

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Херсонський державний університет

ISSN 2663-970X (PRINT)
ISSN 2664-6005 (ONLINE)
DOI 10.32999/KSU2663-970X

Інсайт:

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ СУСПІЛЬСТВА

INSIGHT: THE PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF SOCIETY

Науковий журнал

Випуск 2

Херсон – 2019

Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 23692-13532Р від 17.12.2018 р.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Попович Ігор Степанович – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету (Україна)

Заступник головного редактора:

Бабатіна Світлана Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету (Україна)

Відповідальний секретар:

Крупник Іван Романович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету (Україна).

Члени редакційної колегії:

Борисюк Алла Степанівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та філософії Буковинського державного медичного університету (Україна); **Володарська Наталія Дмитрівна** – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Україна); **Галян Ігор Михайлович** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Україна); **Даукша Лілія Марьянівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Гродненського державного університету імені Янки Купали (Білорусь); **Джумажанова Гульжанар Какімжанівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Державного університету імені Шакаріма міста Семей (Казахстан); **Жидко Максим Євгенович** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» (Україна); **Каменова Димитрина Кирилова** – доктор педагогіки, професор кафедри соціального управління і педагогіки Варненського університету менеджменту (Болгарія); **Ковальчук Зоряна Ярославівна** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Львівського державного університету внутрішніх справ (Україна); **Мухамедова Дільбар Гафурджанівна** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Національного університету Узбекистану імені Улугбека (Узбекистан); **Олейник Нарміна Оруджівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету (Україна); **Орап Марина Олегівна** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна); **Панов Микита Сергійович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна); **Пілецька Любомира Сидорівна** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Україна); **Тавровецька Наталія Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Херсонського державного університету (Україна); **Ткач Богдан Миколайович** – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Україна); **Цибуляк Наталія Юріївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету (Україна); **Щербак Тетяна Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна); **Яковлєва Світлана Дмитрівна** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету (Україна); **Яцюк Анастасія Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету (Україна).

Інсайт: психологічні виміри суспільства : наук. журн. / ред. кол. І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. – Херсон: I-69 Видавничий дім «Гельветика», 2019. – Вип. 2. – 112 с.

У журналі висвітлюються актуальні питання психологічної теорії та історії психологічної думки; психології особистості; педагогічної та вікової психології; соціальної психології; організаційної психології; юридичної, економічної та інших галузей психологічної науки.

УДК 159.922(063)

ЗМІСТ**ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ**

Бабатіна С. І., Швестко О. О. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ.....	7
Галян О. І. ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ТА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ.....	16
Жидко М. Є., Шуленкова А. ОСОБЛИВОСТІ ЛЮБОВНИХ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ЖІНОК ТА ЧОЛОВІКІВ В ПОЛІАМОРНИХ СТОСУНКАХ	24
Шебанова В. І., Нікітенко Г. О. ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	31

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Барановська Я. Г. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	37
Бородулькина Т. А. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОСЕМАНТИКИ ДЕТСКОГО РИСУНКА: ВАЛЬДОРФСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.....	44
Радул І. Г. ДОСЛІДЖЕННЯ ЕГОЦЕНТРИЗМУ ДИТЯЧОГО МОВЛЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ.....	52

**СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ;
ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Борщова Т. О., Крупник І. Р. ДИТЯЧІ СТРАХИ: ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ У ДІТЕЙ З НЕПОВНИХ РОДИН.....	58
Казібекова В. Ф. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	64
Каленчук В. О. СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС СТУДЕНТА ЯК ЧИННИК ОЦІНКИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УНІВЕРСИТЕТУ.....	72
Крупник Г. А. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ НУКЛЕАРНОЇ СІМ'І.....	78
Ярмуратій К. А. ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ.....	84

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**Ковальчук З. Я.**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОРУШЕННЯ
ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ЖІНОК.....91**Сергет І. В.**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ
ЖІНОК З ОНКОЛОГІЧНИМИ ХВОРОБАМИ.....99**Щербак Т. І.**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ ФІЗИЧНОГО Я
У ОСІБ ІЗ РОЗЛАДАМИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ.....104

CONTENTS**GENERAL PSYCHOLOGY; PERSONALITY PSYCHOLOGY**

Babatina S. I., Shvestko O. O. EMPIRICAL RESEARCH OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PARENTAL ATTITUDES TO CHILDREN WITH AUTISM.....	7
Halian O. I. RESPONSIBILITY AND EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS.....	16
Zhydko M. Ye., Shulenkova A. PECULIARITIES OF LOVE AND INTERPERSONAL RELATIONS OF WOMEN AND MEN IN POLYAMOR RELATIONS.....	24
Shebanova V. I., Nikitenko H. O. FEATURES OF MOTIVATION OF MILITARY PERSONNEL TO MILITARY PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	31

EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Baranovska Ya. H. EMPIRICAL RESEARCH ON ANXIETY IN TEENAGERS.....	37
Borodulkina T. O. THE EMPIRICAL STUDY OF PSYCHOSEMANTICS OF CHILDREN'S DRAWING: WALDORF EXPERIMENT.....	44
Radul I. H. RESEARCH OF THE EGOCENTRISM OF INFANTILE SPEECH IN PSYCHOLOGY.....	52

**SOCIAL PSYCHOLOGY,
PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK**

Borshchova T. O., Krupnyk I. R. CHILDREN'S FEARS: FEATURES OF EXPRESSION IN PARTICULAR FAMILIES.....	58
Kazibekova V. F. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS.....	64
Kalenchuk V. O. STUDENT'S SOCIAL STATUS AS A FACTOR OF ASSESSMENT OF THE UNIVERSITY'S ORGANIZATIONAL CULTURE.....	72
Krupnyk H. A. PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE MODERN NUCLEAR FAMILY DEVELOPMENT.....	78
Yarmuratii K. A. RESEARCH ON SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SERVICEMEN'S ADAPTATION TO MILITARY SERVICE.....	84

MEDICAL PSYCHOLOGY**Kovalchuk Z. Ya.**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DISORDERS
OF WOMEN'S FOOD BEHAVIOR.....91**Iryna V. S.**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL ADAPTACION
OF WOMEN CANCER PACIENTS.....99**Shcherbak T. I.**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PHYSICAL SELF IMAGE
OF THE PERSONS WITH EATING DISORDERS.....104

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159. 922. 6

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-1>ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ
ДО ДІТЕЙ З АУТИЗМОМEMPIRICAL RESEARCH OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES
OF PARENTAL ATTITUDES TO CHILDREN WITH AUTISM

Бабатіна Світлана Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри загальної
та соціальної психології
Херсонський державний університет
svetababatina@gmail.com
ORCID 0000-0001-7241-2010

Babatina Svitlana Ivanivna,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department
of General and Social Psychology
Kherson State University
svetababatina@gmail.com
ORCID 0000-0001-7241-2010

Швестко Олена Олександрівна,
магістрант
Херсонський державний університет
aleksa.ks@ukr.net
ORCID 0000-0003-0681-5422

Shvestko Olena Oleksandrivna,
Master's Degree Student
Kherson State University
aleksa.ks@ukr.net
ORCID 0000-0003-0681-5422

Мета. Метою дослідження є з'ясування соціально-психологічних особливостей батьківського ставлення до дітей з аутизмом. У дослідженні взяли участь 60 батьків дітей з аутизмом.

Методи. Для реалізації поставленої мети використано такі методи та методики дослідження: аналіз, систематизацію і узагальнення літературних джерел, опитувальник батьківських установок PARI (Е. Шеффер, Р. Белл), тест батьківського ставлення (А. Варга, В. Столін) опитувальник емоційних відносин у сім'ї (О. Захарова), «Шкала диференційних емоцій» (К. Ізард), методика визначення домінуючого стану (Л. Куліков).

Результати. Теоретичний огляд проблеми дозволив визначити сутність батьківського ставлення в цілому та деякі особливості сімей, що виховують дитину з аутизмом. Емпіричне дослідження дозволило встановити, що основними почуттями батьків дітей з аутизмом є страх та провина, найбільш вираженими є такі характеристики емоційних стосунків у сім'ї: надання емоційної підтримки, здатність сприймати стан дитини, переважаючий емоційний фон взаємодії. Серед батьків переважає надмірна концентрація на дитині, в цілому у них позитивне або нормальне ставлення до дітей.

Висновки. Отримані результати дозволяють стверджувати про наявність прямих зв'язків між показниками батьківських установок та параметрами емоційної взаємодії, домінуючими станами, домінуючими емоціями батьків дітей з аутизмом. Надмірна концентрація на дитині породжує страх та тривогу за дитину з аутизмом, почуття провини перед нею, а також емоційний фон взаємодії з нею. Безумовне прийняття дитини такою, якою вона є, радість від спілкування з нею, бажання надати їй емоційну підтримку породжує кооперацію батьків з дитиною. Тоді як стійкий емоційний тон батьків впливає на прийняття дитини, а страх та гнів батьків породжує відкидання дитини. Наявний прямих зв'язок між домінуючими емоціями та домінуючими станами батьків дітей з аутизмом. Страх, почуття провини та горя, які відчувають батьки дитини з аутизмом та надання емоційної підтримки дитині буде породжувати низький тонус, тривогу, нестійкість емоційного фону, безпорадність, втому, пригніченість.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, батьки дітей з аутизмом, батьківські установки, емоційні стосунки у сім'ї, концентрація на дитині.

Purpose. The purpose of the research is to study the socio-psychological characteristics of parental attitudes towards children with autism. The study involved 60 parents of children with autism.

Methods. The following methods and research methodologies have been used for achievement the purpose: analysis, systematization and generalization of literary sources, parental attitudes questionnaire PARI (E. Schaeffer, R. Bell), parental attitude test (A. Varga, V. Stolin), questionnaire of emotional relationships in the family (O. Zakharova), "The scale of differential emotions" (K. Izard), the method of determining the dominant state (L. Kulikov).

Results. The theoretical overview of the problem has been revealed the essence of the parental attitude as a whole and some features of families raising a child with autism. Empirical research has shown that the main feelings of parents of children with autism are fear and guilt,

the most pronounced are the following characteristics of emotional relationships in the family: providing emotional support, the ability to perceive the child's condition, the prevalent emotional background of interaction. Among parents an excessive concentration on the child prevails; in general, they have a positive or normal attitude towards children.

Conclusions. The results suggest that there are direct links between parental attitudes and emotional interaction parameters, dominant states, parental emotions of parents of children with autism. Excessive concentration on the child gives rise to fear and anxiety for the child with autism, feelings of guilt, as well as the emotional background of interaction with child. Unconditional acceptance of the child, the joy of communicating with child, the desire to give emotional support gives rise to parental cooperation with the child. While the parents' persistent emotional tone influences the child's adoption, the parents' fear and anger give rise to the child's rejection. There is a direct connection between the dominant emotions and the dominant conditions of parents of children with autism. The fears, feelings of guilt and grief felt by the parents of a child with autism and providing emotional support to the child will produce low tone, anxiety, instability of emotional background, helplessness, fatigue, depression.

Key words: autism spectrum disorders, parents of children with autism, parental attitudes, emotional relationships in the family, concentration on the child.

Вступ. Останнім часом об'єктом інтересу різних фахівців (психіатрів, психологів, педагогів, соціологів) стали діти, які страждають аутизмом. На сучасному етапі аутизм розглядається як група синдромів різного походження, що характеризуються порушенням соціальної взаємодії і спілкування, стереотипною поведінкою, серед яких виділяється синдром Каннера (ранній дитячий аутизм РДА), атипичний аутизм, синдром Ретта, синдром Аспергера і ін. (МКБ-10). Поєднання спотворення емоційної сфери, зниження потреби в спілкуванні, стереотипної поведінки і дефіциту когнітивних навичок, а також нерівномірність психічного розвитку, створює значні труднощі в сфері діагностичної, корекційної роботи та дитячо-батьківських відносин.

Позитивна динаміка розвитку і успішна соціалізація дітей з аутизмом багато в чому залежить від батьківського ставлення – емоційного прийняття, реалістичної оцінки та адекватного стилю сімейного виховання. Однак, матері й батьки, будучи основними посередниками у спілкуванні таких дітей з навколишнім світом, часто не в змозі надати їм необхідну допомогу. Обмеженість доступної для розуміння батьків інформації про аутизм і недолік спеціалізованих установ, відсутність освітньої програми для дітей з аутизмом істотно впливають на життя сім'ї. Деструктивність соціально-економічної ситуації в сучасному українському суспільстві, деформація сімейних цінностей і девальвація інституту материнства на соціальному та індивідуальному рівнях, створюють перешкоди на шляху соціалізації дитини з порушеннями розвитку. Значну частку сімей, в яких виховуються діти з порушеннями психофізичного розвитку, складають неповні сім'ї. Переважно це сім'ї одиноких матерів, розлучених жінок, вдів. Як правило, в таких сім'ях низький показник забезпеченості. Відомо, що економічний потенціал сім'ї, або матеріальний достаток сім'ї, визначається не тільки рівнем поточних доходів, а й наявністю житла і рівнем житлово-побутових умов. Переважна більшість таких сімей живуть за межею бідності. Лише незначна частина сімей за сукупністю соціокультурних, психологічних, економічних і інших характеристик може вважатися благополучною.

Розуміння психологічного стану дорослих, які оточують дитину з вадами розвитку, має практичну цінність для забезпечення більш ефективних форм соціально-психологічної допомоги дитині та її сім'ї.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

Інтерес до вивчення розвитку природи людини пронизує всі епохи з часів виникнення нашої цивілізації. Центральне місце серед ключових проблем розвитку займає «безумство дитинства» (Агавелян, 1999) – дисгармонійний розвиток або розлад аутистичного спектру (РАС).

РАС охоплює практично всі області психічного розвитку та впливає на різні аспекти життєдіяльності та функціонування індивідуума (Асмолов, 2002), є комбінацією якісних порушень в області соціальних взаємовідносин, вербального і невербального спілкування та уяви, а також надзвичайно обмеженої сфери діяльності та інтересів.

Діагноз дитячий аутизм ставлять у разі його розвитку до 3-річного віку (атипичний аутизм – за умови розвитку у 3 – 5 років) і базують його на таких головних симптомах, як аутизм, схильність до стереотипій, непереносимість змін у довкіллі. Однак за наявності цієї спільності проявів інші ознаки виявляють значний поліморфізм. Головні симптоми вирізняють як за особливостями характеру, так і за ступенем виявленості. Усе це визначає наявність варіантів з різною клініко-психологічною картиною, різною соціальною адаптацією, різним прогнозом. Між тим клініко-психологічної класифікації, адекватної цим завданням, немає. Наявні класифікації найчастіше побудовано за етіологічним або патогенним принципами.

Прийняття хворої дитини – дуже складний і неоднозначний за своїм змістом процес у різних батьків, що залежить не стільки від характеру захворювання дитини, скільки від особливостей особистості матері та батька (Царькова, 2014).

Нерідко дитина з аутизмом – єдина дитина в сім'ї. Батьки пізно помічають наявність відхилень в її розвитку і особливо гостро реагують на постановку діагнозу. На відміну від батьків, що мають дітей з іншими захворюваннями, батькам аутичної дитини потрібно більше часу на те, щоб прийняти її діагноз. Для прийняття батьками дитини з порушенням слуху або зору потрібно кілька місяців, дитини з діагнозом ДЦП – близько двох років, тоді як для прийняття аутичної дитини – три-п'ять років (Кондратьєва, 2012).

Відповідно до класифікації В. Лебединського, розлади аутистичного спектру відносяться до групи спотвореного дизонтогенезу. Для даної групи порушень характерна найбільш виражена асинхронія розвитку (Лебединский, 2006). Батьки спостерігають

одночасно і загальне недорозвинення, затриманий розвиток дитини, і прискорений розвиток окремих психічних функцій. Вони не завжди при високих, наприклад, здібностях до запам'ятовування телефонних номерів можуть прийняти нездатність дитини до самообслуговування. Ймовірно, їм важко створити адекватний образ дитини і уявлення про наявний розлад. Нерідко вони стикаються з неточністю і невизначеністю діагнозу, протиріччями в думках фахівця про особливості і прогнози розвитку дитини (Цветков, 2015). Для батьків характерним є стан відчаю, безпорадності і безвиході.

Важливо виділити і ще один фактор, що визначає тип взаємин у сім'ї: як функціонує сім'я в соціальному середовищі, чи знаходять батьки підтримку і розуміння з боку інших людей (Haisley, 2014; Meirsschaut, Roeyers, Warreyn, 2010). Як правило, оточуючі не знають про проблеми особливих дітей в цілому і специфіку розладів аутистичного спектра зокрема і засуджують батьків, коли поведінка аутичної дитини виявляється непередбачуваною. Це створює стресову ситуацію для батьків (Donelly, 2015). Хтось із них захищається, намагаючись якось пояснити поведінку своєї дитини, тоді як інші батьки мовчать або просто відходять в сторону, уникають питань інших людей (Керре, 2010; Никольская, Баенская, Либлинг, 2016). Деякі батьки прагнуть прискорити розвиток дитини, що передбачає прагнення батьків до адаптації дитини в навколишньому соціальному середовищі (Lambrechts, 2011).

Варто зауважити, що представлені дані відповідають виділенню когнітивної, емоційної і поведінкової складових батьківського ставлення. Здебільшого дослідники вивчають емоційне батьківське ставлення до дитини з розладами аутистичного спектру.

А. Нестерова і Н. Ковалевська в своєму дослідженні виявили, що у матерів аутичних дітей достовірно частіше спостерігається відкидання і емоційне неприйняття дитини. У таких сім'ях більше контролюючих форм взаємодії, що може бути проявом тривоги батьків за соціальний стан дитини, бажанням виховати дитину з «соціально-прийнятними» формами поведінки або ж зворотне – як спосіб вираження відкидання, неприйняття і інших негативних почуттів до дитини (Нестерова, Ковалевская, 2015).

Схоже визначення міжособистісних стосунків у сім'ї аутичної дитини можна знайти в роботах Б. Бетельхейма. Він пов'язує аутизм з емоційним холодом, прихованою ворожістю матері і відсутністю, слабкістю батька (Бетельхейм, 2013). Автори критикують такий підхід і визнають думку Б. Бетельхейма застарілим (причиною критики є також його пропозиція ізолювати дитину від батьків, не включаючи батьків в психотерапевтичний процес). Однак сам Б. Бетельхейм пише, що залежність і взаємозв'язок між батьківським ставленням і розладами аутистичного спектру не є прямолінійним. Аутизм виникає на основі емоційної реакції дитини на материнське і батьківське ставлення (Цветков, 2015). Проте, автори єдині в одному: в сім'ї дітей з розладами аутистичного спектру достовірно частіше можна виявити емоційно негативне ставлення до дитини, її неприйняття і сверхконтроль, що обумов-

лено і тим, які уявлення про дитину з розладами аутистичного спектра є у батьків.

Одні батьки концентруються лише на недоліках дитини, її негативних особливостях. Вони не вірять в її здатності, приписують їй особистісну і соціальну неспроможність, недооцінюють її реальні успіхи і досягнення. Такі батьки можуть бути запальні і, разом з тим, підозрілі і обережні. Вони не помічають критику на свою адресу з боку інших людей. Крім того, в сім'ї аутичної дитини спостерігається виняткова однобічність комунікативного процесу, батьки не відчувають взаємності у відносинах з дитиною (Golden, 2012). Вони її соромляться, уникають відвідувати з дитиною громадські місця, не ходять на дитячі свята. У них, як правило, виявляється приховане емоційне відкидання дитини, прагнення дистанціюватися від процесу сімейного виховання.

Інші батьки, навпаки, ніби не помічають недоліки дитини і перебільшують її можливості, вони заперечують сам факт наявності захворювання. Є і третій варіант розвитку уявлень про дитину з розладами аутичного спектру, коли в поданні батька дитина виглядає незграбною і нездатною впоратися з життєвими труднощами. Батьки не вірять в можливості і здатності своєї дитини. Вони знаходяться в симбіотичних відносинах з нею, уникають конфліктів і сварок з дитиною, і зовні може здаватися, що приділяють підвищену увагу її розвитку і вихованню.

В. Морозова пише, що кожен з таких трьох типів батьківського ставлення є спотворення, порушення батьківського ставлення (Морозова, 2015).

Дослідники відзначають, що не тільки індивідуально-психологічні особливості дитини з аутизмом визначають батьківське ставлення, а й особливості самих батьків. Так, в дослідженнях виявлено, що мати і батько (в залежності від виконуваної ними соціальної ролі в родині) по-різному ставляться до дитини з розладами аутистичного спектру. У зв'язку з афективними порушеннями у аутичної дитини, відсутністю у неї позитивних емоцій у відповідь на турботу і тепле ставлення, для батьків, хто приділяє більше уваги дитині (найчастіше для матері), характерні прояви тривоги, дратівливості, депресії та емоційного виснаження. Матері дітей з розладами аутистичного спектру достовірно частіше мають низьку самооцінку, вони не задоволені своєю сімейною роллю (Meirsschaut, Roeyers, Warreyn, 2010).

Другий з батьків, як правило батько, відчуває почуття провини і розчарування. Він стурбований завантаженістю дружини/чоловіка і не задоволений її/його сімейною роллю. Такий батько або йде з сім'ї (дитина з аутизмом нерідко розвивається в неповній сім'ї), або забезпечує матеріальний достаток сім'ї, приділяючи менше уваги процесу виховання дитини. Велику частину часу він проводить на роботі. Вітчизняні автори припускають, що таким способом батько намагається уникнути емоційної напруженості, тривоги перед вихованням дитини; наявність у батька почуття провини, яке паралізує батька, позбавляє його можливості безпосередньої взаємодії з дитиною (Golden, 2012).

Таким чином, батьківське ставлення – це спосіб або способи взаємодії батьків з дитиною, емоційні реакції, почуття, переживання про дитину і характер уявлень про неї. Воно є важливим фактором психічного, соціального і фізичного розвитку дитини і може сприяти як гармонійному розвитку його особистості, так і патологічному.

Наявність відхилень в соціальних взаємодіях, спілкуванні і поведінці, обмежених, стереотипних, повторюваних інтересів і відсутність або зниження можливості до цілеспрямованої діяльності викликають специфічні зміни як в поведінці батьків з дитиною, так і в її емоційному ставленні, формуванні образу дитини і батьківських установок з питання її виховання.

Метою дослідження є з'ясування та емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей батьківського ставлення до дітей з аутизмом.

Методологія та методи. Керуючись метою нашого дослідження ми відібрали ряд методик для проведення констатувального зрізу.

1) Методика «Шкала диференційних емоцій» (К. Ізард) використовується для діагностики домінуючого емоційного стану за допомогою шкали значущості емоцій.

2) Опитувальник емоційних стосунків у сім'ї О. Захарової (методика ОДБЕВ) дозволяє опосередковано виявляти ступінь виразності кожної окремої характеристики взаємодії в кожній конкретній діаді. Опитувальник містить 66 тверджень і спрямований на виявлення виразності 11 параметрів емоційної взаємодії матері і дитини, об'єднаних в три блоки (блок чутливості, блок емоційного прийняття, блок поведінкових проявів емоційної взаємодії).

3) Методика визначення домінуючого стану (Л. Куліков) для визначення характеристик настроїв і деяких інших характеристик особистісного рівня психічних станів за допомогою суб'єктивних оцінок обстежуваного. Основним призначенням опитувальника є діагностика щодо стійких (домінуючих) станів.

4) Методика PARI. Тест-опитувальник вивчення батьківських установок (Є. Шефер, Р. Белл) призначена для вивчення ставлення батьків (насамперед матерів) до різних сторін сімейного життя (сімейної ролі).

5) Тест батьківського ставлення (А. Варга, В. Столін) являє собою методику для діагностики батьківського ставлення у матерів, батьків, опікунів. Результати опитування виражаються в п'яти шкалах: прийняття-відкидання, соціальна бажаність поведінки дитини, симбіоз (відсутність дистанції між батьком і дитиною), авторитарний контроль, ставлення до невдач дитини.

У загальну вибірку увійшло 60 батьків дітей з аутизмом, віком від 24 до 45 років, з них 40 жінок (з них 25 виховують дитину без чоловіка) та 20 чоловіків.

При дослідженні особлива увага приділялася питанням етики наукового дослідження – використання отриманих індивідуальних даних: усі згадування про дані досліджуваних та посилання на них приводяться в закодованому вигляді; зберігалась конфіденційність респондентів, їх анонімність.

Результати та дискусії

За результатами методики «Шкала диференційних емоцій» ми отримали наступні дані (рис. 1).

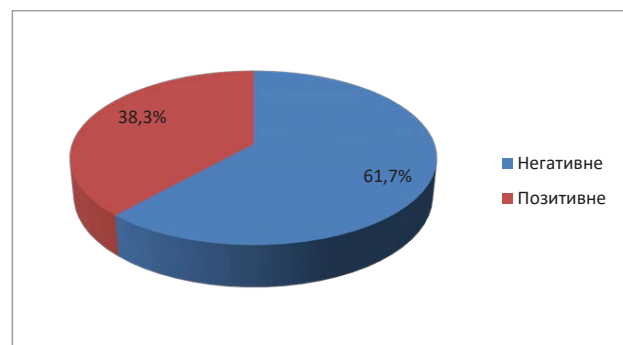


Рис. 1. Розподіл досліджуваних за домінуючим емоційним станом

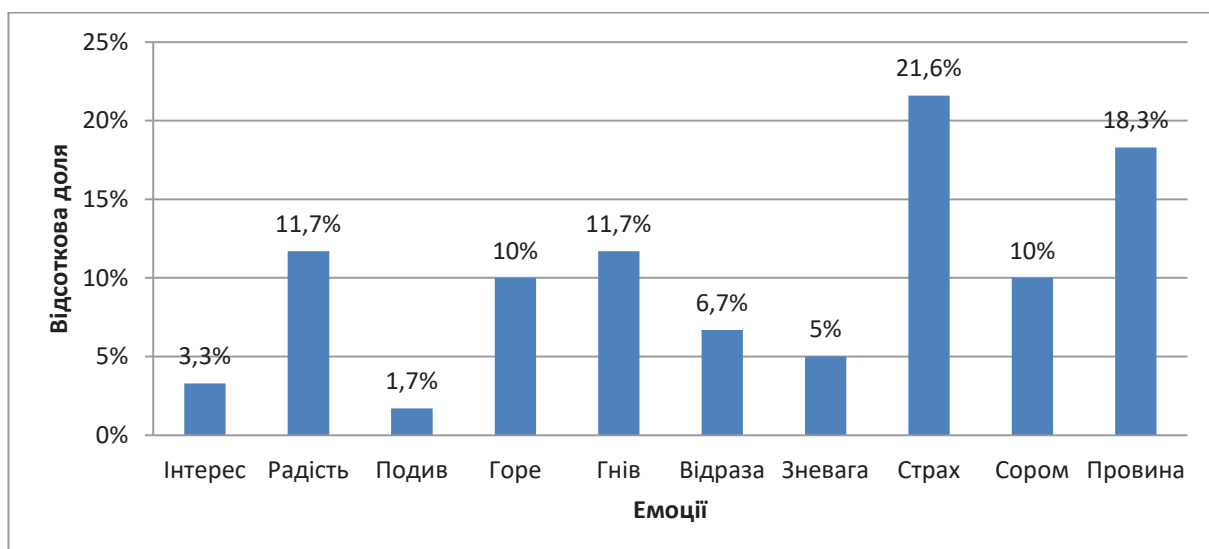


Рис. 2. Емоції, які переважають у досліджуваних

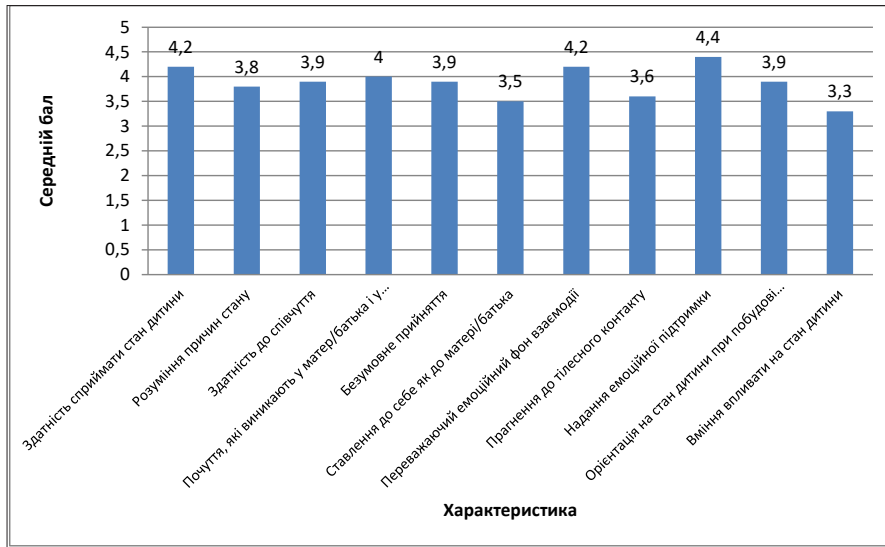


Рис. 3. Ступені виразності емоційних стосунків у сім'ї

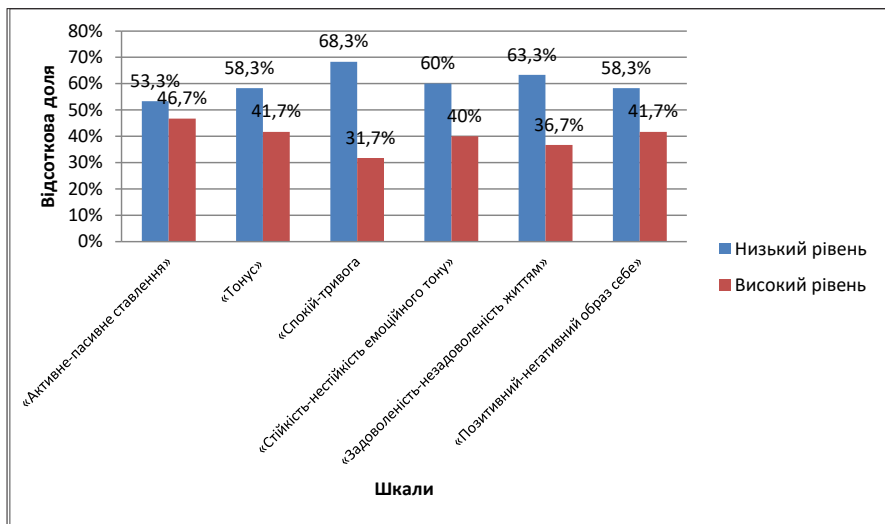


Рис. 4. Прояв домінуючих станів досліджуваних

38,3% досліджуваних мають позитивне самопочуття, а 61,7% – негативне самопочуття, тобто на даний період часу у них понижена самооцінка, можливо депресивний стан, апатія, зниження працездатності.

Також за методикою «Шкала диференційних емоцій» нами було визначено емоції, які переважають у досліджуваних (рис. 2).

Із результатів дослідження бачимо, що переважають такі емоції, як страх (21,6%), провина (18,3%), гнів (11,7%), радість (11,7%) та горе (10%).

Зазначимо, що найбільше у батьків дітей з аутизмом проявляються негативні емоції, але й бачимо, що однією з домінуючих емоцій є і радість. Це означає, що деякі батьки все ж поборолі в собі негативні емоції, змирилися із ситуацією, яка трапилася у їх житті і намагаються не дивлячись ні на що жити повноцінно.

Перейдемо до результатів опитувальника емоційних стосунків у сім'ї О. Захарової (методика ОДБЕВ), які зображено на рис. 3.

Аналіз отриманих результатів показує, що найбільш вираженими є такі характеристики: надання емоційної підтримки (сер. бал – 4,4), здатність сприймати стан дитини (сер. бал – 4,2), переважаючий емоційний фон взаємодії (сер. бал – 4,2), почуття, які виникають у матері/батька у процесі взаємодії з дитиною (сер. бал – 4). Найменш виражені такі характеристики, як: вміння впливати на стан дитини (сер. бал – 3,3), ставлення до себе як до матері/батька (сер. бал – 3,5).

Розглянемо результати за методикою визначення домінуючого стану (Л. Куліков) (рис. 4).

Графічно результати методики представлені на рисунку 4.

Отже, 53,3% мають низькі оцінки, 46,7% – високі оцінки за шкалою «Активне-пасивне ставлення до життєвої ситуації». За шкалою «Тонус» 58,3% досліджуваних мають низькі оцінки, а 25% – високі. Шкала «Спокій-тривога» показала, що 68,3% мають низькі оцінки, а 31,7% – високі. За шкалою «Стійкість-нестійкість емоційного тону» 60% мають низькі оцінки, 40% – високі. Шкала «Задоволеність-незадоволеність життям в цілому» показує, що 63,3% незадоволені життям в цілому, 36,7% – задоволені. За шкалою «Позитивний-негативний образ самого себе» 58,3% досліджуваних мають негативний образ себе, а 41,7% в цілому позитивний образ себе.

Також була використана методика PARI, тест-опитувальник вивчення батьківських установок (Є. Шефер, Р. Белл). Перейдемо до результатів методики (рис. 5).

За результатами дослідження можемо зробити висновок, що 31,6% батьків надмірно сконцентровані на дитині, 16,7% мають надмірну емоційну дистанцію з дітьми і тільки 21,7% батьків мають оптимальний емоційний контакт зі своєю дитиною. Результати опитування показали, що серед батьків переважає надмірна концентрація на дитині – надмірна турбота, встановлення відносин залежності; подолання опору, придушення волі; створення безпеки, побоювання образити; виключення позасімейних впливів; придушення агресивності; придушення лібідо; надмірне втручання в світ дитини; прагнення прискорити її розвиток.

Також розглянемо результати, отримані за тестом батьківського ставлення (А. Варга, В. Столін), які представлені на рис. 6.

З даних таблиці ми бачимо, що в цілому у опитуваних батьків позитивне або нормальне ставлення до дітей. Негативне ставлення проявляється за шкалами в наступному співвідношенні: «прийняття-відкидання» – 10%, «кооперація» – 16,7% «симбіоз» – 3,3%, «контроль» – 6,7% і «ставлення до невдач» – 13, 3%.

Статистичний аналіз за критерієм рангової кореляції Спірмена дозволив виявити прямі значимі зв'язки

між: надмірною концентрацією на дитині та страхом ($r=0,42$ при $p\leq 0,05$); надмірною концентрацією та провинною ($r=0,39$ при $p\leq 0,05$); надмірною концентрацією та переважаючим емоційним фоном взаємодії ($r=0,31$ при $p\leq 0,05$); надмірною концентрацією та тривогою ($r=0,46$ при $p\leq 0,05$); кооперацією та радістю ($r=0,51$ при $p\leq 0,05$); кооперацією та наданням емоційної підтримки ($r=0,44$ при $p\leq 0,05$); кооперацією та безумовним прийняттям ($r=0,41$ при $p\leq 0,05$); прийняттям та стійкістю емоційного тону ($r=0,53$ при $p\leq 0,05$); страхом та низьким тонусом ($r=0,75$ при $p\leq 0,05$); страхом та тривогою ($r=0,41$ при $p\leq 0,05$); страхом та безпорадністю ($r=0,71$ при $p\leq 0,05$); страхом та нестійкістю емоційного тону ($r=0,66$ при $p\leq 0,05$); почуттям провини та низьким тонусом ($r=0,51$ при $p\leq 0,05$); почуттям провини та тривогою ($r=0,62$ при $p\leq 0,05$); почуттям провини та втомою ($r=0,34$ при $p\leq 0,05$); горем та пригніченістю ($r=0,51$ при $p\leq 0,05$); горем та низьким тонусом ($r=0,43$ при $p\leq 0,05$); горем та тривогою ($r=0,56$ при $p\leq 0,05$); горем та нестійкістю емоційного тону ($r=0,44$ при $p\leq 0,05$); наданням емоційної підтримки та низьким тонусом ($r=0,41$ при $p\leq 0,05$); наданням емоційної підтримки та тривогою ($r=0,33$ при $p\leq 0,05$); наданням емоційної підтримки та втомою ($r=0,43$ при $p\leq 0,05$).

Також було виявлені значимі зворотні зв'язки між: прийняттям та страхом ($r=-0,47$ при $p\leq 0,05$); прийняттям та гнівом ($r=-0,35$ при $p\leq 0,05$).

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволив визначити, що батьківське ставлення – це варіанти взаємодії батьків з дитиною, емоційні реакції, почуття і переживання про дитину, характер уявлень про неї або поєднання всього перерахованого вище. Прийняття дитини з аутизмом – дуже складний і неоднозначний за своїм змістом процес у різних батьків, що залежить не стільки від характеру захворювання дитини, скільки від особливостей особистості матері та батька.

Народження такої дитини для них – це сильний травмуючий фактор для всієї родини, пов'язаний зі зміною сімейного укладу та світосприйняття.

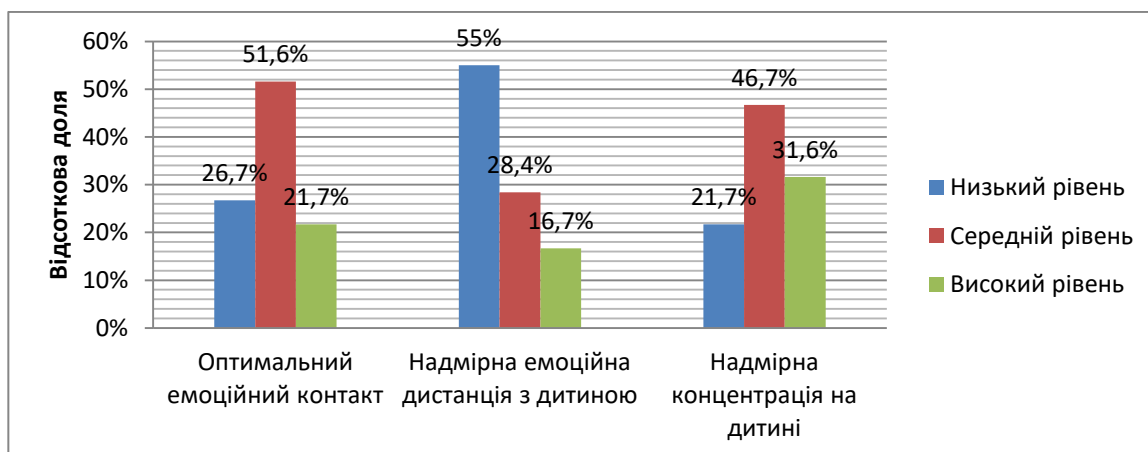


Рис. 5. Прояв батьківських установок у досліджуваних

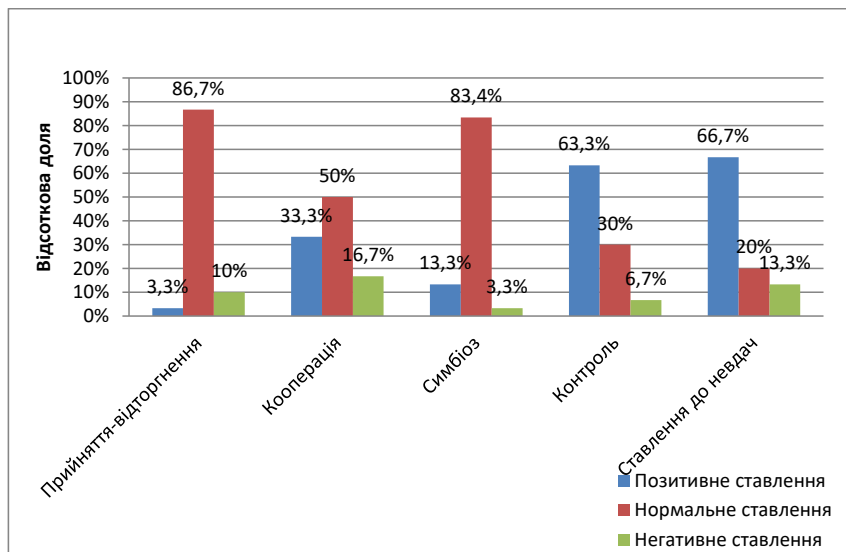


Рис. 6. Розподіл досліджуваних за типами прояву батьківського ставлення

Прийняття або відкидання батьками діагнозу дитини, кількість і порядок народження дітей в сім'ї також впливає на батьківське ставлення. І якщо одні батьки аутичних дітей концентруються на недоліках дитини, тих чи інших симптомах розладу, то інші ніби не помічають відхилень розвитку і специфічних потреб дитини, перебільшують її можливості, тоді як треті концентруються на недоліках дитини і в той же час знаходяться в симбіотичних відносинах з нею.

Проведене емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей батьківського ставлення до дітей з аутизмом дозволило виявити домінування таких емоцій, як страх, провина, гнів, радість та горе. Найбільш вираженими є такі характеристики емоційних стосунків у сім'ї: надання емоційної підтримки, здатність сприймати стан дитини, переважаючий емоційний фон взаємодії, почуття, які виникають у матері у процесі взаємодії з дитиною. У більшості досліджуваних у оцінці багатьох ситуацій переважає песимістична позиція, невіра у можливість успішного подолання перепон. Для батьків дітей з аутизмом характерними є втома, незібраність, млявість, інертність, низька працездатність. Менше можливостей проявляти активність, витрачати енергію, зменшений ресурс сил, підвищена стомлюваність. Схильність проявляти астеничні реакції на виникаючі труднощі. У досліджуваних присутня схильність відчувати занепокоєння в широкому колі життєвих ситуацій, бачити загрозу престижу, благополуччя, незалежно від того, наскільки реальними є причини. Характерними є знижена емоційна стійкість, емоційне збудження, мінливий настрій, підвищена дратівливість, переважає негативний емоційний тон. Більшість незадоволених життям в цілому, його ходом, процесом самореалізації і тим, як саме в цей час розгортаються основні життєві події.

Серед батьків переважає надмірна концентрація на дитині – надмірна турбота, встановлення відносин залежності; подолання опору, придушення волі; створення безпеки, побоювання образити; виключення позасімейних впливів; придушення агресивності; придушення лібідо; надмірне втручання в світ дитини; прагнення прискорити її розвиток. В цілому у опитуваних батьків позитивне або нормальне ставлення до дітей.

Отримані результати дозволяють стверджувати про наявність прямих зв'язків між показниками батьківських установок та параметрами емоційної взаємодії, домінуючими станами, домінуючими емоціями батьків дітей з аутизмом. Надмірна концентрація на дитині породжує страх та тривогу за дитину з аутизмом, почуття провини перед нею, а також емоційний фон взаємодії з нею. Безумовне прийняття дитини такою, якою вона є, радість від спілкування з нею, бажання надати їй емоційну підтримку породжує кооперацію батьків з дитиною. Тоді як стійкий емоційний тон батьків впливає на прийняття дитини, а страх та гнів батьків породжує відкидання дитини. Наявний прямий зв'язок між домінуючими емоціями та домінуючими станами батьків дітей з аутизмом. Страх, почуття провини та горя, які відчують батьки дитини з аутизмом та надання емоційної підтримки дитині буде породжувати низький тонус, тривогу, нестійкість емоційного фону, безпорадність, втому, пригніченість.

Практична цінність дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані в практиці психологічного супроводу сімей, в яких виховуються діти з аутизмом.

