловіка гроші або дорогоцінності.

Іноді ця брехня буває пов'язаною із жорстокістю чоловіка, який міг агресивно відреагувати на подібні вчинки дружини, або фізично покарати, або пропити статки, або використати їх без дозволу. Дружина тримала таємницю заради власної безпеки, бо відчувала загрозу з боку чоловіка.

Наративом такої сімейної історії стає настанова про те, що чоловікові не треба розповідати правду, тому що це є небезпечним та загрозливим, чоловікові не можна довіряти, краще обдурити.

Жінки з синдромом «емоційного холоду» у міжособистісних стосунках із сімейним сценарієм за типом «Чоловіків треба обманювати» мають проблеми у встановленні стосунків психологічної інтимності через те, що вони пояснюють наступними причинами: «я маю грати певну роль», «не можуть бути собою у стосунках», «якщо я буду собою від мене відвернеться мій хлопець» тощо. Зрозуміло, що чоловіками така поведінка сприймається, як дистанціювання, та вони вказують претензії з цього приводу.

Робота із таким сценарієм полягає в тому, щоб переформулювати наратив на такий, що буде конструктивним в контексті побудування стосунків психологічної інтимності. Наприклад, «стосунки базуються на довірі». Аналіз генограми в цьому контексті дозволяє позбавитися однобокого сприйняття сімейних історій і розумінню того, що така брехня виснажувала жінок цієї родини та не приносила сімейного щастя та розвитку.

Останній сімейний сценарій, який зустрічався тільки в генограмах жінок із синдромом «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках, ми назвали «Чоловік – батько». В таких генограмах були історії, коли жінки виходили заміж вдруге, вже маючи дітей від першого шлюбу. Чоловік загинув у війну або зник із інших причин (суїцид, нещасний випадок тощо). Жінка залишилася з дітьми або сама, вона вступає до шлюбу не через кохання, а через необхідність виховувати дітей. Часто чоловік теж має своїх дітей та знаходить для них нову матір. Цей шлюб з початку є шлюбом із розрахунку, родина будується, як дітоцентрична. Сценарій «Чоловік – батько» може зустрічатися і за батьківською і за материнською лінією.

В одних сімейних історіях йдеться про те, що нові батьки стають гарними батьком або матір'ю, в інших навпаки переказуються історії байдужості або жорстокості. Однак, тим чи іншим чином підкреслюється, що чоловік був потрібен у «хазяйстві».

Наративом такої сімейної історії є сприйняття ролі чоловіка, як допоміжної, здебільшого батьківської, голови родини. Романтичні або сексуальні почуття до чоловіка вважаються неважливими та необов'язковими. Чоловік потрібен для виживання.

Жінки із синдромом «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках, які приймали участь у нашому дослідженні, демонстрували яскраво виражений репродуктивний сексуальний сценарій, для якого характерно сприйняття сексуальних стосунків, як засобу запліднення. Такі жінки демонстрували незалежність від чоловіків та, навіть, говорили про те, що здебільшого не бачать сенсу у шлюбі.

Для опрацювання неконструктивних наративів за сімейним сценарієм «Чоловік – батько» нами пропонувалося розглянути сімейні події в історичному контексті, а саме: визнати, що такий спосіб виживання жінки був пов'язаний із особливості соціально-економічних умов в ті часи, коли насправді складно було виживати матері-одиначці або вдові. Як і при роботі із попередніми сценаріями, якщо була така можливість в генограмі, яка відображає іншу гілку родини, знаходилися приклади про теплі та тривалі стосунки між чоловіком і жінкою.

Висновки:

1. Жінок із синдромом «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках від жінок, які не мають такого синдрому, відрізняє наявність в генограмах таких типів сімейного сценарію, як «Зниклий чоловік»,

«Чоловік – герой», «Кохання поза шлюбом», «Чоловіків треба обманювати», «Чоловік – батько».

2. Наративи цих сценаріїв мають негативний вплив на формування стосунків психологічної інтимності: на чоловіків неможливо покласти або довіряти їм; у шлюбі не може бути кохання, чоловік потрібен тільки для продовження роду тощо.

3. Для зміни негативних наративів використовується переказ історій із зміною звичних акцентів, дистанціювання від образів предків, а також знаходження конструктивних прикладів із інших сімейних історій.

Перспективною подальших досліджень є залучення більшої кількості учасників для того, щоб мати можливість використання методів математичної статистики, які будуть доречними для виявлення узагальнених закономірностей дії сімейних сценаріїв. Адже запропонований кейс-аналіз випадків психокорекційної практики може бути розглянутий, як пілотажне дослідження, яке окреслює перспективу використання генограми та контент-аналізу сімейних історій, як методу діагностики та психокорекції синдрому «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках.