Перспектива дослідження полягає у розробці і впровадженні тренінгу корекції батьківського ставлення до дітей з аутизмом, вивченні батьківського ставлення до дітей з аутизмом на збільшеній за об'ємом вибірці в залежності від соціального статусу та інших факторів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агавелян О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 1999. 356 с.
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. М.: Смысл, 2002. 480 с.
3. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2013. 480 с.
4. Керре Н.О. Особенности социального окружения детей с аутизмом *Аутизм и нарушения развития*. 2010. № 4 (31). С. 13-20.
5. Кондратьева Т.В. Особенности функциональности семейных систем, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра: Эмпирическое исследование. Самара, 2012. 29 с.
6. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2006. С. 93-118.
7. Морозова В.И. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра *Международный студенческий научный вестник*. 2015. № 3. С. 38-46.
8. Нестерова А.А., Ковалевская Н.А. Жизнеспособность и стратегии совладания матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*. 2015. №3. С. 38-46.
9. Никольская О.С., Баенская Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2016. 288 с.
10. Царькова О.В. Особливості допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України : Проблеми сучасної психології*. 2014. Випуск 23. С. 687-697.
11. Цветков А.В. Нейропсихология аутизма и депрессии. М.: Спорт и культура, 2015. 96 с.
12. Donelly L.J. Parent-child Interaction in Children with Autism Spectrum Disorder Who Vary in Symptom Severity and Level of Functioning: dis.... Doctor of Philosophy. Columbia university, 2015. 246 p.
13. Golden T.X. Parents in relationships with their children with autism : a qualitative study: dis. ... Doctor of Philosophy. The University of Utah, 2012. 192 p.
14. Haisley L.D. Parenting Stress in Parents of Young Children with Autism Spectrum Disorders: The Role of Child Characteristics and Social Support: dis. ... Candidate of Psychology. University of Connecticut Graduate School, 2014. 83 p.
15. Lambrechts G. Parenting behavior among parents of children with autism spectrum disorder *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2011. № 5. P. 1143-1152.
16. Meirsschaut M., Roeyers H., Warreyn P. Parenting in families with a child with autism spectrum disorder and a typically developing child : Mother's experiences and cognitions *Research in Autism Spectrum Disorder*. 2010. Volume 4. Issue 4. P. 661-669.

REFERENCES:

1. Agavelyan O.K. (1999). *Sotsial'no-pertseptivnyye osobennosti detey s narusheniyami razvitiya [Socio-perceptual characteristics of children with developmental disorders]*. Chelyabinsk: Izdatel' Tat'yana Lur'ye [in Russian].
2. Asmolov A.G. (2002). *Po tu storonu soznaniya [Beyond the consciousness]*. M.: Smysl [in Russian].
3. Bettel'kheym B. (2013). *Pustaya krepost'. Detskiy autizm i rozhdeniye YA [The empty fortress. Childhood autism and the birth of I]*. M.: Akademicheskii proyekt; Fond «Mir» [in Russian].
4. Kerre N.O. (2010). *Osobennosti sotsial'nogo okruzeniya detey s autizmom [Features of the social environment of children with autism]*. *Autizm i narusheniya razvitiya*, 4 (31). (pp. 13-20) [in Russian].
5. Kondrat'yeva T.V. (2012). *Osobennosti funktsional'nosti semeynykh sistem, vospityvayushchikh detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra: Empiricheskoye issledovaniye [Features of the functionality of family systems raising children with autism spectrum disorders: An empirical study]*. Samara [in Russian].
6. Lebedinskiy V.V. (2006). *Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedeniy [Disorders of mental development in childhood: textbook. allowance for students. higher textbook. institutions]*. (pp. 93-118) [in Russian].
7. Morozova V.I. (2015). *Osobennosti detsko-roditel'skikh otnosheniy v sem'yakh, vospityvayushchikh doshkol'nikov s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Features of parent-child relationships in families raising preschool children with autism spectrum disorders]*. *Mezhdunarodnyy studencheskiy nauchnyy vestnik*, 3 (pp. 38-46) [in Russian].
8. Nesterova A.A., Kovalevskaya N.A. (2015). *Zhiznesposobnost' i strategii sovladaniya materey, vospityvayushchikh detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Viability and coping strategies of mothers raising children with autism spectrum disorders]*. *Vestnik MGOU. Seriya: Psikhologicheskiye nauki*, 3. (pp. 38-46) [in Russian].
9. Nikol'skaya O.S., Bayenskaya R., Libling M.M. (2016). *Autichnyy rebenok. Puti pomoshchi [Autistic baby. Ways to help]*. M.: Terevinf [in Russian].
10. Tsarkova O.V. (2014). *Osoblyvosti dopomohy batkam, yaki vykhovuiut ditei z osoblyvymy potrebamy [Special features help dads, like whirling children with special needs]*. *Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy : Problemy suchasnoi psykhologii*, 23 (pp. 687-697) [in Ukrainian].
11. Tsvetkov A.V. (2015). *Neyropsikhologiya autizma i depressii [Neuropsychology of Autism and Depression]*. M.: Sport i kul'tura [in Russian].
12. Donelly L.J. (2015). *Parent-child Interaction in Children with Autism Spectrum Disorder Who Vary in Symptom Severity and Level of Functioning: dis.... Candidate of Psychology. Columbia university* [in English].

13. Golden T.X. (2012). *Parents in relationships with their children with autism : a qualitative study*: dis. ... Doctor of Philosophy. The University of Utah [in English].
14. Haisley L.D. (2014). *Parenting Stress in Parents of Young Children with Autism Spectrum Disorders: The Role of Child Characteristics and Social Support*: dis. ... Candidate of Psychology. University of Connecticut Graduate School [in English].
15. Lambrechts G. (2011). Parenting behavior among parents of children with autism spectrum disorder *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5. (pp. 1143-1152) [in English].
16. Meirsschaut M., Roeyers H., Warreyn P. (2010). Parenting in families with a child with autism spectrum disorder and a typically developing child : Mother's experiences and cognitions *Research in Autism Spectrum Disorder*, 4. (pp. 661-669) [in English].

*Стаття надійшла до редакції 20.09.2019.
The article was received 20 September 2019.*

УДК 37.011.3-051 : [159.942+159.947.23]
DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-2>

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ТА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ RESPONSIBILITY AND EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS

Галян Олена Іванівна,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри практичної психології
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
halyane@ukr.net
ORCID 0000-0001-6070-9669

Halian Olena Ivanivna,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of Practical Psychology
Ivan Franko Drohobych State
Pedagogical University
halyane@ukr.net
ORCID 0000-0001-6070-9669

Мета. Метою публікації є аналіз результатів емпіричного вивчення взаємозв'язку відповідальності та емоційного вигорання педагогів.

Методи. Для оцінки рівня відповідальності застосовувався метод експертних суджень. Експертами були представники адміністрації школи, колеги та батьки. Кожному експерту пропонувався стандартний бланк, у якому були схарактеризовані крайні прояви відповідальної та безвідповідальної поведінки особистості. Експерт, зіставивши запропоновані для оцінювання характеристики з конкретним педагогом, відзначав на осі ординат рівень прояву відповідальності. Причому, на шкалі зазначався лише її мінімальний і максимальний рівень (min та max).

Для вивчення емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності використано методу «Діагностика емоційного вигорання особистості» В. Бойко та анкету «Самооцінка емоційного благополуччя» (автор І. Седова). Оскільки ми припустили наявність прямої залежності між емоційним вигоранням та особистісними рисами, з пом'якшенням тривожності та емоційності, то обрали для діагностики емоційності «Особистісний опитувальник FPI» (Г. Айзенк), а параметри ситуативної та особистісної тривожності характеризували за показниками «Методики оцінки тривожності Ч. Спілбергера і Ю. Ханіна». Відмінності між групами досліджуваних з різними рівнями відповідальності визначено за допомогою t-критерію Стьюдента.

Результати. Встановлено, що процес формування синдрому емоційного вигорання має індивідуальний характер, спричинений зовнішніми (умови професійної діяльності) та внутрішніми (індивідуальні характеристики особистості) детермінантами. У молодих педагогів (стаж роботи до 6 років) і з високим, і з низьким рівнем відповідальності симптом емоційного вигорання не притаманний. Педагогів зі стажем роботи понад десять років характеризує декілька симптомів, пов'язаних з переживанням психотравматичних обставин та нездатністю адекватного реагування на них. На стадії формування перебувають симптоми, спричинені професійною деформацією. Показано, що синдром емоційного вигорання найінтенсивніше формується у високо відповідальних педагогів.

Висновки. Отже, синдром емоційного вигорання – це один з аспектів самоконтролю, що ґрунтується на дотриманні цінних для особистості норм і правил, унаслідок чого людина почувається морально, розумово та фізично виснаженою. Зроблені узагальнення стосовно залежності емоційного вигорання від відповідальності спонукають до думки щодо суб'єктивного, індивідуального характеру його розвитку. Засадничими умовами розгортання / згасання емоційного вигорання є умови праці та зміст мотиваційно-смыслового компонента особистості.

Ключові слова: мотиви, смисли, емоції, педагогічна відповідальність, професійна деформація, емоційне вигорання, фаза напруження, фаза резистентності, фаза виснаження.

Purpose. The purpose of the publication is to analyze the results of an empirical study of the relationship between responsibility and emotional burnout of teachers.

Methods. The expert judgment method has been used to assess the level of responsibility. The experts were representatives of the school administration, colleagues and parents, who had been offered a standard form describing the extreme manifestations of responsible and irresponsible behavior of teachers. To study the emotional burnout of teachers with different levels of responsibility, the methodology «Diagnosis of emotional burnout of personality» by V. Boyko and the questionnaire «Self-esteem of emotional well-being» (author I. Sedov) were used. Since we assumed a direct correlation between emotional burnout and personality traits such as anxiety and emotionality, we used the FPI Personal Questionnaire (G. Eysenk) to diagnose emotionality, and the parameters of situational and personal anxiety were diagnosed by determinants of «Methods for assessing the anxiety of C. Spielberger and Y. Hanin». Differences between groups of subjects with different levels of responsibility were determined using the Student's t-test.

Results. It has been established that the process of formation of emotional burnout syndrome has an individual character and is determined by external (conditions of professional activity) and internal (individual characteristics of personality) determinants. Teachers with up to 6 years of experience, with both high and low levels of responsibility, have not found a symptom of emotional burnout. Educators with more than ten years of experience are characterized by several symptoms associated with experiencing and inappropriately responding to psycho-traumatic circumstances. Symptoms caused by occupational deformity are at the stage of formation. It has been shown that the emotional burnout syndrome is most intensively formed in highly responsible teachers.

Conclusions. Therefore, emotional burnout syndrome is one aspect of self-control that is based on the observance of rules that are valuable to the individual, which makes one feel morally, mentally and physically exhausted. The generalizations made about the dependence of emotional burnout on responsibility prompt one to think about the subjective, individual nature of its development. The basic conditions of the (emotional burnout) deployment are the working conditions and the content of the motivational and semantic component of the personality.

Key words: motives, meanings, emotions, pedagogical responsibility, professional deformation, emotional burnout, stress phase, resistance phase, exhaustion phase.

Вступ

В умовах соціальних змін особливо значущим стає прояв соціальної та психологічної зрілості особистості. Такий погляд на соціальну дійсність набуває актуальності в системі професійного навчання, де становлення майбутнього професіонала розглядається у зв'язку з вимогами до його професійних якостей, які забезпечують успішність реалізації професійних функцій.

Професіоналізація фахівця, формування професійних компетентностей під час навчання в закладі вищої освіти природно супроводжується збільшенням ролі власних, внутрішніх регуляторів активності за одночасного зменшення ролі зовнішніх регуляторів. Численні дослідження (Л. Анциферова, О. Асмолов, Б. Братусь, П. Гальперін, В. Ядов та ін.) акцентують, насамперед, на ролі внутрішньоособистісних утворень у психічній активності людини. Одним з таких механізмів є власна відповідальність як фундаментальна властивість особистості.

У сучасному світі надзвичайно зросла необхідність прийняття відповідальних рішень в ситуаціях невизначеності, що викликані дефіцитом або надлишком вхідної інформації. Це характерно для більшості видів складної професійної діяльності, з яких і професія педагога. Безсумнівно, відповідальність для професії педагога є необхідною особистісною рисою. Адже уміння оптимально організувати професійне спілкування, виконання взятих на себе зобов'язань та доручень відповідно до контексту взаємодії – ознака його професіоналізму. Водночас слід розмежувати відповідальність як базову якість особистості та професійну відповідальність, що визначена вимогами до представників конкретної професійної групи. Проведені дослідження засвідчують: нерідко відповідальність стає причиною появи різних психічних проблем, однією з яких є синдром емоційного вигорання особистості. З огляду на це дослідження відповідальності в контексті емоційного вигорання педагога вважаємо актуальним.

Теоретичне обґрунтування проблеми

Відповідальність людини є однією з найскладніших проблем у психології, яка все ще не вирішена, попри численні дослідження, присвячені цій темі. Одним з гострих питань дослідження відповідальності залишається недостатній рівень феноменологічної опрацьованості цієї категорії. З огляду на праці Б. Кортуа (Кортуа, 2004), І. Уледової (Уледова, 2002) та ін., зауважимо, що в кожній з наук є своє бачення і підходи до розгляду відповідальності. Тому тенденцією сучасних досліджень стало виявлення підходів до формування різних компонентів професійної відповідальності особистості.

Особливості відповідальності у трудовій діяльності стали предметом дослідження широкого кола науковців. Так, К. Муздибаєв розглядав її як особливу форму контролю за поведінкою та успішністю працівника на виробництві (Муздибаєв, 1983). Л. Дементій дослідила зв'язки відповідальності як

сутнісного особистісного утворення з іншими особистісними якостями, що, інтегруючись в відповідальність, надають їй різної якості у різних типах і водночас є особистісними умовами реалізації діяльності (Дементій, 2012). Роль індивідуально-психологічних чинників в детермінації професійно відповідального ставлення підкреслено М. Муконіною (Муконіна, 2002). Ж. Піаже вказував на центральну роль відповідальності у формуванні моральних суджень (Піаже, 1986). Робота Ф. Хайдера стала імпульсом до проведення дослідження атрибуції відповідальності та її наслідків для міжособистісної поведінки. Засадничим у його дослідженні став зв'язок відповідальності з подією вчинення дії (Heider, 2015). Погоджуючись з різним контекстом розуміння суті та природи відповідальності, ми вважаємо, що відповідальність слід розглядати невіддільно від свободи, через яку вона (відповідальність) виявляється. Адже лише вільна людина може взяти на себе усю повноту відповідальності за прийняті власні рішення та зроблені вчинки. Будь-яке, навіть мінімальне обмеження свободи чи втручання в особистий простір індивіда може спонукати до перекидання на інших провини за негативні результати своїх рішень і дій.

Попри широкий спектр досліджень відповідальності потребує уточнення питання відповідальності як базової якості особистості у формуванні синдрому емоційного вигорання представників конкретної професійної групи, а саме, педагогів. Така потреба стала актуальною з огляду на зростання вимог до професійних знань, умінь і навичок педагогів, їх здібностей і професійно-особистісних якостей, збільшення вимог і до особистісної відповідальності. Водночас, прагнення вчителів, з одного боку, відповідати очікуванням адміністрації, батьків, учнів та, з іншого – бути справжнім професіоналом, спричиняє емоційні перевантаження фахівців цієї професійної групи, сприяє виникненню емоційного вигорання та професійної деформації.

Синдром професійного вигорання, вивчення якого започаткував представник психіатричного напрямку Г. Дж. Фреденберг, став поштовхом для появи низки досліджень проблеми емоційного вигорання особистості (Freudenberg, 1974). Спочатку поняття «синдром професійного вигорання» розумівся як стан, за якого людина переживає виснаження власних ресурсів, що супроводжується відчуттям нікчемності та непотрібності. Сьогодні емоційне вигорання трактується в контексті симптомів його прояву. Так, В. Орел виокремлює три основні складники синдрому вигорання: 1) емоційне виснаження (виражається через невдоволення власною роботою та емоційну спустошеність); 2) деперсоналізація або цинізм (виявляється в байдужому та цинічному ставленні до своєї праці загалом і окремих її об'єктів); 3) редукція професійних досягнень (визначається фахівцями як почуття власної некомпетентності у професійному середовищі та усвідомлення професійної невдачі) (Орел, 2001).

Професійне вигорання у вчителів, на думку Т. Форманюк, детермінують такі фактори: 1) *особистісний*, основу якого становить мотивація та специфічні способи реакції на стресову ситуацію, а також низка інших індивідуальних особливостей; 2) *рольовий*, пов'язаний з рольовою невизначеністю або рольовою конфліктністю; 3) *організаційний*, що стосується загальної організації праці, характеристики професійних завдань, а також міри відповідальності (Форманюк, 1994). Крім того, наявне гіпотетичне припущення про виникнення цього синдрому внаслідок зниження престижності професії.

Контекст розгляду синдрому емоційного вигорання стосується трьох основних підходів: *індивідуального, міжособистісного, організаційного*. Кожен з них описує процес появи синдрому вигорання на різних, автономних і незалежних між собою рівнях. Зокрема, найвідомішим і значущим в індивідуальному підході є екзистенційний, який презентує А. Пайнс. На думку вченого, люди, які працюють в соціальній сфері та мають високий рівень домагань, найбільше схильні до розвитку синдрому вигорання (Пайнс, 2000). Причиною вигорання в інтерперсональному підході є розбалансування або відсутність гармонійності взаємин у процесі діяльності. Засадничими для вигорання, на думку представника цього підходу К. Маслач, є напружені взаємини працівників і суб'єктів їхньої праці (Маслач, 1996). Згідно з концепцією організаційного підходу, провідними джерелами виникнення синдрому вигорання визнано чинники професійної діяльності, з поміж яких: значний обсяг роботи, відсутність самостійного вибору, рутинність виконуваних професійних обов'язків тощо.

Наявні теорії, де синдром емоційного вигорання постає як поетапний процес, що містить декілька стадій. Зокрема, Дж. Грінберг пропонував аналізувати синдром вигорання як п'ятиступеневий поступальний процес (Грінберг, 2004). А в динамічній моделі Г. Хартмана і Б. Перлмана, емоційне вигорання проходить чотири послідовні етапи (Хартман, 1982; Перлман, 1982). В. Бойко вбачав у синдромі вигорання динамічний процес, що виникає за принципом утворення стресу як психологічний захист від конкретних травматичних впливів за допомогою часткового або повного відключення емоцій (Бойко, 2004).

Отже, аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчив неоднозначність і різноманіття підходів до розуміння проблеми емоційного вигорання. Водночас майже всі автори поділяють думку щодо наявності двох груп факторів, які детермінують появу синдрому емоційного вигорання: зовнішні (містить зовнішні обставини, ставлення оточення, психоемоційне навантаження, умови й організацію діяльності, матеріальне, моральне та соціальне стимулювання) та внутрішні (особистісні й індивідуальні особливості суб'єкта, провідні характеристики його емоційної, когнітивної, поведінкової та інших сфер). Окрім цього, синдром вигорання розглядається як несприятлива реакція на професійні стреси, що міс-

тять психофізіологічні, психологічні та поведінкові складники (Водоп'янова, 2009).

З огляду на це, особистісні якості, з поміж яких відповідальність, розглянемо у зв'язку з появою синдрому емоційного вигорання у педагогів.

Методологія та методи дослідження

Метою публікації є аналіз результатів емпіричного вивчення взаємозв'язку відповідальності та емоційного вигорання педагогів.

Методи та організація дослідження. Ми припустили, що емоційне вигорання розвивається подібно до прогресування стресу. Відтак слід виокремити його стадії та простежити як вони виявляються у різних за відповідальністю педагогів. Досліджувалися педагоги середніх загальноосвітніх шкіл, зі стажем роботи 4-6 та 10-12 років. Загальна кількість досліджуваних – 142 особи.

Для оцінки рівня відповідальності застосовано метод експертних суджень. Експертами були представники адміністрації школи, колеги та батьки. Кожному експерту пропонувався стандартний бланк, у якому були схарактеризовані крайні прояви відповідальної та безвідповідальної поведінки особистості. зівставивши запропоновані для оцінювання характеристики з конкретним педагогом, відзначав на осі ординат рівень прояву відповідальності. Причому, на шкалі вказувався лише її мінімальний і максимальний рівень (min та max).

Для вивчення емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності застосовувалася методика «Діагностика емоційного вигорання особистості» В. Бойко та анкета «Самооцінка емоційного благополуччя» (автор І. Сєдова). З метою мінімізації впливу індивідуальних особливостей особистості на результати дослідження емоційного вигорання у респондентів проводилося вивчення тривожності та емоційності. Це зумовлено тим, що в проведених раніше дослідженнях емоційного вигорання О. Баранов (Баранов, 2003) і М. Грабе (Грабе, 2008) встановили прямі залежності між цими характеристиками. Для вивчення характеристик емоційності використовувався «Особистісний опитувальник FPI» (Г. Айзенк), а параметри ситуативної та особистісної тривожності оцінювалися за результатами «Методики оцінки тривожності Ч. Спілбергера і Ю. Ханіна».

Результати та дискусії

Першим кроком у дослідженні стало вивчення рівнів прояву в педагогів *відповідальності* як особистісної риси. Незначна відмінність оцінок експертів-педагогів від експертних оцінок батьків пояснюється неможливістю останніми оцінити усі аспекти діяльності вчителя, окрім взаємодії вчителя зі школярами та батьками.

З огляду на отримані результати педагоги були розподілені за рівнями відповідальності на чотири групи. До *першої групи* увійшли респонденти (12,68% від усієї вибірки досліджуваних) з *дуже високим рівнем відповідальності*. Попри бездоганність виконання поставлених перед ними завдань і обов'язків,

їхня відповідальність є, на думку експертів, гіпертрофованою. У них сформований культ «відповідальної поведінки», який заважає їм перемикатися на справи не пов'язані з роботою. Робота, на думку експертів, у цих педагогів займає весь час і не залишає часу на фізичне й емоційне відновлення.

Друга група представлена педагогами з *високим рівнем відповідальності* (14,08%). Вони характеризуються як доволі виконавські, відповідальні щодо своїх обов'язків. Досить активні, здатні самостійно ставити професійні завдання та знаходити відповідні способи вирішення, тримаючи все під особистим контролем. Заглиблюються в усі проблеми класу та школи, мають повне уявлення про кожного учня свого класу.

До *третьої групи* увійшли педагоги із *середнім рівнем відповідальності* (31,69%). Вони отримали позитивні оцінки від адміністрації та батьків. Виконують усі покладені на них доручення, але без належного ентузіазму. Виконання доручених справ та обов'язків цими педагогами за часом і якістю потребує додаткової позитивної, або негативної стимуляції. Це засвідчує невисокий поріг соціальної сенситивності та самостійності.

І нарешті, *четверту групу* за оцінкою експертів склали досліджувані з *низьким рівнем відповідальності* (41,55%). Характеризуючи цих педагогів, експерти відзначили їхню фаховість, але надмірну безвідповідальність. Вони весь час щось забувають і переносять на потім. Завдання виконують формально, без належного аналізу (аби зробити). Планують заходи тільки в разі потреби. За першої нагоди прагнуть переключитися на інші свої обов'язки. Життям учнів поза школою практично не цікавляться.

Як засвідчують дослідження О. Баранова (Баранов, 2003), М. Грабе (Грабе, 2008), О. Прохорова (Прохоров, 1991), емоційне вигорання і професійну деформацію особистості найчастіше детермінують зовнішні та внутрішні чинники. *Зовнішні* містять: а) фактори, що стосуються професійної діяльності (погана організація умов праці; відсутність перспектив професійного зростання; деструктивні взаємини з колегами по роботі); б) відсутність матеріального добробуту. *Внутрішні* – пов'язані з індивідуальними характеристиками особистості, з-поміж яких: емоційна стійкість / нестійкість і рівень особистісної та ситуативної тривожності. У нашому дослідженні саме ці індивідуальні характеристики особистості стали предметом подальшого вивчення у педагогів контрастних груп: з *високим* (38 осіб (26,76% від загальної вибірки)) (увійшли педагоги з дуже високим та високим рівнями відповідальності) та *низьким* (59 осіб (41,55%)) рівнями відповідальності. Усього 97 педагогів, з яких 39,18% з високим рівнем відповідальності та 60,82% – з низьким.

Прояв синдрому емоційного вигорання у педагогів з різною відповідальністю аналізувався за аналогією поступального стресу. Цю ідею ми запозичили у В. Бойка, який синдром емоційного вигорання у своїй моделі представив дванадцятьма показни-

ками сформованості синдрому, що згруповані в три ключові фази: *тривожне напруження, резистенція, виснаження* (Бойко, 1999). До фази *«тривожне напруження»* дослідник відніс чотири симптоми: переживання обставин, що травмують психіку; деперсоналізація, безвихідь; тривожність і депресія. Фази *«резистенції»* представляють такі симптоми: неадекватне вибіркове емоційне реагування; емоційна та моральна дезорієнтованість; редукція професійних обов'язків. Фаза *«виснаження»* засвідчена такими симптомами, як-от: бідність емоційних проявів; емоційне відгородження; особистісна маргіналізація; соматопсихічні та психовегетативні порушення (Бойко, 1999). Ми вважаємо, що деперсоналізація найяскравіше відображає суть синдрому емоційного вигорання, позаяк виявляється у порушенні самоусвідомлення й усвідомлення доквілля, об'єктивної реальності.

Проаналізуємо динаміку емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності та різним стажем роботи у школі. Для цього до дослідження залучалися педагоги з високим і низьким рівнями відповідальності, та з п'ятирічним і десятирічним стажем роботи в закладі середньої освіти. Ми схильні вважати, що після десятирічного стажу роботи у багатьох педагогів фіксується сформований синдром емоційного вигорання, причому, всі його три фази. Для перевірки цього припущення ми використали методику «Діагностика емоційного вигорання особистості» В. Бойка. Для встановлення відмінностей в динаміці емоційного вигорання на різних етапах професіоналізації використовувався t-критерій Стьюдента.

Як видно з представлених у таблиці 1 результатів, відмінності в показниках вираженості окремих симптомів через п'ять років у педагогів з низьким рівнем відповідальності досягають статистичного рівня значущості.

У фазі напруження такі симптоми як «безвихідь», «тривога та депресія» ще не спостережувалися. З чого можна висновувати, що ці респонденти не переживають довго в ситуаціях невдачі, не впадають в паніку та тривалу депресію. Водночас, у них в цій фазі простежуються два сформованих симптоми. Відмінності у прояві показників симптомів «переживання психотравматичних обставин» і «невдоволення собою» між педагогами з 4–6-річним і 10–12-річним стажем роботи статистично достовірні на рівні $p < 0,05$. Це свідчить про те, що педагоги з низьким рівнем відповідальності досить часто незадоволені результатами своєї діяльності, своїми взаєминами з оточенням, своїм самопочуттям. У них частіше виявляються негативні, астеничні емоції, вони болісніше переживають висловлені на їхню адресу зауваження та критику.

У фазі резистенції, відмінності у прояві показників синдрому емоційного вигорання між педагогами з 4–6-річним і 10–12-річним стажем роботи виявляються на статистично значущому рівні за всіма симптомами. Причому, з чотирьох симптомів, три перебувають на стадії формування та один

Таблиця 1

Показники значущості відмінностей у педагогів з різним стажем роботи (4-6 і 10-12 років) та низьким рівнем відповідальності за критерієм «емоційне вигорання» (n=38)

Симптоми емоційного вигорання	t-Студента	Рівень значущості
Фаза напруження		
Переживання психотравмувальних обставин	3,11	p < 0,01
Незадоволеність собою	3,28	p < 0,01
Безвихідь	2,01	Не значущо
Тривога і депресія	0,43	Не значущо
Фаза резистенції		
Неадекватно-вибіркове емоційне реагування	3,14	p < 0,01
Емоційно-моральна дезорієнтація	2,43	p < 0,05
Розширення сфери економії емоцій	2,29	p < 0,05
Редукція професійних обов'язків	2,21	p < 0,05
Фаза виснаження		
Емоційний дефіцит	1,14	Не значущо
Емоційна відстороненість	1,27	Не значущо
Особистісна відстороненість (деперсоналізація)	0,05	Не значущо
Психосоматичні та психовегетативні порушення	1,09	Не значущо

сформований. Так, за симптомом «неадекватно-вибіркове емоційне реагування» достовірність відмінностей між педагогами з 4–6-річним і 10–12-річним стажем роботи знаходиться на рівні $p < 0,01$. Якщо після п'яти років роботи у цих респондентів цей симптом ще формується, то після 10-12 років роботи він повністю розвився. За іншими симптомами зафіксовано збільшення середніх показників. Так, за симптомами «емоційно-моральна дезорієнтація», «розширення сфери економії емоцій» і «редукція професійних обов'язків» рівень значущості досягає 95%. Перелічені симптоми перебувають ще на стадії формування. Попри те, що симптоми не сформувалися, можна вважати, що педагоги після десяти років роботи в закладі освіти стали більш стримано виявляти позитивні емоції та схильні частіше переживати негативні.

У фазі виснаження статистично значущих відмінностей між педагогами з п'ятирічним і десятирічним стажем роботи не виявлено, а всі чотири симптоми діагностуються як не сформовані. Спираючись на отримані результати, можна висновувати про уповільнений перебіг розвитку синдрому емоційного вигорання в групі педагогів з низьким рівнем відповідальності.

Розглянемо аналогічні показники динаміки емоційного вигорання у педагогів з високим рівнем відповідальності та різним стажем роботи у закладі освіти. Як свідчать дані таблиці 2, відмінності в динаміці симптомів емоційного вигорання для всіх випадків є статистично значущими. У фазі напруження з чотирьох симптомів, два сформувалися, а два перебувають на стадії формування. Зі сформованих симпто-

мів, «переживання психотравмувальних обставин» і «невдоволення собою» рівень достовірності в динаміці між педагогами з 4–6-річним і 10–12-річним стажем роботи дуже високий ($p < 0,001$). З огляду на кількісний показник за цими симптомами можна стверджувати, що педагоги на цьому етапі професіоналізації застрягають на своїх невдачах, на неуспішному досвіді та негативних проявах своїх опонентів в комунікації. Багато часу витрачають на емоційні переживання. Симптоми «безвихідь», «тривога та депресія» перебувають на стадії формування. За 5–6 років ці симптоми отримали помітний розвиток, рівень достовірності зафіксованих відмінностей становить $p < 0,05$.

У фазі резистенції з чотирьох симптомів, три сформовані, а один перебуває на стадії формування. У динаміці формування симптомів між педагогами з різним стажем роботи виявлено відмінності на дуже високому рівні значущості ($p < 0,001$). Відповідно констатуємо, що за 10-12 років роботи в школі у відповідальних педагогів сформувалася фаза резистенції. Це виявляється в зменшенні кола їхньої комунікації та емоційних реакцій на події як з учнями, так і з колегами, підвищенні вимог до учнів щодо бездоганності виконання ними своїх обов'язків тощо.

У фазі виснаження відмінності в динаміці формування всіх симптомів також статистично значущі. Зокрема, за симптомом емоційний дефіцит (симптом сформувався) відмінності між педагогами з 4–6-річним і 10–12-річним стажем статистично достовірні на рівні $p < 0,001$. Це виявляється в емоційній спустошеності, зменшенні прояву співпереживання. За симпто-

Таблиця 2

Показники значущості відмінностей у педагогів з різним стажем роботи (4-6 і 10-12 років) та високим рівнем відповідальності за критерієм «емоційне вигорання» (n=59)

Симптоми емоційного вигорання	t-Стюдента	Рівень значущості
Фаза напруження		
Переживання психотравмувальних обставин	4,08	p < 0,001
Незадоволеність собою	3,91	p < 0,001
Безвихідь	2,72	p < 0,05
Тривога і депресія	2,13	p < 0,05
Фаза резистенції		
Неадекватно-вибіркове емоційне реагування	4,23	p < 0,001
Емоційно-моральна дезорієнтація	5,39	p < 0,001
Розширення сфери економії емоцій	5,99	p < 0,001
Редукція професійних обов'язків	3,21	p < 0,01
Фаза виснаження		
Емоційний дефіцит	4,03	p < 0,001
Емоційна відстороненість	3,67	p < 0,01
Особистісна відстороненість (деперсоналізація)	3,01	p < 0,01
Психосоматичні та психовегетативні порушення	2,21	p < 0,05

мами деперсоналізація та емоційна відстороненість (симптоми формуються) відмінності в динаміці розвитку зафіксовані на рівні $p < 0,01$. Попри незавершеність формування цих симптомів, вони активно прогресують, що виражається у періодичному відстороненні від довкілля, слабшанні емоційних відгуків на соціальні ситуації.

Таким чином, аналіз емпіричних даних дає змогу висновувати, що у педагогів з високим рівнем відповідальності більш інтенсивно формуються симптоми емоційного вигорання, що несприятливо позначається на успішності їхньої професійної діяльності та самореалізації.

Висновки

Установлено, що синдром емоційного вигорання – один з аспектів самоконтролю, що ґрунтується на дотриманні цінних для особистості норм і правил унаслідок чого людина почувається морально, розумово та фізично виснаженою. Уважаємо, що процес формування синдрому емоційного вигорання має індивідуальний характер і визначається зовнішніми та внутрішніми детермінантами. Зовнішні стосуються умов професійної діяльності, а внутрішні – індивідуальних характеристик особистості.

У педагогів з незначним стажем роботи, для яких характерний як високий, так і низький рівень відповідальності, не діагностовано жодного сформованого симптому емоційного вигорання. Однак простежено статистично значущу залежність між симптомами емоційного вигорання та змінними відповідальності. Найбільшу кількість зв'язків з усіма фазами синдрому

емоційного вигорання утворює емоційна втомлюваність, відповідальність, аергічність і екстернальність.

У динаміці емоційного вигорання педагогів з низьким рівнем відповідальності поступово (що далі, то більше) виявляється сформованість трьох симптомів: «переживання психотравмувальних обставин», «невдоволення собою» та «неадекватно-вибіркове емоційне реагування». Такі симптоми, як «емоційно-моральна дезорієнтація», «розширення сфери економії емоцій» і «редукція професійних обов'язків» перебувають на стадії формування, що свідчить про домінування адаптивного рівня самореалізації та професіоналізації.

Порівняльний аналіз динаміки емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності сприяв висновуванню, що цей синдром найінтенсивніше формується у високо відповідальних педагогів, особливо такі його фази як напруження та резистенція.

Проте, отримані результати та зроблені узагальнення не повинні вводити в оману та формувати думку про особистісну «шкідливість» відповідальності. Хочемо зауважити, що формування синдрому вигорання має суто індивідуальний характер, який визначається умовами праці, а також відмінностями мотиваційно-сміислової та емоційної сфери індивідів. Водночас вчителя нової школи повинна характеризувати професійна відповідальність, що, на нашу думку, визначає його педагогічну свободу. Відтак *перспективним* вважаємо дослідження регулятивних механізмів запобігання емоційного вигорання педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранов А. Профессиональное выгорание и типы низко стрессоустойчивых педагогов. *Ежегодник Российского психологического общества* : в 8-ми т. СПб. : Изд-во С-Пб. ун-та, 2003. Т. 1. С. 287–289.
2. Бойко В. Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 2003. 474 с.
3. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2008. 358 с.
4. Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять. СПб. : Речь, 2008. 96 с.
5. Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е изд. СПб.: Питер, 2004. 496 с.
6. Дементий Л. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности. Дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.01; Государственный университет – Высшая школа экономики. Москва, 2006. 357 с.
7. Кортау Б. Ответственность человека как регулятор социально-нравственных отношений в обществе. *Человек: соотношение национального и общечеловеческого* : материалы междунар. симпозиума (Зугдиди, 19-20 мая 2004 г.). СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2004. Вып. 2. С. 138–141.
8. Муздыбаев К. Психология ответственности. 2-е изд., доп. Москва : URSS; Либроком. 2010. 248 с.
9. Муконина М. Типы профессионально ответственного отношения работников опасного производства в разных организационно-экономических условиях. Автореф. дисс. ... канд. психол. н. : 19.00.05; Московская социально-гуманитарная академия. Москва, 2002. 20 с.
10. Орел В. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 1. С. 90–101.
11. Пайнс Э., Масlach К. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2000. 522 с.
12. Теория Пиаже. История зарубежной психологии : тексты / под ред. П. Гальперина, А. Ждан. Москва : Изд-во Моск. ун-та. 1986. 344 с.
13. Уледова И. Психология этики в деловом общении. 3-е изд. перераб. и доп. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 326 с.
14. Форманюк Т. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 57–64.
15. Bastian J. Verantwortung – Pädagogik zwischen freiheit und Verbindlichkeit. *Pädagogik*. 1995. № 7–8. pp. 6–12.
16. Freudenberger, H. J. Staff burn-out. *Journal Social Issues*. 1974. Vol. 30 (1). pp. 159–165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
17. Heider F. *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York : Martino Fine Books, 2015. 334 p.
18. Maslach, C., Leiter, M. P., Jackson S. E. *Maslach Burnout Inventory*. 2017. URL : <https://www.mindgarden.com/maslach-burnout-inventory/685-mbi-manual.html>
19. Perlman B., Hartman E. Burnout: summary and future research. *Human relations*. 1982. Vol. 35 (4). pp. 283–305.

REFERENCES:

1. Baranov, A. (2003). Professionalnoe vygoranie i tipy nizko stressoustojchivykh pedagogov [Professional burnout and types of low stress-resistant educators]. *Ezhegodnik Rossijskogo psihologicheskogo obshchestva – Yearbook of the Russian Psychological Society* (T.1, 287–289). (T. 1–8). St. Petersburg: Izd. S-Pb. un-ta. [in Russian].
2. Bojko, V. (2003). *Sindrom emocionalnogo «vygoraniya» v professionalnom obshenii [The syndrome of emotional «burnout» in professional communication]*. St. Petersburg: Piter. [in Russian].
3. Vodopyanova, N., & Starchenkova, E. (2008). *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]*. St. Petersburg: Piter. [in Russian].
4. Grabe, M. (2008). *Sindrom vygoraniya – bolezn' nashego vremeni. Pochemu lyudi vygorayut i chto mozno protiv etogo predprinyat [Burnout syndrome is a disease of our time. Why do people burn out and what can be done against it]*. St. Petersburg: Rech. [in Russian].
5. Grinberg, Dzh. (2004). *Upravlenie stressom [Stress management]*. (7ed). St. Petersburg: Piter. [in Russian].
6. Dementij, L. (2006). *Otvstvennost lichnosti kak svojstvo subekta zhiznedeyatelnosti [The responsibility of the individual as a property of the subject of life]*. (Doctor's thesis). State University – Higher School of Economics. Moscow. [in Russian].
7. Kortua, B. (2004). *Otvstvennost cheloveka kak regulyator socialno-nravstvennykh otnoshenij v obshestve [Human responsibility as a regulator of social and moral relations in society]*. Abstracts of Papers` 2004: *Chelovek: sootnoshenie nacionalnogo i obshechelovecheskogo, materialy mezhdunarodnogo simpoziuma* [Man: the ratio of national and universal: materials of international symposium] (2, pp.138–141). St. Petersburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo. [in Russian].
8. Muzdybaev, K. (2010). *Psihologiya otvetstvennosti [Psychology of responsibility]*. (2 ed). Moscow: URSS; Librokom. [in Russian].
9. Mukonina, M. (2002). *Tipy professionalno otvetstvennogo otnosheniya rabotnikov opasnogo proizvodstva v raznykh organizacionno-ekonomicheskikh usloviyah [Types of professionally responsible attitude of hazardous production workers in different organizational and economic conditions]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Moscow Social and Humanitarian Academy. Moscow. [in Russian].
10. Orel, V. (2001). *Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoj psihologii: empiricheskie issledovaniya [The phenomenon of «burnout» in foreign psychology: empirical research]*. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 22 (1), 90–101. [in Russian].
11. Pajns E., & Maslach K. (2000). *Praktikum po socialnoj psihologii [Workshop on social psychology]*. St. Petersburg: Piter. [in Russian].

12. Galperin, P., & Zhdan, A. (Eds). (1986) *Teoriya Piazhe [Theory of Piaget]. Istoriya zarubezhnoj psihologii [History of foreign psychology]*. (pp. 232-292). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. [in Russian].
13. Uledova, I. (2002). *Psihologiya etiki v delovom obshenii [Psychology of ethics in business communication]*. (3-ed.). Moscow: YuNITI-DANA. [in Russian].
14. Formanyuk, T. (1994). Sindrom «emocionalnogo sgoraniya» kak pokazatel professionalnoj dezadaptacii uchitelya [Syndrome of «emotional combustion» as an indicator of teacher professional maladaptation.]. *Voprosy psihologii – Psychology Issues*, 6, 57–64. [in Russian].
15. Bastian, J. (1995). Verantwortung – Pädagogik zwischen freicheit und Verbindlichkeit. *Pädagogik*, 7–8, 6–12. [in Deutsch].
16. Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal Social Issues*, 30 (1), 159–165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x [in English].
17. Heider, F. (2015). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Martino Fine Books. [in English].
18. Maslach, C., Leiter, M. P., & Jackson S. E. (2017). *Maslach Burnout Inventory*. Retrieved from <https://www.mindgarden.com/maslach-burnout-inventory/685-mbi-manual.html> [in English].
19. Perlman B., & Hartman, E. (1982). Burnout: summary and future research. *Human relations*, 35 (4), 283–305. [in English].

*Стаття надійшла до редакції 23.09.2019.
The article was received 23 September 2019.*

УДК 316.62:316.361.11

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-3>

ОСОБЛИВОСТІ ЛЮБОВНИХ ТА МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ЖІНОК ТА ЧОЛОВІКІВ В ПОЛІАМОРНИХ СТОСУНКАХ

PECULIARITIES OF LOVE AND INTERPERSONAL RELATIONS OF WOMEN AND MEN IN POLYAMOR RELATIONS

Жидко Максим Євгенович,*кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Національний аерокосмічний університет*імені М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»

mzhidko@gmail.com

ORCID 0000-0003-1181-4774

Zhydko Maksym Yevhenovych,*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology*National Aerospace University
named after M.E. Zhukovsky "KhAI"

mzhidko@gmail.com

ORCID 0000-0003-1181-4774

Шуленкова Анна,*студентка гуманітарного факультету, Національний аерокосмічний університет імені М. Є. Жуковського*

«Харківський авіаційний інститут»

mzhidko@gmail.com

ORCID 0000-0003-1181-4774

Shulenkova Anna,*Students of humanitarian faculty National Aerospace University named after M. E. Zhukovsky "KhAI"*

mzhidko@gmail.com

ORCID 0000-0003-1181-4774

Мета дослідження – вивчити структурні особливості міжособистісних та любовних відносин жінок та чоловіків в поліаморних сім'ях. Для досягнення мети було використано наступні методи: семантичний диференціал, тест на виявлення любовної адикції А. Єгоров; тест на міжособистісну залежність (любовну, від партнера в дитячо-батьківських відносинах); методика Р. Гіршфілда, адаптація О. П. Макушина; діагностика міжособистісних відносин Т. Лірі; діагностика міжособистісних відносин А.А. Рукавишнікова. Методи математико-статистичної обробки даних: критерій кутового перетворення Фішера та факторний аналіз. Полілюбів відрізняється від звичної моделі моноромантичної любові лише кількістю партнерів, де відповідно у першій їх може бути декілька, у той час як у другій лише один. Результати дослідження показали, що поліаморні сім'ї мають більш високі показники у вираженості залежності під час довготривалих стосунків; мають менші показники за агресивністю в поведінці до партнерів, але більш виражену потребу у контролі. Вони також мають більший рівень задоволеності у сімейних відносинах, децю більший рівень вираженості довіри до партнера та поваги до нього. Мають середній рівень задоволеності сімейними відносинами, відкритості, сприйняттям обов'язків у побуті. Також їм притаманна більша схильність до любовної адикції та середній рівень невпевненості у собі, прагнення до автономії та високий рівень залежності. Їм властивий високий рівень доброзичливого стилю, середній рівень авторитарного, підозрілого, підпорядкованого, залежного та альтруїстичного стилів; низький рівень агресивного стилю міжособистісних відносин. На підставі цих результатів можна зробити наступні висновки. У поліаморії досить високий рівень почуття потрібності. Вони більше ревнують, але й відчувають себе з іншого боку більш комфортно, через певний баланс поваги та довіри що неодмінно вибудовується під час довготривалих відносин подібного типу. Вони відчувають більшу потребу бути постійно поруч із усіма партнерами, адже мають прихований страх втратити отриману повагу та довіру, тому намагаються їх підтримувати. Вони набагато менш агресивно відносяться до своїх партнерів, проявляють авторитарність на середньому рівні, та дуже доброзичливі, адже розвивають у собі відкритість одночасно до декількох людей та намагаються навчитися підлаштовуватися та гармонійно співіснувати із ними.

Ключові слова: любовні відносини, поліамор, поліаморні сім'ї, любовна адикція.

Purpose of the article is to study the structural features of interpersonal and love relationships of women and men in polyamorous families. To achieve this purpose we used the following methods: semantic differential, test for the detection of love addiction A. Egorov; test for interpersonal dependence (love, from a partner in child-parent relations). R. Hirschfield's technique, adaptation by O.P. Makushin; diagnostics of interpersonal relations T. Leary; diagnostics of interpersonal relations A.A. Rukavishnikov. Methods of mathematical and statistical data processing: Fisher angular transformation criterion and factor analysis. Polyamor differs from our usual model of mono-romantic love only in the number of partners. The study found that polyamoric families had higher rates of dependency during long-term relationships; had lower rates of aggression in behavior towards partners but a more pronounced need for control. They also had a higher level of satisfaction in family relationships, a slightly higher level of trust and respect for a partner. They had an average level of satisfaction with family relationships, openness, perception of responsibilities in everyday life. They also had a greater propensity for love addiction and a moderate level of self-doubt, a desire for autonomy and a high level of dependence. They are characterized by a high level of benevolent style, an average level of authoritarian, suspicious, subordinate, dependent and altruistic styles; low level of aggressive interpersonal style. Conclusions: Polyamors have a fairly high level of need. They are more jealous, but also feel more comfortable on the other hand, due to a certain balance of respect

and trust that inevitably builds up during long-term relationships of this type. They feel the greater need to be constantly with all partners, because they have a hidden fear of losing the respect and trust they have gained, so they try to support it. They are less aggressive towards their partners, show middle-class authoritarianism, and are very supportive, as they develop openness to several people at the same time and try to learn to adjust and coordinate with them.

Key words: love relationships, polyamor, polyamoric families, love addiction.

Вступ. Поліаморія – нова для нашого суспільства форма любовних зв'язків, заснована на одночасних та неприхованих почуттях до багатьох партнерів. В Україні тенденція до поліаморних відносин почала виникати нещодавно, і саме тому психологічне дослідження цієї нетрадиційної проблематики є актуальним як з наукових, так й соціальних позицій.

Дослідження в області поліаморії в інших країнах досі також були досить обмеженими. Як узагальнююче поняття поліаморія охоплює цілий спектр різних видів відносин. Різні автори пропонують різноманітні описові назви для поліаморних зв'язків: відкриті відносини, цивільний шлюб, інтимні мережі, групові шлюби, але ці ярлики не вичерпують всіх можливих різновидів поліаморних відносин які існують взагалі. Крім того, для багатьох людей поліаморія – не просто форма відносин, а прихильність до певних цінностей та культивованих особливостей внутрішнього підходу до інтимності. Єдиний момент, загальний для всіх описів поліаморії – це підкреслення того, що в основі поліаморних відносин лежить більше, ніж просто сексуальна взаємодія. У більшості випадків це є «любов'ю».

Отже, визначення поліаморії, яке ми будемо використовувати у подальшому – це система етичних поглядів на кохання, яка припускає можливість існування любовних відносин у однієї людини з декількома партнерами одночасно, з дозволу та схвалення всіх учасників цих відносин. Поліаморією також називають практику любовних відносин (5).

Поліаморія як система поглядів схвалює любовні відносини партнерів з іншими людьми та закликає не звертати уваги на статеву приналежність партнера, тобто вітає нетрадиційні зв'язки. При цьому слід розрізняти поліаморію та полігамію. Поліаморія і полігамія поняття близькі, але не тотожні: перша робить акцент на любові, друга – на форматі сім'ї. Поліаморія – це скоріше погляд на життя, ніж засіб життя. Бажання мати кілька любовних партнерів вважається абсолютно природним. При цьому всі відносини повинні бути засновані на довірі та повазі людей один до одного, що є запорукою їх здорового розвитку (Бодрийяр, 2012).

Найбільший інтерес викликає аналіз специфіки та структури відносин в українських поліаморних сім'ях. Тому **мета роботи** – вивчити структурні особливості міжособистісних та любовних відносин жінок та чоловіків в поліаморних сім'ях.

Теоретичне обґрунтування проблеми. К. Райан та К. Жета вважають, що стандартна модель еволюційної психології (створення пар, прагнення жінки до побудови зв'язків з чоловіком, який може забезпечити

її та потомство всім необхідним тощо) суперечить природі людини. Людям, за логікою авторів, властива поліаморність, тобто у кожного може бути безліч любовних відносин з декількома людьми одночасно, за згодою та схваленням всіх учасників цих відносин. Також, поліаморія тісно пов'язана з цінностями, субкультурами та ідеологіями які виступають за свободу особистості та рівності в сексуальних питаннях, і саме тому її називають адаптивним рішенням щодо еволюції стосунків у майбутньому. Отже, вивчення того як само поліаморні стосунки впливають на характер міжособистісних взаємовідносин залежно від статі є запорукою кращого розуміння питань індивідуальної свободи та сексуальності.

Поняття поліаморія досліджувалося в процесі дискусій з приводу альтернативних підходів до міжособистісних відносин. Критичний розбір моногамії був злободенною темою для багатьох прогресивних рухів починаючи з 1960 рр. ХХ ст., включаючи соціалістів, анархістів, феміністок, лесбійок, геїв, бісексуалів, транссексуалів тощо. Тому, з часом, вивелася чітка планка розуміння того чим здорова поліаморія відрізняється від здорових моногамних відносин. Наприклад, вона заснована на визнанні високої цінності довготривалих відносин. Тобто, справжні поліамори визнають довгі стабільні відносини з декількома людьми, та прагнуть створити таку побутову модель взаємодії, у якій буде якомога менше вірогідності для виникнення конфліктів. Лояльність та активна участь в створенні режиму життя для всіх проявляються в тому, що партнери докладають зусилля до того, щоб їх відносини «працювали». Готовність працювати над врегулюванням конфліктів та про все говорити з іншими учасниками –та риса до якої поліамори більш схильні, адже їх модель стосунків потребує її ще більше ніж модель звичайної пари.

Чесність – вважається основною цінністю в поліаморії. Вона – є неодмінною умовою для активного консенсусу та символом високого ступеня міжособистісної близькості, яка ґрунтується на переконанні, що між партнерами не повинно бути ніяких таємниць та ніяких бар'єрів (Апресян, 2017).

Здорові поліаморні відносини передбачають інтерсуб'єктивну орієнтацію, яка апелює до всього людства. Вона не дозволяє конвенції диктувати межі близькості. Будь-які важливі відносини (не тільки сексуальне партнерство) повинні отримувати шанс розкрити свій потенціал повністю. У цьому контексті поліаморія зазвичай надає високу цінність дружбі за якою стоїть взаємоповага та взаємодопомога. Зазначимо, що в багатьох союзах кордони між дружбою та

партнерством можуть стиратися, і це є нормальним для деяких поліаморних сімей (Sheff, 2015).

Зазвичай, трапляється так, що дискурс про полілюбов (як складову поліаморії), підриває культурний режим примусової моногамії. Однак він не обов'язково ставить під сумнів ту ідею романтичної любові, на якій побудовані стратегії, здатні фіксувати цінності виняткових та довготривалих відносин. Немає ніякого автоматичного очікування сексуальної вірності партнера (партнерів) та якщо якась поняття «вірності» зберіглося, то у зміненому вигляді – як «емоційна вірність». Подібно дискурсу романтичної

любові, в дискурсі полілюбові цінується індивідуальність.

Специфіка досліджень поліаморів в Україні пов'язана з їх невеликою кількістю та відносною закритістю через можливий осуд більшої частини суспільства.

Результати та дискусії. Для дослідження структури любовних та міжособистісних відносин у українських поліаморів було проведено дослідження 20 випробуваних, з котрих 10 жінок та 10 чоловіків. Віковий діапазон – від 21 до 28 років. Для дослідження було використано наступні методи: теоретичний аналіз; емпіричне дослідження: семантичний диференціал,

Таблиця 1

Достовірні відмінності любовних відносин чоловіків та жінок в поліаморних та традиційних сім'ях

Шкали та рівні вираженості	Поліаморні сім'ї	Традиційні сім'ї	φ^*	P	
Почуття потрібності	високий	50%	80%	4,547	0,05
	середній	20%	10%	2,001	0,01
	низький	30%	10%	3,642	0,05
Ревнощі	високий	50%	40%	1,482	-
	середній	20%	50%	4,554	0,05
	низький	30%	10%	3,642	0,05
Задоволеність сімейними відношеннями	високий	10%	30%	3,642	0,05
	середній	80%	60%	3,125	0,05
	низький	10%	10%	-	-
Комфортність	високий	50%	30%	2,913	0,05
	середній	20%	30%	1,64	0,01
	низький	30%	40%	1,485	-
Бажання змінити відносини	високий	60%	20%	5,975	0,05
	середній	20%	50%	4,554	0,05
	низький	20%	30%	1,64	0,01
Відкритість	високий	40%	70%	4,335	0,05
	середній	50%	20%	4,554	0,05
	низький	10%	10%	-	-
Сприйняття обов'язків	високий	0%	50%	-	-
	середній	80%	30%	3,938	0,05
	низький	20%	20%	-	-
Довіра	високий	10%	20%	2,001	0,01
	середній	80%	60%	3,125	0,05
	низький	10%	20%	2,001	0,01
Повага	високий	50%	30%	2,913	0,05
	середній	40%	60%	2,85	0,05
	низький	10%	10%	-	-
Заздрощі	високий	40%	10%	5,127	0,05
	середній	40%	80%	5,975	0,05
	низький	20%	10%	2,001	0,01

тест на виявлення любовної адикції Єгоров А.; тест на міжособистісну залежність (любовну, від партнера, дитячо-батьківських відносинах). Методика Р. Гіршфільда, адаптація О.П. Макушина; діагностика міжособистісних відносин Т. Лірі; діагностика міжособистісних відносин А.А. Рукавішнікова; методи математико-статистичної обробки даних: критерій кутового перетворення Фішера та факторний аналіз (програма SPSS 22.0.0.0.).

Аналіз результатів, отриманих за методом семантичного диференціалу (див. табл 1), дозволяє стверджувати, що у поліаморних сім'ях більш переважають: високий рівень почуття потреби, ревності, комфортності, бажання змінити відносини та повага; середній рівень задоволеності сімейними відносинами, відкритості, сприйняття обов'язків та довіри.

У традиційних сім'ях більш переважають: високий рівень почуття потреби, відкритості та сприйняття обов'язків; середній рівень ревності, задоволеності сімейними відносинами, бажання змінити відносини, довіри, поваги та заздрощів.

Аналізуючи результати тестування любовної залежності (див. табл 2) можна бачити що: в поліаморних сім'ях у 30% переважає високий та середній рівні, у 40% низький рівень любовної залежності; в традиційних сім'ях у 50% переважає високий рівень, у 20% середній та у 30% низький рівень любовної залежності.

Аналізуючи результати дослідження міжособистісної залежності в поліаморних та традиційних сім'ях (див. табл 3) бачимо: в поліаморних сім'ях у 30%

переважає високий та низький рівні, у 40% середній рівень емоційної опори; в традиційних сім'ях у 50% переважає високий рівень, у 10% середній та у 40% низький рівень емоційної опори; в поліаморних сім'ях у 20% переважає високий рівень, у 50% середній та у 30% низький рівень невпевненості у собі; в традиційних сім'ях у 60% переважає високий рівень, у 30% середній та у 10% низький рівень невпевненості у собі; в поліаморних сім'ях у 20% переважає високий рівень, у 70% середній та у 10% низький рівень прагнення до автономії; в традиційних сім'ях у 30% переважає високий рівень, у 10% середній та у 60% низький рівень прагнення до автономії; в поліаморних сім'ях у 70% переважає високий рівень, у 10% середній та у 20% низький рівень залежності; в традиційних сім'ях у 20% переважає високий рівень, у 50% середній та у 30% низький рівень залежності. Тобто, у поліаморних сім'ях більш переважають: середній рівень невпевненості у собі, прагнення до автономії та високий рівень залежності. У традиційних сім'ях більш переважають: високий рівень невпевненості у собі, низький рівень прагнення автономії та середній рівень залежності.

Також, за результатами діагностики міжособистісних взаємовідносин було виявлено, що у поліаморних сім'ях у більшості переважає середній рівень авторитарного стилю у відносинах, а в традиційних сім'ях у половині випадків переважає високий. У традиційних сім'ях також переважає середній рівень егоїстичного стилю, у той час як у поліаморних середній та високий на рівних.

Таблиця 2

Достовірні відмінності любовної залежності в поліаморних та традиційних сім'ях

Шкали та рівні вираженості		Поліаморні сім'ї	Традиційні сім'ї	ϕ^*	P
Любовна адикція	високий	50%	30%	2,913	0,05
	середній	20%	30%	1,64	0,01
	низький	30%	40%	1,485	-

Таблиця 3

Достовірні відмінності міжособистісної залежності в поліаморних та традиційних сім'ях

Шкали та рівні вираженості		Поліаморні сім'ї	Традиційні сім'ї	ϕ^*	P
Емоційна опора на інших	високий	30%	40%	1,485	-
	середній	40%	10%	5,127	0,05
	низький	30%	40%	1,485	-
Невпевненість у собі	високий	20%	60%	5,975	0,05
	середній	50%	30%	2,913	0,05
	низький	30%	10%	3,642	0,05
Прагнення до автономії	високий	20%	30%	1,64	0,01
	середній	70%	10%	9,461	0,05
	низький	10%	60%	7,976	0,05
Залежність	високий	70%	20%	7,46	0,05
	середній	10%	50%	6,55	0,05
	низький	20%	30%	1,64	0,01

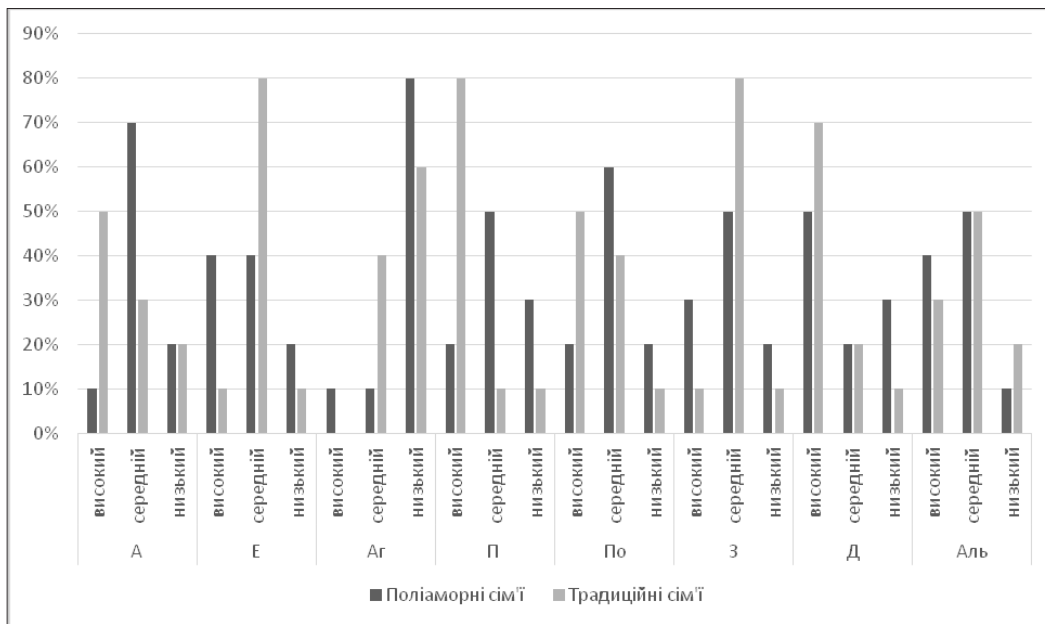


Рис. 1. Результати діагностики міжособистісних відносин в поліаморних та традиційних сім'ях

Примітка: авторитарний – А; егоїстичний – Е; агресивний – Аг; підозрілий – П; підпорядкований – П; залежний – З; доброзичливий – Д; альтруїстичний – Аль.

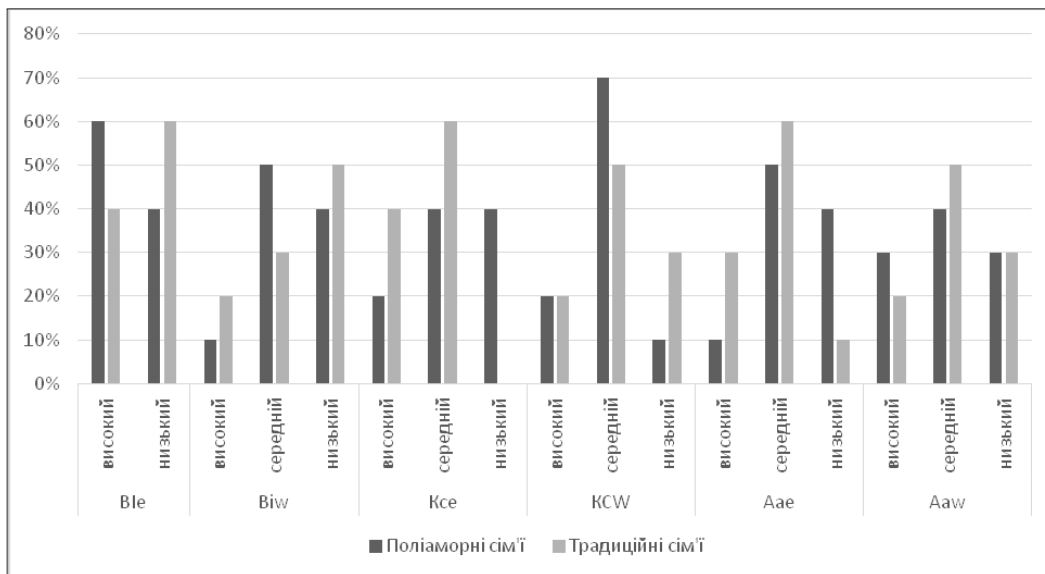


Рис. 2. Середньогрупові результати особливостей оцінки типових засобів ставлення чоловіків та жінок в поліаморних сім'ях

Діаграма демонструє різницю у поліаморних та традиційних сім'ях у типах поведінки, а саме, можна чітко побачити що поліаморні сім'ї мають більші результати за вираженою поведінкою в області включення – тобто потребують щоб їх запрошували у взаємодію, та більші результати вимогливої поведінки в області контролю, тобто потребують контролю для комфортного співіснування.

Примітка: виражена поведінка в області включення (Ble) та вимоглива поведінка в області вклю-

чення (Biw); виражена поведінка в області контролю (Kce) та вимоглива поведінка в області контролю (KCw); виражена поведінка в області афекту (AAe) та вимоглива поведінка в області афекту (AAw).

Аналізуючи факторну структуру любовних та міжособистісних відносин в поліаморних сім'ях (див. табл. 4) ми можемо бачити, що вона складається з трьох факторів. В емоційно-внутрішньому факторі позитивно корелюють показники шкал відкритість, прагнення до автономії та виражена поведінка

Таблиця 4

Факторна структура взаємозв'язку любовних та міжособистісних відносин в поліаморних сім'ях

№ п/п	Назва та вага фактору	Елементи фактору	Факторне навантаження
1	Емоційно – внутрішній фактор (22%)	Ревнощі	- 0,825**
		Відкритість	0,628**
		Заздрощі	-0,722**
		емоційна опора на інших	-0,825**
		прагнення до автономії	0,857**
		високий рівень адикції	-0,789**
		виражена поведінка включення	0,877**
2.	Міжособистісний фактор (19%)	почуття потреби	0,752**
		задоволеність сімейними відносинами	0,785**
		доброзичливий стиль	0,687**
		альтруїстичний стиль	0,852**
		виражена поведінка контролю	0,628*
		вимоглива поведінка афекту	-0,622*
3.	Внутрішньо-особистісний фактор (17%)	комфортність	-0,985**
		прагнення до автономії	0,749**
		доброзичливий стиль	0,987**
		виражена поведінка контролю	-0,785**

Примітка: у таблицю внесені значення: ** - $p < 0,05$ та * - $p < 0,01$.

включення. Негативно корелюють показники шкал ревнощі, заздрощі, емоційна опора на інших та високий рівень адикції.

В міжособистісному факторі позитивно корелюють шкали почуття потреби, задоволеність сімейними відносинами, доброзичливий стиль, альтруїстичний стиль при $p < 0,05$ та виражена поведінка контролю при $p < 0,01$. Негативно корелюють шкали вимоглива поведінка афекту при $p < 0,01$; внутрішньо-особистісний фактор позитивно корелює зі шкалами прагнення до автономії та доброзичливим стилем при $p < 0,05$. Негативно корелюють показники комфортності та виражена поведінка контролю при $p < 0,05$.

На підставі проведеного теоретичного аналізу, отриманих емпіричних даних та у відповідності до поставленої у роботі мети можна зробити наступні **ВИСНОВКИ**.

1. Виявлено відмінності в любовних відносинах у поліаморів: високий рівень почуття потреби, ревнощів, комфортності, бажання змінити відносини та поваги; середній рівень задоволеності сімейними відносинами, відкритості, сприйняттям обов'язків та довіри. У традиційних сімей переважають: високий рівень почуття потреби, відкритості та сприйняття обов'язків; середній рівень ревнощів, задоволеності сімейними відносинами, бажання змінити відносини, довіри, поваги та заздрощів. Це суттєво відрізняє теоретичні конструкції поліаморії від реальності практики в Україні. З нашої точки зору це може бути пов'язано з тим, що поліаморія, як образ любовного життя, певною частиною подружжя

обирається в рамках інфантильного експериментування, без відповідної психологічної готовності та особистісної зрілості.

2. Встановлено, що поліаморні сім'ї більш схильні до любовної адикції ніж традиційні. Тому можна висунути робочу гіпотезу, що в деяких випадках поліаморія є формою реалізації контрзалежності та синдрому «емоційного холоду».

3. Виявлені достовірні відмінності у міжособистісних відносинах поліаморних сімей: середній рівень невпевненості у собі, прагнення до автономії та високий рівень залежності. У традиційних сім'ях переважають: високий рівень невпевненості у собі, низький рівень прагнення автономії та середній рівень залежності. Це можна пояснити також страхом інтимності та спробами побудувати любовні відносини, які таким чином підтримували би певний невротичний компроміс.

4. Поліаморним сім'ям також більш притаманний високий рівень доброзичливого стилю, середній рівень авторитарного, підозрілого, підпорядкованого, залежного та альтруїстичного стилів; низький рівень агресивного стилю міжособистісних відносин. Традиційним сім'ям більш притаманний високий рівень авторитарного, підозрілого, підпорядкованого та доброзичливого стилю; середній рівень егоїстичного, залежного та альтруїстичного стилів; низький рівень агресивного стилю міжособистісних відносин. На наш погляд виявлена феноменологія потребує подальшого, більш глибокого вивчення, зокрема наскільки така міжособова стилістика взаємодії є аутентичною (можливо, що вона існує на формальному

рівні для відповідності соціально бажаному контексту відносин у такому оточенні).

5. У поліаморів більш переважають: виражена поведінка в області включення та вимоглива поведінка в області включення; вимоглива поведінка в області контролю; виражена поведінка в області афекту. У традиційних сім'ях більш переважають: виражена пове-

дінка в області включення та вимоглива поведінка в області включення ; виражена поведінка в області контролю та вимоглива поведінка в області контролю; виражена поведінка в області афекту та вимоглива поведінка в області афекту. На наш погляд це відбиває різницю у структурах влади та владних сімейних практик, що існують у моно- та поліаморних моделях любові.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Апресян Р. Г. Философия любви: постклассические трансформации [електронний ресурс]. Режим доступу: <https://iphras.ru/page48656789.htm>
2. Тарасова Е. А. Гендерные отличия в конфликтном взаимодействии Воронеж, 2013. 486 с.
3. Воронина О. А. Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций М.: МЦГИ, 2013. 415 с.
4. Бодрийяр Ж. Фантомы современности. Москва, 2015. С. 87.
5. Апресян Р.Г. Слова любви: eros, philia, agape. Философия и культура, 2012. № 8. С. 27-40
6. Sheff E. Stories from the polycule: Real life in polyamorous families. Portland: TorontreePress, 2015. P. 573.

REFERENCES:

1. Apresyan R. G. (2017). Philosophy of love: post-classical transformation [electronic resource]. Access mode: <https://iphras.ru/page48656789.htm>
2. Tarasova E. A. (2013). Gender differences in conflict interaction. Voronezh. 486.
3. Voronina O. A. (2013). Theory and methodology of gender studies. Course of lectures. M.: MCGI. 415.
4. Baudrillard J. (2015). Phantom of modernity. Moscow. 87.
5. Apresyan R. G. (2012). Words of love: eros, philia, agape. Philosophy and Culture, 8. 27-40
6. Sheff E. (2015). Stories from the polycule: Real life in polyamorous families. Portland: TorontreePress. 573.

*Стаття надійшла до редакції 25.09.2019.
The article was received 25 September 2019.*

УДК 159.947.5-057.36

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-4>

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

FEATURES OF MOTIVATION OF MILITARY PERSONNEL TO MILITARY PROFESSIONAL ACTIVITIES

Шебанова Віталія Ігорівна,
доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри практичної психології
Херсонський державний університет
vitaliashebanova@gmail.com
ORCID 0000-0002-1658-4691

Shebanova Vitaliia Ihorivna,
Doctor of Psychology, Associate Professor,
Professor of the Department of Practical Psychology
Kherson State University
vitaliashebanova@gmail.com
ORCID 0000-0002-1658-4691

Нікітенко Ганна Олегівна,
аспірантка кафедри практичної психології
Херсонський державний університет
ann.mail25@gmail.com
ORCID 0000-0003-0505-5791

Nikitenko Hanna Olehivna,
Postgraduate student of the Department of Practical Psychology
Kherson State University
ann.mail25@gmail.com
ORCID 0000-0003-0505-5791

У статті досліджується актуальна проблема мотивації до військової діяльності. Проведений теоретичний аналіз наукової літератури вказує на те, що мотивація до військово-професійної діяльності військовослужбовців є складною системою мотивів, що активує та спрямовує особистість до професійної діяльності.

Мета: презентувати результати дослідження особливостей мотивів вступу на військову службу та особливості мотивації військовослужбовців з різним досвідом служби. Емпіричну вибірку досліджування склали 126 військовослужбовців з різним досвідом військової служби, у віці від 20 до 46 років.

Методи. З метою вивчення особливостей мотиваційного компоненту структури психологічної готовності військовослужбовців до військово-професійної діяльності нами використано авторську анкету «Вивчення впливу внутрішніх та зовнішніх факторів на психологічну готовність мобілізованих осіб до військової служби». Обробка даних проходила із застосуванням t-критерія Стюдента для незалежних вимірів, процедури Z-перетворення та факторного аналізу.

Результати. Виявлено, що саме мотиваційний компонент здійснює системоутворюючий вплив на внутрішній та зовнішній фактори структури психологічної готовності військовослужбовців через реалізацію стимулюючої, регулятивної та смислоутворювальної функцій. З'ясовано, що основними мотивами вступу військовослужбовців на службу є: самореалізація, отримання визнання, патріотичність (прагнення захищати Батьківщину) та вирішення особистих проблем. Установлено, що чим більший стаж військової служби, тим частіше виникають позитивні думки на звітку про призив. Особи з досвідом контрактної служби демонструють більш позитивне ставлення до військової служби, значущість її проходження, мають більш високий рівень мотивації до виконання військово-професійної діяльності, ніж особи без досвіду військової служби.

Висновки. З досвідом служби посилюється позитивне ставлення до професійної діяльності військового, підвищується внутрішня мотивація, загальний рівень психологічної готовності до військової служби.

Ключові слова: мотив, мотивація, мотиваційний компонент, психологічна готовність, військовослужбовці.

The article deals with the urgent problem of motivation for military activity. The theoretical analysis of scientific literature indicates that the motivation for military-professional activity of military personnel is a complex system of motives that activates and directs the person to professional activity.

Purpose. The aim of the article is to present the results of the study of features of motives for joining military service and features of motivation of servicemen with different military service experience. An empirical sample included of 126 military personnel by persons, ranging in age from 20 to 46 years.

Methods. In order to study the peculiarities of the motivational component of the structure of psychological readiness of military personnel for military professional activity, we used the author's questionnaire "Determining the influence of internal and external factors on the psychological readiness of mobilized persons to military service". Among the methods of mathematical and statistical data processing, Student's t-criterion for independent measurements, the Z-transform procedure and factor analysis have been used.

Results. It has been found out that the motivational component that exerts a systematic influence on the internal and external factors of the structure of psychological readiness of military personnel through the implementation of stimulating, regulatory and meaning-forming functions. It has been established that the main motives for joining the military are: self-realization, recognition, patriotism (desire to defend the Motherland) and solving personal problems. It has been found out that the greater military service experience, the more likely there are positive thoughts on the news of the call. Persons with experience of contract service demonstrate a more positive attitude to military service, the importance of its passage; have a higher level of motivation to perform military professional activity than persons without experience of military service.

Conclusions. The positive attitude towards the professional activity of the military, the internal motivation, the general level of psychological readiness for military service increases with service experience.

Key words: motive, motivation, motivational component, psychological readiness, servicemen.

Вступ. Незважаючи на велику кількість напрацювань у вивчені мотивації особистості до професійної діяльності, перебіг часу постійно вносить корективи її формування. Особливо це стосується сфери службової діяльності українських військових.

Мотивація до військової діяльності – складне явище, яке включає цілу низку різноманітних соціально-психологічних обставин і, в свою чергу, визначає весь комплекс як позитивних, так і негативних чинників проходження військової служби. Актуальність цієї проблематики зумовлена вирішальним впливом мотивації на успішність військово-професійної діяльності, психічний та функціональний стани військовослужбовців, прагнення до професійної самоактуалізації у військовій сфері тощо. Тому проблема розвитку мотивації професійної діяльності одна із основних у військовій психології.

Проблема мотивації до професійної діяльності у представників різних небезпечних професій, в тому числі й військовослужбовців, вивчалася у низці праць. Так, Т. Корнілова (Корнілова, 1997) вказує на низьку значимість мотивації досягнення успіху у фахівців ризиконебезпечних професій, у той час як Н. Лозінська зазначає, що у військовослужбовців мотивація прагнення до успіху, установка на «результат діяльності», виражені найбільш сильно (Лозінська, 2012).

Мотивація як рушійна сила поведінки відіграє велику роль у процесі формування особистості військовослужбовця, сформованості його інтересів до військової професії та усвідомлення її суспільного значення, професійної діяльності. Мотивація надає військово-професійній діяльності військовослужбовця спрямованість, осмисленість, динамічність та ефективність. Тому вивчення мотиваційних ресурсів особистості має велике значення для покращення ефективності військово-професійної діяльності.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

В. Осьодло, О. Сафін, О. Тімченко розглядають мотивацію як процес, що постійно розвивається трансформується, має в своїй динаміці «підйоми» та «спади» впливу на професійну діяльність, свою інтенсивність, стійкість, емоційне забарвлення (Осьодло, 2012; Сафін, 2012; Тімченко, 2007). Це породжує необхідність вивчення динаміки професійної мотивації, що впливає на результати військово-професійної діяльності.

В. Вілюнас визначає мотивацію як сукупну систему процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (Вілюнас, 1990). Л. Божович, К. Платонов пояснюють мотивацію як сукупність мотивів, що спонукають до діяльності (Божович, 2001; Платонов 1997). А. Маркова вважає, що мотивація є багатомірним утворенням окремих мотивів, потреб, цілей, намірів, інтересів, ідеалів, цінностей (Маркова, 1990).

Також слід зазначити, що мотивація відповідає за реалізацію психологічної готовності в діяльності. Х. Хекхаузен зазначає, якщо мотиваційна сфера не сформована, то буде відсутня можливість для реалізації потенціалу особистості, оскільки саме від моти-

вації залежить, як і в якому напрямку будуть використані різні функціональні здібності (Хекхаузен, 2003). Позитивна мотивація до діяльності, вольове прагнення стати професіоналом, дозволяє компенсувати навіть недостатній розвиток компонентів, створюючи передумови для їхнього доведення в процесі професійного становлення до необхідного рівня.

Більшість сучасних дослідників (О. Добрянський, М. Томчук, Л. Матохнюк та інші) мотив у психології розуміють як внутрішнє спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта її виконання (Добрянський, 2012; Томчук, 2003; Матохнюк, 2006). Виділяють мотиви зовнішні і внутрішні. Внутрішня мотивація – це мотивація, рушійною силою якої є не зовнішні впливи (стимули, підкріплення), а щось зсередини самої людини, пов'язана з самим змістом діяльності. Тобто, внутрішня мотивація – це прагнення виконати певну діяльність заради самого процесу діяльності, відчуття задоволення та радості від цієї активності, а не для одержання винагороди чи внаслідок зовнішніх вимог. Зовнішня мотивація – це спонукання або примушування щось робити зовнішніми для людини обставинами або стимулами.

Військова діяльність у більшості випадків є полімотивованою, тобто вона визначається не одним мотивом, а їх сукупністю. Ми підтримуємо думку сучасних дослідників про те, що мотиваційний компонент психологічної готовності військовослужбовців до служби є складною системою мотивів, що активує та спрямовує особистість до професійної діяльності. Проте слід відзначити недостатність вивченості питання впливу різного досвіду служби на особливості мотивації військовослужбовців.

Мета – презентувати результати дослідження особливостей мотивів вступу на військову службу та особливості мотивації військовослужбовців з різним досвідом служби.

Методологія та методи. Задля вивчення мотивації військовослужбовців ми використовували авторську анкету «Вивчення впливу внутрішніх та зовнішніх факторів на психологічну готовність мобілізованих осіб до військової служби». Обробка даних проводилася із застосуванням факторного аналізу, t-критерія Ст'юдента для незалежних вимірів та процедури Z-перетворення.

Емпіричну вибірку досліджування склали військовослужбовці, серед яких: 20 чоловік – новобранці, 84 – особи, що мають досвід лише строкової служби (від дев'яти місяців до року), 23 – військовослужбовці, що мають досвід контрактної служби (від 2-х років). Загальна кількість респондентів склала 126 осіб, в віці від 20 до 46 років.

Результати та дискусії. Враховуючи специфіку професійної діяльності військовослужбовців та ґрунтуючись на проведеному аналізі наукових досліджень, нами було запропоновано модель психологічної готовності військовослужбовців до служби. При розробці цієї моделі ми спиралися на системний підхід до розуміння «психологічної готовності», а саме

розглядали психологічну готовність як інтегративне особистісне і соціально-психологічне утворення, єдність індивідуальних особливостей і соціального середовища, на формування якої впливають як внутрішні, так і зовнішні чинники. Було виокремлено зовнішній та внутрішній фактори психологічної готовності. З'ясовано, що зовнішній фактор психологічної готовності містить в собі соціально-психологічний, проблемно-орієнтаційний та соціально-діяльнісний компоненти. Внутрішній фактор становлять емоційно-вольовий, мотиваційний, особистісний, поведінковий, когнітивно-прогностичний та когнітивно-рефлексивний компоненти.

У запропонованій нами структурі психологічної готовності військовослужбовців мотиваційний компонент відображає мотиваційні зусилля, потреби успішно виконати поставлену задачу, бажання якнайкраще виконати службово-бойову діяльність, прагнення досягнути успіху й показати себе з кращої сторони, почуття обов'язку і відповідальності, високий рівні військово-професійної спрямованості, потреби у самовдосконаленні, самопізнанні.

Встановлено, що саме мотиваційний компонент є тим компонентом, що поєднує внутрішні та зовнішні фактори, а отже, виступає як системоутворюючий. Тобто, зацікавленість військовослужбовців у службово-бойовій діяльності, наявність потреби успішно виконувати професійні задачі, прагнення та бажання досягати успіху в професійній сфері військового, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації, прагнення продемонструвати себе з кращого боку, наявність почуття боргу та відповідальності перед Батьківщиною, все це здійснює системоутворюючий вплив на внутрішній та зовнішній фактори психологічної готовності військовослужбовців до військової діяльності через реалізацію стимулюючої, регулятивної та смислоутворювальної функцій. Таким чином активізація мотиваційного компонента може прискорити формування психологічної готовності військовослужбовців до служби.

Стимулююча функція готовності, інтегруючи в собі мотиви, інтереси, потреби військовослужбовців, підсилює внутрішні можливості і відображає психологічну установку на успішну військову службу, на її значущість проходження як особистісно необхідне і внутрішньо прийняте переконання, що у свою чергу є умовою підвищення результативності їх військової діяльності, посилення прагнення до особистісного саморозвитку і професійного самовдосконалення. Смислоутворювальна функція полягає в розумінні сутності власної діяльності та власних професійних потреб, усвідомлення ціннісних орієнтирів і напрямів розвитку призводить до того, що військовослужбовці швидше й ефективніше можуть оволодіти необхідними професійними навичками, що сприяє підвищенню професійної компетентності та психологічної готовності до військової діяльності. Регулятивна функція проявляється у регуляції поведінки, емоцій, вчинків, утриманні себе в рамках вимог, які пред'яв-

ляються, що може посилювати активність особистості, сприяти вдосконаленню ефективних дій по досягненні мети, поставлених професійних завдань, впливати на продуктивність діяльності, сприяти самореалізації. Реалізація даних функцій (стимулюючої, смислоутворюючої, регулятивної) в єдності призводить до саморозвитку особистості в цілому, а як наслідок і до формування психологічної готовності до військової діяльності.

Також нами було проведено факторний аналіз запропонованих нами мотивів вступу осіб на військову службу, з метою групування первинного матеріалу, виокремлення універсальних узагальнених характеристик. Факторний аналіз проводився методом головних компонентів з використанням Varimax-обертання для виявлення факторної структури показників, що досліджуються. За результатами факторного аналізу запропонованих нами мотивів вступу осіб на військову службу із сімнадцяти початкових показників було виділено чотири узагальнені мотиви, що найбільш достовірно відображають мотиваційні установки військовослужбовців. Дане факторне рішення знайдено за допомогою статистичної програми STATISTICA 10.0. і на наш погляд, воно є оптимальним, оскільки враховує як високі власні значення факторів, так і високий відсоток пояснювальної ними дисперсії.

Перший узагальнений мотив представлений такими змінними, як: прагнення збільшити свій соціальний статус, прагнення подальшого підвищення по службі, прагнення відповідати вимогам соціального оточення, потреба в реалізації цілей, потреба у самоствердженні, потреба сформувати чоловічі риси характеру. На наш погляд дані мотиви відображають спрямованість на реалізацію розвитку власного «Я», реалізацію існуючого потенціалу, здійснення своїх наявних бажань, об'єктивізацію уявлень про себе і свій життєвий шлях, досягнення успіху, прагнення повністю реалізувати себе в соціумі. Тому перший узагальнений мотив вступу на військову службу нами було названо як «мотивація до самореалізації». Результати факторного навантаження мотивів зображені в таблиці 1.

Другий узагальнений мотив представлений такими змінними як: прагнення до матеріального забезпечення, прагнення до фізичної досконалості, прагнення отримати соціальне визнання та визнання в сім'ї, прагнення покращити власне життя. На наш погляд даний узагальнений мотив відображає направленість на отримання визнання достоїнств, чеснот, високих якостей, визнання важливості, значимості, цінності, отримання високого статусу, шанобливе ставлення до себе. Тому другий узагальнений мотив нами було названо як «Прагнення до поваги та самоповаги».

Третій узагальнений мотив включає в себе виражене прагнення захищати Батьківщину, інтереси своєї країни, необхідність виконати свій громадянський обов'язок. Дану мотивацію нами було названо

Таблиця 1

Результати факторного навантаження узагальнених мотивів вступу військовослужбовців на службу

№	Показник	Факторне навантаження
Мотивація до самореалізації		
1	Прагнення збільшити свій соціальний статус	0,844
2	Прагнення подальшого підвищення по службі	0,658
3	Прагнення відповідати вимогам соціального оточення	0,509
4	Потреба в реалізації цілей	0,665
5	Потреба в самоствердженні	0,598
6	Потреба сформувати чоловічі риси характеру	0,571
Сумарна дисперсія		17%
Мотив «Прагнення до поваги та самоповаги»		
1	Прагнення до матеріального забезпечення	0,492
2	Прагнення до фізичної досконалості	0,675
3	Прагнення отримати соціальне визнання	0,775
4	Прагнення отримати визнання у сім'ї	0,607
5	Прагнення покращити власне життя	0,708
Сумарна дисперсія		16,5 %
Мотив «Прояву патріотичності»		
1	Прагнення захищати Батьківщину	0,678
2	Потреба виконати свій громадянський обов'язок	0,846
3	Прагнення захищати інтереси своєї країни	0,775
Сумарна дисперсія		15 %
Мотив «Вирішення особистих проблем»		
1	Уникнення неприємностей	0,727
2	Прагнення до задоволення первинних базових потреб	0,763
3	Прагнення відповідати сімейним вимогам	0,522
4	Прагнення до матеріального забезпечення	0,413
Сумарна дисперсія		11 %

як «патріотичність», оскільки вона відображає позитивне ставлення до батьківщини, прояв суспільних та моральних принципів, які характеризують ставлення до своєї країни, включає в себе прагнення зберегти Батьківщину, її надбання, захистити інтереси своєї громади, народу у цілому.

Четвертий узагальнений мотив представлений такими змінними: уникнення неприємностей, прагнення до задоволення первинних базових потреб, прагнення відповідати сімейним вимогам та прагнення до матеріального забезпечення. Дані показники відображають мотиви, що направлені на вирішення індивідуальних проблем, з метою покращення комфорту власного життя, тому даний узагальнений мотив нами було названо як «Вирішення особистих проблем».

Крім цього нами було встановлено достовірні відмінності за показником рівня значущості проходження військової служби при порівнянні результатів досліджуваних без досвіду (новобранців) та з досвідом контрактної служби. Так, у досліджуваних з досвідом контрактної служби більш високий рівень значущості

проходження військової служби ($t = 2,61$; $\alpha \geq 0,95$). Тобто, новобранці мають більш нейтральне та навіть негативне ставлення до військової служби, а військовослужбовці з досвідом контрактної служби демонструють позитивне ставлення та усвідомлення важливості проходження служби.

Також було встановлено достовірність розбіжностей за показником представленості позитивних думок на звітку про призов на військову службу у новобранців та контрактників ($t = 3,31$; $\alpha \geq 0,99$) та досліджуваних з досвідом контрактної та строкової служби ($t = 2,81$; $\alpha \geq 0,99$). Тобто, чим більший стаж військової служби, тим більша значущість проходження служби та тим частіше виникають позитивні думки на звітку про призов. Досліджувані з досвідом контрактної служби демонструють більш позитивне ставлення до військової служби та її значущість, вищий рівень мотивації до служби.