Література:

1. Гидденс Э. Трансформация интимности. Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах / Э. Гидденс ; [пер. с англ. В. Анурина]. – Санкт-Петербург : Изд. дом «Питер», 2004. – 208 с.
2. Кочарян А. С. Влияние социальных факторов на формирование синдрома «эмоционального холода» у женщин / А. С. Кочарян, Н. Н. Терещенко, Т. С. Асланян // Гендерні стереотипи індивідуального здоров'я: матеріали міжн. наук.-практ. конф. (3 жовтня 2007 р., м. Луцьк). – С. 111–115.
3. Кочарян О. С. Розробка та психометрична оцінка опитувальника діагностики стилю міжособистісних стосунків / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, І. О. Бару // Психологічне консультування і психотерапія. – 2014. – № 1–2. – С. 209–221.
4. Parodopoulos L. Genograms in counselling practice: A review (Part 1) / L. Parodopoulos // *Counselling Psychology Quarterly*. – 1997. – 10:1. – P. 17–28.
5. Chrzastowski S. K. A narrative perspective on genograms: Revisiting classical family therapy methods / S. K. Chrzastowski // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. – 2011. – № 16(4). – P. 635–644.

References:

1. Giddens E. (2004) Transformatsiya intimnosti. Seksualnost, lyubov i erotizm v sovremennyih obschestvah. Sankt Peterburg, izd. dom «Piter», 208 s. [in Russian].
2. Kocharyan A. S., Tereschenko N. N., Aslanyan T. S. (2007) Vliyanie sotsialnykh faktorov na formirovanie sindroma «emotsionalnogo holoda» u zhenshin. Genderni stereotipi individualnogo zdorov'ya: materialy mizhn nauk.-prakt. konf., S. 111–115. [in Russian].
3. Kocharyan O. S., Frolova E. V., Baru I. O. (2014) Rozrobka ta psihometriczna otsinka opituvalnika diagnostiki stilyu mizhosobistisnih stosunkiv. Psihologichne konsultuvannya i psihoterapiya, № 1–2, S. 209–221. [in Russian].
4. Parodopoulos L. (1997) Genograms in counselling practice: A review (Part 1), *Counselling Psychology Quarterly*, 10:1, P. 17-28.
5. Chrzastowski, S. K. (2011) A narrative perspective on genograms: Revisiting classical family therapy methods. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, №16(4), P. 635–644.

Вітаємо с Ювілеєм Іванову Олену Феліксівну!



Вельмишановні колеги!

Із радістю та вдячністю за співпрацю ми інформуємо нашу наукову спільноту: у червні цього року святкує ювілей наш головний редактор професор Іванова Олена Феліксівна. Визначний фахівець, висококласний педагог, творчий, креативний, вдячний вчений-психолог, – все це про Олену Феліксівну

Вся її діяльність пов'язана з Харківським національним університетом імені В.Н.Каразіна. Від лаборанта до завідувача кафедри, від студента до доктора психологічних наук, заступника голови спец. ради – такий шлях нашої ювілярки.

Майже всі викладачі та співробітники факультету психології – її учні. Вона з плеяди таких, хто розпочав підготовку фахівців на відділенні психології в Харкові, хто стояв у витоків факультету психології. Ми не уявляємо факультет без Олени Феліксівни! І мова не тільки про те, що вона завжди «віддана» психології пам'яті, є співавтором одного з перших підручників з гендерної психології, що нею розроблені перші в Україні курси з історії Харківської психологічної школи, що вона брала участь у цілій низці досліджень з історії психології, грантових дослідженнях. Вона авторка більш 200 наукових публікацій, під її керівництвом захищались дисертації.

А мова, перш за все про те, що вона – взірєць! Взірєць для нас, її учнів, взірєць для студентів, які щасливі щоденним спілкуванням з нею. Ми всі маємо щастя вчитися у неї, вчитися кожного дня. Олена Феліксівна – взірєць вихованості, інтелігентності, доброзичливості, відкритості.

Дорога Олено Феліксівно!

Прийміть щирі вітання з нагоди Вашого ювілею. Ми всі бажаємо Вам міцного здоров'я, щастя, радості, успіхів, творчого натхнення, вдячних студентів.

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 з дублюванням APA style.

До редакції подаються паперова та електронна версії статті. Обсяг статті – 10 – 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, відомості про автора - українською, російською та англійською мовами, ORCID, 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). Якщо стаття написана не українською мовою, то анотація українською мовою повинна складати не менш ніж 1800 символів, включаючи ключові слова. 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.