Крім цього слід зазначити, що нами не було встановлено достовірних відмінностей між військовослужбовцями з різним досвідом служби за наступними показниками мотиваційного компонента:

представленість мотиву самореалізації, мотивів, що спрямовані на вирішення особистих проблем, патріотичних мотивів, мотивів поваги та самоповаги, представленість особистих та соціально-корисних цілей в мотиваційній сфері військовослужбовців. Тобто, не залежно від досвіду військової служби, військовослужбовцям властиво прагнення до самореалізації, для них дуже важлива повага оточуючих людей та самоповага, наявність мотивів, направлених на вирішення важливих особистих проблем за допомогою військової служби, для них важливо професійно розвиватися та досягати соціально-корисних цілей.

Висновки. Мотиваційна готовність до військової діяльності є складною системою мотивів, які скеровують, посилюють та обумовлюють активність індивіда на шляху до поставленої мети, а саме на шляху до самопізнання, саморозуміння та самореалізації в професійній діяльності.

Визначено узагальнені тенденції військовослужбовців у мотиваційній сфері, це дозволяє формувати уявлення про їх мотиваційні установки щодо військової служби. Встановлено, що основними мотивами вступу військовослужбовців на службу є самореалі-

зація, отримання визнання, патріотичність (прагнення захищати Батьківщину) та вирішення особистих проблем.

Аналізуючи виявлені розбіжності у прояві мотиваційного компонента внутрішнього фактора структури психологічної готовності досліджуваних з різним досвідом військової служби, нами було встановлено, що чим більший стаж військової служби, тим частіше виникають позитивні думки на звітку про призив. Досліджувані з досвідом контрактної служби демонструють більш позитивне ставлення до військової служби, значущість для них її проходження, більш високий рівень мотивації до служби, ніж досліджувані без досвіду військової служби.

Отже, наявність військового досвіду сприяє формуванню більш позитивного ставлення до професійної діяльності військового, посилює внутрішню мотивацію, що підвищує загальний рівень психологічної готовності до військової служби.

Важливими перспективами подальших досліджень у цьому напрямку має бути визначення найбільш ефективних важелів, що впливатимуть на мотивацію військово-професійної діяльності військовослужбовців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : МПСИ, 2001. 349 с.
2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М. : Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
3. Добрянський О. А. Сутність та структура психологічної готовності слідчих до професійної діяльності в екстремальних умовах. *Вісник Національної академії Державної Прикордонної служби України. Психологічні науки*. 2012. Вип. 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_28
4. Корнилова Т. В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М. : Ин-т психологии РАН, 1997. 231 с.
5. Лозінська Н. С. Особливості мотивації до професійної діяльності військовослужбовців миротворчих підрозділів. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2012. Вип. 5 (30). С. 227 – 231.
6. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М. : Просвещение, 1990. 192 с.
7. Матохнюк Л. О. Формування психологічної готовності майбутніх інженерів-прикордонників до професійної діяльності: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. / Л. О. Матохнюк. Хмельницький: Нац. акад. Держ. прикордон. Служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. 20 с.
8. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера: монографія. К. : ПП «Золоті ворота», 2012. 463 с.
9. Платонов К. К. Занимательная психология. СПб. : Питер Пресс, 1997. 288 с.
10. Сафін О. Д. Психологічні особливості професійного самовизначення військовослужбовців-контрактників в процесі служби. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2012. Вип. 27. С.18 – 22.
11. Тімченко О. В. Екстремальна психологія: підручник. К.: Август Трейд, 2007. 502 с.
12. Томчук М. І. Психологічна готовність особистості до правоохоронної діяльності: монографія. Хмельницький: НВП «Еврика», 2003. 197 с.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003. 860 с.

REFERENCES:

1. Bozhovich L. I. (2001). *Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of personality formation]*. Izbr. psihol. tr. / pod red. D. I. Fel'dshtejna. Moskva: MPSI. 349. [in Russian].
2. Viljunas V. K. (1990). *Psihologicheskie mehanizmy motivacii cheloveka [Psychological mechanisms of human motivation]*. Moskva: Izd-vo MGU. 288. [in Russian].
3. Dobrianskyi O. A. (2012). Sutnist ta struktura psykhologichnoi hotovnosti slidchyykh do profesiinoi diialnosti v ekstremalnykh umovakh [The essence and structure of psychological readiness of investigators to professional activity in extreme conditions]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi Prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Psykhologichni nauky. – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: psychology*. Vyp. 1. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_28 [in Ukrainian].
4. Kornilova T. V. (1997). *Diagnostika motivacii i gotovnosti k risku [Diagnostics of motivation and risk appetite]*. Moskva : In-t psihologii RAN. 231. [in Russian].
5. Lozinska N. S. (2012). Osoblyvosti motyvatsii do profesiinoi diialnosti viiskovosluzhbovtiv myrotvorchyykh pidrozdiliv [Peculiarities of motivation for the professional activity of peacekeepers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy*.

- Pytannia psykholohii. – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine. Questions of psychology. Vyp. 5 (30). 227-231. [in Ukrainian].*
6. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. (1990). *Formirovanie motivacii uchenija [The formation of learning motivation]*. Moskva : Prosveshhenie. 192. [in Ukrainian].
 7. Matokhniuk L. O. (2006). *Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti maibutnikh inzheneriv-prykordonnykiv do profesiinoi diialnosti [Formation of psychological readiness of the future engineers-borderguards for professional activity]*. Avtoref. dys. kand. psykol. nauk: spets. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psykholohiia». Khmelnytskyi: Nats. akad. Derzh. prykordon. Sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. 20. [in Ukrainian].
 8. Osodlo V. I. (2012). *Psykholohiia profesiinoho stanovlennia ofitsera [Psychology of professional formation of an officer]: monohrafiia*. Kyiv : PP «Zoloti vorota». 463. [in Ukrainian].
 9. Platonov K. K. (1997). *Zanimatel'naja psihologija [Entertaining Psychology]*. Sankt-Peterburg : Piter Press. 288. [in Russian].
 10. Safin O. D. (2012). *Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho samovyznachennia viiskovosluzhbovtziv-kontraktnykyv v protsesi sluzhby [Psychological features of professional self-determination of contracted servicemen in the service process.]*. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka. Viiskovo-spetsialni nauky. – Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Special Military science. Vyp. 27.18-22.* [in Ukrainian].
 11. Timchenko O. V. (2007). *Ekstremalna psykholohiia [Extreme Psychology]*. Kyiv: Avhust Treid. 502. [in Ukrainian].
 12. Tomchuk M. I. (2003). *Psykholohichna hotovnist osobystosti do pravookhoronnoi diialnosti [Psychological readiness of the individual for law enforcement activities]: monohrafiia*. Khmelnytskyi: NVP «Evryka». 197. [in Ukrainian].
 13. Hekhauzen H. (2003). *Motivacija i dejatel'nost' [Motivation and activity]*. Sankt-Peterburg: Piter. 860. [in Russian].

*Стаття надійшла до редакції 26.09.2019.
The article was received 26 September 2019.*

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.942-053.6

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-5>ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ
EMPIRICAL RESEARCH ON ANXIETY IN TEENAGERS**Барановська Яна Григорівна**

магістрант

Херсонський державний університет

yano4kabar@gmail.com

ORCID 0000-0003-2414-2743

Baranovska Yana Hryhorivna

Magister

Kherson State University

yano4kabar@gmail.com

ORCID 0000-0003-2414-2743

Анотація. Розглянуто теоретичні аспекти прояву тривожності та подано результати емпіричного дослідження рівня тривожності серед учнів підліткового віку. Встановлено особливості впливу тривожності на самооцінку особистості, її емоційну сферу та поведінку в соціумі. Зазначено, що тривожний підліток вирізняється інтенсивністю переживань та легкістю виникнення хвилювань, зниженим порогом чутливості до змін та почуттям безпеки, що легко зникає. Акцентовано, що тривожність це проблема, яку підліток не може подолати самостійно, а тому потребує підтримки з боку дорослих.

Мета статті полягає в порівнянні рівня тривожності осіб підліткового віку та визначення взаємозв'язку тривожності та заниженої самооцінки в різних вікових групах.

Методи. У дослідженні застосовано психодіагностичні методики, що вимірюють загальний рівень тривожності (опитувальник О. Кондаша «Шкала тривожності»), визначено реактивну та особистісну тривожність (методика Ч. Спілберга – Ю. Ханіна) та вивчено рівень самооцінки за опитувальником Г. Н. Казанцевої.

Результати. у статті здійснено огляд впливу підвищеної тривожності на соціалізацію, самооцінку, навчання та розвиток осіб підліткового віку. Проаналізовано наукові роботи провідних вітчизняних та зарубіжних науковців. Порівнюючи отримані дані, встановлено, що відсоток учнів віком 12-13 років є більш тривожними в порівнянні з підлітками віком 15-16 років. Особистісна тривожність в обох групах є домінуючою над реактивною. Така ж тенденція залишилась і під час визначення самооцінки, а саме в групі 12-13 років маємо більший відсоток учнів із заниженою самооцінкою, ніж в групі учнів 15-16 років.

Висновки. констатовано, що учні з високим показником загальної, особистісної тривожності та із заниженим рівнем самооцінки потребують психологічної корекції. Окреслено, що тривожність може стати наслідком конфліктності самооцінки через протиріччя між невпевненістю в собі та високим рівнем намагань. Акцентовано, що спираючись на отримані дані необхідно розробити психокорекційну програму для зменшення проявів тривожності, корекції самооцінки та подолання внутрішніх конфліктів, враховуючи вимоги та принципи корекційної роботи.

Ключові слова: емоції, страх, тривога, соціалізація, соціум, самооцінка, становлення особистості.

Abstract. The paper looks at theoretical aspects of anxiety symptoms and represents the results of empirical research on the level of anxiety among teenage pupils. It determines the features of anxiety impact on a person's self-esteem, their emotions and social behavior. It highlights that an anxious teenager is distinguished by the intensity of feelings and immediate emergence of agitation, lower threshold of sensitivity to changes and the feeling of safety which easily disappears. The study stresses that anxiety is a problem which teenagers cannot overcome on their own therefore they need support of adults.

The purpose of the paper is to compare the level of anxiety in teenagers and determine the correlation of anxiety and low self-esteem in different age groups.

The research uses psychodiagnostic methods, measuring a general level of anxiety (the questionnaire of O. Kondash "The Scale of Anxiety"), it determines reactive and personal anxiety (the method of Ch. Spilberg – Yu. Khanin) and examines the level of self-esteem by the questionnaire of H. N. Kazantseva.

Results. The study looks at the impact of increased anxiety on socialization, self-esteem, education and personal development of teenagers. It analyzes the scientific papers of prominent Ukrainian and foreign scholars. The comparison of the data obtained allowed establishing that the percentage of the pupils of 12-13 years old is more anxious when compared to the teenagers of 15-16 years old. Personal anxiety in both groups dominates over reactive anxiety. A similar tendency was identified when determining self-esteem, in particular, in the group of pupils of 12-13 years old there is a higher percentage of pupils with low self-esteem, than in the group of pupils of 15-16 years old.

Conclusions. the study maintains that the pupils with a high index of general, personal anxiety and with a low level of self-esteem need psychological correction. It outlines that anxiety can become a consequence of self-esteem conflict because of a contradiction between diffidence and a high level of aspirations. The research stresses that taking into account the data obtained it is necessary to develop a psychocorrection program to reduce the manifestations of anxiety, to correct self-esteem and resolve internal conflicts, considering the requirements and principles of correction work.

Key words: emotions, fear, anxiety, socialization, society, self-esteem, personality development.

Вступ. Підлітковий вік є переломним періодом між дитинством і дорослістю. Це суперечливий час особистісного росту та розвитку, втрати дитячого світосприйняття та процес важкого самопізнання та формування світоглядних позицій дорослої людини. Емоційна сфера ще є нестабільною, самооцінка у більшості випадків володіє високим рівнем амплітуди і нестабільності. Проблема тривожності підлітків є кризовою, фундаментальною, базовою для особистості, що розвивається, чинить деструктивний вплив на емоційне самопочуття підлітка, гальмує розвиток особистості, порушує функціональні можливості психіки, призводить до заниженої самооцінки, відсутності креативності уяви, продуктивності пам'яті (Блинова, 2018; Терлецька, 2013).

Саме тому, все вище зазначене є підґрунтям нашого дослідження та має неабияке практичне значення, особливо для психологів та педагогів, що працюють у навчальних закладах та проводять роботу з профілактики та корекції тривожності серед підлітків (Барановська, 2019).

Теоретичне обґрунтування проблеми. Перш ніж звернутися до практичних методів подолання підліткової тривожності, необхідно детально та ретельно вивчити сутність цього явища, та його соціально-психологічну природу. Явище тривожності досліджувало багато психологів, серед яких А. В. Долинська, К. Р. Роджерс, Ч. Д. Спілберг, Ю. К. Ханін та ін.

Здійснивши теоретичне аналізування низки провідних концепцій, надбання провідних вчених (Ізард, 1999; Кузікова, 2015), прийшли до висновку, що не існує єдино вірної позиції, щодо природи виникнення тривожності, її видів, типів, проявів та впливу на становлення та розвиток особистості підлітка. Узагальнюючи можна стверджувати, що тривожність – це особливий емоційний стан, настороженості, хвилювання, відчуття загрози, тощо.

Методологія та методи. Методологічною основою дослідження є низка наступних тверджень. Явище тривожності відстежується на двох рівнях: психологічному та фізіологічному. Психологічний рівень складають: поведінковий, емоційний та когнітивний компоненти. Це можуть бути як жорстокість, агресія, апатія, відстороненість, замкнутість. На фізіологічному рівні тривожність простежується у вигляді прискореного серцебиття, тремтіння, скутості, розладів шлунково-кишкової системи та проблем з тиском. Одним із чинників, що призводить до тривожності є шкільна перевантаженість, яка сприяє невдачам, що в свою чергу провокує емоційну нестабільність, страх, невпевненість у своїх силах, та апатію. Безліч проведених досліджень вказують, що навчально-виховний процес побудовано без врахування психологічних особливостей підлітка. Така організація навчально-виховного процесу підлітків не стимулює, не мотивує на досягнення успіху, а навпаки чинить руйнівний вплив на особистість підлітка та знижує його працездатність. На фоні цього психічного перевантаження у підлітка,

який має ще нестабільну психіку та емоційний стан, можуть виникнути психологічні та емоційні розлади (Письмак, 2018).

Нерідко, тривожність стає одним із джерел агресії, це ускладнює і без того важкий внутрішній стан дитини в період підліткової кризи, та зазвичай спостерігається у дітей, для яких агресивна поведінка стала засобом подолання тривожності в сукупності із заниженою самооцінкою (Попович, 2006; 2010).

Ще одним джерелом тривожності є «школофобія», тобто страх перед шкільним соціокультурним простором та знуцання з боку однолітків, у формі булінгу і мобінгу. Діти зазнають великих труднощів в процесі спілкування, а розповсюдженість інтернету, його доступність тільки провокують ще більші складнощі при встановленні контактів в житті. Таким чином це призводить до того, що підліток вдається до прогулів, замикається в собі, ігнорує встановлення контактів з оточуючими, що в свою чергу провокує заниження самооцінки, порушення формування особистості, невпевненості в собі, та високої тривожності.

Тривожність, окрім дезадаптуючого впливу, виконує захисну функцію, що поєднує в себе передбачення та підготовку до небезпечних ситуацій. Ще однією не менш важливою функцією тривожності є мотивація на досягнення, за умови «легкої» тривожності.

Таким чином, ми розглянули методологічні ключові положення тривожності та встановили, що саме внутрішній конфлікт, суперечливість прагнень дитини, є причиною виникнення тривоги. Внутрішній суперечливий стан дитини може бути викликаний: неадекватними вимогами, які не відповідають можливостям і бажанням дитини. Таке становище особливо нестерпне для підлітка, який прагне незалежності та свободи.

Застосовано психодіагностичні **методики**, що вимірюють загальний рівень тривожності (опитувальник О. Кондаша «Шкала тривожності»), визначено реактивну та особистісну тривожність (методика Ч. Спілберга – Ю. Ханіна) та вивчено рівень самооцінки за опитувальником Г. Н. Казанцевої.

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості, причини виникнення тривожності у підлітковому віці, дослідити рівень тривожності серед учнів 5 та 8 класів та розробити психокорекційну програму для подолання даної проблеми.

Організація дослідження. Дослідження проводилося на базі Хрестівської ЗОШ І-ІІІ ступенів в 3 етапи, серед учнів 5 та 8 класів. Вибірку склали 57 чоловік віком від 10 до 15 років.

Результати та дискусії. На першому етапі для визначення рівня тривожності ми використали методу О. Кондаша «Шкала тривожності», та встановили, що 55,0% учнів 5 класу та 18,0% учнів 8 класу, мають підвищений рівень загальної тривоги, що говорить, про схильність до неспокою, невпевненості, очікування невдач, страху самовираження, не відпо-

відати очікуванням оточуючих та про певні переживання в ситуації перевірки знань або при спілкуванні з вчителями та однолітками.

Показник рівня тривожності в межах норми мають 31,0% 5-класників та 60% 8-класників, тобто діти почуваються впевнено, налаштовані на успіх та позитивний результат, в достатній мірі володіють навичками саморганізації та самоконтролю, не бояться виступати перед аудиторією та демонструвати свої здібності та можливості, вільно почуваються в ситуації спілкування з однолітками, вчителями і загалом людьми з вищим статусом.

Ще 14% учнів 5 класу та 11% учнів 8 класу мають високий рівень шкільної тривожності, тобто в підлітків виникають певні труднощі у взаємодії з однокласниками, вчителями і при виконанні різних шкільних робіт. такі школярі часто відволікаються, продуктивність їх роботи напряму залежить від емоційного фону, працездатність залежить від контролю, покарань та нагадувань.

Жоден респондент 5 класу не показав дуже низького показника тривожності по даній шкалі, проте 11% 8 класу показали дуже низький рівень тривожності. На цей факт потрібно також звернути увагу, бо нерідко дуже низький показник загальної тривожності є результатом активного витіснення особистістю високої тривоги з метою показати себе «у кращому світлі»; має компенсаторний, захисний характер та чинить опір повноцінному формуванню особистості.

На другому етапі дослідження проводилося за методикою Ч. Спілберга – Ю. Ханіна, що вимірює реактивну та особистісну тривожність. За результатами дослідження було встановлено, що реактивну тривожність серед учнів 5 класу, високого рівня мають 10,0%, середнього 25,0%, низького 65,0%. Учні 8 класу показали наступні результати: високий рівень реактивної тривожності 15,0%, середній 19,0% та низький 66,0% опитуваних.

В обох групах встановлено, що низький рівень реактивної тривожності є превалюючим та становить більш ніж 60% респондентів. Сама ж реактивна тривожність – це емоційна реакція організму на стресову ситуацію. Отримані результати пояснюються тим, що під час проведення дослідження більшість опитаних перебувало у стані спокою, у звичній та комфортній ситуації, атмосфера в аудиторії була сприятливою, доброзичливою та не відчували напруження, тиску, страху, стурбованості.

Говорячи про особистісну тривожність, ми маємо прямо протилежні результати, а саме: серед учнів 5 класу, високий рівень особистісної тривожності у 40,0% опитаних, середній 48,0%, низький 12,0%; та серед 8-класників отримано наступні дані, високий рівень 30,0%, середній 35,0%, низький 9,0%.

Тобто, за шкалою особистісної тривожності ми визначили, що значна частина учнів схильні до занепокоєння та тривожності без достатніх для цього підстав, що опосередковується нестабільністю самооцінки, невпевненістю в собі, потребі

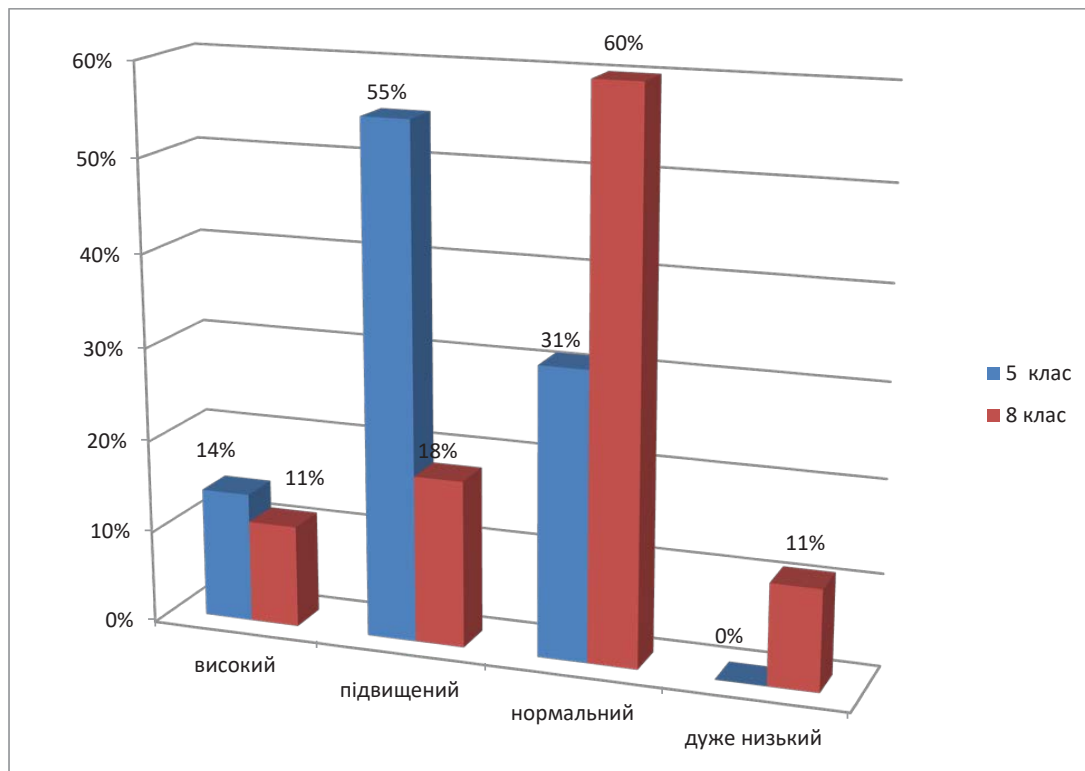


Рис. 1. Визначення тривожності за шкалою О. Кондаша

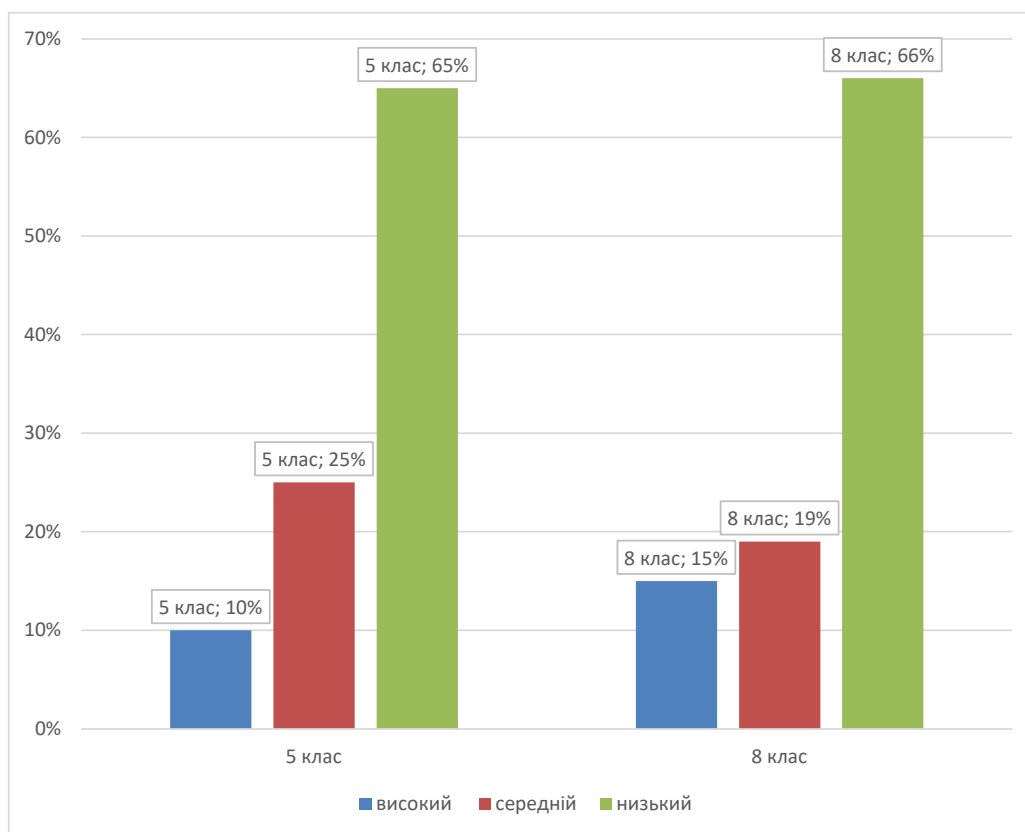


Рис. 2. Визначення рівня реактивної тривожності за методикою Спілберга-Ханіна

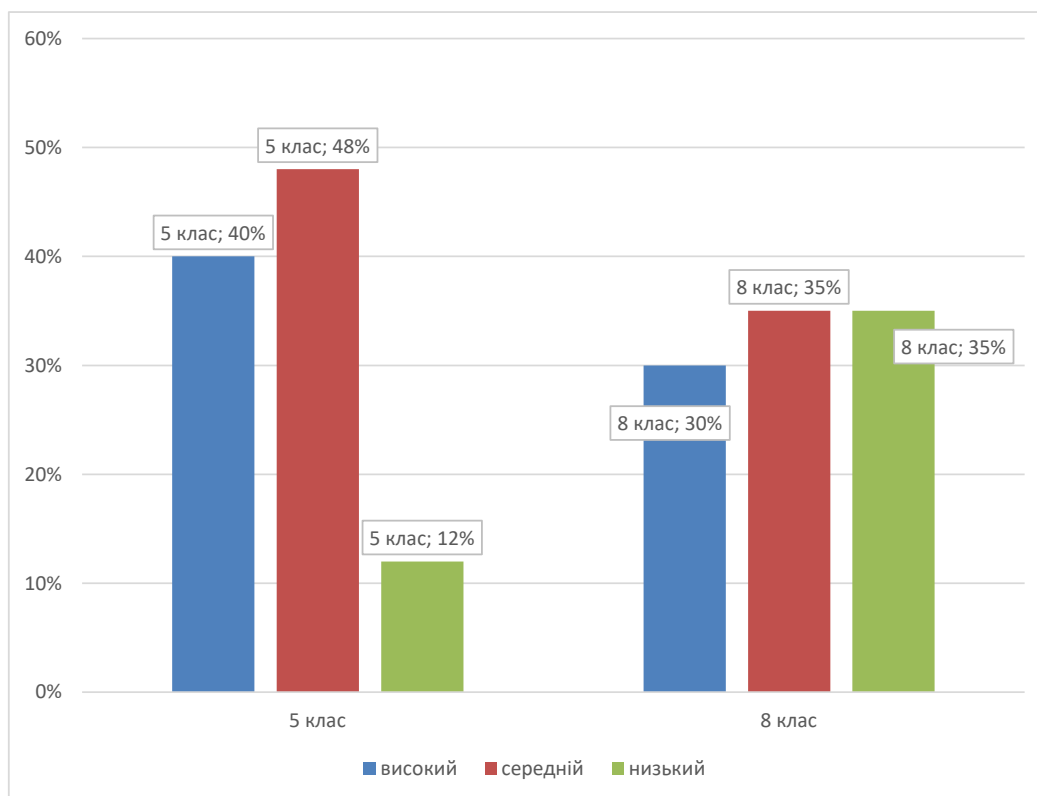


Рис. 3. Визначення рівня особистісної тривожності за методикою Спілберга-Ханіна

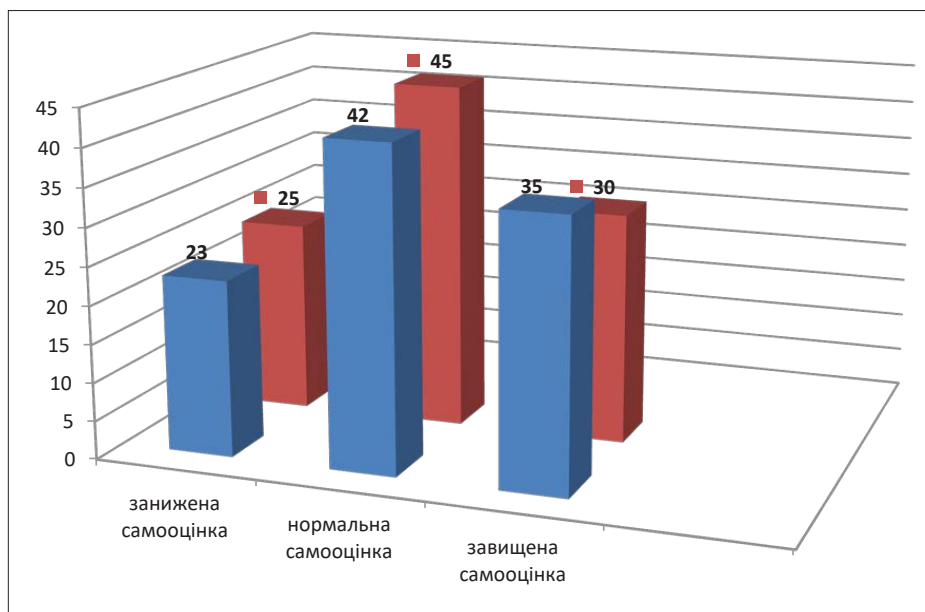


Рис. 4. Вивчення самооцінки досліджуваних 5 і 8 класів за опитувальником Г. Н. Казанцевої

у схваленні оточуючих, статусом в колі однолітків, що не задовольняє власних потреб у визнанні, та власними зовнішніми та внутрішніми суперечностями, протиріччями та конфліктами. Цей факт є загрозливим та викликає занепокоєння, тому що чинить негативний вплив на формування особистості підлітка, на його рівень домагань, постановку та досягнення цілей. Та може провокувати зниження уваги, невротичні зриви, емоційну нестабільність, переважно, що в свою чергу негативно позначиться на навчальній діяльності та спілкуванні. Діти з високим рівнем особистісної тривожності бояться відповідати на уроках, висловлювати власну думку, ситуації перевірки знань викликають надмірний стрес.

В таблиці 1 подано порівняння рівнів особистісної та реактивної тривожності учнів 5 та 8 класів. Яскраво виражений той факт, що в обох групах респондентів домінуючою є особистісна тривожність, що відстежується високим та середнім рівнями. Тобто, можна стверджувати, що особистісна тривожність переважає над реактивною. А це означає, що учні з високим та середнім рівнем особистісної тривожності, зазвичай мають негативний емоційний фон та низьку фізіологічну опірність до стресогенних факторів, сприймають нові ситуації, як загрози. Схильні до тривоги та безпричинно знаходяться у стані очікування неприємностей, дитина стає неспокійною, метушливою, невпевненою.

З огляду на те, що для підліткового віку характерним є визнання своєї особистості та індивідуальності в колі однолітків, потреба зайняти авторитетне, значуще місце в колективі, тож незадоволеність цих потреб зазвичай призводить до фрустрації. За таких умов виникає безпорадність, зниження продуктивності діяльності та такі дезорганізуючі стани як вина та сором, тощо. (Попович, 2015, Porovuch, 2014).

Таблиця 1
Порівняння показників реактивної та особистісної тривожності учнів 5 та 8 класів

Клас	Реактивна тривожність			Особистісна тривожність		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
5 клас	10,0%	25,0%	65,0%	40,0%	48,0%	12,0%
8 клас	15,0%	19,0%	66,0%	30,0%	35,0%	9,0%

Третім етапом дослідження стало вивчення самооцінки підлітків за допомогою опитувальника Г. Н. Казанцевої. Встановлено, що серед учнів 5 класу 32,0% мають адекватну самооцінку, 35,0% завищену самооцінку, 33% занижену самооцінку. Орієнтовно такі ж емпіричні результати маємо серед досліджуваних 8-класників – 45,0% самооцінка в межах норми, 30,0% завищена самооцінка та 25,0% занижена самооцінка.

Учні, що мають адекватну самооцінку характеризуються критичним мисленням та адекватним прийняттям своїх успіхів та невдач, ставлять перед собою реальні задачі, спокійно сприймають критику та оцінку своєї роботи з боку оточуючих. Їм притаманний адекватний рівень намагань і цілей, чітко та реалістично розуміють себе та свої можливості, особливо не переймаються, в ситуаціях неуспіху. Сприймають себе на фізичному рівні. Адекватна самооцінка дає можливість індивіду ефективно здійснювати самоконтроль та реалізувати самовдосконалення.

Підлітки із завищеною самооцінкою навпаки зазвичай ідеалізують, переоцінюють себе та власні

можливості, невдачі пов'язують не з власними промахами, а з дією зовнішніх чинників, часто є зарозумілими та зверхніми, потребують визнання та похвали з боку соціуму, завжди прагнуть бути лідером. Недостатньо самокритичні при цьому нерідко критикують інших, вважаючи гіршими, другосортними. Учні, що мають завищену самооцінку, агресивні, грубі та жорстокі, найчастіше саме вони стають ініціаторами цькування (булінгу) осіб, що мають занижену самооцінку. В цьому випадку завищена самооцінка провокує безвідповідальність та відсутність почуття вини за власні негативні дії.

Досліджувані з заниженим рівнем самооцінки характеризуються нерішучістю, сором'язливістю, легко піддаються впливу, занадто вимогливі до себе і т.д., всі вище зазначені характеристики призводять до формування «комплексу неповноцінності», який формується внаслідок ряду факторів, таких як: знущання, приниження, цькування, також через допущені помилки в минулому досвіді, нетиповий зовнішній вигляд та фізичні вади. Саме тому спостерігається тенденція недооцінки власних можливостей, мотивація на досягнення успіху значно знижена, а в деяких підлітків взагалі відсутня, через страх невдачі та неуспіху.

Саме занижена самооцінка гальмує розвиток відповідальності у особистості, призводить до боягузливості, невпевненості у своїх силах, як правило саме у підлітків з високим рівнем тривожності і простежується занижена самооцінка. Такі учні мають підвищену потребу у визнанні власної гідності, унікальності, підтримці та заохоченні з боку однолітків і дорослих, нерідко намагаючись довести свою значимість будь-якою ціною.

Висновки. Тривожність – складне та суперечливе психологічне явище. Тривожність саме в підлітковому віці стає актуальним особистісним психічним новоутворенням та перетинається з багатьма властивостями та станами психіки. Факт заниженої самооцінки підлітка зазвичай стає джерелом виникнення тривожних психічних станів. Самооцінка є важливим регулятором поведінки індивіда, неабияк впливаючи на розвиток особистості та ефективність діяльності, постановку та досягнення

цілей. Неадекватна ж самооцінка заважає гармонійному розвитку та деформує внутрішній світ людини.

Теоретичне та емпіричне дослідження проблеми тривожності показало багатозначність та певну невідзначеність самого поняття «тривожність» та встановлення домінуючого чинника та причини утворення та формування тривожності. Безліч проблем, що виникають в підлітковому віці, а саме бажання самоствердитись, прагнення до автономності, показати власну незалежність, відрізнятись від однолітків, провокують появу тривожних станів.

Особливість тривожності полягає в тому, що одна й та сама ситуація сприймається різними людьми неоднаково, а саме для когось вона є звичною та не викличе особливого занепокоєння, для іншого ж вона є вкрай загрозливою та несприятливою, що призведе до надмірних емоційних переживань.

У статті нами окреслено, що одним з найефективніших шляхів подолання тривожності є психологічна корекція, так як тривожність виникає в процесі міжособистісного спілкування, то і вирішити цю проблему найлегше в процесі психотерапевтичного спілкування.

Таким чином, по-перше, було проведено комплексну психодіагностику та встановлено, що учні потребують психологічної корекції самооцінки, подолання внутрішніх та зовнішніх конфліктів, зниження рівня тривожності. На основі отриманих даних зроблено спробу окреслити вихідні положення майбутньої психокорекційної програми, спираючись на вимоги та принципи психокорекційної роботи.

Перспективи подальших досліджень. Запропонувати психокорекційну програму, яка сприятиме зниженню тривожності, розвитку комунікативних якостей, формуванню адекватної самооцінки, навиків самоконтролю та саморегуляції підлітків. Для досягнення поставленої мети підібрати групові заняття з акцентом на арт-терапію, аутотренінг, ауторелаксацію, прийоми психологічного зменшення напруження та тривоги. Розробити заходи спрямовані на профілактику виникнення тривожних дезадаптивних станів у навчально-виховному і розвивальному шкільному соціокультурному просторі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барановська Я. Г. Психокорекція тривожності в підлітковому віці. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. Херсон: ВД «Гельветика», 2019. Вип. 1(16). 314 с.
2. Блинова О. Є. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості. Херсон: Вид-во ФОП Вишемирський, 2018. С. 6-29.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
4. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції. Суми: ВТД «Університетська книга», 2015. 384 с.
5. Письмак Л. Підліткова криза: як зарадити та допомогти. Київ: «Вид. група «Шкільний світ», 2018. 152 с.
6. Попович І. С. Самооцінка як критерій соціально-психологічних очікувань. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. К.: «ГНОЗІС», 2010. Т. 12, ч. 3. С. 326-333.
7. Попович І. С. Соціально-психологічні очікування в міжособистісній взаємодії малої групи. *Проблеми заг. та пед. психології*. К. 2006. Т. VIII. В. 7. С. 259-268.
8. Попович І. С. Роль соціально-психологічних очікувань у професійному становленні та розвитку особистості. *Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «ПНУ імені Василя Стефаника», 2015. Вип. 20. Ч. 2. С. 213-220.
9. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика. К.: ВД «Слово», 2013. 608 с.

10. Popovych I. S. Social expectations in primary school age. *Proceedings of the 2nd International Academic Congress «Fundamental Studies in America, Europe, Asia and Africa»*, 27 Sept. 2014. USA. Vol. II. New York. 2014. P. 176-180.

REFERENCES:

1. Baranovska, Ya. H. (2019). Psykhokorektsiia tryvozhnosti v pidlitkovomu vitsi [Psychocorrection of anxiety in adolescence]. *Insait: psykholohichni vymiry suspilstva – Insight: the psychological dimensions of society*, 1(16). 314 c. [in Ukrainian].
2. Blynova, O. Ye. (2018). *Sotsiokulturni ta psykholohichni vektory stanovlennia osobystosti [Socio-cultural and psychological vectors of personality formation]*. Kherson: Vyd-vo FOP Vyshemyrskiy. [in Ukrainian].
3. Izard, K. E. (1999). *Psikhologiiia emotsii [Psychology of emotions]*. SPb.: Piter. [in Russian].
4. Kuzikova, S. B. (2015). *Teoriia i praktyka vikovoi psykhokorektsii [Theory and practice of age-related psycho-correction]*. Sumy: VTD «Universytetska knyha». [in Ukrainian].
5. Pysmak, L. (2018). *Pidlitkova kryza: yak zaradyty ta dopomohty [The teen crisis: how to help and help]*. Kyiv: VH «Shkilnyi svit». [in Ukrainian].
6. Popovych, I. S. (2010). Samootsinka yak kryterii sotsialno-psykholohichnykh ochikuvan [Self-esteem as a criterion for socio-psychological expectations]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuks APN Ukrainy – Problems of General and Educational Psychology: Coll. Sciences. Proceedings of the GS Kostyuk Institute of Psychology, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 12(3), 326-333. [in Ukrainian].
7. Popovych, I. S. (2006). Sotsialno-psykholohichni ochikuvannia v mizhosobystisnii vzaiemodii maloi hrupy [Socio-psychological expectations in small group interpersonal interaction]. *Problemy zah. ta ped. Psykholohii – Problems and ped. Psychology*, 8(7), 259-268. [in Ukrainian].
8. Popovych, I. S. (2015). Rol sotsialno-psykholohichnykh ochikuvan u profesiinomu stanovlenni ta rozvytku osobystosti [The role of social and psychological expectations in professional formation and personal development]. *Zb. nauk. prats : filozofiiia, sotsiolohiia, psykholohiia – Coll. Sciences. works: philosophy, sociology, psychology*, 20(2), 213-220. [in Ukrainian].
9. Terletska, L. H. (2013). *Vikova psykholohiia i psykhodiagnostyka [Age psychology and psychodiagnosis]*. Kyiv: VD «Slovo». [in Ukrainian].
10. Popovych, I. S. (2014). Social expectations in primary school age. *Proceedings of the 2nd International Academic Congress «Fundamental Studies in America, Europe, Asia and Africa»*, 27 Sept., Vol. II, 176-180.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2019.
The article was received 23 September 2019.

УДК 159.922.7

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-6>

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОСЕМАНТИКИ ДЕТСКОГО РИСУНКА: ВАЛЬДОРФСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

THE EMPIRICAL STUDY OF PSYCHOSEMANTICS OF CHILDREN'S DRAWING: WALDORF EXPERIMENT

Бородулькина Татьяна Александровна,

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной работы и психологии

Национальный университет
«Запорожская политехника»
borodulkina.tatyana@gmail.com

ORCID 0000-0002-7793-0412

Borodulkina Tetiana Oleksandrivna,

Candidate of sciences (Psychology), associate professor,
Assistant professor of the Department of Social work
and Psychology,

Zaporizhzhia Polytechnic National University
borodulkina.tatyana@gmail.com

ORCID 0000-0002-7793-0412

Аннотация. В статье представлены результаты психосемантического анализа детских рисунков. Мы сравнили рисунки школьников двух типов классов – общеобразовательных и классов вальдорфского направления – Всеукраинского экспериментального учебного заведения Запорожской общеобразовательной школы I-III ступеней № 66, в которой проводится экспериментальное исследование на тему «Обеспечение психического здоровья детей средствами вальдорфской педагогики» (Приказ МОНУ №1509 от 24.12.2014 г.). В нашем поисковом лонгитюдном сплошном исследовании мы опираемся на предположение о том, что та или иная педагогическая система оказывает значительное влияние на психическое развитие ребенка; а результаты такого влияния можно отследить с помощью анализа детских рисунков, опираясь не столько на общепринятые формальные, сколько на психосемантические показатели (содержание, контекст) рисунка. Изучение психосемантических особенностей детских рисунков проводилось нами в течение трех лет. На разных этапах исследования было задействовано от 116 до 165 учащихся параллелей 1-4 классов в возрасте от 6 до 13 лет. Психосемантический анализ осуществлялся на материале 5070 детских рисунков, полученных в результате проведения методики «Рисунок человека» и Теста дивергентного (творческого) мышления Ф. Вильямса (в модификации Е.Е. Туник). Результаты анализа показали, что для рисунков учащихся классов вальдорфского направления наиболее характерны: большая масштабность; сюжетная линия; больше признаков движения. Для рисунков детей из общеобразовательных классов более характерно изображение абстрактных рисунков, отдельных предметов без какого-либо фона, отсутствие сюжетной линии и признаков движения. Такие особенности рисунков, отражают то, что учащиеся классов вальдорфского направления чаще переживают мир и себя в нем в целостности, единстве и в живом взаимодействии с ним; тогда как учащиеся общеобразовательных классов больше воспринимают мир не через переживание единства с ним, а через восприятие отдельных его компонентов; воспринимают себя в этом мире как нечто отдельное.

Ключевые слова: психосемантический анализ, рисунки, педагогическая система, экспериментальное учебное учреждение, вальдорфская педагогика.

Abstract. The results of the psychosemantic analysis of the children's drawings are represented in the article. We compared the drawings of schoolchildren from two types of classes – the Waldorf classes and the general education classes of the All-Ukrainian experimental educational institution – Zaporizhzhia secondary school № 66. According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated December 24, 2014, No. 1509 in this school an experiment entitled «Provision of children's mental health by means of the Waldorf pedagogy» was opened. In our longitudinal study we rely on the assumption that the pedagogical system influences the mental development of a child; the results of such an impact can be investigated using the analysis of children's drawings, relying not only on generally accepted formal indicators, but also on drawing's psychosemantic indicators (content, context). The study of psychosemantic peculiarities of children's drawings drawn by schoolchildren of secondary school №66 was performed by us during three years. The data analyzed in this study was obtained from 116 to 165 schoolchildren (the parallel of the first, second, third, fourth and fifth years). The pupils have made 5070 drawings in the process of performing F.Williams's Test of Creativity and Divergent Thinking (modified by E.Tunik) and Children's human figure drawings Test. Waldorf pupils produced larger and more scene-based drawings; drawings with more signs of movement. As for the drawings of children from general education classes, they are characterized with the image of abstract drawings, individual objects without any background (context), the lack of a storyline and signs of movement. Such features of the drawings reflect the fact that students of Waldorf classes more often experience the world and themselves in integrity, unity, in a certain context and in vivid interaction with it; whereas students of general education classes perceive the world not through the experience of unity with it, but through the perception of its individual components; perceive themselves in this world as something separate.

Key words: psychosemantic analysis, drawings, experimental educational institution, pedagogical system, Waldorf Pedagogy.

Введение. В современном украинском образовании осуществляются поиски эффективных методов обучения и воспитания, которые часто предполагают экспериментальное внедрение тех или иных образовательных инноваций – от отдельных обучающих технологий до целых педагогических систем. Поэтому актуальной проблемой современной педагогической психологии считаем отслеживание психического развития ребенка в условиях образовательных экспериментов. Эмпирическая проверка предположения о том, что влияние определенной педагогической системы на психическое развитие ребенка можно отследить с помощью анализа детских рисунков, опираясь на их психосемантические показатели (содержание, контекст), определяет научную новизну данного исследования.

Теоретическое обоснование проблемы.

Рисунки в современной психологии все чаще рассматриваются как источники знания об их авторе, индикаторы психического, психологического и соматического состояния рисующего человека, средство выражения бессознательного (Ферс, 2014). По рисункам можно узнать, как человек чувствует себя в мире, в каких отношениях он находится с миром и самим собой (Ауэр, 2015:63). Анализ различных показателей детских рисунков позволяет специалистам получить информацию об особенностях психофизиологического, психического, интеллектуального, личностного и социального развития детей. Учитывая то, что рисунок имеет коммуникативную природу и является продуктом невербальной коммуникации (Яншин, 2007:192), можно предположить, что, рисуя, ребенок «рассказывает» о себе, о своих взаимоотношениях с этим миром, о своих переживаниях и чувствах.

Детские рисунки привлекают внимание психологов с 80-х гг. XIX в. (Мухина, 1972). Как отмечает Дж. Дилео, «рисунки характеризуют прежде всего самого ребенка, нежели служащий моделью предмет, т.к. в изображении присутствуют как эмоциональные, так и познавательные элементы» (Дилео, 2001). Начальные этапы развития изобразительной деятельности человека универсальны, что подтверждает, по мнению Д. Дилео, психобиологическое единство человечества (Дилео, 2001). Но в процессе своего развития, вхождения в культуру и во взрослый мир, ребенок изменяется сам, а значит – изменяются и его рисунки. В рисунках все чаще проявляется не столько психобиологическое, сколько личностное и социальное. По мере взросления ребенка, спектр социальных факторов его развития, проявляющихся в рисунках, увеличивается. Одним из таких социальных факторов является образовательная среда, педагогическая система, в рамках которой ребенок получает образование. Несмотря на огромное количество психологических исследований детских рисунков, актуальной, на наш взгляд, остается проблема их понимания и интерпретации, определения того, что именно в рисунке (словами Р. Штайнера) «пришло <...> из видения мира», а что – «из внутреннего переживания» (Штайнер, 2014: 103-104), что

в рисунке обусловлено влиянием внутренних психических состояний ребенка, его фантазией, а что – влиянием семьи, школы, опыта обучения рисованию и др.

Изобразительная деятельность в той или иной мере включена в воспитательный и обучающий процесс любой педагогической системы, в том числе является неотъемлемой частью в так называемой традиционной (общеобразовательной, массовой) школе (уроки по изобразительному искусству). В вальдорфской педагогике изобразительной деятельности отводится более значительная роль: кроме отдельных уроков живописи, лепки, рисования форм – художественное пронизывает весь процесс обучения (учащиеся рисуют практически на всех уроках), способствуя целостному здоровому гармоничному развитию ребенка. Основатель вальдорфской педагогики Р. Штайнер отмечал в своих лекциях: «... когда мы хотим достичь живого обучения в противоположность мёртвому, мы всё время должны исходить из целого» (Штайнер, 2018:79-80); «В области методики нашей неизменной задачей будет целостный человек. Мы никогда бы этого не достигли, не обратив внимания на развитие заложенного в человеке художественного чувства. Тем самым мы пробуждаем в человеке на всю оставшуюся жизнь интерес ко всему миру. <...> Но дело не только в том, что нужно развивать художественное начало, а в том, что вся система преподавания должна браться из художественной стихии» (Штайнер, 2018: 17-18).

Sarah E. Rose и Richard P. Jolley исследовали стилистические особенности рисунков и художественные способности детей, обучающихся в общеобразовательных и Вальдорфских школах Англии (выборка: 160 детей в возрасте 7-16 лет). На основе анализа рисунков, выполненных с натуры и по памяти, экспрессивных (счастливая, грустная и злая картинка) и свободных рисунков детей, обучающихся в разных образовательных системах, исследователи выявили, что у учащихся Вальдорфских школ рисунки более визуально реалистичны и, по мнению экспертов (профессиональных художников) обладают большей художественной ценностью, чем рисунки детей из общеобразовательных школ. Кроме того, обнаружено, что рисунки учащихся из Вальдорфских школ чаще были основаны на определенном сюжете, представляли из себя изображения сцен, а не отдельных объектов; занимали больше места на листе бумаги и включали большее количество цветов (в возрасте 7 и 10 лет). Исследователи не всегда могли найти объяснения выявленным стилистическим различиям рисунков, подчеркивая необходимость проведения непосредственных наблюдений за практикой обучения в двух типах школ, предполагая, что в реальности обучение художественным навыкам выглядит несколько иначе, чем в описаниях учебных программ (Rose & Jolley, 2016).

Учитывая то, что формы и способы обучения детей изобразительной деятельности различны в общеобразовательной и Вальдорфской школах,

различаются и стили рисования детей, обучающихся в этих двух педагогических системах. Как отмечает Н.П. Даценко, при анализе и интерпретации рисунков детей, обучающихся в Вальдорфских учебных учреждениях, следует учитывать особый – «холический» – стиль рисования, который проявляется в «целостности, отсутствии мелких деталей и контурности». Н.П. Даценко считает, что при анализе рисунков вальдорфских учеников малоэффективными являются схемы интерпретации, где на первый план выдвигают детализированность, дифференцированность изображений (Даценко, 2015: 120).

В Украине официальное осуществление вальдорфской педагогики стало возможным с 2001 года – с момента открытия обобщающего научно-методического эксперимента всеукраинского уровня «Развитие вальдорфской педагогики в Украине» (Приказ МОН Украины № 363 от 06.05.2001), который дал украинским вальдорфским школам правовую основу (Удод, 2015: 6; Цех, 2015: 11). В результате успешного завершения данного эксперимента педагогическая система «Вальдорфская школа» была рекомендована к внедрению в общеобразовательных учебных учреждениях Украины (Приказ МОН Украины № 1044 от 15.09.2014). На сегодняшний день в нашей стране, кроме четырех вальдорфских школ в Днепре, Кривом Рогу, Одессе и Киеве, благодаря новым Вальдорфским инициативам, появились вальдорфские классы при общеобразовательных школах Запорожья, Днепро, Киева, Николаева, Харькова и др. (Бородулькина, 2017). В связи с активным развитием вальдорфской педагогики в нашей стране, считаем полезными любые научные попытки отследить ее эффективность и особенности влияния на здоровье и развитие ребенка. Данное исследование является одной из таких попыток.

В нашем поисковом лонгитюдном сплошном исследовании мы опираемся на предположение о том, что та или иная педагогическая система оказывает значительное влияние на психическое развитие ребенка; результаты такого влияния можно отследить с помощью анализа детских рисунков, опираясь не столько на общепринятые формальные показатели (расположение на листе, размер рисунка, нажим, штриховка и др.) и детализированность изображений, сколько на психосемантические показатели (содержание, контекст) рисунка.

Методология и методы. Психосемантические особенности детского рисунка исследованы нами в рамках комплексного изучения проявлений психического здоровья учащихся экспериментального учебного учреждения Всеукраинского уровня Запорожской общеобразовательной школы I-III ступеней № 66 Запорожского городского совета Запорожской области (далее: СШ №66), в которой, согласно приказу МОН Украины № 1509 от 24.12.2014 г., с 2014 по 2021 гг. проводится экспериментальная работа на тему «Обеспечение психического здоровья детей средствами вальдорфской педаго-

гики». Специфика данного экспериментального учебного учреждения состоит в том, что на одной территории сосуществуют две образовательные системы: традиционная (государственная) и альтернативная – вальдорфская. На сегодняшний момент в Запорожской области СШ № 66 – это единственная средняя школа, в которой открыты классы вальдорфского направления. Таким образом, участниками исследования стали все школьники Запорожской области, обучающиеся по вальдорфскому учебному плану. В качестве контрольной группы выступили школьники параллельных – общеобразовательных – классов этой же экспериментальной школы. На разных этапах исследования было задействовано от 116 до 165 учащихся параллелей первых, вторых, третьих, четвертых и пятых классов в возрасте от 6 до 13 лет (табл.1).

Во время проведения с учащимися экспериментального учебного заведения двух методик: «Рисунк человека» и Тест дивергентного (творческого) мышления Ф. Вильямса (в модификации Е.Е. Туник) нами собрано 5070 детских рисунков, на материале которых и был осуществлен психосемантический анализ. Исследования осуществлялись на протяжении нескольких лет в групповом формате. Методики были проведены с каждым из классов отдельно в идентичных условиях.

Перед проведением Теста дивергентного (творческого) мышления Ф. Вильямса (в модификации Е.Е. Туник) каждому ребенку была роздана тестовая тетрадь, состоящая из трех отдельных листов, стандартного формата А-4, где на каждом листе бумаги было изображено по четыре квадрата со стимульными фигурами. Перед началом группового проведения теста зачитывалась инструкция, согласно которой детям предлагалось как можно быстрее выполнить 12 рисунков, при этом постараться нарисовать настолько необычную картинку, которую никто другой не сможет придумать. Внимание детей обращалось на то, чтобы они работали в квадратах по порядку и при создании картинки использовали линию или фигуру внутри каждого квадрата, делая ее частью своей картины; рисовать можно в любом месте внутри квадрата, в зависимости от того, что ребенок хочет изобразить (Туник, 2003:16-17). Задания можно было выполнять как простым карандашом (раздавались каждому ребенку), так и цветными. На этапе обработки данных, рисунки, выполненные в результате проведения Теста дивергентного мышления Ф. Вильямса (модификация Е.Е. Туник), оценивались по тематическим категориям: «**живое (Ж)** – человек, лицо, цветок, дерево, любое растение, плоды, животное, насекомое, рыба, птица и т. д.; **механическое, предметное (М)** – лодка, космический корабль, велосипед, машина, инструмент, игрушка, оборудование, мебель, предметы домашнего обихода, посуда и т. д.; **символическое (С)** – буква, цифра, название, герб, флаг, символическое обозначение и т. д.; **видовое, жанровое (В)** –

Таблица 1

Организация и методы исследования

Период исследования	Методика	Общеобразовательные классы			Классы вальдорфского направления			Всего детей	Всего рисунков
		Параллели классов	Количество детей	Количество рисунков	Параллели классов	Количество детей	Количество рисунков		
Май 2016	Тест дивергентного (творческого) мышления Ф. Вильямса (в модификации Е.Е. Туник)	1-3	68	783	1-3	48	526	116	1309
Осень 2016	Методика «Рисунок человека»	1-4	85	85	1-4	77	77	162	162
Май 2017	Тест дивергентного (творческого) мышления Ф. Вильямса (в модификации Е.Е. Туник)	1-4	83	985	1-4	59	699	142	1684
Осень 2017	Методика «Рисунок человека»	1-5	92	92	1-5	62	62	154	154
Май 2018	Тест дивергентного (творческого) мышления Ф. Вильямса (в модификации Е.Е. Туник)	1-5	101	1200	1-5	64	561	165	1761

город, шоссе, дом, двор, парк, космос, горы и т. д.» (Туник, 2013:32-33).

При проведении методики «Рисунок человека» детям раздавались листы бумаги формата А-4 и предлагалось, согласно инструкции, нарисовать человека – «всего целиком», постараться нарисовать как можно лучше – так, как они умеют (Венгер, 2002:10). Рисовать можно было как простыми, так и цветными карандашами. Выполненные детьми рисунки оценивались по дополнительным психосемантическим параметрам, выделенным нами: **определенность изображенного персонажа** (изображен абстрактный человек (человек вообще) или кто-то конкретный – родственник (мама, папа, сестра, брат), друг или знакомый ребенка, герой художественного фильма, книги и т.д.); **характеристики фона** (фон отсутствует; неопределенный фон; наличие в рисунке линии земли или неба; кроме человека изображен какой-либо отдельный объект (животное, машина, др.); пейзаж; другие варианты фона); наличие **сюжета** в рисунках; признаки **движения**.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась в программе SPSS PASW Statistics 18.0. Статистические различия показателей рисунков детей из двух типов классов были проанализированы с помощью непараметрического критерия *U-Манна-Уитни*.

Результаты и дискуссии. Содержательный анализ рисунков, выполненных школьниками при прохождении Теста дивергентного мышления Ф. Вильямса (модификация Е.Е. Туник), позволил обнаружить такие основные (и достаточно определенно повторяющиеся из года в год) **различия**: в рисунках, выполненных учащимися классов вальдорфского

направления, чаще наблюдаются изображения, которые относятся к категории «видовое, жанровое», тогда как у учащихся общеобразовательных классов в рисунках чаще проявляются категории «механическое, предметное» и «символическое» (табл.2).

Как выявленные различия между рисунками детей из общеобразовательных классов и классов вальдорфского направления можно проинтерпретировать с точки зрения влияния педагогической системы на психическое и социальное развитие ребенка? Рисунки, относящиеся к категории «видовое, жанровое», в исполнении учащихся классов вальдорфского направления, отличает большая масштабность, изображение не отдельных предметов/живых объектов/символов/др., а – сюжетных картинок, сцен. Например, очень многие дети в первом квадрате тестовой тетради изображали дельфина/кита/рыбу – и такой рисунок, по методике, был отнесен к категории «живое». Но, в случаях изображения не только отдельной рыбы, а и пейзажа вокруг (море, солнце, другие рыбы и т.д.) – рисунок относился к категории «видовое, жанровое». Преобладание видового, жанрового в рисунках детей из классов вальдорфского направления согласуется с аналогичными результатами Sarah E. Rose и Richard P. Jolley, которые обнаружили на примерах других типов рисунков, что учащиеся Вальдорфских школ чаще, чем учащиеся общеобразовательных школ, изображают не отдельные предметы, а сцены, сюжетные картинки. Такая особенность рисунков, по нашему мнению, отражает то, что учащиеся классов вальдорфского направления чаще переживают мир и себя в нем в целостности, единстве, в определенном контексте и в живом взаимодействии с ним; тогда

Таблица 2

Результаты психосемантического анализа рисунков учащихся двух типов классов (по Тесту дивергентного мышления Ф. Вильямса (модификация Е.Е. Туник)), где О* – общеобразовательные классы; В** – классы вальдорфского направления

Год	Тематическая категория рисунков по Тесту дивергентного мышления Ф. Вильямса (модификация Е.Е. Туник)	1 классы		2 классы		3 классы		4 классы		5 классы						
		Средние значения		Средние значения		Средние значения		Средние значения		Средние значения						
		О*	В**	О*	В**	О*	В**	О*	В**	О*	В**					
Май 2016	Живое	3,09	1,84	0,022	3,50	3,28	0,93	3,44	3,28	0,89						
	Механическое, предметное	4,68	2,84	0,002	3,11	3,57	0,38	3,72	3,42	0,55						
	Символическое	1,46	1,07	0,37	1,88	1,07	0,27	2,44	1,23	0,025						
	Видовое, жанровое	2,15	2,92	0,092	2,38	3,35	0,12	2,38	4,04	0,002						
Май 2017	Живое	4,33	2,77	0,037	3,52	3,66	0,59	4,05	3,52	0,13	3,57	3,28	0,60			
	Механическое, предметное	2,33	3,55	0,15	4,55	3,50	0,06	4,29	3,70	0,40	3,73	2,76	0,083			
	Символическое	3,33	1,11	0,051	2,07	1,41	0,16	1,00	1,23	0,50	2,47	2,09	0,53			
	Видовое, жанровое	2,00	4,44	0,006	1,55	3,41	0,000	2,64	2,94	0,73	2,21	3,80	0,002			
Май 2018	Живое	2,95	3,00	0,96	2,93	3,00	0,94	3,74	3,63	0,76	3,81	4,05	0,88	4,0	3,27	0,12
	Механическое, предметное	3,90	2,81	0,13	3,80	4,57	0,17	3,74	3,54	0,65	4,12	3,29	0,24	4,05	3,88	0,78
	Символическое	2,04	2,18	0,83	1,66	0,14	0,005	2,09	1,81	0,78	1,25	1,29	0,84	1,77	1,77	0,94
	Видовое, жанровое	2,95	3,72	0,26	3,26	4,28	0,12	2,22	3,00	0,097	2,75	3,17	0,36	2,05	3,00	0,063

Таблица 3

Результаты психосемантического анализа рисунков учащихся двух типов классов (методика «Рисунок человека»), где О* – общеобразовательные классы; В** – классы вальдорфского направления

Год	Рисунок Человека. Дополнительные параметры	1 классы			2 классы			3 классы			4 классы			5 классы		
		Средние значения		р	Средние значения		р	Средние значения		р	Средние значения		р	Средние значения		р
		О*	В**		О*	В**		О*	В**		О*	В**		О*	В**	
Сентябрь-октябрь 2016	Определенность персонажа	18,2	43,8	0,17	31,6	26,3	0,51	38,9	29,4	0,56	21,1	80	0,000			
	Отсутствие фона	63,6	37,5	0,19	43,2	26,3	0,22	33,3	35,3	0,90	52,6	28,0	0,10			
	Неопределенный фон	0	6,3	0,40	2,7	0	0,47	11,1	5,9	0,58	5,3	0	0,25			
	Линия неба или земли	0	12,5	0,23	13,5	0	0,096	16,7	5,9	0,32	26,3	24,0	0,86			
	Отдельный объект	9,1	6,3	0,78	10,8	0	0,14	11,1	5,9	0,58	10,5	12	0,88			
	На фоне пейзажа	27,3	37,5	0,58	10,8	63,2	0,000	27,8	52,9	0,13	10,5	44,0	0,017			
Фон	Фон (другое)	0	0	1,0	0	21,1	0,004	5,6	0	0,33	0	4,0	0,38			
	Сюжет	36,4	43,8	0,70	2,7	63,2	0,000	5,6	17,6	0,26	10,5	16,0	0,60			
	Движение	18,2	12,5	0,68	8,1	63,2	0,000	11,1	35,3	0,093	5,3	24	0,096			
Сентябрь-октябрь 2017	Определенность персонажа	77,8	81,8	0,79	69,2	71,4	0,92	71,9	63,6	0,612	76,9	52,9	0,18	93,8	100	0,317
	Отсутствие фона	50,0	18,2	0,092	46,2	28,6	0,45	65,6	36,4	0,094	15,4	41,2	0,13	87,5	37,5	0,004
	Неопределенный фон	16,7	18,2	0,918	15,4	28,6	0,49	6,3	0	0,40	0	11,8	0,20	6,3	12,5	0,55
	Линия неба или земли	11,1	27,3	0,27	7,7	0	0,46	0	9,1	0,088	7,7	0	0,25	12,5	6,3	0,55
	Отдельный объект	16,7	36,4	0,23	0	0	1,0	3,1	0	0,58	0	0	1,0	31,3	12,5	0,207
	На фоне пейзажа	16,7	45,5	0,098	23,1	42,9	0,37	18,8	27,3	0,55	61,5	41,2	0,27	0	18,8	0,073
Фон	Фон (другое)	5,6	0	0,43	7,7	14,3	0,64	9,4	27,3	0,14	15,4	5,9	0,39	0	25	0,035
	Сюжет	27,8	27,3	0,97	23,1	42,9	0,37	12,5	63,6	0,001	46,2	41,2	0,78	6,3	31,3	0,075
	Движение	11,1	36,4	0,109	15,4	14,3	0,94	15,6	54,5	0,012	30,8	35,3	0,79	25,0	37,5	0,45

как учащиеся общеобразовательных классов больше воспринимают мир не через переживание единства с ним, а через восприятие отдельных его компонентов – можно предположить, что и себя в этом мире учащиеся воспринимают, как нечто отдельное. У учащихся общеобразовательных классов значительно больше, чем у учащихся вальдорфских классов, рисунков категории «механическое, предметное».

Преобладание рисунков категории «символическое» у учащихся общеобразовательных классов можно объяснить преобладанием абстрактного в их учебной программе.

В результате осуществления содержательного анализа рисунков человека мы выявили, что: учащиеся классов вальдорфского направления статистически чаще, чем учащиеся параллельных общеобразовательных классов, изображают человека на определенном фоне, например, на фоне пейзажа; изображают не только человека, четко следуя инструкции, но и добавляют сюжет (т.е. включают в определенный смысловой контекст); в их рисунках чаще наблюдается определенная сюжетная линия и признаки движения.

То, что выявленные статистические различия между рисунками учащихся разных типов классов прослеживаются не в каждой параллели классов и неодинаковы в разные годы исследования, мы можем объяснить влиянием других педагогических факторов, которые мы не учитывали в нашем исследовании. К таким педагогическим факторам мы, предположительно, можем отнести: во-первых, влияние конкретных учителей, которые работают в классах, и разную степень развития у них художественных способностей и художественного вкуса; во-вторых, тем, что следование учителем специфике вальдорфской программы в каждом из классов вальдорфского направления напрямую зависит от опыта педагогической работы и наличия специального вальдорфского образования (большинство классных учителей и учителей-предметников, работающих по вальдорфской программе в СШ № 66 имеют неоконченное вальдорфское образование и минимальный опыт работы по вальдорфской программе). На то, что статистические различия в одинаковой мере не проявились во всех параллелях классов на протяжении трех лет исследования, также повлияли и другие внешние факторы (малокомплектность классов; изменяющийся состав классов и др.). То, что в выявленных различиях проявились определенные устойчивые

закономерности, дает нам основания предположить, что в других условиях (большее количество участников, репрезентативные выборки, несколько баз исследования, Вальдорфские школы как базы исследования) обнаруженные нами тенденции отличий проявятся более устойчиво и определенно.

Выводы. Таким образом, результаты нашего исследования в конкретном учебном экспериментальном учреждении подтверждают предположение о том, что та или иная педагогическая система оказывает определенное влияние на психическое развитие ребенка; результаты такого влияния можно отследить с помощью анализа детских рисунков, опираясь на психосемантические показатели (содержание, контекст) рисунка.

Так, для рисунков, выполненных учащимися классов вальдорфского направления, наиболее характерны такие особенности: большая масштабность, изображение не отдельных предметов/живых объектов/символов/др., а – сюжетных картинок, сцен; больше признаков движения. Для рисунков детей из общеобразовательных классов более характерно изображение абстрактных (символических) рисунков, отдельных предметов без какого-либо фона (контекста), отсутствие сюжетной линии и признаков движения. Полученные результаты согласуются с аналогичными результатами Sarah E. Rose и Richard P. Jolley, которые обнаружили на примерах других типов рисунков, что учащиеся Вальдорфских школ чаще, чем учащиеся общеобразовательных школ, изображают не отдельные предметы, а сцены, сюжетные картинки.

Такие особенности рисунков, отражают то, что учащиеся классов вальдорфского направления чаще переживают мир и себя в нем в целостности, единстве, в определенном контексте и в живом взаимодействии с ним; тогда как учащиеся общеобразовательных классов больше воспринимают мир не через переживание единства с ним, а через восприятие отдельных его компонентов; воспринимают себя в этом мире как нечто отдельное.

Перспективами дальнейших исследований может быть: продолжение данного лонгитюдного сплошного исследования в конкретном экспериментальном учебном учреждении; проведение аналогичного исследования на более репрезентативной и объемной выборке с расширением баз исследования (несколько общеобразовательных школ Украины; Вальдорфские школы Украины).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бородулькина, Т.А. Психосемантический анализ отношения родителей экспериментального учебного учреждения к вальдорфской педагогике. Психолінгвістика. Psycholinguistics. 2017. Вип. 21 (1). С.41-64.
2. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 160 с.
3. Даценко, Н.П. Роль психолога у вальдорфській школі. Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів – 2015 : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м.Київ, 21 жовтня 2014 р.) Мін-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова, ІАО, АВІУ. Запоріжжя: Дике Поле, 2015. С. 115-123.
4. Дилео, Дж. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. Москва: Апрель Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 272 с.

5. Мухина, В.С. Генезис изобразительной деятельности ребенка : автореф. дис. ... д. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1972. 20 с.
6. Поверь глазам своим: созерцание искусства в вальдорфской школе. В.-М.Ауэр и др. Киев, Наирі, 2015. 216 с.
7. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.
8. Ферс, Грег М. Тайный мир рисунка: исцеление через искусство. Санкт-Петербург: Деметра, 2014. 168 с.
9. Штайнер, Р. Духовное обновление педагогики. Четырнадцать докладов для учителей, прочитанные в Базеле с 2- апреля по 11 мая 1920 года с ответами на вопросы. Калуга: Духовное познание, 2014. 256 с.
10. Штейнер, Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика: Четырнадцать лекций, прочитанных в Штутгарте между 21 августа и 5 сентября 1919 года и заключительное слово от 6 сентября 1919 года по случаю основания Свободной вальдорфской школы. Санкт-Петербург: Деметра, 2018. 224 с.
11. Яншин, П.В. Клиническая психодиагностика личности. Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 320 с.
12. Rose, Sarah E., Jolley, Richard P. Drawing development in mainstream and Waldorf Steiner schools revisited / Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, Vol 10(4), Nov 2016, 447-457.

REFERENCES:

1. Borodulkina, T.A. (2017). *Psikhosemanticheskii analiz otnosheniia roditelei eksperimentalnogo uchebnogo uchrezhdeniia k valdorskoj pedahohike [Psychosemantic analysis of the attitude to waldorf pedagogy of the parents of the experimental educational institution]. Psycholinguistics, 21 (1), 41-64 [in Russian].*
2. Venher, A.L. (2002). *Psikholohicheskie risunochnye testy: Illiustrirovanoie rukovodstvo [Psychological Drawing Tests: An Illustrated Guide]. Moscow: Vados-Press [in Russian].*
3. Datsenko, N.P. (2015). *Rol psykholoha u valdorskii shkoli [The role of a psychologist at Waldorf School]. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii 21 zhovtnia 2014 roku. Proceeding of the International Conference (pp. 115-123). Zaporizhzhya: «Dyke pole» [in Ukrainian].*
4. Dileo, Dzh. (2001). *Detskii risunok: diagnostika i interpretatsiia [Children's drawing: diagnosis and interpretation]. Moscow: April Press, EKSMO-Press [in Russian].*
5. Mukhina, V.S. (1972). *Genezis izobrazitelnoi deiatelnosti rebenka [Genesis of the child's visual activity]. Extended abstract of Doctor's thesis. Moscow: MHPU [in Russian].*
6. Auer, V.-M. (2015) *Pover glazam svoim: sozertsanie iskusstva v valdorskoj shkole [Believe your eyes: the contemplation of art in the Waldorf school]. Kiev: Nairi [in Russian].*
7. Tunik, E.E. (2003). *Modifitsirovanye kreativnye testy Viliamsa [Modified Williams Creative Tests]. St. Petersburg: Rech [in Russian].*
8. Fers, Greg M. (2014). *Tainyi mir risunka: istselenie cherez iskusstvo [The secret world of the drawing: healing through the art]. St. Petersburg: Demetra [in Russian].*
9. Shtainer, R. (2014). *Dukhovnoe obnovenie pedagogiki [Spiritual renewal of pedagogy]. Kaluga: Dukhovnoe poznanie [in Russian].*
10. Shteiner, R. (2018). *Iskusstvo vospitaniia. Metodika I didaktika [The Art of education. Methods and didactics]. St. Petersburg: Demetra [in Russian].*
11. Yanshin, P.V. (2007). *Klinicheskaia psikhodiagnostika lichnosti [Clinical psychodiagnosis of the personality]. St. Petersburg: Rech [in Russian].*
12. Rose, Sarah E., Jolley, Richard P. (2016). *Drawing development in mainstream and Waldorf Steiner schools revisited / Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 10(4), 447-457.*

Стаття надійшла до редакції 26.09.2019.
The article was received 26 September 2019.

УДК 159.946.3

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-7>

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕГОЦЕНТРИЗМУ ДИТЯЧОГО МОВЛЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ

RESEARCH OF THE EGOCENTRISM OF INFANTILE SPEECH IN PSYCHOLOGY

Радул Ірина Геннадіївна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри практичної психології

Центральноукраїнський державний педагогічний
університету імені Володимира Винниченкаcemruk@rambler.ru

orcid 0000-0002-3941-2518

Radul Iryna Hennadiivna

Ph.D. in Psychology, Associate Professor

Department of Practical Psychology,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State
Pedagogical University,cemruk@rambler.ru

orcid 0000-0002-3941-2518

Анотація. Мета теоретично дослідити мовленнєвий егоцентризму в дитячій психології.

Методи. Під час вивчення феномену мовленнєвого егоцентризму використовувалися теоретичні методи дослідження, а саме: аналіз, синтез положень, концепцій порівняння, узагальнення, інтерпретація та систематизація теоретичних та емпіричних досліджень.

Результати. Встановлено, що мовленнєвий егоцентризму є віковою особливістю дітей дошкільного віку, і яскраво проявляється також у дітей молодшого шкільного віку. Відкрив феномен егоцентризму у дитини швейцарський психолог Ж. Піаже. Мовлення, яке безпосередньо спрямоване для себе отримало назву егоцентричне мовлення. У дітей дошкільного віку домінує саме таке мовлення, ні до кого не спрямоване.

За критерієм комунікативної спрямованості мовлення дитини Ж. Піаже класифікував на дві великі групи – егоцентричне і соціалізоване. При егоцентричному мовленні дитина не прагне бути слухачем і їй не цікавить чи слухають її ті, до кого вона звертається. Вона має надію що її слухають і розуміють, тому вона і не впливає на інших з метою домогтися щоб її слухали. Вона говорить або для себе, або заради задоволення прилучити когось до своєї безпосередньої дії. Мовлення вважається егоцентричним оскільки, дитина говорить лише про себе і не прагне стати на точку зору співрозмовника чи вплинути на нього. Співрозмовник для неї – випадкова людина.

Протилежним егоцентричному мовленню є соціалізоване мовлення, яке припускає цілеспрямовану передачу інформації, крику, наказ, прохання і погрозу, запитання і відповіді. На відміну від егоцентричного, соціалізоване мовлення має комунікативну спрямованість. Таке мовлення необхідне для взаємодії з оточуючими людьми, для обміну думками.

Дослідження Ж. Піаже, щодо природи мовленнєвого егоцентризму у дітей отримали низку заперечень з боку вітчизняного психолога Л. Виготського. Вчений розглядав і розумів природу егоцентричного мовлення принципово інакше, ніж Ж. Піаже.

З позиції культурно-історичної концепції, Л. Виготського стверджував, що природа дитячого мовного егоцентризму розглядається як соціальна, а всі вищі психічні функції виникають у ході співпраці дитини з дорослими. Інтеріоризуючись, вони стають індивідуально притаманними кожній дитині, перетворюючись у її індивідуальні функції. Згідно з законом розвитку вищих психічних функцій, що виникають спочатку у колективній взаємодії, егоцентричне мовлення є одним з феноменів переходу від мовлення для інших до мовлення для себе, перехід від інтерпсихічних функцій до інтропсихічних. Генетичний розвиток мовлення дитини за Л. Виготським, має таку схему: соціальне мовлення – егоцентричне мовлення – внутрішнє мовлення.

Висновки. Узагальнюючи, можемо зробити висновок, що для Ж. Піаже егоцентричне мовлення являє собою мовлення дитини зі своєї точки зору, а для Л. Виготського – це мовлення для себе. Поряд з цим, обидва психолога вважали що егоцентричне мовлення є перехідною стадією розвитку мовленні дитини, однак вбачали різні шляхи його розвитку.

Ключові слова: егоцентричне мовлення, мислення, соціалізоване мовлення, психічний розвиток дитини.

Annotation. Purpose. The purpose is to theoretically research speech self-centeredness in child's psychology.

Methods. In the study of speech self-centeredness phenomenon, theoretical methods of research were used, namely: analysis, synthesis of positions, concepts of comparison, generalization, interpretation and systematization of theoretical and empirical researches.

Results. Speech egocentrism has been found to be an age-specific feature of preschool children, and is also clearly manifested within primary school age children. Swiss psychologist Jean Piaget discovered the phenomenon of self-centeredness (egocentrism) in child. Direct self-referred speech is called self-centered (egocentric) speech. Such speech dominates within schoolchildren, and not directed at anyone.

According to the criterion of communicative orientation of the child's speech, J. Piaget classified it into two large groups – self-centered and socialized. In self-centered speech, the child does not want to be listener and is not interested in whether those whom he/she refers to are listening to him/her. He/she has the hope that he/she is heard and understood, so he/she does not have influence upon others in order to be heard. He/she speaks for him/herself or for the pleasure of engaging someone in his/her direct action. Speech is considered self-centered because the child speaks for him/herself and does not seek to support or influence the interlocutor's point of view. The interlocutor for him/her is an situational person.

The opposite of self-centered (egocentric) speech is socialized speech, which involves purposeful transmission of information, criticism, orders, requests and threats, questions and answers. Unlike self-centered, socialized speech has communicative orientation. Such speech is necessary for interaction with others, for exchange of ideas.

J. Piaget's research on the nature of speech egocentrism in children has received a number of objections from the national psychologist L. Vyhotskyi.

The scientist considered and understood the nature of self-centered speech fundamentally different than J. Piaget.

From the position of cultural and historical conception, L. Vyhotskyi asserted that the nature of children's speech self-centeredness is regarded as social, and that all higher mental functions arise in the course of cooperation of the child with adults. Interiorizing, they become individually specific to each child, transforming into their individual functions. According to the law of higher psychic functions development, which arise initially in collective interaction, egocentric speech is one of the phenomena of the transition from speech for others to speech for oneself, the transition from interpsychic functions to intrapsychic ones. Genetic development of child's speech according to L. Vyhotskyi has the following scheme: social speech – egocentric speech – internal speech.

Conclusions. *Summarizing, we can conclude that for J. Piaget, egocentric speech is the speech of a child from his/her point of view, and for L. Vyhotskyi (egocentric speech) is speech for him/herself. At the same time, both psychologists believed that self-centered speech was transitional stage of the development of child's speech, but considered different ways of its development.*

Key words: *self-centered (egocentric) speech, thinking, socialized speech, child's mental development.*

Вступ. Ефективному спілкуванню та взаємодії з іншими людьми може перешкоджати – егоцентризм. Як психологічне явище, егоцентризм є віковою особливістю дітей дошкільного віку, хоча яскраво він проявляється і у молодших школярів. Досить часто в дитячих колективах, саме егоцентризм зумовлює конфлікти, суперечки та непорозуміння між однолітками в процесі їх спілкування та сумісної діяльності.

Першим, хто звернув увагу і відкрив феномен егоцентризму у дитини, був швейцарський психолог Ж. Піаже. Досліджуючи психологію дитячого мислення, вчений вперше у термінологічну базу психологічної науки, вводить поняття егоцентризм. Ж. Піаже на ранніх етапах дослідження пізнавального егоцентризму виявив і описав егоцентризм дитячого мислення та мовлення, який він пов'язував з психічним розвитком дитини. Жан звернув увагу, що у дітей дошкільного віку існує мова ні до кого не спрямована, така мова отримала назву егоцентрична (Піаже, 1969, 1994, 1981).

Теоретичне обґрунтування проблеми. В психології – мовлення, яке безпосередньо спрямоване для себе отримало назву егоцентричне мовлення. Концепція дитячого егоцентризму в теорії Ж. Піаже посідає центральне місце. Згідно з цією теорією, «егоцентризм» позначає особливу стадію розвитку мислення і мовлення дитини від трьох до шести років. Вчений виходив з того, що між думкою дитини і реальністю, яка нею пізнається, існує дієво-утворюючий зв'язок. Згідно з його поглядами, взаємозв'язок між думкою і реальністю відбувається завдяки предметно-утворюючим діям індивіда з об'єктами, які включають цю реальність (Піаже, 1994).

Свої перші фундаментальні дослідження Ж. Піаже організував разом зі своїм асистентом у "Будинку немовлят" Інституту Ж.-Ж. Руссо. Упродовж одного місяця на ранкових заняттях вони спостерігали за мовленням двох хлопчиків, при цьому докладно записували все, про що говорили діти. Фрази дітей які вони фіксувалися були пронумеровані та класифікувалися за елементарними функціональними категоріями (Піаже, 1994; Флейвелл, 1967).

За критерієм комунікативної спрямованості мовлення дитини Ж. Піаже класифікував на дві великі групи – егоцентричне і соціалізоване. При егоцентричному мовленні дитина не прагне бути слухачем і її не цікавить чи слухають її ті, до кого вона звертається. Вона має надію що її слухають і розуміють, тому вона і не впливає на інших з метою домогтися щоб її слухали. Вона говорить або для себе, або заради задоволення прилучити когось до своєї безпосередньої дії. Мовлення вважається егоцентричним оскільки, дитина говорить лише про себе і не прагне стати на точку зору співрозмовника чи вплинути на нього. Співрозмовник для неї – випадкова людина (Піаже, 1994; Цемрюк, 2005). Насправді, егоцентричне мовлення дитини не виконує комунікативної функції і не виступає інформаційним повідомленням. Егоцентричне мовлення виступає перешкодою для розуміння інших людей і координації їх поглядів. За даними Ж. Піаже, кількість егоцентричних речень становить майже більшу половину відсотків від загальної кількості фраз, які дитина промовляє (Флейвелл, 1967: 355–336). На відміну від мовлення дитини, егоцентричне мовлення для дорослої людини є основою внутрішнього мовлення.

За концепцією Ж. Піаже, егоцентричне мовлення поділяється на три категорії: повторення (ехолалія), монолог, монолог двох чи колективний монолог. Кожна з цих категорій відрізняється тим, що мова дитини виявляється ні до кого не спрямованою (Піаже, 1994: 186).

Ехолалія – механічне повторення окремих слів та виразів, від чого дитина отримує задоволення, ці слова чи вирази не спрямовані ні на кого, тобто, відбувається гра слів. Монолог – виявляється в тому, що дитина говорить сама з собою, це схоже на розмірковування вголос. Мовні фрази названі Ж. Піаже «колективним монологом» на перший погляд, передбачають звернене спілкування до присутніх людей, однак наявність групи далеко не завжди, і особливо в дитинстві, детермінує спрямовану на співрозмовника мову. «Колективний монолог» – це одна із соціальних форм егоцентричних різновидів мовлення

дитини. Дитині, що розмовляє таким чином, не вдається примусити слухати своїх співрозмовників, тому що фактично вона до них не звертається. Також, для такого типу мовних фраз характерна голосна мова ні до кого не спрямована, тобто дитина говорить сама для себе перед присутніми. Фрази починаються зі слів «У мене...», «Я...», котрі начебто передбачають увагу слухачів, однак, за змістом це зовсім не бажання повідомити щось, а лише міркування дитини вголос про свої дії. Ж. Піаже звертає увагу також на той факт, що «колективний монолог» можна виявити і у деяких дорослих, які мають звичку голосно розмірковувати, так як начебто їх хтось слухає (Піаже, 1994: 23–24).

Протилежним егоцентричному мовленню є соціалізоване мовлення, яке припускає цілеспрямовану передачу інформації, критику, наказ, прохання і погрозу, запитання і відповіді. На відміну від егоцентричного, соціалізоване мовлення має комунікативну спрямованість. Таке мовлення необхідне для взаємодії з оточуючими людьми, для обміну думками. Однак, соціалізоване мовлення проявляється у дітей епізодично. Соціалізоване мовлення Ж. Піаже виокремлює на чотири категорії: адаптована інформація, критика, наказ, прохання і погрози, запитання і відповіді.

Адапована інформація – передбачає цілеспрямований обмін думками між співрозмовниками, суперечку чи співпрацю по досягненню спільної мети. Мовлення, під час такого двобічного процесу, виконує функцію повідомлення думки. Саме таке мовлення за словами вченого, породжує діалог. А. Богуш наголосивши про актуальність концепції Ж. Піаже в сучасних умовах, визначила види адаптованої інформації: звичайне повідомлення, суперечка, відсутність причинного пояснення (Богуш, 2000).

Критика – це специфічні зауваження, які дитина висловлює до співрозмовника з приводу роботи чи поведінки інших людей. Зауваження, які дитина висловлює, носять афективний характер, підкреслюючи при цьому зверх свого «Я» та принижуючи «Я» іншого. В свою чергу в критика поділяється на дві категорії: наказ та критика і глузування. Під час наказу, прохання та погрози – відбувається процес впливу однієї дитини на іншу.

Наступна категорія соціалізованого мовлення – питання. В ході взаємодії діти один одному ставлять запитання, які спонукають до відповіді. Тому ці питання слід відносити до соціалізованого мовлення.

Під відповіддю Ж. Піаже розумів – адаптовані висловлювання, які дитина отримує від співрозмовника на поставленні запитання та на накази, але це не відповіді під час діалогу. В свою чергу, відповіді також як і питання, відносяться до соціалізованого мовлення.

Згідно теоретичних положень Ж. Піаже егоцентризм мовлення має інтелектуальну природу, тобто є наслідком егоцентризму мислення, який наявний на ранніх стадіях розвитку людини, а також залежить від навичок комунікативної взаємодії дитини з іншими людьми. Ці навички не перетворюють природу

інтелекту, але створюють умови, в яких його функції реалізуються. Тобто, інші люди створюють соціально-психологічне середовище, що є чинником, який сприяє виробленню комунікативних навичок і подоланню егоцентризму (Піаже, 1994: 51–231).

Внаслідок того, що егоцентричне мовлення є наслідком егоцентричного мислення дитини, Ж. Піаже подав розвиток логічного мислення дитини у вигляді схеми в такій генетичній послідовності: позамовленнєве аутичне мислення – егоцентричне мовлення і егоцентричне мислення – соціалізоване мовлення і логічне мислення. Все сказане дозволяє зробити висновок про те, що доля егоцентризму дитячого мовлення аналогічна долі егоцентризму дитячого мислення. Тобто, разом з віковим дозріванням інтелекту, егоцентричне мовлення зменшується і зникає зовсім приблизно в 7-8 років.

Але до цього таке мовлення є перешкодою для розуміння інших людей і координації поглядів, і пов'язаною з нею кооперацією. Дитяче мовлення егоцентричне, оскільки дитина говорить зі своєї точки зору і не прагне встати на точку зору співрозмовника. При цьому дитина має надію, що її слухають і розуміють, тому вона і не впливає на інших з метою домогтися щоб її слухали. Отже, вербальний егоцентризм дитини відрізняється тим, що вона: говорить, не намагаючись впливати на співрозмовника; не усвідомлює різниці між власною точкою зору і точкою зору інших (Пашукова, 1998: 32–33).