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

УДК	НАЗВА СТАТТІ (тільки прописними буквами)
	Прізвище Ім'я По батькові (повністю), вчене звання, посада, назва організації, повна поштова адреса організації.
	ARTICLE TITLE (only capital letters)
	First name (full), academic rank, position, name of organization, full postal address of the organization
	НАЗВАНІЕ СТАТЬИ (только прописными буквами)
	Фамилия Имя Отчество (полностью), ученое звание, должность, название организации, полный почтовый адрес организации
	ORCID e-mail
	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)
	Анотація англійською мовою (1800 знаків)
	Ключові слова англійською мовою (through a semicolon)
	Анотація російською мовою (500 знаків)
	Ключові слова російською мовою (через точку с запятою)
	Текст статті
	...
	Література за APA style (мовами оригіналу)
	...
	References за APA style (транслітерація)
	...

Приклад оформлення літератури:

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.

Більш детальну інформацію можна знайти: American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington D.C.: Author.

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

**Приклад оформлення статті для подання до фахового збірника
«Вісник Харківського національного університету
імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія»**

УДК 159.9.072.432

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВІДКРИТОСТІ ДОСВІДУ ТА СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТІВ

Севост'янов Павло Олександрович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, пл. Свободи, 6, Харків, Україна, 61022.

THE RELATIONSHIP OF OPENNESS OF EXPERIENCE AND LIFE-SENSE ORIENTATIONS OF STUDENTS
Pavlo Sevostianov, Candidate of Psychology, Associate professor. Associate Professor of Department of Applied Psychology, VN Karazin Kharkiv National University, Svobody sq., 6, Kharkiv, Ukraine, 61022.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТКРЫТОСТИ ОПЫТА И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ
Севостьянов Павел Александрович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры прикладной психологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, пл. Свободы, 6, Харьков, Украина, 61022.

ORCID 0000-0003-3461-9920
p.sevostyanov@karazin.ua

Анотація. У статті розглянуто поняття відкритості досвіду в рамках моделі Великої п'ятірки. Проаналізовано феномен смисложиттєвих орієнтацій особистості; обговорено роль відкритості досвіду і ... (не менш, ніж 500 знаків).

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

Abstract. 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 ... (не менш, ніж 1800 знаків)

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

Аннотация. В статье рассмотрено понятие открытости опыта в рамках модели Большой пятерки. Проанализирован феномен смысловых ориентаций личности; оговорена роль открытости опыта и ... (не менее, чем 500 знаков).

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

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 ...

...

...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

- Alexandrov Y. I., Krylov A.K., & Arutyunova K. R. (2017). Activity during Learning and the Nonlinear Differentiation of Experience. *Nonlinear Dynamics Psychology and Life Sciences*, 21(4), 391-405.
- Denault A. S., & Poulin F. (2016). What adolescents experience in organized activities: Profiles of individual and social experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 40-48.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- Кряж И. В. (2007). Социальное время в представлениях жителей восточной и западной Украины. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія психологія*, 771, 137-145.
- Лактионов А. Н. (1998) Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов. Харьков: Бизнес-Информ. - 492 с.

Reference

- Alexandrov Y. I., Krylov A.K., & Arutyunova K. R. (2017). Activity during Learning and the Nonlinear Differentiation of Experience. *Nonlinear Dynamics Psychology and Life Sciences*, 21(4), 391-405.
- Denault A. S., & Poulin F. (2016). What adolescents experience in organized activities: Profiles of individual and social experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 40-48.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- Kryazh I. V. (2007). Social Time in the Views of Residents of Eastern and Western Ukraine. *Visnik of V. N. Karazin Kharkiv National University; A Series of «Psychology»*, 771, 137-145. [In Russian].
- Laktionov A. N. (1998). The Coordinates of individual experience. *Kharkov: Business-Inform*, 1998. - 492 p. [In Russian].

**У РАЗІ НЕВІДПОВІДНОСТІ ПОДАНОГО МАТЕРІАЛУ НАВЕДЕНОМУ
ПРИКЛАДУ СТАТТІ ДО ДРУКУ НЕ ПРИЙМАЮТЬСЯ**

Наукове видання

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

Серія “Психологія”

Випуск 66

Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

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

Підписано до друку 25.06.2019 р. Формат 64x80/8.
Папір офсетний. Друк цифровий. Ум. друк. арк. 11,92. Обл-вид. арк. 13,86.
Наклад 50 пр. Зам. № 94/19 Ціна договірна.

Видавець і виготовлювач
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна.
61022, м. Харків, майдан Свободи, 4.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3367 від 13.01.2009.