Аналізуючи генетичну концепцію Ж. Піаже, про походження егоцентризму, можна зробити висновок що мовленнєвий егоцентризм пов'язаний з досвідом комунікативної взаємодії дитини з іншими людьми. Але в той же час виявлений феномен егоцентризму мови та його аналіз вказує на соціально-психологічні обставини як на фактори, а не на природу егоцентризму.

Після оприлюднення результатів свого дослідження серед кола зарубіжних та вітчизняних психологів почалася низка дискусій, щодо отриманих результатів Ж. Піаже. Серед основних опонентів були Л. Виготський, Ш. Бюлер, В. Штерн, С. Айзекса, М. Хьюз, М. Маратсос, М. Доналдсон та інші (Доналдсон, 1985; Обухова, 1981). В той же час дослідження Ж. Піаже отримали низку заперечень з боку вітчизняного психолога Л. Виготського, який теж займався вивченням дитячого мовного егоцентризму. З позиції культурно-історичної концепції, він вважав, що природа дитячого мовного егоцентризму розглядається як соціальна.

Л. Виготський ознайомившись, з концепцією Ж. Піаже щодо дитячого егоцентризму, організував власні дослідження, присвячені проблемі мислення і мовлення дитини, які на той час були представлені на огляд науковій спільноті.

Аналізуючи з точки зору фактів і теорії концепцію дитячого егоцентризму, вчений, прийшов до власних остаточних висновків про стадії розвитку дитячого інтелекту та мовлення, які суттєво відрізняються від

тих, які зробив його швейцарський колега. Л. Виготський насамперед, наголошує на тому, що аутичне мислення ні в генетичному, ні у структурному і функціональному відношенні не є первиною стадією розвитку мислення і, відповідно до сказаного, зазначив, що егоцентризм дитячого мислення також не варто розглядати перехідною стадією між аутичною і об'єктивно-логічною стадією мислення (Цемрюк, 2006; 2005).

Л. Виготський розглядав і розумів природу егоцентричного мовлення принципово інакше, ніж Ж. Піаже. З метою вивчення психологічної природи виникнення мовленнєвого егоцентризму та основних його функцій в дитячому віці, ним були організовані експериментальні та клінічні дослідження, які показали, що егоцентричне мовлення у діяльності дитини відіграє надзвичайно важливу роль. У тих випадках, коли експериментатор навмисно організовувалися експериментальні порушення, які викликали складнощі у дітей під час виконання роботи, коефіцієнт егоцентричного мовлення у них підвищувався вдвічі, у порівнянні з нормальним коефіцієнтом який був підрахований Ж. Піаже. Це свідчить про те, що дитина, яка зустрілася з труднощами під час роботи, намагається осмислити ситуацію, що склалася. Між тим, коли порушення не викликалися під час діяльності, коефіцієнт мовного егоцентризму був нижчий, навіть ніж у досліджуваних Ж. Піаже. На цій підставі, Л. Виготський зробив висновок про те, що саме труднощі, які виникають під час діяльності, є головним фактором виникнення егоцентричного мовлення у дитини. Таке мовлення виступає своєрідним способом мислення і виконує функцію орієнтування та планування власних дій у ситуації, що склалася (Флейвелл, 1967).

З позиції культурно-історичної концепції, вчений стверджував, що природа дитячого мовного егоцентризму розглядається як соціальна, а всі вищі психічні функції виникають у ході співпраці дитини з дорослими. Інтеріоризуючись, вони стають індивідуально притаманними кожній дитині, перетворюючись у її індивідуальні функції. Згідно з законом розвитку вищих психічних функцій, що виникають спочатку у колективній взаємодії, егоцентричне мовлення є одним з феноменів переходу від мовлення для інших до мовлення для себе, перехід від інтерпсихічних функцій до інтропсихічних (Виготський, 1982; 1984).

За Л. Виготським, розвиток вищих психічних функцій пов'язаний з навчанням та з засвоєнням заданих взірців. Вони виникають поступово всередині процесу співпраці та впливу дорослого на дитину, інтеріоризуючись, переходять від внутрішнього плану до зовнішнього, перетворюючись у функції, які притаманні власне дитині. Егоцентризм з'являється в той час, коли структура мови перебудовується. Спочатку це зовнішнє мовлення для себе, для регуляції своєї поведінки дій. Лише згодом, разом з виникненням внутрішнього мовлення, підключається до функцій мислення.

Варто розглянути і той факт, що Л. Виготський прийшов до протилежного висновку відносно того, що егоцентричне мовлення дитини є проявом егоцентризму мислення, який раніше зробив Ж. Піаже. І з цього приводу він зазначає: «Інтелектуальна функція егоцентричного мовлення не є прямим відображенням егоцентризму дитячої думки, але демонструє, що егоцентричне мовлення за певних умов стає засобом реалістичного мислення дитини» (Піаже, 1969). Це говорить про те, що між егоцентричним мовленням і егоцентричним характером мислення може не існувати ніякого зв'язку. Тому що, егоцентричне мовлення виконує функцію прямо протилежну егоцентричному мисленню, функцію реалістичного мислення.

На підставі аналізу отриманих даних, Л. Виготський прийшов до висновку, що егоцентричне мовлення – це особлива форма мовлення дитини. Оскільки, першочергова функція мовлення – це функція повідомлення, соціальної взаємодії, то первісне мовлення дитини вважається соціальним. Воно розвивається за принципом диференціації окремих функцій і приблизно у сім – вісім років досить різко диференціюється на егоцентричне та комунікативне мовлення. І, відповідно до гіпотези Л. Виготського, егоцентричне мовлення виникає на основі соціального, шляхом перенесення набутих дитиною соціальних форм поведінки, форм колективної співпраці, у сферу особистісних психологічних функцій. У свою чергу, на основі егоцентричного мовлення, виникає внутрішнє мовлення, яке і є основою мислення дитини, як аутичного, так і логічного.

Процес виникнення внутрішнього мовлення відбувається шляхом відокремлення від егоцентричного мовлення, поступового скорочення і кінцевого його перетворення у внутрішнє мовлення. Тому егоцентричне мовлення і вважається Л. Виготським особливою, проміжною формою від мовлення зовнішнього до мовлення внутрішнього, від соціального мовлення до індивідуального (Цемрюк, 2005). Егоцентричне мовлення – це мовлення, яке займає проміжну позицію між мовленням дитини, що бере участь у спілкуванні з іншими людьми, і внутрішнім мовленням для себе. Егоцентричне мовлення – це ніби те міркування, яке відбувається із самим собою, чи мислення вголос. Тому Л. Виготський вважав, що егоцентричне мовлення не згасає з віком, а переходить у внутрішній план.

З огляду на вище сказане, генетичний розвиток мовлення дитини за Л. Виготським, має таку схему: соціальне мовлення – егоцентричне мовлення – внутрішнє мовлення. І на певному етапі розвитку дитини егоцентричне мовлення є необхідним для самоствердження особистості та прояву своєї особистості.

Міркування та зауваження, які були наведені Л. Виготським, змусили Ж. Піаже переглянути свої положення щодо егоцентризму мовлення дитини та в деяких випадках погодитись з радянським вченим. На основі цього Ж. Піаже було зроблено остаточний висновок про те, що дитяча мова

егоцентрична не цілком. Але в той же час він відмітив, що феномен егоцентричного мовлення має місце, хоча коефіцієнт його непостійний, а тому ним особливо не обговорювався, оскільки досить часто був неправильно сприйнятий опонентами. Ж. Піаже особисто робив наголос на тому, що егоцентризм являє собою головну перешкоду для координації точок зору та для кооперації дитини з оточуючими людьми. Саме завдяки встановленню відносин кооперації відбувається усвідомлення інших точок зору, розвиток мислення. Вчений вважав відносини кооперації однією з умов подолання егоцентризму.

Результати та дискусії. Узагальнюючи, можемо зробити висновок, що для Ж. Піаже егоцентричне мовлення являє собою мовлення дитини зі своєї точки зору, а для Л. Виготського – це мовлення для себе. Поряд з цим, обидва психолога вважали що егоцентричне мовлення є перехідною стадією розвитку мовлення дитини, однак вбачали різні шляхи його розвитку.

Проаналізувавши концепції Ж. Піаже та Л. Виготського, можна простежити низку факторів, які впливають на величину егоцентричного мовлення дитини. Один із вагомих факторів, на які звертали увагу обидва вчені - соціально-психологічний фактор. Коефіцієнт егоцентричного мовлення навіть в однієї дитини, на думку Ж. Піаже, може варіювати в залежності від її активності, соціального середовища та типу соціальних відносин, які існують між дитиною і дорослим, чи від типу відносин між дитиною і дітьми-ровесниками. Але, завдяки одержаним коефіцієнтам, виявлена наступна закономірність: там де використовується авторитарний стиль взаємовідносин дорослого з дитиною, значно підвищується коефіцієнт егоцентричного мовлення. Наявність дискусії і суперечок між однолітками активізує соціалізоване мовлення. В ситуації коли, дитину не розуміють, коли її не можуть чути оточуючі, тобто дитина не має змоги самоствердитись чи вступити у систему відносин з іншими, тоді коефіцієнт егоцентричного мовлення збільшується. І саме цей соціально-психологічний аспект є свідченням зв'язку егоцентризму мовлення з розвитком особистості дитини.

Друга закономірність полягає в тому, що чим молодша дитина, тим більшим є її егоцентризм. У порівнянні з віком, ситуації, в яких вимірюється коефіцієнт егоцентричного мовлення, розрізняються менше. Найбільша величина егоцентризму виявляється у три роки. У цей час егоцентричне мовлення складає 75% від усієї спонтанної мови дитини, у шість років - 48-50%, у сім років - 27%. На думку Ж. Піаже,

егоцентричне мовлення після семи років може в нормі взагалі зникнути, оскільки темпи його зниження від трьох до шести років дуже значні.

Тимчасом, оприлюднені серед кола наукової громадськості дві здавалося б безсуперечні концепції дитячого егоцентризму, і до цього часу викликають обговорення серед науковців, які намагаються критично підійти до їх розгляду.

Висновки. Аналізуючи історію досліджень егоцентризму дитячого мовлення в психології, можна виділити два її етапи. Перший етап пов'язаний з ім'ям Ж. Піаже. Під егоцентричним мовленням дитини він розумів мову спрямовану на себе, яка не виконує комунікативну функцію по відношенню до інших. Така мова була виявлена під час аналізу фраз які дитина промовляла в присутності інших людей. За критерієм комунікативної спрямованості мовлення дитини поділяється на дві протилежні групи егоцентричне та соціалізоване.

Ж. Піаже та його послідовники співвідносили егоцентричне мовлення з егоцентричним мисленням та з особливою стадією розвитку психіки дитини. Вважалось, що з віком така мова зникає і з'являється більш свідомо і зрозуміла мова для інших. На думку Ж. Піаже егоцентризм являє собою головну перешкоду для координації точок зору та для процесу кооперації з іншими людьми.

Другий період пов'язаний з ім'ям вітчизняного психолога Л. Виготського, який досліджував соціально-психологічні фактори егоцентричної мови в руслі культурно-історичної концепції. Він звернув увагу на значення егоцентричної мови під час розвитку вищих психічних функцій. Згідно зазначеної концепції егоцентрична мова не остаточно відділилась від соціальної мови, яка насамперед виконує комунікативну функцію.

На основі досліджень Ж. Піаже та Л. Виготського відносно природи егоцентричної мови, можна зробити висновок про важливу роль соціально-психологічного фактору в егоцентричній мові дитини. Мова дитини формується в процесі інтерперсональної взаємодії дитини з дорослим. Мовлення стає егоцентричним в період процесу інтеріоризації і формування мислення дитини. Згідно розглянутих концепцій егоцентричне мовлення, на нашу думку, виконує функцію самоствердження для особистості яка формується. Егоцентричне мовлення в системі відносин із соціальним середовищем дає змогу дитині відчувати свої індивідуальні особливості серед інших людей, проявити свою особистість, яка за своїм походженням є соціальна.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А. М. Проблема егоцентричного мовлення у спадщині Жана Піаже. *Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту*. Випуск 9, 2000. С. 66–69.
2. Богуш А. М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника. *Педагогіка і психологія*. № 1 (26). К.: Педагогічна думка, 2000. С. 5–10.
3. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. Т. 2. 3. Собрание сочинений: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982. 504 с.

4. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 томах. / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. С. 32–37.
5. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. М.: Педагогика, 1985. 192 с.
6. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Трикола, 1995. 360 с.
7. Обухова Л. С. Концепция Ж. Пиаже: За и против. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 191 с.
8. Пашукова Т. В. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции. М.: Институт практической психологии, 1998. 160 с.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта. *Избранные психологические труды*. М.: Просвещение, 1969. С. 51–231.
10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 528с.
11. Пиаже Ж. Эгоцентрическая речь. *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 183–187.
12. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 216 с.
13. Флейвелл Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967. 623 с.
14. Цемрюк І. Г. Види та типи егоцентризму особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. № 10(34). С. 18.
15. Цемрюк І.Г. Теоретичні засади вивчення мовленнєвого егоцентризму в дошкільному віці. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. К., 2005. Т. VII. Вип. 7. С. 374–380.

REFERENCES:

1. Bohush A.M. Problema ehotsentrychoho movlennia u spadschyni Jean Piaget [The problem of egocentric speech in the inheritance of Jean Piaget]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu*. Vypusk 9, 2000. S. 66–69 [in Ukrainian].
2. Bohush A.M. Teoretychni i metodolohichni zasady formuvannia movlennievoi kompetentsii doshkilnyka [Theoretical and methodological principles of preschooler language competence formation]. *Pedahohika i psyhohohiia*. № 1 (26). K.: Pedahohichna dumka, 2000. S. 5–10 [in Ukrainian].
3. Vyhotskiy L.S. *Problemy obschei psihologii [Problems of general psychology]*. / Pod red. V.V. Davydova. T. 2. // Sobranie sochineniy: V 6-ty t. M.: Pedahohika, 1982. 504 s. [in Russian].
4. Vyhotskiy L.S. *Sobranie sochineniy: V 6-ty t [Collection of works in 6 volumes]*. / pod red. M.H.Yaroshevskoho. M.: Pedahohika, 1984. S. 32–37 [in Russian].
5. Donaldson M. *Myslitelnaia deiatelnost detei [Thinking activity of children]*. M.: Pedahohika, 1985. 192 s. [in Russian].
6. Obuhova L.F. *Detskaia psihohohiia: teoriia, fakty, problem [Child's psychology: theory, facts, problems]*. M.:Trivola, 1995. 360 s. [in Russian].
7. Obuhova L.S. *Kontseptsiiia J.Piaget: Za i protiv [J. Piaget's Concept: Pros and Cons]*. :M.:Izd-vo Mosk.un-ta, 1981. 191 s. [in Russian].
8. Pashukova T.V. *Ehotsentryzm v podrostkovom i yunosheskom vozraste: prychny i vozmozhnosti korektsii [Self-centeredness in adolescence and juvenile age: causes and opportunities for correction]*. M.: Insititut prakticheskoi psihohohii, 1998. 160 s. [in Russian].
9. Piaget J. *Psihohohiia intelekta [Psychology of intelligence]* // Izbranye psihohohicheskyye trudy. M.: Prosvescheniie, 1969. S. 51–231 [in Russian].
10. Piaget J. *Rech i myshleniia rebyonka [Speech and thinking of the child]*. M.: Pedahohika-Press, 1994. 528 s. [in Russian].
11. Piaget J. *Ehotsenricheskaia rech [Self-centered speech]* // Hrestomatiiia po obschei psihohohii. Psihohohiia myshleniia (Pod.red. Yu.B.Hippenreiter, V.V.Petuhiva). M.: Izd-vo Mosk.un-ta, 1981. S.183–187 [in Russian].
12. *Psihohohichnyi slovnyk [Psychological Dictionary]* / Za red. V.I. Voytyka. K.: Vyscha shkola, 1982. 216 s. [in Ukrainian].
13. Flavel Jh. *Heneticheskaiia psihohohiia Jean Piaget [Jean Piaget's Genetic Psychology by]*. M.: Prosvescheniie, 1967. 623 s. [in Russian].
14. Tsemriuk I.H. Vydy ta typy ehotsentryzmu osobystosti [Kinds and types of the personality egocentricism] / *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova*. Seriiia № 12. Psihohohichni nauky: Zb. naukovykh pratz. K.: NPU imeni Drahomanova, 2006. № 10(34). S. 18 – 22 [in Ukrainian].
15. Tsemriuk I.H. Teoretychni zasady vyvchennia movlennievoho ehotsenryzmu v doshkolnomu vitsi [Theoretical principles of speech self-centeredness study at preschool age]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psihohohii. Zbirnyk naukovykh pratz Instytutu psihohohii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy* / Za red. S.D.Maksymenka.– K., 2005.– T.VII. – Vyp. 7., S. 374–380. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.09.2019.
The article was received 20 September 2019.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.922.7:316.362.31

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-8>

ДИТЯЧІ СТРАХИ: ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ У ДІТЕЙ З НЕПОВНИХ РОДИН

CHILDREN'S FEARS: FEATURES OF EXPRESSION IN PARTICULAR FAMILIES

Борщова Тетяна Олександрівна,

магістрант

Херсонський державний університет

tatiana.borshhova1994@gmail.com

ORCID 0000-0002-2614-8375

Borshchova Tetyana Olexandrivna,

Master's Degree Student

Kherson State University

tatiana.borshhova1994@gmail.com

ORCID 0000-0002-2614-8375

Крупник Іван Романович,

кандидат психологічних наук,

*доцент кафедри загальної
та соціальної психології*

Херсонський державний університет

AZONT@meta.ua

ORCID 0000-0003-4092-9781

Krupnyk Ivan Romanovych,

Candidate of Psychological Sciences,

*Associate Professor of the Department of General
and Social Psychology*

Kherson State University

AZONT@meta.ua

ORCID 0000-0003-4092-9781

Мета. Зважаючи на важливість психоемоційного здоров'я дітей та виявлення чинників які впливають на нього метою наших наукових розвідок є теоретичний аналіз та емпіричне дослідження психологічних особливостей проявів страхів у дітей дошкільного віку в залежності від типу сім'ї.

Методи. Теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, інтерпретація та систематизація – для з'ясування стану розробленості проблеми. Емпіричні: методика «Страхи в будиночках» – для виявлення найбільш актуальних страхів у дітей дошкільного віку.

Результати та висновки. Під час аналізу емпіричних даних виявлено, що виникнення та прояви «вікових» страхів залежить від типу родину у якій живе дитина. Порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей дитячих страхів у дітей з повних та неповних родин дав змогу виявити значущі розбіжності у домінуючих страхах, а отже тип родини впливає на диференціацію домінуючих страхів. Особливо слід відмітити високий відсоток у вибірках респондентів з неповних родин, показника страху втрати рідних, що свідчить про проблемну ситуацію у системі «батьки-діти». Слід зазначити що значні показники інших страхів у дітей з неповних родин свідчать про велику емоційну невірноваженість, оскільки у них превалюють ірраціональні страхи (страх темряви, страх жакливіх снів), які не виконують позитивних функцій, лише дезадаптують психіку дитини, заважають особистості розвиватись. Нестача спілкування з матір'ю або батьком у неповній родині, ведуть до незадоволення потреб у любові та прийнятті і, як наслідок – більша вразливість емоційної сфери.

На відміну від респондентів з неповних родин, у дітей з повних сімей страхи соціально обґрунтовані (страх війни, військової техніки), що вказує на адекватну, захисну реакцію на сьогодення. Ми можемо припустити що спілкування у системі «чоловік-дружина», при обговоренні болючих тем суспільства, впливає на виникнення страхів: війни та військової техніки у дитини.

Ключові слова: причини виникнення страхів, ірраціональні та соціально обумовлені страхи, неповна родина, вікові особливості психіки дитини.

Purpose. Given the importance of psycho-emotional health of children and the identification of factors affecting it the purpose of our research is a theoretical analysis and empirical study of the psychological characteristics of the manifestation of fears in preschool children, depending on the type of family.

Methods. Theoretical analysis, synthesis, comparison, generalization, interpretation and systematization have been used to clarify the state of development of the problem. Empirical: methods "Fears in the houses" – to identify the most pressing fears of children of preschool age.

Results and conclusions. During the analysis of empirical data revealed that the occurrence and manifestation of "age" fears depends on the type of family in which the child lives. Comparative analysis of the results of the empirical research of the characteristics of children's fears of children from full and single-parent families revealed significant differences in the dominant fears, and therefore the type of family affects the differentiation of dominant fears. Particularly noteworthy is the high percentage in the samples of respondents from single-

parent families, the indicator of fear of losing relatives, which indicates a problematic situation in the system "parent-child". In our opinion, high rates of other fears in children from single-parent families indicate a significant emotional imbalance, since they are dominated by irrational fears (fear of darkness, fear of terrible dreams), which do not perform positive functions, only maladapted the child's psyche, hinder the individual's development. Lack of communication with the mother or father in consequence of their absence in a single-parent family, leads to dissatisfaction with the need for love and acceptance and, as a consequence a greater vulnerability of the emotional sphere. Unlike respondents from single-parent families, children from full families have socially justified fears (fear of war, military equipment), which indicates an adequate protective reaction to the present. We can assume that communication in the system "husband-wife", when discussing the painful topics of society, affects the occurrence of fears: war and military equipment of the child.

Key words: causes of fears, irrational and socially conditioned fears, single-parent family, age characteristics of the child's psyche.

Вступ. Поняття «страх» в залежності від розуміння природи його виникнення має достатньо велику кількість визначень та тлумачень. У більшості випадків чинниками виникнення страхів можуть бути події, умови або ситуації, які особистість вважає загрозованими для себе. Взагалі страх розуміють як – психічний стан, пов'язаний з вираженим проявом астеничних почуттів (тривоги, занепокоєння та ін.) у ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда і спрямований на джерело дійсної чи уявної небезпеки. Залежно від характеру загрози інтенсивність і специфіка переживання страху варіює в досить широкому діапазоні відтінків (побоювання, боязнь, переляк, жаж). Розглянемо чинники їх виникнення у онтогенетичному аспекті, починаючи з перших проявів страхів у житті, оскільки їх поява – є ознакою значного психічного напруження та нездатність впоратися з власними емоціями.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Зважаючи на важливість проблематики виникнення страхів науковці більшості стратегічних напрямів психології займалися її розробкою. Так, наприклад, у руслі психоаналітичного підходу причиною виникнення страхів може бути як сам процес народження людини так і вплив у подальшому найближчого оточення. З. Фрейд та К. Юнг стверджували, що процес народження може створити умови для виникнення відчуття страху, оскільки стрижень страху формується в процесі народження, а пусковий механізм спрацьовує через несприятливі напружені ситуації, які виникають через відсутність батьківської уваги, тепла та захищеності (Томчук, 2009). На думку К. Хорні головним чинником неврозу, та пов'язаного із ним страху є базальна тривога, яка з'являється внаслідок відсутності почуття безпеки при спілкуванні з батьками. Д. Віннікотт теж підкреслює надзвичайно важливу роль сімейного оточення, вважаючи, що дитина, яка виховується у неповній родині, є хворою особистістю з травматичним досвідом та високим рівнем тривожності (Крупник, 2017; Томчук, 2009). До речі, схожої думки дотримувався і засновник біхевіоризму Дж. Уотсон розглядаючи страх, як вроджену емоцію, яка виникає вже з самого народження, та з часом розвиток страху відбувається на основі умовних рефлексів. З розвитком Б. Скіннером теорії оперантного зумовлення з'явилася ще одна модель виникнення страхів. Відповідно до цієї моделі страхи можуть виникати, підтримуватися і зміцнюватися під впливом підкріплення. Прийнято розрізняти позитивне підкріплення і негативне підкріплення. Вплив родини на виникнення емоції страху підкреслював засновник

трансакційного аналізу Е. Берн. На його думку існує дихотомія емоцій: рекетні та аутентичні. За Е. Берном, аутентичні емоції допомагають людині подолати конфлікт. Рекетні емоції – під час прояву яких відбулись позитивні «погладження» в дитинстві, але вони допомагають оцінити та справитись із труднощами з позиції дорослого. З позицій когнітивної психології, особливої уваги заслуговує теорія А. Бека. Він вважав, що природа емоційної реакції або емоційного порушення залежить від того, чи сприймає людина певні події як такі, що збагачують, применшують, загрожують або посягають на її «володіння» (Томчук, 2009).

У вітчизняній психології розглядали страх як емоцію, яка виникає під час зовнішньої загрози. Так, Л. Виготський основною причиною виникнення страхів вважав фізіологічні механізми, як реакцію організму на внутрішні та зовнішні подразники, які формуються через справжні та уявні небезпеки. О. Захаров поняття страхів висвітлював, як емоційно загострений стан свідомості, який виникає під час загрози життю людини. На його думку, саме емоція страху має захисний характер, як частина інстинкту самозбереження. Окрім того вчений розглядав виникнення страхів у віковому аспекті (Аландаренко, 2014). Зокрема, у старшому дошкільному віці, вказує О. Захаров, кількість страхів у дітей зростає, особливо у дівчаток. Р. Овчарова виділяє окремо вікові та невротичні страхи у дітей. Вікові страхи відзначаються в емоційно чутливих дітей як відображення особливостей їх психічного й особистісного розвитку. Виникають вони під дією наступних факторів: наявність страхів у батьків, тривожність у відносинах з дитиною, надлишкове запобігання її від небезпек і ізоляція від спілкування з однолітками. Велика кількість заборон з боку батька або повне надання свободи дитині. Невротичні страхи характеризуються великою емоційною інтенсивністю і напруженістю, несприятливим впливом на формування характеру та особистості, взаємозв'язком з іншими невротичними розладами і переживаннями, униканням об'єкта страху. Невротичні страхи можуть бути результатом тривалих і нерозв'язних переживань (Аландаренко, 2014). З точки зору О. Таліпіної, значна сензитивність до страхів проявляється у дітей до 7 років, які не знаходяться під впливом систематичної освіти. У дослідженні Ю. Міланіч також вважає вік 6-7 років критичним етапом онтогенезу особистості, що виділяється як період найбільшою чутливістю емоційної сфери до зовнішніх негативних чинників (Бабарикіна, 2011). Як показують дослідження М. Семаго, діти дошкільного та молодшого шкільного віку винятково емоційно

реагують та співпереживають неіснуючим, фантазійним образам. І тому доречно назвати цей етап життя віком казок або віком фантазій, оскільки у ньому міцно поєдналися мисленнєві процеси, особливо наочно-образне та творче мислення, відчуття власної тілесності та переживання особистості. На думку вищезазначеного дослідника, у дітей молодшого шкільного віку уявні образи які викликають тривогу мають тенденцію до домінування, що виявляється до сприйняття звичайних побутових речей як небезпечних (наприклад, ножиці, як ножі у монстра з фільму жахів). При аналізі змісту фантастичних або казкових страхів дошкільнят може бути виявлений страх власної смерті (Трубавіна, 2003). За твердженням О. Захарова, вже у п'ять років, діти продукують образи які пов'язані із смертю, але лише опосередковано, через переживання страхів нападу хижих звірів або взагалі фантастичних, вигаданих об'єктів. На нашу думку, заслуговує на висвітлення робота Г. Соколової, яка стосується етапів розвитку емоційної сфери з точки зору проявів дитячих страхів (Аландаренко, 2014). Розглянемо вказану періодизацію більш детально. Молодший дошкільний вік (3–5 років): преваляють страхи самотності, темряви, болю, замкнутого простору, персонажів фольклору або придуманих власним близьким оточенням дітей з метою виховного впливу.

Старший дошкільний вік (5-7 років): фіксується ріст страхів як у хлопчиків так і дівчаток. Переважають страхи нападу тварин, погрозливих снів, вогню та інших стихійних лих, глибини у воді, війни, покарання батьків, медичних процедур, виду крові, своєї смерті і смерті батьків.

6-8 років: Особливо виражений страх нападу отруйних змій і хірургічного втручання. Страх відсутності матері виражається у снах конкретним страхом її втрати і смерті.

Проаналізувавши ґрунтовні наукові дослідження, які стосуються як причин виникнення страхів у людини взагалі так і особливості їх проявів у дошкільному віці, слід зазначити що особливу актуальність у висвітленні проблеми страхів на сучасному етапі набуває, взаємозв'язок родинного оточення та психічного здоров'я дитини, оскільки від рівня функціональності родини тобто якості подружніх та дитячо-батьківських стосунків і як наслідок морального клімату залежить психологічне благополуччя наймолодших її членів. Соціальна, виховна, педагогічна значущість та недостатнє вивчення проблеми впливу типу родини на психологічне здоров'я дитини дошкільного віку обумовили мету та завдання дослідження.

Методологія та методи дослідження. Виходячи з вищезазначеного мета дослідження полягає у наступному: теоретично проаналізувати та емпірично дослідити психологічні особливості проявів страхів у дітей дошкільного віку в залежності від типу сім'ї. Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

1. Емпірично дослідити особливості дитячих страхів у дітей дошкільного віку з повних та неповних родин.

2. Провести порівняльний аналіз проявів страхів у дітей дошкільного віку з повних та неповних родин.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань були використані методи:

– теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, інтерпретація та систематизація – для з'ясування стану розробленої проблеми;

– емпіричні: методика «Страхи в будиночках» (М. А. Панфілової) – для виявлення найбільш актуальних страхів у дітей дошкільного віку.

– методи математичної статистики: описова статистика – для визначення середніх, мінімальних, максимальних показників у групі; ϕ -критерій Фішера – для перевірки достовірності розбіжностей рівня інтенсивності страхів між вибірками.

До загальної вибірки увійшли діти дошкільного віку 6-7 років у кількості 40 осіб, з них 20 дітей з повних та 20 дітей з неповних сімей.

Методика «Страхи в будиночках» (М.А. Панфілової).

Автором у своїй методиці вдало поєднав елементи модифікованої бесіди О. І. Захарова та тесту «Червоний будинок, чорний дім». Розглянемо методику більш детально. Сукупні відповіді дитини об'єднуються в кілька груп за видами, загальною кількістю 29 страхів. Автором методики виділені такі страхи: страх залишитись одному, страх нападу, захворіти, смерть, втрата близьких, страх оточуючих людей, страх мами, тата, вихователя, страх покарання, страх казкових героїв, страх запізнення, страх засинати, страх жакливого снів, страх темряви, страх тварин, страх військової техніки, страх стихії, страх висоти ти глибини, страх замкнутого простору, страх води, вогню, пожежі, страх війни, страх великих вулиць, страх лікарів, страх крові, страх уколів. Страх болю, страх несподіваних та різких звуків. Респондентам надається така інструкція: «У чорному будиночку живуть страшні страхи, а в червоному - нестрашні. Допоможи мені розселити страхи зі списку».

Вибір саме цієї діагностичної методики зумовлений простотою виконання, що досить важливо у використанні психодіагностичного інструментарію при роботі із дітьми а також можливістю окрім якісної характеристики, кількісного аналізу.

Аналіз та інтерпретація показників домінуючих видів страху у дітей дошкільного віку з повних та неповних сімей за методикою «Страхи в будиночках».

Для диференціації найбільш актуальних страхів, нами приймалися до уваги страхи з переліку зазначених у методиці (який вміщує 29 видів страхів), об'єкти (ознаки) яких $\geq 40\%$ респондентів вважають «страшними», тобто ознаки цих страхів їх лякають.

Таким чином, згідно отриманих даних (див. табл. 1), можемо зазначити, що в групі дошкільнят з неповної сім'ї домінують такі страхи, як: страх втрати рідних (95%), страх темряви (90%), страх жакливого снів (80%), страх казкових героїв (60%), страх вогню (55%). Особливо слід відмітити страх втрати рідних. Діти вже живуть у неповній родині і для них є вже реальністю

втрата одного з батьків. На нашу думку більшість виявлених страхів у дітей з неповної родини є результатом саме відсутності базової довіри до світу та психологічного комфорту у дітей які проживають у неповних родин.

Таблиця 1
Перелік найбільш виражених страхів у дітей дошкільного віку

Назва страхів	Респонденти з повних сімей		Респонденти з неповних сімей	
	Кількість	%	Кількість	%
1. Страх втрати батьків/рідних;	8	40	19	95
2. Страх казкових героїв	11	55	12	60
3. Страх жаклих снів	4	20	16	80
4. Страх темряви	2	10	18	90
5. Страх тварин	4	20	6	30
6. Страх військової техніки	12	60	10	50
7. Страх вогню	7	35	11	55
8. Страх лікарів	2	10	4	20
9. Страх крові	3	15	4	20
10. Страх війни	9	45	5	25

В групі дошкільнят з повної сім'ї домінуючий страх: страх військової техніки (60%) та страх казкових героїв (55%). Якщо страх казкових героїв ми можемо віднести до вікових, то страх військової техніки, це прояв на наш погляд ситуації у країні, яка впливає зрозуміло через родину, через батьків на дитину. Спілкування у системі «чоловік-дружина», при обговоренні болючих тем суспільства, впливає на виникнення страхів: війни (45%) та військової техніки у дитини. Окрім того слід враховувати і той факт, що у нашій країні чоловіки мають безпосереднє відношення до військової служби а отже війна для дитини це не щось абстрактне, це подія яка може піддати власного батька небезпеці. Цілком зрозуміло, що у неповних родин, де мати сама виховує дитину, ці страхи не є актуалізованими.

Для порівняння значущих відмінностей стосовно об'єктів які викликають страх між процентними частками двох вибірок дошкільнят з повних та неповних сімей був використаний багатofункціональний непараметричний критерій кутового перетворення Фішера, результати з якого представлені в табл. 2. та рис. 1.

У категорії дошкільнят з неповної сім'ї виражена більше частка виникнення страхів втрати батьків (95%), ніж у дітей які виховуються двома батьками (40%), на нашу думку виявлені показники вказують на те, що для дітей які проживають у родині без батька, вказаний страх є реальним.

Слід відмітити значущу різницю між досліджуваними вибірками у проявленні страху темряви

Таблиця 2
Значущі відмінності тестових оцінок за методикою «Страхи в будиночках»(М. А. Панфілової) (ф-критерій Фішера)

Ознака (об'єкт) страху	Відсоток виникнення страхів у дітей з повної сім'ї	Відсоток виникнення страхів у дітей з неповної сім'ї	Емпіричні значення	Рівень помилки
1. Страх втрати батьків	40%	95%	4,18	$p \geq 0,01$
2. Страх жаклих снів	20%	80%	4,07	$p \geq 0,01$
3. Страх темряви	10%	90%	5,86	$p \geq 0,01$
5. Страх війни	45%	25%	1,34	$p \geq 0,05$

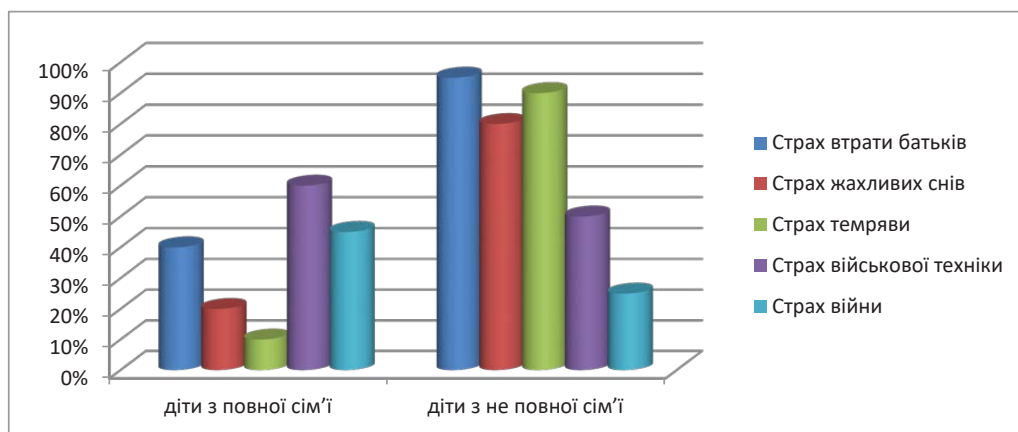


Рис. 1. Показники вираженості страхів (%)

($\varphi=5,86$; $p\leq 0,01$) та жахливих снів ($\varphi=4,07$; $p\leq 0,01$). Зауважимо, що страх темряви та жахливих снів є більш вираженим у респондентів з неповних сімей, що вказує на брак почуття власної безпеки як результаті нестачі продуктивного спілкування з батьками, психічного виснаження дорослого, у родині внаслідок, наприклад, рольового перевантаження, матеріальної скрути, що є характерним для неповних родин.

Слід також відмітити виявлену тенденцію, а саме страх війни ($\varphi=1,34$; $p\geq 0,05$), превалює у сорока п'яти відсотків респондентів із повних сімей та двадцяти п'яти відсотків з неповних.

Для більш повного висвітлення проблематики страхів у дошкільнят слід висвітлити найменшу відмінність у показниках, а її мають такі страхи: страх казкових героїв ($\varphi=0,32$; $p\geq 0,05$), страх крові ($\varphi=0,42$; $p\geq 0,05$), страх тварин ($\varphi=0,73$; $p\geq 0,05$), страх лікарів ($\varphi=0,89$; $p\geq 0,05$). Ці страхи мають незначущий рівень розбіжностей серед двох вибірок, що вказує на що виникнення цих страхів не залежать від типу родини, рівня її функціональності. Можливо вони характерні для цього дітей дошкільного віку.

Таким чином серед домінуючих страхів можна побачити такий розподіл:

– у дошкільників з неповної сім'ї: страх втрати рідних (95%), страх темряви (90%), страх жахливих снів (80%), страх казкових героїв (60%), страх вогню (55%);

– у дошкільників з повної сім'ї: страх військової техніки (60%) та страх казкових героїв (55%) та страх війни (45%).

Виявлена значуща статистична розбіжність між групами дошкільників з повної та неповної сім'ї в таких страхах, як: страх втрати батьків, страх темряви ($\varphi=5,86$; $p\leq 0,01$) та жахливих снів ($\varphi=4,07$; $p\leq 0,01$), вибірці респондентів з неповних сімей, що вказує на нестачу саме базової довіри до світу, відсутністю психологічного комфорту, і як наслідок, вразливість

емоційної сфери у дітей які проживають у неповних родин.

Порівняльний аналіз показників емпіричного дослідження особливостей дитячих страхів у дітей з повних та неповних родин довів що існують значущі розбіжності у домінуючих страхах, а отже тип родини впливає на диференціацію домінуючих страхів. За нашу думку важливо врахувати при створенні у подальшому корекційних програм для психологічної допомоги дошкільнятам з неповних родин, виявлений високий відсоток у показниках дітей з неповних родин, показника страху втрати рідних, що вказує на складні взаємовідносини у неповних родин.

За результатами дослідження ми можемо зробити припущення, що високі показники інших страхів у респондентів з неповних родин вказують про значну емоційну неврівноваженість, оскільки у них превалюють ірраціональні страхи (страхи темряви та жахливих снів), які не виконують позитивних функцій, лише послаблюють нервову систему, заважають особистості розвиватись. На відміну від респондентів з неповних родин, у дітей з повних сімей страхи соціально обґрунтовані (страхи війни та військової техніки), що вказує на адекватну, захисну реакцію на ситуацію у країні.

Висновки. Завдяки даним, які були отримані в процесі дослідження ми можемо стверджувати, що саме сімейне оточення грає важливу роль в становленні кожної особистості, саме підтримка та піклування впливають на емоційну рівновагу дитини на її психологічне благополуччя. Нестача спілкування з матір'ю або батьком у наслідку їх відсутності у неповній родині, ведуть до незадоволення потреб у любові та прийнятті і, як наслідок – більша вразливість емоційної сфери.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у застосовуванні генетичного принципу психології, а саме дослідити зміни проявів страхів у дітей шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аландаренко Ю. Страхи дітей. Шляхи подолання: семінар-тренінг для вчителів молодших класів. *Шкільному психологу. Усе для роботи: Науково-методичний журнал*. 2014. № 9. С.26-30.
2. Бабарикіна І.В. Психологічні особливості корекційної роботи зі шкільними страхами. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія: Психологія*. Харків: ХНУ, 2011. Вип. 45. № 937. С. 18-20.
3. Крупник І.Р. Психолого-педагогічна програма «Співпраця»: досвід впровадження *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип.1. Том 2. С. 82-86.
4. Томчук С.М. Психокорекція страхів у школярів засобами когнітивно-поведінкової психотерапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки: збірник*. К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009.
5. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. К.: ДЦССМ, 2003.132 с.

REFERENCES:

1. Alandarenko Yu. (2014) Strakhy ditei. Shliakhy podolannia: seminar-treninh dlia vchyteliv molodshykh klasiv [Children's fears. Ways to overcome: a training seminar for primary school teachers]. *Shkilnomu psykholohu. Use dlia roboty: Naukovometodychnyi zhurnal*. – A school psychologist. Everything to Work: A Scientific and Methodological Journal. 2014. № 9. 26-30 [in Ukrainian].
2. Babarykina I. V. (2011) Psykholohichni osoblyvosti korektsiinoi roboty zi shkilnymy strakhamy [Psychological features of correctional work with school fears]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V.N. Karazina. Serii: Psykholohiia*.–

- Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Psychology.* Kharkiv: KhNU, 2011. Vyp. 45. № 937. 18-20 [in Ukrainian].
3. Krupnyk I. R. (2017) Psykholoho-pedahohichna prohrama «Spivpratsia»: dosvid vprovadzhennia [Psycho-pedagogical program "cooperation": implementation experience] *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences, 1(2).* 82-86 [in Ukrainian].
 4. Tomchuk S.M. (2009) Psykhokorektsiia strakhiv u shkolariv zasobamy kohnityvno-povedinkovoi psykhoterapii [Psycho correction of fears in students by means of cognitive-behavioral psychotherapy]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 12, Psykholohichni nauky: zbirnyk. – Scientific journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 12, Psychological Sciences: Collection.* Kyiv. Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 2009 [in Ukrainian].
 5. Trubavina I. M. (2003) Sotsialno-pedahohichnarobota z neblahopoluchnoiu simieiu. [Social and pedagogical work with a disadvantaged family]. Kyiv. DTsSSM, 2003.132. [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 24.09.2019.
The article was received 24 September 2019.*

УДК 159.9-316.6

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-9>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS

Казібекова Вікторія Федорівна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Херсонський державний університет
vitasok69@ukr.net
ORCID 0000-0001-8707-2514

Kazibekova Viktoriia Fedorivna

Ph. D. in Psychology, Associate professor,
Associate professor of the Department of Practical Psychology
Kherson State University
vitasok69@ukr.net
ORCID 0000-0001-8707-2514

Мета: емпірично дослідити психологічні особливості сформованості комунікативної компетентності в різних професійних групах. Методи дослідження: теоретичні методи: (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) використовувались з метою вивчення наукової літератури з питань, пов'язаних із категорією «комунікативної компетентності», емпіричні методи: «Опитувальник комунікативної компетентності» Е. Ф. Зеєра, Е. Е. Симанюк, «Комунікативні уміння» Л. Михельсона в адаптації Ю. З. Гільбуха; методи кількісної та якісної обробки результатів. **Результати.** Здійснено теоретичний аналіз підходів до проблеми формування комунікативної компетентності, успішності професійної діяльності, розглянуті складові комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність означає інтегральне, відносно стійке, цілісне утворення, яке виявляється через індивідуально-психологічні особливості поведінки, взаємодії та спілкування, зокрема сукупність знань, досвід, особистісні якості і здібності. Все це забезпечує ефективне виконання людиною комунікативних функцій. У дослідженні взяли участь курсанти четвертого курсу Одеського державного університету внутрішніх справ (30 осіб) та студенти-психологи четвертого курсу Херсонського державного університету (30 осіб). Середній вік досліджуваних – 22 роки. Склад вибірки за статтю ми не враховували. **Висновки.** Майбутні фахівці-психологи мають значуще більш розвинуту комунікативну компетентність, яка передбачає такі складові: соціально-комунікативну адаптивність (вони більш гнучкі в спілкуванні, уміють взаємодіяти з самими різними людьми, пристосовуватися до мінливих соціальних обставин), толерантність (більш терпимі до чужої думки, поглядів, звичок), фрустраційну толерантність (протистояння життєвим труднощам, саморегуляція емоційних станів), ніж майбутні фахівці поліції.

Також випускники психологи є статистично значуще більш компетентними і менш агресивними в професійній взаємодії, ніж випускники курсанти.

Ключові слова: комунікація, комунікативна компетентність, професійна компетентність, професійні групи, професійно значущі якості.

Purpose: The article's objective is to investigate empirically the psychological peculiarities of the formation of communicative competence in different professional groups. Methods: theoretical methods: (analysis, synthesis, comparison, generalization) were used to study the scientific literature on issues related to the category of "communicative competence", empirical methods: "Questionnaire of Communicative Competence" by E.F. Zeer, E.E. Simanyuk, "Communicative Skills" by L. Michelson in the adaptation of Y.Z. Hilbuh; methods of quantitative and qualitative processing of results.

Results. A theoretical analysis of approaches to the problem of communicative competence, success of professional activity has been made. Components of communicative competence have been considered. Communicative competence can be considered as an integral, relatively stable, holistic formation, manifested in the individual-psychological features of behavior and communication and includes a set of knowledge, experience, qualities, abilities of the individual, which allow to perform effectively communicative functions. The research has been attended by fourth-year cadets of the Odessa State University of Internal Affairs (30 people) and students psychologists of the fourth year of Kherson State University (30 people). The average age of the subjects was 22 years. We did not take into account sample composition by gender.

Conclusions. Future psychologists have significantly more communicative competence than future police specialists. It includes the following components: social and communicative adaptability (they are more flexible in communication, able to interact with a variety of people, adapt to changing social circumstances), tolerance (more tolerant of others' thoughts, attitudes, habits), frustration tolerance (resistance to life difficulties, self-regulation of emotional states).

Also, graduate psychologists are statistically significantly more competent and less aggressive in professional interaction than graduate cadets.

Key words: communication, communicative competence, professional competence, professional groups, professionally significant qualities.

Вступ. Сучасна соціально-політична, культурна й історична ситуація в Україні спонукає вищу школу знаходити нові методи і форми організації освітнього

процесу, які б забезпечували якісну підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних самостійно, продуктивно і творчо здійснювати власну професійну

діяльність, оновлювати застарілі погляди та ідеї, гнучко адаптуватись до умов праці, соціального оточення. Розв'язання нових завдань, що виникають в системі підготовки висококваліфікованих фахівців, визначається послідовною демократизацією та гуманізацією взаємодії учасників сучасного освітнього процесу. Це, в свою чергу, залежить від того, наскільки активно застосовуються у педагогічній практиці психологічні знання, як впроваджується методологія розвитку у учасників освітнього процесу умінь і навичок соціальної взаємодії, спілкування. Вдосконалення культури спілкування майбутніх психологів значною мірою визначається рівнем їх комунікативної компетентності.

Становлення особистості студента і розвиток його готовності до майбутньої професійної діяльності – головні орієнтири у теорії і практиці педагогічної взаємодії у сучасних вищих освітніх закладах. Адже, впродовж навчання у виші відбувається початкова інтерналізація майбутньої професії, коригується життєва позиція та світогляд студента, засвоюються різні способи і форми ефективної взаємодії, гнучкої поведінки і тактовного спілкування. Основними видами роботи психолога є психологічний супровід становлення особистості, психологічна діагностика, психологічне консультування, психологічна корекція, психологічна профілактика та просвітницька діяльність. Вони здійснюються шляхом організації спілкування з клієнтами. Успішна професійна діяльність працівника поліції пов'язана, перш за все, з його здатністю планувати і здійснювати свою роботу, спираючись на професійно свідоме, науково обґрунтоване спілкування з учасниками майбутньої сфери професійної взаємодії.

Поняття комунікативної компетентності як узагальненої комунікативної властивості особистості, що об'єднує розвинуті комунікативні здібності та сформовані уміння і навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності та правила досліджувались в роботах багатьох науковців. О. О. Бодальов вперше звернув увагу на цей феномен. Комунікативну компетентність він характеризував як здатність ефективно контактувати зі співрозмовником за умов наявності внутрішніх ресурсів – знань і умінь (Бодальов, 2002). В. М. Куніцина розуміла компетентність у спілкуванні як володіння глибокими уміньми і навичками, розвиток відповідних умінь у раніше невідомих соціальних ситуаціях, уміння поводитись (Куніцина, 2001). С. Д. Максименко пов'язував комунікативну компетентність з здатністю суб'єкта керуватися у взаємодії і спілкуванні своїми свідомими цілями і мотивами (Максименко, 2005). Г. О. Балл вказував на етичну площину спілкування та вибір гуманної комунікативної стратегії (Балл, 2001). Також досліджувались мовлення і мовленнєва діяльність у спілкуванні особистості (Л. Долинська, В. Семиченко та ін.). Більшість авторів погоджуються, що комунікативна компетентність – це важлива складова професійної компетентності; підкреслюють

особливу специфіку комунікативної компетентності в соціальних професіях.

Психологічні концепції спілкування стали науковим підґрунтям у розв'язанні питання підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування. Методологічні проблеми спілкування висвітлені і обґрунтовані у працях К. Абульханової-Славської, Г. Андреевої, Ф. Бацевича, О. Бодальова, С. Максименка, О. Леонтьєва, Б. Паригіна, Т. Щербан та інших авторів. Проблема спілкування глибоко представлена в межах особистісно-діяльнісного підходу (О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн); становлення і розвиток особистості, зумовлений характером взаємодії з соціальним довкіллям, вивчали Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бондаренко, Л. Виготський, В. Семиченко, В. Татенко, В. Ямницький, Т. Яценко та інші автори). Професійна взаємодія і спілкування розглянуті з позицій професійної орієнтації та професійного самовизначення особистості (М. Захаров, Є. Клімов, В. Колінько); психологічні й педагогічні умови, засоби та шляхи розвитку комунікативного потенціалу особистості представлені в доробках Ю. Ємельянова, В. Каплінського, В. Куніциної та інших. Окремі аспекти професійної підготовки висвітлені у наукових доробках сучасних вітчизняних науковців: професійна компетентність та успішність психолога (Ж. Вірна, Н. Пов'якель, Н. Чепелева), становлення особистості психолога в сучасному освітньому процесі (О. Бондаренко, В. Панок, О. Подолянчук), розвиток професійно значущих якостей професіонала-психолога (О. Власова, В. Волошина, Н. Пророк, Т. Федотюк). Методи розвитку комунікативних здібностей вивчали Ю. Ємельянов, Л. Петровська, Т. Яценко та інші. Ще багато аспектів проблеми професійного спілкування фахівців соціальних професій залишаються поза наукових розробок, зокрема – чітко не визначені детермінанти розвитку професійної ідентичності як складової комунікативної компетентності майбутніх психологів і поліціантів.

Теоретичне обґрунтування проблеми

Неоднозначність і полісемічність явища комунікативної компетентності у сучасній науці зумовила співіснування низки близьких за значенням дефініцій. Комунікативну компетентність визначають, як: «комунікативне ядро особистості» (О. Бодальов, В. Бойко), «комунікативні здібності» (В. Гаркуша, М. Заброцький, К. Платонов), «комунікативна діяльність особистості» (О. Леонтьєв, М. Лісіна, С. Максименко), «компетентність у спілкуванні» (Ю. Ємельянов, Л. Петровська) тощо. Вивчення проблеми лає змогу зазначити, що комунікативна компетентність досліджувалась і в теоретичних, і у емпірично-прикладних аспектах психологічної науки: комунікативна компетентність як складова комунікативної діяльності особистості, що вимагає вже сформованих комунікативних навичок та умінь (В. Захарова, О. Леонтьєв, М. Лісіна, С. Максименко, Н. Хрящова); комунікативна компетентність як одна з компонент комунікативного ядра особистості, що виявляється у взаємодії з різними людьми

і групами, що з ними індивід вступає у прямі чи опосередковані контакти (О. Бодальов, В. Бойко); комунікативна компетентність як компетентність у сфері соціального пізнання (Р. Стренберг); комунікативна компетентність як частина соціально-психологічної компетентності (Л. Лепіхова, А. Мудрик, Л. Орбан-Лембрик); комунікативна компетентність як компетентність у спілкуванні з позицій історично та культурно зумовлених характеристик та ідейно-моральних категорій особистості, що виявляються у спілкуванні (Т. Вольфовська, Ю. Ємельянов, Г. Ковальов, Л. Петровська); комунікативна компетентність як система знань, умінь та навичок, що їх людина набуває упродовж життя і які створюють особистісний досвід (В. Гаркуша, О. Гринчук, М. Заброцький, Ю. Мель, О. Сидоренко, М. Холодна); комунікативна компетентність як емпатія, як розуміння способів соціальної орієнтації у різних ситуаціях та вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування (А. Сухов, А. Деркач); комунікативна компетентність як компонента комунікативного потенціалу особистості, під яким розуміють комплекс властивостей, що може полегшувати чи ускладнювати процес взаємодії (В. Куніцина, В. Погольша, Н. Казарінова).

Під комунікативною компетентністю слід розуміти спроможність особистості встановлювати і підтримувати різноманітні контакти з іншими людьми, певну систему знань, умінь і навичок, що забезпечують продуктивне спілкування. Вона включає уміння варіювати інтенсивність взаємодії і спілкування, чути, розуміти і бути зрозумілим для партнерів по спілкуванню. Комунікативна компетентність виникає і розвивається за умови безпосередньої взаємодії, тому виступає як результат досвіду міжособистісного спілкування. Цього досвіду людина може набувати не лише упродовж безпосередньої взаємодії, а й опосередкованої, зокрема, з літературних творів, театральних постанов, кінофільмів, з яких людина отримує інформацію щодо характеру комунікативних ситуацій, особливостей міжособистісної взаємодії і засобів їх вирішень.

Спираючись на структуру спілкування, що є прийнятою у соціальній психології (містить перцептивну, комунікативну й інтерактивну складові), розглядаємо комунікативну компетентність як складову спілкування. Отже, комунікативний процес розуміємо як «інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відношень між партнерами» (Низовець, 2012: 247). Тобто, виникає «вузьке» поняття «комунікація». Однак часто «комунікацію» вживають як синонім спілкування, підкреслюючи, що «комунікативний вплив є... психологічним впливом одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки» (Антонова, 2012: 14). Це означає, що відбувається зміна самого типу відносин, що склався між учасниками комунікації. Також існує широке розуміння поняття «комунікація», яке стосується системи масових комунікацій у суспільстві. Виокремлюють такі складові комунікативної компетентності:

– когнітивна компонента: виявляється через пси-

хічні процеси, пов'язані з пізнанням інших людей і самого себе, зацікавленість власним внутрішнім світом, рефлексію; це комплекс знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування загалом та професійного спілкування, зокрема; знання про стилі спілкування; фонові знання, тобто загальнокультурна компетентність, яка не стосується безпосередньо професійного спілкування, але дозволяє зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо, все те, що більш глибокому розумінню; перцептивні і рефлексивні уміння, які уможливають проникнення у внутрішній світ співрозмовника та сприяють розумінню самого себе;

– емоційна компонента: виявляється у різноманітних адекватних щодо професійних вимог емоційних станах, позитивних і негативних емоціях, задоволеності (партнером, спілкуванням, собою); у гуманістичній настанові на особистість іншої людини та на спілкування з нею, емоційній чутливості до інших людей, готовності вступати з іншими в особистісні, діалогічні стосунки; передбачає розвинуту емпатію, низький рівень тривожності, агресії та конфліктності у спілкуванні;

– поведінкова компонента: виявляється через невербальну і вербальну комунікацію (міміка, жести, пантоміміка, мова); загальні та специфічні комунікативні уміння, які сприяють успішному встановленню контакту із співрозмовником, дозволяють здійснювати контроль ситуації взаємодії з ним, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; спонукає діяльність, вчинки, локалізацію пересування в просторі. (Низовець-Кропта, 2015: 191). Таким чином, комунікативна компетентність – це структурний феномен, що у якості складових містить цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

Низовець О. А. вважає, що комунікативна компетентність містить не лише особистісні властивості індивіда, але й певним чином організовані пізнавальні процеси та емоційну сферу, а також уміння усвідомлювати і долати комунікативні бар'єри (Низовець, 2012).

Я. О. Пономарьов виділяє два види діяльності і відповідно дві групи завдань: творчі (продуктивні) і рутинні (репродуктивні), що відображаються в аналізі процесу спілкування (Пономарьов, 1999). Ситуація, яка вимагає вийти за межі сталих стереотипів, установок, ролей, завжди потребує продуктивного спілкування. Репродуктивне, або стандартизоване спілкування націлене на взаємодію «за стандартом», «за сценарієм». Можна казати також про зовнішнє, поведінкове, оперативно-технічне і індивідуально-значеннєве спілкування (Пономарьов, 1999: 42). А. Б. Добрович у своїх наукових працях диференціює конвенційне, примітивне, маніпулятивне, стандартизоване, ігрове, ділове і духовне спілкування (Добрович, 1987).

Узагальнюючи окреслені вище погляди на феномен комунікативної компетентності, зазначимо таке: комунікативна компетентність виступає як комплексна,

інтегруюча властивість особистості, яка забезпечує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності тощо особистості, «інструмент рефлексії», творчий потенціал особистості.

Мета статті: викласти результати емпіричного дослідження психологічних особливостей сформованості комунікативної компетентності в різних професійних групах

2. Методологія та методи.

У дослідженні ми скористалися такими методами і методиками: теоретичні методи: (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) використовувались з метою вивчення наукової літератури з питань, пов'язаних із категорією «комунікативної компетентності», емпіричні методи: «Опитувальник комунікативної компетентності» Е. Ф. Зеєра, Е. Е. Симанюк, «Комунікативні уміння» Л. Михельсона в адаптації Ю.З. Гільбуха; методи кількісної та якісної обробки результатів. Під час здійснення дослідження були опитані курсанти четвертого курсу Одеського державного університету внутрішніх справ (30 осіб) та студенти-психологи четвертого курсу Херсонського державного університету (30 осіб). Середній вік досліджуваних – 22 роки. Склад вибірки за статтю ми не враховували.

3. Результати та дискусії.

На першому етапі вивчався рівень сформованості комунікативної компетентності за допомогою методики «Опитувальник комунікативної компетентності» Е. Ф. Зеєра, Е. Е. Симанюк. Результати розподілу отриманих даних наводимо у таблиці 1.

Таблиця 1

Середні значення (у балах) показників комунікативної компетентності студентів-психологів та курсантів

Показники комунікативної компетентності	Студенти-психологи	Курсанти
Соціально-комунікативна адаптивність	30,8	25,6
Прагнення до згоди	31,2	30,5
Толерантність	38,2	31,6
Оптимізм	28,4	29,1
Фрустраційна толерантність	40,4	26,8

Для наочності сприйняття наводимо отримані дані у вигляді рисунку (див. рис. 1).

Як бачимо, показники соціально-комунікативної адаптивності курсантів знаходяться на рівні нижче середнього, психологів – на межі між середнім і нижчим за середній рівнями. Виявлено тенденцію збільшення соціально-комунікативної адаптивності у психологів порівняно з курсантами. Тобто, психологам більш властиві пластичність, гнучкість в спілкуванні, вміння взаємодіяти з самими різними людьми, легко пристосовуватися до обставин, що змінюються.

Таким чином, як майбутні працівники поліції, так і майбутні психологи володіють достатньою гнучкістю в спілкуванні, умінням взаємодіяти з самими різними людьми, пристосовуватися до мінливих соціальних обставин. Але ж психологи дещо перевершують за соціально-комунікативною адаптивністю майбутніх поліцейських.

Показники прагнення до згоди курсантів і психологів знаходяться на межі між середнім і нижчим

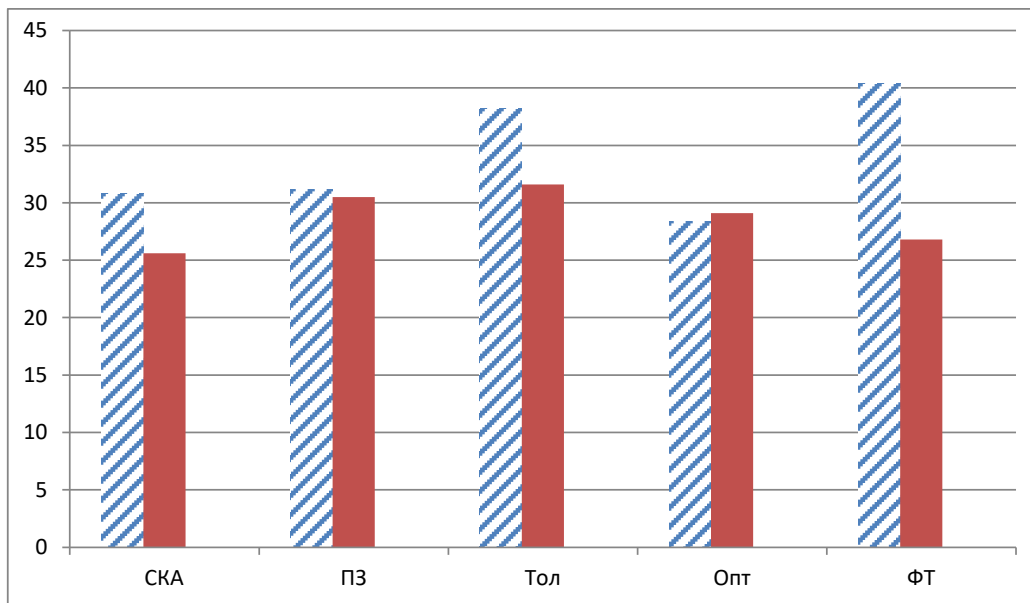


Рис. 1. Середні значення (у балах) показників комунікативної компетентності студентів-психологів та курсантів

Примітка: □ – психологи і ■ – курсанти; СКА – соціально-комунікативна адаптивність, ПЗ – прагнення до згоди, Тол – толерантність, Опт – оптимізм, ФТ – фрустраційна толерантність.

за середній рівнями (розрізняються незначно). Таким чином, як курсанти, так і психологи прагнуть з різних питань мати власну точку зору і відстоювати її, при цьому налагоджені домовлятися.

Показники толерантності майбутніх поліцейських та психологів знаходяться на середньому рівні. При цьому спостерігається тенденція зниження показників толерантності від курсантів до психологів. Таким чином, студенти-психологи більш налаштовані ставитися до чужої думки, поглядів, характеру без дратівливості і ворожнечі, більш терпимі, ніж курсанти.

Показники оптимізму курсантів і психологів знаходяться на рівні нижчому за середній (розрізняються незначно), що свідчить про те, що їм притаманні життєлюбність, життєрадісність, віра в себе, в свої можливості.

Показники фрустраційної толерантності (протистояння життєвим труднощам) психологів знаходяться на рівні нижчому за середній, а у курсантів – на межі між середнім і вищим за середній рівнями.

Отже, виявлено тенденцію вираженого зниження показників фрустраційної толерантності від курсантів до психологів. Це означає, що у студентів-психологів порівняно з курсантами більш виражені здатність протистояти різного роду труднощам, саморегуляція емоційних станів, вміння володіти собою в емоціогенних ситуаціях, мовленнєва стриманість.

Таким чином, у психологів більш виражені соціально-комунікативна адаптивність, толерантність і фрустраційна толерантність в порівнянні з курсан-

тами. У показниках прагнення до згоди і оптимізму значущих відмінностей не спостерігається.

Розглянемо середні значення показників комунікативної компетентності за методикою комунікативних умінь Л. Михельсона у випускників психологів і курсантів (див. табл. 2).

Таблиця 2
Середні значення розвитку комунікативних умінь (в балах) у досліджуваних психологів та курсантів

Комунікативні уміння	Курсанти	Психологи
Залежні позиції у спілкуванні	6,3	5,9
Компетентні позиції у спілкуванні	13,2	18,6
Агресивні позиції у спілкуванні	7,4	2,5

Для наочності сприйняття представляємо отримані дані у вигляді рисунку (рис. 2).

Як бачимо з рисунку 2, у групах курсантів і психологів переважають компетентні позиції в спілкуванні. При цьому випускники-психологи мають виражено вищі значення показників компетентної позиції в спілкуванні, ніж курсанти. Спостерігається збільшення показників компетентного спілкування у майбутніх фахівців психологів порівняно з майбутніми працівниками поліції.

Відмінності у рівнях залежних позицій у спілкуванні в обох досліджуваних групах незначні. Але ж менше виражені залежні позиції в спілкуванні у студен-

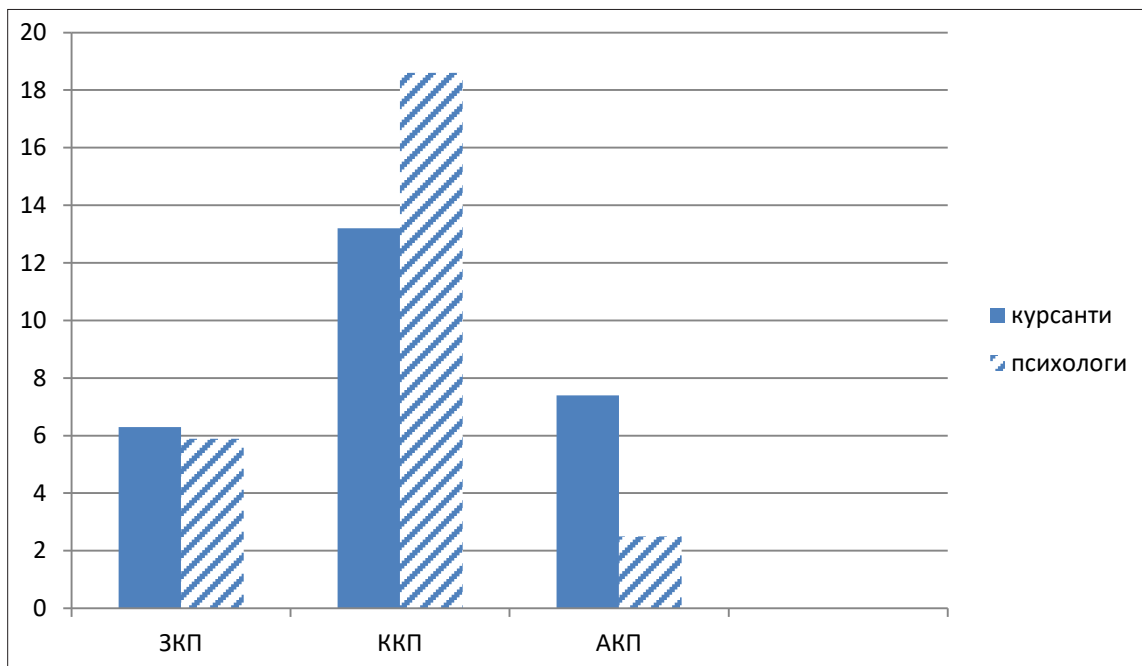


Рис. 2. Середні значення розвитку комунікативних умінь (в балах) у досліджуваних психологів та курсантів

Примітка: ЗКП – залежні комунікативні позиції, ККП – компетентні комунікативні позиції, АКП – агресивні комунікативні позиції

тів-психологів. При цьому курсанти виявили значно вищі показники агресивної позиції в спілкуванні, ніж психологи. Спостерігається збільшення показників агресивного спілкування у курсантів порівняно з психологами.

Загалом, в обох групах переважають компетентні позиції в спілкуванні. Майбутні психологи схильні частіше виявляти компетентні позиції в спілкуванні, ніж майбутні поліцейські.

Водночас курсанти схильні частіше обирати агресивні позиції в спілкуванні, ніж психологи. Дана тенденція більшою мірою виявляється в реагуванні на справедливу і несправедливу критику, що зачіпає і провокує поведінку з боку співрозмовника, вміння відповісти відмовою на чуже прохання, уміння виявити співчуття, надати підтримку тощо.

Отже, узагальнення отриманих в ході дослідження даних дає підставу стверджувати, що у випускників-психологів комунікативна компетентність розвинута на більш високому рівні, ніж у випускників-курсантів.

Для виявлення статистичних відмінностей в показниках комунікативної компетентності студентів-психологів і курсантів застосовувався метод порівняння двох вибірок за допомогою параметричного критерію математичної статистики t-критерію Стьюдента. Для підрахунку t-критерію Стьюдента використовувалася система автоматичного підрахунку «Statistika» на www.psychol-ok.ru.

У таблицях 3 та 4 представлені результати проведених математичних обчислень за оцінкою вираження відмінностей в показниках комунікативної компетентності за опитувальником «Комунікативна компетентність» Е. Ф. Зеєра, Е. Е. Симанюк та тестом «Комунікативні вміння» Л. Михельсона в адаптації Ю. З. Гільбуха між майбутніми фахівцями психологами та поліцейськими.

Таблиця 3

Значення t-критерію Стьюдента за оцінкою відмінностей в показниках комунікативної компетентності опитувальника Е.Ф. Зеєра, Е.Е. Симанюк між психологами і курсантами

Показники комунікативної компетентності	Значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості
Соціально-комунікативна адаптивність	3,261	$p \leq 0,01$
Прагнення до згоди	0,317	$p > 0,05$
Толерантність	5,932	$p \leq 0,001$
Оптимізм	0,504	$p > 0,05$
Фрустраційна толерантність	9,420	$p \leq 0,001$

В результаті проведеного статистичного аналізу виявлено значущі відмінності в показниках соціально-комунікативної адаптивності ($p \leq 0,01$) між студентами-психологами і курсантами. Показники соціально-комунікативної адаптивності випускни-

ків-психологів значуще перевищують дані показники випускників-курсантів.

Також виявлені значущі відмінності ($p \leq 0,001$) в показниках толерантності між майбутніми фахівцями психологами і поліцейськими. Показники толерантності у психологів значуще перевищують дані показники у курсантів.

В результаті підрахунку t-критерію Стьюдента виявлено значущі відмінності в показниках фрустраційної толерантності між психологами і курсантами. Показники фрустраційної толерантності студентів-психологів значуще перевищують дані показники курсантів.

Таким чином, у випускників-психологів значуще вищі соціально-комунікативна адаптивність (гнучкість у спілкуванні, уміння взаємодіяти з самими різними людьми, пристосовуватися до мінливих соціальних обставин), толерантність (більш терпимі до чужої думки, поглядів, звичок), фрустраційна толерантність (протистояння життєвим труднощам, саморегуляція емоційних станів), ніж у випускників-курсантів.

Між показниками оптимізму і прагнення до згоди статистично значущих відмінностей не виявлено.

Розглянемо результати математичних обчислень за оцінкою вираження відмінностей в показниках комунікативної компетентності за тестом «Комунікативні вміння» Л. Михельсона, представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

Значення t-критерію Стьюдента за оцінкою вираження відмінностей в показниках комунікативної компетентності за тестом Л. Михельсона між психологами і курсантами

Показники комунікативної компетентності	Значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості
Залежні позиції у спілкуванні	0,529	$p > 0,05$
Компетентні позиції у спілкуванні	8,784	$p \leq 0,001$
Агресивні позиції у спілкуванні	6,271	$p \leq 0,001$

В результаті проведеного статистичного аналізу виявлено значущі відмінності в показниках компетентних позицій в спілкуванні ($p \leq 0,001$) між студентами-психологами і курсантами.

Показники компетентних позицій в спілкуванні психологів значуще перевищують дані показники у курсантів.

Також виявлені значущі відмінності в показниках агресивних позицій в спілкуванні ($p \leq 0,001$) між психологами і курсантами. Показники агресивних позицій в спілкуванні курсантів значуще перевищують дані показники у психологів.

Між показниками залежних позицій в спілкуванні в обох групах досліджуваних статистично значущих відмінностей не виявлено.

Таким чином, майбутні фахівці психологи є статистично значуще більш компетентними і менш агресивними в професійній взаємодії, ніж майбутні працівники поліції.

Отже, в ході емпіричного дослідження ми з'ясували таке: курсанти та студенти з середнім рівнем розвитку комунікативної компетентності іноді не вдало застосовують свої знання на практиці. Тільки розуміючи мету та предмет спілкування, вони можуть активно включатись у процес взаємодії і здійснювати контроль над ним. Респонденти цієї групи частіше підозрілі у спілкуванні, не завжди спроможні брати на себе відповідальність за помилки, обережні та обачливі, не схильні жертвувати власними інтересами.

Взаємодіючи з навколишніми, вони недостатньо точно розуміють окремі невербальні сигнали, доволі поверхнево оцінюють ситуацію спілкування і не здатні прогнозувати поведінку співрозмовника. Вони рідко ініціюють розмову і пасивні у взаємодії, переживають складності висловлення своїх думок та недостатньо відстоюють власну позицію. У ситуації фрустрації частіше звинувачують навколишніх або самих себе, досить конформні, погано контролюють власні невербальні прояви, водночас досить чутливі й доброзичливі.

Опитані студенти з низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності обережні і завбачливі у нових соціальних зв'язках, трохи підозрілі та недовірливі, у ситуації фрустрації схильні до емоційної нестабільності, для них складно контролювати себе та керувати процесом спілкування і взаємодії, тому вони не активно включаються у взаємодію. Представники цієї групи часто припускаються серйозних помилок при «зчитуванні» невербальних характеристик. Їм притаманний залежний або агресивний стиль спілкування, недостатнє володіння комунікативними навичками та вміннями.

Отже, характеристики високого рівня розвитку комунікативної компетентності у майбутніх психологів та працівників поліції дещо схожі і зумовлюються наявними розвинутими особистісними властивостями, які дозволяють створити умови для ефективного процесу спілкування і сприяють розумінню позиції співрозмовника. До таких, зокрема, належать: самоконтроль, саморегуляція та рефлексія, самопізнання, відсутність агресивної позиції, толерантність, висока інформованість, несхильність до конфліктності. Високі показники розвитку професійної комунікативної компетентності забезпечуються достатнім володінням знаннями, сформованістю умінь та навичок спілкування, досвідом міжособистісної взаємодії,

які дозволяють ефективно реалізувати комунікативні функції, легко вступати в контакти з навколишніми, правильно розуміти невербальні реакції, передбачати дії та вчинки партнерів по спілкуванню у різних ситуаціях. Комунікативна компетентність психолога має бути відповідною до специфіки професійної діяльності, яка передбачає високу відповідальність, конфіденційність, терплячість, делікатність, толерантність, розуміння, врахування та прийняття думок, поглядів і позицій партнерів по спілкуванню тощо.

Висновки. Здійснено теоретичний аналіз підходів до проблеми формування комунікативної компетентності, успішності професійної діяльності, розглянуті складові комунікативної компетентності.

Завдання сучасного вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців соціальних професій на сьогоднішній день є однією з найактуальніших в системі вищої професійної освіти. Вдосконалення комунікативної компетентності працівників національної поліції надзвичайно важливе для сучасної України.

Комунікативна компетентність трактується як здатність будувати, підтримувати і розвивати соціальні й міжособистісні контакти з іншими людьми в межах професійної діяльності. Комунікативну компетентність сьогодні розуміють як інтегруюче, комплексне, відносно стійке, системне утворення, яке реалізується через індивідуально-психологічні особливості поведінки і спілкування та включає весь спектр знань, досвіду, властивостей і здібностей особистості, що дозволяють особистості продуктивно здійснювати комунікативні функції.

В ході проведеного емпіричного дослідження були отримані такі результати. Майбутні фахівці-психологи мають значуще більш розвинуту комунікативну компетентність, яка передбачає такі складові: соціально-комунікативну адаптивність (вони більш гнучкі в спілкуванні, уміють взаємодіяти з самими різними людьми, пристосовуватися до мінливих соціальних обставин), толерантність (більш терпимі до чужої думки, поглядів, звичок), фрустраційну толерантність (протистояння життєвим труднощам, саморегуляція емоційних станів), ніж майбутні фахівці поліції.

Також випускники психологи є статистично значуще більш компетентними і менш агресивними в професійній взаємодії, ніж випускники курсанти.

Дійсно, дане дослідження не вичерпує всього кола проблем, пов'язаних з розвитком комунікативної компетентності у групі соціальних професій. Зокрема, цікавим може бути вивчення комунікативної компетентності у представників інших груп професій: людина – природа, людина – техніка тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова Н.О. Уявлення про професійну компетентність та привабливість майбутньої професії для студентів психологічних факультетів. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. К. : Інститут психології АПН України, 2012. Т. 7. вип. 7. С. 13-20.
2. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. М. : Просвещение, 1987. 207с.

3. Низовець О.А. Теоретико-методологічний аналіз феномену комунікативної компетентності. *Актуальні проблеми психології*. Київ-Ніжин : Видавництво НДУ, ДС «Міланік», 2012. Том 10. вип. 1. С.153-160.
4. Низовець О.А. Розвиток комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх психологів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць*. № 3(5). К. : Університет «Україна», 2012. С. 246-254с.
5. Низовець-Кропта О.А. Структурно-змістові характеристики образу комунікативно-компетентного психолога [Електронний ресурс] *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки*. 2015. Вип. 128. С. 191-196. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2015_128_44
6. Пономарев Я.А. Психология творения. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж : издательство НПО «МОДЭК», 1999. 304 с.

REFERENCES:

1. Antonova N.O. Uivlennia pro profesiinu kompetentnist ta pryvablyvist maibutnoi profesii dlia studentiv psykholohichnykh fakultetiv. [Perceptions of professional competence and attractiveness of the future profession for students of psychological faculties]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii*. K. : Instytut psykholohii APN Ukrainy, 2012. T. 7. vyp. 7. S. 13-20 [in Ukrainian].
2. Dobrovich A.B. *Vospitatelyu o psihologii i psihogigiene obshcheniya: Kniga dlya uchitelya i roditelej. [Educator on the psychology and psychohygiene of communication: A book for teachers and parents]*. M. : Prosveshchenie, 1987. 207s. [in Russian].
3. Nyzovets O.A. Teoretyko-metodolohichniy analiz fenomenu komunikatyvnoi kompetentnosti. [Theoretical and methodological analysis of the phenomenon of communicative competence]. *Aktualni problemy psykholohii*. Kyiv-Nizhyn : Vydavnytstvo NDU, DS «Milanik», 2012. Tom 10. vyp. 1. S.153-160. [in Ukrainian].
4. Nyzovets O.A. Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti v protsesi profesiinoy pidhotovky maibutnykh psykholohiv. [Development of communicative competence in the process of professional training of future psychologists]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: zb. naukovykh prats*. №3(5). K. : Universytet «Ukraina», 2012. S.246-254s. [in Ukrainian].
5. Nyzovets-Kropta O.A. Strukturno-zmistovi kharakterystyky obrazu komunikatyvno-kompetentnoho psykholoha. [Structural and semantic characteristics of the image of a communicatively competent psychologist]. [Elektronnyi resurs]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya : Psykholohichni nauky*. 2015. Vyp. 128. S. 191-196. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2015_128_44 [in Ukrainian].
6. Ponomarev YA.A. *Psihologiya tvoreniya. [The psychology of creation]* M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh : izdatel'stvo NPO «MODEK», 1999. 304 s. [in Russian].

*Стаття надійшла до редакції 26.09.2019.
The article was received 26 September 2019.*

УДК 316.66

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-10>

СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС СТУДЕНТА ЯК ЧИННИК ОЦІНКИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УНІВЕРСИТЕТУ

STUDENT'S SOCIAL STATUS AS A FACTOR OF ASSESSMENT OF THE UNIVERSITY'S ORGANIZATIONAL CULTURE

Каленчук Валентина Олександрівнааспірант кафедри загальної
та соціальної психології

Херсонський державний університет

valentina.kalenchuk@gmail.com

ORCID 0000-0002-6550-8169

Kalenchuk Valentyna OleksandrivnaGraduate student of the Department
of General and Social Psychology

Kherson State University

valentina.kalenchuk@gmail.com

ORCID 0000-0002-6550-8169

Анотація. Перехід до нової парадигми освіти потребує від вищої школи більшої гнучкості та варіативності. Перетворення мають відбуватися і у сфері міжособистісного спілкування, що охоплює всіх учасників освітнього процесу. Вважаємо доцільним звернення до аналізу феномену організаційної культури.

Метою дослідження є з'ясування ставлення студентської молоді до організаційної культури університету залежно від соціального статусу студента в груповій взаємодії. Для проведення дослідження застосовано

Методи. «Шкала організаційних парадигм» (Л. Константин); метод соціометричних вимірів Дж. Морено, який проведено за параметричним критерієм, тобто з обмеженою кількістю виборів. Соціометрію застосовано для виявлення статусу студентів у груповій комунікації.

Результати. На основі аналізу уявлень про реальний та бажаний образи організаційної культури закладу вищої освіти з'ясовано, що організаційній культурі університету відповідає ієрархічна, бюрократична модель; бажаному образу організаційної культури відповідає демократична, спільна модель, де освітній процес характеризується високим рівнем узгодженості взаємодії. Визначено відмінності між студентами з високим та низьким статусом у рівні задоволеності реальним станом організаційної культури університету, студенти з більш високим статусом отримують певне задоволення від своєї офіційної діяльності, проте, меншою мірою зацікавлені у підтриманні емоційних стосунків зі студентами в групі, в отриманні схвалення від них. Студенти з більш високим формальним статусом, здатні до активної поведінки, до прояву ініціативи, характеризуються критичним мисленням, схильністю до аналізу ситуації, яка складається, прагненням до лідерства, бажанням брати відповідальність.

Висновки. Доведено, що існують відмінності реальної та бажаної оцінки студентською молоддю організаційної культури університету, реальна культура сприймається як більш закрита, бажаний образ культури є більш відкритим та демократичним.

Ключові слова: організаційна культура закладу вищої освіти, студентська молодь, організаційна парадигма, реальний та бажаний образи організаційної культури.

The transition to the new educational paradigm requires higher flexibility and variability from higher education. Transformations should also occur in the field of interpersonal communication, covering all participants in the educational process. Therefore, we consider it appropriate to appeal to the analysis of the phenomenon of the organizational culture. The purpose of the research is to clarify the attitude of student youth to the organizational culture of the university depending on the social status of the student in group interaction. The following methods have been applied for the research: "The scale of organizational paradigms" (L. Konstantin); J. Moreno's method of sociometric measurements, carried out according to the parametric criteria, that is, with a limited number of choices. Sociometry has been applied to identify the status of students in group communication.

Results. Based on the analysis of ideas about the real and desirable images of the organizational culture of the higher education institutions, it has been found that the organizational culture of the university corresponds to a hierarchical, bureaucratic model; the desirable image of the organizational culture corresponds to a democratic, general model, where the educational process is characterized by a high level of coherence of interaction. The differences between students with high and low status in the level of satisfaction with the real situation of the organizational culture of the university have been determined, the students with a higher status get certain pleasure from their official activities, however, they are less interested in maintaining emotional relations with students in the group, in obtaining approval from them. The students with a higher formal status, are capable of active behavior, of taking the initiative, are characterized by critical thinking, the tendency to analyze the situation that develops, the desire for leadership, the desire to take responsibility, therefore, for many parameters of the organizational culture their assessments are lower.

Conclusions. It has been proved that there are differences of the real and desirable student youth's assessment of the organizational culture, the real culture is perceived as more closed, the desirable culture is more open and democratic.

Key words: organizational culture of higher education institution, student youth, organizational paradigm, real and desired images of the organizational culture.

Вступ. Освіта на всіх етапах свого розвитку виконує роль стабілізатора та передвизначає суспільний розвиток. Сьогодні ця роль освіти не втрачає своєї актуальності, оскільки тенденції та суперечності сучасного світу висувають все нові проблеми, рішення яких залежить, у першу чергу, від сталого розвитку системи освіти. Особливе місце у збагаченні інтелектуального потенціалу країни належить вищій школі і, перш за все, університетам, які є єдиним комплексом, що реалізує функції освіти і культури, науки і нових технологій, зв'язку з виробництвом та органами влади (Шутенко, 2014).

Інноваційні підходи до траєкторії розвитку вищої освіти підтверджують бачення місії університетів як освітніх корпорацій, що здатні бути лідерами у всіх сферах суспільної діяльності. Перехід до нової парадигми освіти потребує від вищої школи більшої гнучкості та варіативності. Зміненням тільки існуючих форм організації навчальної діяльності, змісту освіти, форм та методів навчання цього досягти неможливо. Перетворення мають відбуватися і у сфері міжособистісного спілкування, що охоплює всіх учасників освітнього процесу. Тому доцільним є звернення до аналізу феномену організаційної культури. Розглядаючи організаційну культуру як похідну від управлінських дій керівництва, можна стверджувати, що вона є інструментом підвищення ефективності управління, внаслідок чого має бути досліджена детально.

З метою підвищення ефективності управління закладом вищої освіти, що є особливо важливим при входженні українських університетів до європейського освітнього простору, важливим є вдосконалення управління організаційною культурою.

Метою є з'ясування ставлення студентської молоді до організаційної культури університету залежно від соціального статусу студента в групі.

Теоретичний аналіз проблеми. Незважаючи на визнання феномену організаційної культури, погляди дослідників щодо змістового трактування даного поняття суттєво різняться (Блинова, 2010). Можна виокремити вузьке трактування організаційної культури, коли під нею розуміється модель духовних цінностей, базових колективних припущень, які набуваються групою при вирішенні проблем адаптації до зовнішнього середовища та внутрішньої інтеграції (К. Шольц, Е. Шейн та ін.). Широке трактування вносить до визначення організаційної культури, крім духовних ціннісних складових, також матеріальні (організаційні структури, архітектура фізичного простору, технології тощо) та функціональні (норми, правила, процедури, що регулюють поведінку та відносини співробітників в організації) складові. В західній психології основна увага приділяється ціннісним та функціональним складовим організаційної культури, зокрема, роботи таких дослідників як К. Камерон, Р. Куїнн (Камерон, Куїнн, 2001); Л. Константин (Липатов, 2005); В. Сате, М-Армстронг; К. Шварц, С. Девіс (Сокурєнко, 2010) та ін.

У сучасній соціальній психології під корпоративною (організаційною) культурою прийнято розуміти «систему колективних уявлень про норми, цінності, способи поведінки, що приймаються всіма членами організації» (Липатов, 1999 : 111). Суб'єктом корпоративної культури є організація.

Кожна корпорація, незалежно від своїх розмірів, має певну культуру, яка розуміється співробітниками та впізнається сторонніми спостерігачами. Як вважають зарубіжні вчені (Камерон, Куїнн, 2001; Haneberg, 2008; Chen, Yahg, 2013; Boros, Curseu & Miclea, 2011), організаційна культура або закладається засновником фірми, або формується в процесі діяльності компанії, завдяки комунікації, де керівник та співробітники спілкуються та взаємодіють один з одним. Співробітники розуміють та приймають основні поняття, переконання, загальноприйняті, норми, цінності конкретної організації, і на підставі цього створюють специфічне соціальне та фізичне оточення (Липатов, 2002).

Аналізуючи сутність організаційної культури, слід підкреслити певні відмінності у позиціях вітчизняних та зарубіжних вчених (McKinnon, Harrison, Chow & Wu, 2003). Е. Шейн говорить про культуру у контексті уявлень, що притаманні певній групі та застосовуються для створення моделі базових поведінкових норм (Шейн, 2007). У свою чергу, Т. Ю. Базаров та Б. Л. Єремін вважають, що феномен корпоративної культури проявляється у способах і стратегіях управління, нормативах поведінки, ціннісних орієнтирах та ймовірнісних очікуваннях (Базаров, Єремін, 2002).

Можна зробити висновок, що корпоративна культура є ключовим багатоаспектним явищем, під впливом якого у співробітників відбувається певною мірою синхронізація таких психічних явищ, як сприйняття, мислення та емоції. Це дозволяє теоретично вибудувати необхідні форми поведінки у відповідності до цілей, цінностей та місії організації. Благополучна адаптація, і як наслідок, ідентифікація співробітника з організацією, збільшує ймовірність відповідності їх поведінки бажаним еталонам (Несмеянова, 2018; Ловаков, Липатов, 2010).

У вітчизняній соціальній психології управління проблемами організаційної культури саме у закладах освіти присвятили свої дослідження Т. Ю. Базаров, О. С. Віханський, А. М. Занковський тощо (Солдатов, 2014).

Університетська корпорація розглядається як одна із ланок соціальної системи, що сприяє укріпленню соціального порядку, інтеграції та рівноваги. Проте у сучасній вітчизняній науці недостатньо уваги приділяється соціально-організаційному та соціально-психологічному аспектам життя закладів вищої освіти, тобто наукове психологічне обґрунтування такого напрямку як «університетський менеджмент» перебуває у стадії формування.

Сучасний університет є складною, багаторівневою організацією, що має своєрідну організаційну культуру. Специфічною особливістю організаційної культури університету є те, що вона має сукупного носія (Сокурєнко, 2010), в ролі якого виступають не

тільки викладачі та співробітники, але й студенти, склад яких постійно змінюється. Для аналізу змісту організаційної культури сучасного університету значущою інформацією є особливості уявлень основних суб'єктів освітнього процесу (студентів та викладачів) про особливості корпоративної культури їх університету. Не менш важливим є порівняльне дослідження уявлень студентів про те, яким чином викладачі оцінюють характер реальної організаційної культури та перспективи її розвитку, тобто образ бажаного майбутнього. Це положення є вірним і з іншого боку – яким чином викладачі уявляють для себе образ організаційної культури очима студентів (Сокурченко, 2010).

Студентів поєднує спільна навчальна діяльність, яка, у свою чергу, має призводити до спільної навчальної цілеспрямованості. У навчальних групах студентів існує своя соціальна структура. В середині цієї соціальної структури кожний член групи займає певне місце. Навчальний колектив з погляду аналізу його структури, може розглядатися з двох боків: по-перше, він є об'єктом і результатом цілеспрямованих впливів педагогів, які визначають деякі його особливості (види і характер діяльності, організаційну структуру тощо); з іншого боку, навчальний колектив – є самостійним соціально-психологічним організмом.

В середині колективу існують ділові та особисті стосунки. Потреба у спілкуванні, яка є притаманною кожному студенту, не однаково задовольняється різними членами групи, оскільки для кожної людини у групі виникає своя неповторна ситуація спілкування. Внаслідок цього, кожний студент займає своє особливе положення і в системі ділових, і в системі особистих відносин. Таке положення людини у групі має назву соціометричний статус, який вказує на міру залученості людини до певної системи.

Соціометричний статус визначається через переваги та відторгнення, які отримує певна людина від інших членів групи. Він може бути більш високим або більш низьким залежно від ставлення інших членів групи, від почуттів (позитивних чи негативних) на адресу даної особи.

Соціометричний статус розглядається як певний інтегратор особистісних та соціально-психологічних аспектів взаємодії людей у певному організаційному середовищі. Я. Морено вказував на те, що соціометричний статус є властивістю особистості як елемента соціометричної структури займати певну просторову позицію в неї, тобто певним чином співвідноситися з нею, що впливає на взаємодію людей у групі. При цьому соціометричний статус необхідно розглядати у формальному та неформальному аспектах. Формальний аспект, або критерій соціометричного статусу пов'язаний із такими міжособистісними відносинами у групі, які пов'язані із виконанням ролей та функцій, які задаються ззовні, з виконанням посадових обов'язків. Неформальний аспект пов'язаний більшою мірою з реалізацією міжособистісних стосунків поза офіційною структурою організації.

У дослідженні ми припустили, що положення студента у груповій структурі може впливати на оцінку ним різних параметрів організаційної культури закладу вищої освіти.

Методологія та методи. Теоретичною і методологічною базою дослідження є концепція організаційних парадигм, розроблена Л. Константином, відповідно для проведення емпіричного дослідження застосовано методику автора «Шкали організаційних парадигм» (Липатов, 2005).

Організаційна парадигма, на думку Л. Константина, це образ (модель), що містить сукупність базових і часто неявних уявлень співробітників про те, що є організація, якою вона може бути і якою вона має бути, а також спосіб сприйняття та осмислення організаційної дійсності. Автор виявив, що базовими організаційними формами є чотири парадигми: «закрита», «випадкова», «відкрита» та «синхронна». Кожна з них характеризується специфічним набором властивостей (субшкал) у галузі управління, лідерства, прийняття рішень, організації взаємодії та комунікації, психологічних особливостей людей, здатних комфортно і продуктивно працювати у рамках відповідних форм (Липатов, 2005).

В основі «закритої» системи лежать жорсткі закони, вона ґрунтується на стабільності та постійності. Влада організована ієрархічно. Переважає негативний зворотний зв'язок, система регулюється через ієрархію та суворий розподіл ролей. Для збереження стабільності цінуються лояльність, комфортність, «слухняність» співробітників.

«Випадкова» система орієнтована не на традиції, а на постійні нововведення. Енергія групи полягає в індивідуальній творчості співробітників. Чітка фіксація ролей відсутня, цінуються нонконформізм, інтереси індивіда знаходяться вище, ніж інтереси групи.

«Відкрита» система. У межах такої групи немає необхідності протиставляти інтереси індивідуума і групи. Основою системи є адаптивність та обговорення інтересів (перемовини). Будь-яка домовленість сприймається як основа спільної діяльності. Життя групи регулюється через співробітництво. Ролі визначено, але вони регулюються взаємним узгодженням. Цінуються взаємозалежність та готовність до діалогу. Ця модель групової роботи побудована на вільному та відкритому обміні інформацією та прийнятті рішення на основі консенсусу.

«Синхронна» система. Основою діяльності є узгодженість на базі домовленості, гармонія та згода. Філософія організації – бути в гармонії, що є можливим тільки на основі єдності цінностей. Ролі розподіляються, виходячи із імпліцитних очікувань.

Типи організаційних культур розміщуються в двомірному просторі: від організаційної гнучкості – до організаційної згуртованості.

Організаційна згуртованість (cohesion) розуміється у даному випадку як континуум «сили зв'язків», наявності та інтенсивності комунікацій (від високої до низької).

Організаційна гнучкість (flexibility) розуміється як континуум стабільності ціннісно-нормативної системи організації: від переваги стабільності, порядку та передбачуваності (низька гнучкість) до переваги нововведень, адаптації та змін (висока гнучкість).

На основі вивчення значної кількості організацій Л. Константином та його колегами було розроблено методику діагностики організації. Вона дозволяє виявити актуальне бачення організації її співробітниками, а також уявлення про бажаний, ідеальний стан організації. Співставлення актуальної колективної оцінки та колективного бачення організаційних перспектив надає можливість виявити траєкторію розвитку, у межах якої необхідні організаційні зміни будуть підтримуватися співробітниками.

Автор вказує, що чотири організаційні парадигми поєднуються у такий спосіб: «випадкова» співвідноситься з «відкритою» парадигмою, а «синхронна» – із «закритою». В результаті утворюються два кластери, що змістовно протилежні один одному.

Емпіричне дослідження проведено на базі Херсонського національного технічного університету, взяли участь дві студентські групи (37 осіб).

Методика «Шкала організаційних парадигм» (Л. Константин) складається з тестової брошури та реєстраційного бланку, на якому респонденти фіксують свої відповіді. Опитувальник містить 25 блоків, кожний з яких є твердженням та чотирма варіантами відповідей. Респондент має на основі порівняння чотирьох варіантів висловлювань обрати те, що на його думку, найкраще характеризує організацію. Твердження з варіантами закінчень є конкретизованими описаннями однієї із чотирьох організаційних моделей (парадигм).

Крім того, пункти опитувальника поєднані у сім шкал: 1) стиль керівництва / управління; 2) стиль комунікації; 3) орієнтація на зміни; 4) індивідуальні / групові орієнтації; 5) стиль координації (самоорганізації системи); 6) характеристики робочого середовища; 7) стиль вирішення проблем та прийняття рішень. Частина блоків суджень працює одночасно на декілька субшкал.

Другою методикою емпіричного дослідження було обрано метод соціометричних вимірів Я. Морено. Він проведений за параметричним критерієм, тобто з обмеженою кількістю виборів (запропоновано 3 вибори). Соціометрія проведена для виявлення статусу студентів у груповій комунікації. Запропоновано зробити тільки позитивні вибори, питання, від-

повідно до мети нашого дослідження, стосувалося ділових взаємовідносин у студентському колективі. Вважаємо, що соціометрична процедура відображає неформальний статус особистості у групі.

Статистичну обробку емпіричних даних здійснено за допомогою статистичних програм «SPSS» (версія 23.0) та «MS Excel». Для розрахунку коефіцієнтів кореляції застосовано коефіцієнт кореляції Спірмена, для доведення статистичної різниці між групами застосовано t-критерій Ст'юдента.

Результати та дискусії. Результати порівняльного аналізу оцінок студентами реального та бажаного образів організаційної культури університету представлено у таблиці 1.

На основі аналізу уявлень про реальний та бажаний образи організаційної культури закладу вищої освіти, можна зробити такі висновки: організаційній культурі університету відповідає ієрархічна, бюрократична модель; бажаному образу організаційної культури відповідає демократична, спільна модель, де освітній процес характеризується високим рівнем емпатії та узгодженості взаємодії. Отримано статистично значущі відмінності між оцінками реальної організаційної культури університету, яка виявилася більш закритою, та оцінками бажаної культури університету, яка переважно очима студентів має бути відкритою ($t = 2,62$; $p \leq 0,05$).

Для з'ясування статистичних взаємозв'язків між соціальним статусом студента у навчальному колективі та оцінками параметрів організаційної культури, застосовано кореляційний аналіз. Для розрахунку взято показники неформального статусу (отриманого за соціометричною процедурою) та формального статусу студента. Ми вважали, що студенти, які є старостами груп, профорганами, членами студентського парламенту, студентської ради та інших форм студентського самоврядування, мають більш високий формальний статус порівняно із іншими студентами.

Нами отримано статистично значущі кореляційні зв'язки між такими параметрами: формальний статус на статистично значущому рівні пов'язаний із параметром «стиль управління» ($r = 0,362$; $p \leq 0,05$), тобто студенти, які активно задіяні у студентському самоврядуванні, вважають стиль керівництва, що притаманний університету, більш демократичним та відкритим. Такі ж результати отримано з показником неформального статусу ($r = 0,318$; $p \leq 0,05$), тобто студенти, які всередині групової структури почуваються комфортно, безпечно, займають переважно

Таблиця 1

Результати оцінок студентами реальної та бажаної організаційної культури (n=37)

№	Організаційні парадигми	Оцінки реальної організаційної культури	Оцінки бажаної організаційної культури	t-критерій	Рівень значущості
1	Закрита	8,6	3,9	2,69	$p < 0,05$
2	Випадкова	6,7	6,5	–	–
3	Відкрита	6,1	10,4	2,72	$p < 0,05$
4	Синхронна	4,9	3,7	–	–

Таблиця 2

Кореляційні взаємозв'язки між показниками організаційної культури університету та соціальним статусом студента (n = 37)

	Назва шкал	Формальний статус	Неформальний статус
1	стиль керівництва / управління	0,362	0,318
2	стиль комунікації	–	0,354
3	орієнтація на зміни	0,328	–
4	індивідуальні /групові орієнтації	0,413	0,317
5	стиль координації (самоорганізації системи)	–	–
6	характеристики робочого середовища	–	–
7	стиль вирішення проблем та прийняття рішень	0,341	0,377

лідуючі позиції, загалом оцінюють організаційну культуру закладу вищої освіти як відкрити, а стиль управління – як демократичний, спрямований на інтереси суб'єктів освітнього процесу.

Виявлено зв'язок між «стилем комунікації» та неформальним статусом студента у внутрішньогруповій структурі ($r = 0,354$; $p \leq 0,05$), що свідчить про переважно позитивні оцінки стилю комунікації, як елементу організаційної культури, студентами, що мають високий статус, тобто користуються повагою, авторитетом з боку інших членів студентського колективу.

Цікавою є взаємозалежність між «орієнтацією на зміни» та формальним статусом студентів ($r = 0,328$; $p \leq 0,05$), можна припустити, що студенти, які активно беруть участь у студентському парламенті, студентській раді, виконують обов'язки старост груп тощо, більшою мірою залучені до інноваційних процесів, що відбуваються в університеті, більшою мірою поінформовані стосовно них, тому мають позитивне ставлення до змін, які існують або які плануються у перспективі.

З такого ж погляду можуть бути пояснені кореляційні взаємозв'язки між індивідуальними або груповими орієнтаціями та формальним ($r = 0,413$; $p \leq 0,05$) і неформальним статусом студентів ($r = 0,317$; $p \leq 0,05$), тобто студенти, що мають більш високий статус у груповій структурі, переважно орієнтуються на групову взаємодію, груповий спосіб прийняття рішень, групову відповідальність, на розподіл діяльності саме в групі, на спільні проекти тощо, водночас, студенти, що мають низький статус схильні працювати одноосібно.

Цей висновок підтверджують кореляційні зв'язки між «стилем вирішення проблем та прийняття рішень» та формальним ($r = 0,341$; $p \leq 0,05$) та неформальним статусом студентів ($r = 0,377$; $p \leq 0,05$), що свідчить про перевагу загальногрупового стилю вирі-

шення проблем у студентів з високими показниками статусу порівняно із індивідуальним.

Висновки. З'ясовано, що коли студенти мають високий статус як за формальним, так і за неформальним критеріями, вони мають більший рівень задоволеності реальним станом організаційної культури університету із-за того, що вони отримують певне задоволення від своєї офіційної діяльності (можливість брати участь у проектах, конкурсах, загальних зборах, акціях і т. ін.). Вони не сприймають спілкування з іншими студентами всередині групи як важливий компонент процесу навчальної діяльності і, відповідно, меншою мірою зацікавлені у підтриманні емоційних стосунків зі студентами в групі, в отриманні схвалення та підтримки від них.

Визначено, що студенти з більш низьким соціометричним статусом будуть прагнути отримувати задоволення від процесів, які супроводжують навчальну діяльність, зокрема, від неформального спілкування з колегами, вони більшою мірою зацікавлені у підтримці позитивних емоційних стосунків з іншими студентами всередині групи.

Студенти з більш низьким соціометричним статусом за формальним та неформальним критерієм, як правило, є більш пасивними, безініціативними, байдужими, демонструють виразну тенденцію оцінювати показники організаційної культури більш позитивно. Це позитивне ставлення є наслідком залежної позиції, небажання висловлювати незгоду з рішеннями керівництва, небажанням відстоювати власну думку, що й підкреслює таку байдужу позицію у груповій взаємодії.

Навпаки, студенти з більш високим формальним статусом, здатні до активної поведінки, до прояву ініціативи, характеризуються критичним мисленням, схильністю до аналізу ситуації, яка складається, прагненням до лідерства, бажанням брати відповідальність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блинова, О. Є. Психологічна культура: аналіз змісту поняття. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. К. : Гнозис, 2010. Т. XII, част. 5. С. 65-71.
2. Камерон, К., Куинн, Р. Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. СПб: Питер, 2001. 320 с.

3. Липатов, С. А. Опросник «Шкалы организационных парадигм» Л. Л. Константина. *Журнал практического психолога*. 2005. № 2. С. 186–198.
4. Ловаков, А. В., Липатов, С. А. Организационная идентификация и представления работников об организационной культуре. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2010. № 23. С. 50–54.
5. Несмеянова, Р. К. Связь социально-демографических характеристик сотрудников с их организационной идентификацией и привлекательностью для них корпоративной культуры. *Социальная психология и общество*. 2018. Том 9. № 1. С. 67–77. doi:10.17759/sps.2018090105
6. Сокурено, М. Б. Социально-психологические особенности соотнесенности представлений преподавателей и студентов об организационной культуре вуза : автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва, 2010. 27 с.
7. Солдатов, А. В. Социометрический статус как фактор организации личностных и социально-психологических характеристик в процессе профессионального взаимодействия менеджеров среднего звена. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 9-8. С. 1870-1875;
8. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35158>
9. Шутенко, Е. Н. Самореализация студентов в современном вузе как гуманитарная проблема социализации молодежи [Электронный ресурс]. *Перспективы науки и образования*. 2014. № 1. URL: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive/wordpress.com/archive/>
10. Boros, S., Curseu, P.L., Miclea, M. Integrative tests of a multidimensional model of organizational identification. *Social Psychology*. 2011. Vol. 42. № 2. P. 111–123. doi:10.1027/1864-9335/a000051
11. McKinnon, J. L., Harrison, G. L., Chow, C. W., Wu, A. Organizational culture: association with commitment, job satisfaction, propensity to remain, and information sharing in Taiwan. *International Journal of Business Studies*. 2003. Vol. 11. № 1. P. 25–44.

REFERENCES:

1. Blynova, O. Ye. (2010) Psykholohichna kultura: analiz zmistu poniattia [Psychological culture: analysis of the content of the concept]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii : zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy / Za red. S. D. Maksymenka – Problems of General and Educational Psychology: Coll. Sciences. of the Institute of Psychology*, 12(5). 65-71.
2. Kameron, K., Kuinn, R. (2001) *Diagnostika i izmenenie organizatsionnoi kultury / Per. s angl. pod red. I. V. Andreevoi [Diagnostics and organizational culture change]*. SPb : Piter [in Russian]
3. Lipatov, S. A. (2005) Opromnik «Shkaly organizatsionnykh paradigim» L. L. Konstantina [Questionnaire “Scales of organizational paradigms” by L. L. Konstantin]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa – Journal of the Practical Psychologist*, 2. 186-198. [in Russian]
4. Lovakov, A. V., Lipatov, S. A. (2010) Organizatsionnaia identifikatsiia i predstavleniia rabotnikov ob organizatsionnoi culture [Organizational identity and employee perceptions of organizational culture]. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniia) – University Herald (State University of Management)*, 23. 50-54. [in Russian]
5. Nesmeianova, R. K. (2018) Sviaz sotsialno-demograficheskikh kharakteristik sotrudnikov s ikh organizatsionnoi identifikatsiei i privlekatelnostiu dlia nikh korporativnoi kultury [The relationship of the socio-demographic characteristics of employees with their organizational identification and the attractiveness of corporate culture for them]. *Sotsialnaia psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 9(1). 67-77. doi:10.17759/sps.2018090105 [in Russian]
6. Sokurenko, M. B. (2010) Sotsialno-psikhologicheskie osobennosti sootnesennosti predstavlenii prepodavatelei i studentov ob organizatsionnoi kulture vuza [Socio-psychological features of the correlation of the ideas of teachers and students about the organizational culture of the university]. *Extended abstract of candidate's thesis. Moscow* [in Russian]
7. Soldatov, A. V. (2014) Sotsiometricheskii status kak faktor organizatsii lichnostnykh i sotsialno-psikhologicheskikh kharakteristik v protsesse professionalnogo vzaimodeistviia menedzherov srednego zvena [Sociometric status as of factor in the organization of personal and socio-psychological characteristics in the process of professional interaction of middle managers]. *Fundamentalnye issledovaniia – Basic research*, 9-8. 1870-1875.
8. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35158> [in Russian]
9. Shutenko, E. N. (2014) Students' self-realization in a modern university as a humanistic problem of youth socialization [Self-realization of students in a modern university as a humanitarian problem of youth socialization]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia – Perspectives of science and education*, 1. Available at: <http://pnojurnal>. [in Russian]
10. Boros S., Curseu P.L., & Miclea M. (2011) Integrative tests of a multidimensional model of organizational identification. *Social Psychology*, 42(2). 111-123. doi:10.1027/1864-9335/a000051
11. McKinnon J. L., Harrison G. L., Chow C. W., & Wu A. (2003) Organizational culture: association with commitment, job satisfaction, propensity to remain, and information sharing in Taiwan. *International Journal of Business Studies*, 11(1). 25-44.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2019.
The article was received 23 September 2019.

УДК 159.9:316.361

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-11>

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ НУКЛЕАРНОЇ СІМ'Ї

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE MODERN NUCLEAR FAMILY DEVELOPMENT

Крупник Ганна Анатоліївна,аспірантка кафедри загальної
та соціальної психології

Херсонський державний університет

kr.aa@i.ua

ORCID 0000-0003-4277-1340

Krupnyk Hanna Anatoliivna,

post-graduate student

of the Department of General and Social Psychology

Kherson state University

kr.aa@i.ua

ORCID 0000-0003-4277-1340

Анотація. У статті здійснено огляд вивчення стану сучасної нуклеарної сім'ї. Проаналізовано наукові роботи провідних вітчизняних та закордонних сучасних науковців. Висвітлено особливості взаємодії членів родини та фактори, які на неї впливають. Сучасна сім'я набула нових своєрідних рис, властивостей, які відрізняють її від традиційно закоренілого уявлення і виводять її на новий щабель, що дозволяє відзначати зміну багатовікової традиції образу сім'ї. Більшість психологів у своїх наукових роботах вказують на такі тенденції розвитку сім'ї в сучасному суспільстві, як превалювання кар'єри, зауважуючи, що це є причиною зростання рівню добробуту сім'ї; доволі пізно, у порівнянні з попередніми роками, укладання шлюбу і відкладання народження нащадків; нуклеаризація сім'ї як її спрощення. Сьогоднішня наука засвідчує збільшення розлучень і повторних шлюбів; вказує на те, що з'являється варіативність форм міжособистісних стосунків, які згодом переростають у сімейні відносини.

Мета дослідження: висвітлення особливостей психологічних чинників розвитку сучасної нуклеарної сім'ї. Методи: аналіз, синтез положень, що містяться у психологічній літературі з проблеми розвитку сучасної нуклеарної сім'ї, порівняння, узагальнення, інтерпретація та систематизація теоретичних та емпіричних досліджень. Благополучна сім'я – це сім'я з високим рівнем внутрішньосімейної моральності, духовності, взаємної підтримки та взаємодопомоги, з раціональними прийомами вирішення сімейних проблем. Результати та висновки. Провідні фахівці відзначають, що сімейне благополуччя забезпечується гуманністю у відносинах, вмінням любити і поважати один одного. У такій родині при вирішенні внутрішньосімейних проблем існує висока узгодженість дій, взаємоповага і взаєморозуміння генерують позитивну моральну атмосферу. Серед атрибутів міцної родини вчені виділяють такі фактори, як: взаємна любов; взаємна повага; взаєморозуміння; готовність прийти на допомогу; відповідальність; високий рівень довіри у подружній парі; доброзичливе спілкування. Натомість, свідченням дисгармонійної сім'ї є послаблення або розрив зв'язку у системі «подружжя-батьки-діти», які постають унаслідок надмірної зайнятості батька чи матері, конфліктної ситуації в сім'ї, асоціальної поведінки членів родини, інцидентів, пов'язаних з насильством чи жорстким ставленням, браку благополучної емоційної атмосфери у сім'ї, дисгармонійних взаємин.

Ключові слова: сімейна взаємодія, нуклеарна сім'я, соціальна та сімейна психологія, подружні, батьківсько-дитячі стосунки, чинники розвитку гармонійних та дисгармонійних стосунків у родині.

Annotation. An overview of the state of the modern nuclear family has been provided in the article. The scientific works of leading domestic and foreign modern scientists have been analyzed. The features of interaction of family members and the factors that affect it have been highlighted. The modern family has acquired new peculiar features that distinguish it from the traditional entrenched imagination and bring it to a new level, which allows us to define the change of the centuries-old tradition of the family image. Most psychologists in their research works point to such trends in the development of the family in modern society as the prevalence of career, noting that this is the cause of the growth of the welfare of the family; rather later, compared with previous years, marriage and postponement of the birth of descendants; nuclearization of the family as its simplification. Modern science shows an increasing of divorce and remarriage; indicates that there is a variability of forms of interpersonal relationships, which later develop into family relationships.

Purpose of research: to highlight the features of psychological factors of the development of modern nuclear family. Methods: analysis, synthesis of the provisions contained in the psychological literature on the development of modern nuclear family, comparison, generalization, interpretation and systematization of theoretical and empirical research. A successful family is a family with a high level of family morality, spirituality, mutual support and mutual assistance, with rational methods of solving family problems. Results, conclusions: Leading experts note that family well-being is ensured by humanity in relations, the ability to love and respect each other. In such a family, when solving intra-family problems, there is a high coherence of actions, mutual respect and mutual understanding generating a positive moral atmosphere. Among the attributes of a strong family, scientists distinguish such factors as: mutual love; mutual respect; mutual understanding; willingness to help; responsibility; high level of trust in the couple; friendly communication. On the other hand, the evidence of disharmony of the family is the weakening or breaking of the connection in the system of "spouses-parents-children", which arise as a result of excessive employment of the father or mother, conflict situation in the family, antisocial behavior of family members, cases of violence or abuse, lack of a happy emotional atmosphere in the family, disharmonious relations in the family.

Key words: family interaction, nuclear family, social and family psychology, marital, parent-child relations, factors of development of harmonious and disharmonious relations in the family.

Вступ. Актуальність наукових досліджень у руслі сімейної проблематики зумовлена загальною кризою сім'ї, яку відмічають науковці у галузі психології, соціології, демографії. Ця криза відбивається у зменшенні показників народжуваності дітей, збільшенні кількості розлучень та проблемних сімей, а також у загальній трансформації сімейних цінностей, послабленні виховної функції сім'ї. Безумовно, що при умовах, які склалися у нашій реальності, необхідними являються вичерпні дослідження сучасної родини та пошук ресурсів для подолання вище зазначених неблагополучних явищ.

Криза української громади несе в собі зростання негативних тенденцій у становищі сім'ї та внутрішньородинних взаєминах, на що вказують сучасні фахівці. Але разом з тим, з'являються і позитивні зміни: розширюється свобода у виборі супутника життя, простежується рівність партнерських взаємин, збільшується рівноправ'я у повноваженнях серед усіх членів родини.

Внутрішньосімейна взаємодія була важливим питанням у багатьох роботах вітчизняних та закордонних психологів, адже вона формує систему світогляду, потреб, звичок, інтересів, поведінку дітей, стиль їх виховання в сім'ї.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Серед дослідників сучасної сімейної проблематики можна назвати таких авторів, як: О.Алмазова (стосунки між сиблінгами), І.Дідук (психологічні особливості психосоціального розвитку особистості), М.Карпа (сімейні чинники особистісного розвитку дітей, що мають сиблінгів з інвалідністю), І.Крупник (особливості уявлень про майбутнє сімейне життя дітей з родин трудових мігрантів), М.Кузьміна (оптимальна різниця у віці між сиблінгами для їх максимально сприятливого розвитку), Т.Мостафа (вплив складної структури сім'ї на благополуччя дітей), О.Посвістак (становлення психології сім'ї), А.Штейнбах (аспекти поведінки у сімейних стосунках), Д.Юсель (взаємини у нуклеарних сім'ях), Т.Яблонська (психологічні засади розвитку ідентичності дитини в системі сімейних взаємин) та ін.

Сім'я є особливою складовою існування індивідуума. Це винятковий життєвий світ, у якому здійснюється виховне, фізичне, культурне зростання, а саме соціальна інтеграція особистості.

Результати досліджень серед відомих науковців свідчать про те, що значна кількість людей у нашому соціумі розглядає сім'ю як вищу цінність. Простежується пріоритетність цінності сім'ї серед інших вагомих сфер життєдіяльності. (Сокурянська, 2011). У зв'язку з вищезазначеною обставиною, науковці вказують на позитивні прогнози щодо розвитку інституту сім'ї у XXI столітті.

Тому **метою** нашого дослідження є висвітлення особливостей психологічних чинників розвитку сучасної нуклеарної сім'ї.

Методологія та методи. Для розв'язання поставлених завдань були використані загальнотеоре-

тичні методи: аналіз, синтез положень, що містяться у психологічній літературі з проблеми, що вивчається, порівняння, узагальнення, інтерпретація та систематизація теоретичних та емпіричних досліджень.

У сучасному науковому світі фокус дослідження сім'ї змістився через зростання суб'єктивного фактору: під кутом зору фахівців постали проблеми нуклеаризації сім'ї, свідомої відмови від народження дітей, а також нові експериментальні форми шлюбу та сім'ї, зростання інтересу суспільства до нових норм, які втілюються сім'єю. Сім'я, шлюб відчули на собі весь тягар змін в економічному, соціальному, релігійному, політичному та інших вимірах. Традиційний образ сім'ї, який був усталений протягом багатьох століть і в цілому не зазнавав перебудов, на сучасному етапі розвитку зрушив з місця. Водночас не можна констатувати, що сім'я перестає бути осередком родинних традицій або здає свої позиції, – скоріш за все, суспільні перевтілення настільки радикальні, що інститут сім'ї та шлюбу не здатен лишатися сталим.

Сучасна сім'я набула нових своєрідних рис, властивостей, які розрізняють її від традиційного усталеного уявлення і виводять її на новий рівень, що дозволяє акцентувати увагу на зламі споконвічного традиційного образу сім'ї.

Більшість психологів у своїх наукових роботах вказують на такі тенденції розвитку сім'ї в сучасному суспільстві, як прерогатива кар'єри, відмічаючи, що унаслідок цього зростає рівень добробуту сім'ї; доволі пізно, у порівнянні з попередніми роками, укладання шлюбу і відкладання народження дитини; розділення репродуктивної і сексуальної поведінки; нуклеаризація сім'ї як її спрощення; збільшується практика розлучень і потворних шлюбів; з'являється варіативність форм міжособистісних стосунків, які згодом переростають у сімейні відносини.

Вивчаючи проблему з точки зору аспекту «сиблінгова підсистема», нами було проведено пілотажне анонімне анкетування, до якого були залучені респонденти віком від 15 до 18 років у кількості 33 осіб, які на даний проміжок часу проживають у повних нуклеарних сім'ях із 2-4 сиблінгами та являються здебільшого другонародженими у сімейній ієрархії. Середня різниця у віці між дітьми у вищезазначених родинах – до 8 років. Провівши емпіричну частину дослідження та застосувавши метод контентаналізу для обробки та інтерпретації даних, ми виділили найбільш поширені дескриптори, через які підлітки та молодь вказують на власне суб'єктивне відчуття близькості між дітьми у сімейній сиблінговій підсистемі. Більшість учасників анкетування у своїх відповідях описують такі фактори, як «дуже добрі стосунки (ми ставимося один до одного позитивно, завжди підтримуємо, піклуємося)» – 64% опитаних, та «хороші стосунки (загалом добрі стосунки, рідко бувають конфлікти)» – 18%. Значна кількість із них у майбутньому бажає створити власну сім'ю з 2-3 дітьми, вказуючи на бажану різницю у віці між майбутніми нащадками

у середньому до 5 років. Дане дослідження спонукає нас до висновку про таке явище, що чим більша різниця у віці між опитаними нами респондентами у наявній батьківській родині, тим на більш гармонійні стосунки вони вказують.

На психологічну задоволеність взаєминами між членами родинної групи у системі «батьки-подружжя-діти», як загалом відомо, впливають не в останню чергу і наявні позитивні стосунки у сиблінговій підгрупі. Розглянемо детальніше характеристику сучасної нуклеарної сім'ї для більш повного розуміння типології взаємин між її членами.

Т.Гурко розглядає сучасні типи сім'ї та шлюбу за такими основними параметрами. На рис. 1 продемонстровано типологію сучасної родинної групи:

Результати та дискусії. Отже, стандартною моделлю сім'ї в нашій державі вважається нуклеарна, що складається з батьків та дітей. Як вказують авторитетні джерела, нуклеарні сім'ї поділяються на складні (повні нуклеарні сім'ї з декількома дітьми), звідні, або бінуклеарні сім'ї (повні нуклеарні сім'ї з дітьми від попередніх шлюбів) та розширені (повні нуклеарні сім'ї з іншими старшими дітьми або родичами у їхньому складі) (Примак, 2012).

Проблеми оптимізації й гуманізації взаємовідносин між подружжям, батьками і дитиною є надзвичайно важливими і розглянуті в дослідженнях таких провідних фахівців, як М.Боришевський, Н.Ватутіна та ін.

Важливим чинником, що впливає на добробут сім'ї, являється психологічна готовність до створення родини – це наявність розвинених комунікативних навичок, єдності або схожості поглядів на світ і сімейне життя, вміння створити здоровий матеріально-психологічний клімат у сім'ї, стійкості характеру і почуттів, розвинених вольових якостей особистості. На нашу думку, від сімейної атмосфери в батьківських сім'ях, залежить багато в чому і те, як складеться доля майбутнього подружжя, чи буде новостворена сім'я благополучною або, навпаки, зіткнеться з проблемами і труднощами.

Суб'єктивне благополуччя – поняття, що відбиває власне ставлення людини до своєї особистості, життя і процесів, які мають вагоме значення і характеризуються відчуттям задоволеності (Курова, 2014).

Останнім часом у наукових розвідках спостерігається зростання інтересу фахівців у галузі соціальної психології до проблем добробуту особистості в сучасному суспільстві, у тому числі психологічного благополуччя на різних етапах життєвого шляху особистості (Н.Бахарева, N.Bradburn та ін.). Активна увага до поняття психологічного благополуччя особистості пов'язана з розвитком позитивної психології, яка на перший план висуває вивчення позитивних аспектів розвитку і функціонування особистості – щастя, оптимізму, солідарності, особистісного росту і ін. (E.L.Deci, M.E.R.Seligman, C.R.Snyder та ін.). М.Селігман виділив три основних об'єкта інтересу для позитивної психології: позитивні емоційні стани (щастя,

задоволеність життям, надія, оптимізм та ін.), позитивні риси особистості і позитивні соціальні інститути (Seligman, 2002).

Благополучною сім'єю вважається така, що має високий рівень духовності, взаємної підтримки та взаємодопомоги, з доцільними засобами вирішення проблем у родині. Відокремлення щойноствореної сім'ї від батьківської родини у сучасних умовах – це об'єктивний чинник, спричинений соціально-економічним розвитком суспільства. Але, на жаль, молоде подружжя, як правило, часто відчуває труднощі через побутову невлаштованість, матеріальні складнощі, професійно-виробничі негаразди, що являється чинником впливу на виховання дітей.

Психологи відмічають, що сімейне благополуччя забезпечується гуманністю у взаєминах, вмінням любити і поважати один одного. У такій родині простежується взаємоповага і взаєморозуміння, завдяки якій формується позитивна моральна атмосфера, а при вирішенні внутрішньосімейних проблем такій родині властива розвинена координованість дій.

Серед ознак міцної родини вчені виділяють такі фактори, як: взаємна любов; взаємоповага; взаєморозуміння; взаємодопомога; взаємна відповідальність; довіра одне до одного; доброзичливе спілкування.

У таблиці 1 наведено чинники, що позитивно та негативно впливають на благополуччя сучасної сім'ї:

Таблиця 1
Чинники розвитку стосунків у сучасній родині

Чинники міцної родини	Чинники, які обумовлюють сімейне неблагополуччя
спільний світогляд;	бідність;
родинні традиції;	наркотична (алкогольна) залежність одного чи всіх членів сім'ї;
терпіння;	безробіття;
довіра;	проблеми інвалідності у батьків або дітей;
уміння вибачати;	розлучення;
бажання йти на зустріч;	перебування одного із членів сім'ї у місцях позбавлення волі;
любов;	втрата годувальника;
взаєморозуміння.	смерть або хвороба одного із членів сім'ї.

Є.Артамонова, Є.Єкжанов, Е.Козловська, О.Кляпець досліджують феномен гармонії у сімейних стосунках. Так, Е.Козловська вважає за необхідне аналізувати поняття «гармонійного» та «нормального» розвитку з позиції психологічного становлення міжособистісних взаємин батьків в сімейній підсистемі (Козловська, 2011).

Обов'язковою умовою психологічного здоров'я сім'ї є гармонійність стосунків, зазначає у своїй

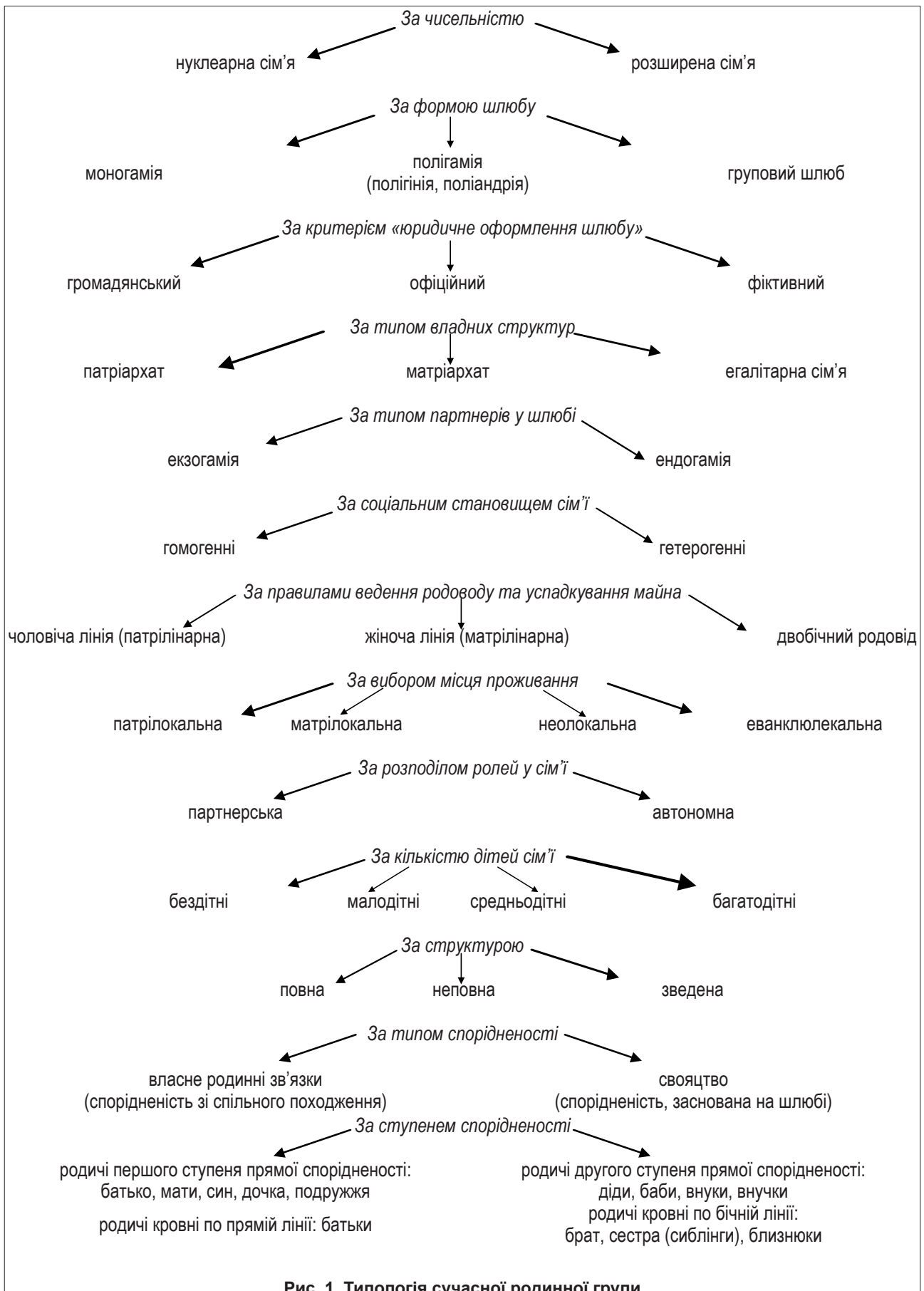


Рис. 1. Типологія сучасної родинної групи

науковій роботі О.Кляпець. Свідченням дисгармонійної сім'ї є послаблення або розрив зв'язків у системі «батьки-діти». Причиною такого феномену, на думку науковців, є надмірна зайнятість батьків, конфліктна ситуація у родині, асоціальна поведінка батька чи матері, можливі випадки насильства або жорстокого поводження. Також негативно впливає відсутність у родині благополучної емоційної атмосфери, наявність педагогічних похибок у вихованні, дисгармонія у стосунках (Калька, 2014).

Н. Черниш рекомендує впровадити заходи, які спонукатимуть до позитивного розвитку та зміцнення інституту сім'ї у нашій державі.

По-перше, вона акцентує увагу на тому, що вкрай необхідно оновити законодавство України з сімейного права (актуальними залишаються аспекти у питаннях спільної власності подружжя, укладання шлюбних контрактів, нормативно-правові аспекти призупинення шлюбу, обов'язки батьків щодо виховання та забезпечення дітей на законодавчому рівні).

По-друге, маючи на меті розв'язання гострих та наболілих питань у царині організації дитячих будинків сімейного типу, а також питань з приводу усиновлення, необхідно запровадити експертно-ліцензійну службу, яка контролюватиметься державними органами.

По-третє, фахівцем вбачається за необхідне соціальне страхування молодого покоління, дітей, пенсіонерів, соціально-незахищених верств населення з боку держави.

По-четверте, щоб якісно надавати підтримку молодим, малозабезпеченим родинам, необхідно виробити державні та ринкові алгоритми кредитування фізичних осіб.

По-п'яте, науковець наголошує на необхідності заохочувати створення фондів аліментарної підтримки, розвитку освіти та педагогічних інновацій, підтримки студентської науки.

По-шосте, одним із елементів сучасних змін для родин, що зазнали кризових трансформацій рекомендується створити у системі державних служб сім'ї мобільні або стаціонарні відділення з медико-психологічної, медико-терапевтичної та профілактичної допомоги.

Вище зазначені напрацювання позитивно впливатимуть на трансформаційні зміни сімейної родинної підгрупи і допоможуть зменшити негативний вплив кризової ситуації, що склалася у нашому суспільстві.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, сім'я нині зазнає величезних змін. Ці трансформації мають величезне значення, так як вони спричинені змінами у традиційних цінностях, формах сучасного шлюбу. Але ми не підкреслюємо зникнення сім'ї як такої, адже прийдешня епоха відкриває у собі оновлені стосунки між чоловіком, жінкою і їх нащадками.

На закінчення нашого огляду, присвяченого науковим дослідженням сучасної нуклеарної сім'ї, чинникам, що впливають на благополуччя та неблагополуччя у системі «подружжя-батьки-діти», варто відмітити, що складність даної теми передбачає необхідність розгляду нуклеарної сім'ї у контексті сиблінгової взаємодії.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у ґрунтовному вивченні особливостей взаємодії між членами нуклеарної сім'ї з метою розробки рекомендацій батькам для підтримання сприятливих взаємин між подружжям та їх дітьми, розробці на цій основі корекційно-превентивних заходів та психологічного супроводу сучасної молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кляпець О. Я. Психологічні чинники вибору молодою людиною цивільного шлюбу: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2004. 23 с.
2. Козловська Е. В. Психологічна готовність молодого подружжя до гармонізації стосунків: дис. канд. психол. наук: 19.00.05 Київ, 2011. 208 с.
3. Курова А. В. Деякі аспекти суб'єктивного благополуччя особистості. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2014. Т. 19, Вип. 1. С. 174 – 179.
4. Калька Н. М., Васильєва О. В. Психологічні особливості деструктивного впливу сім'ї на соціалізацію дитини. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. №1. 2014. С.21 – 31.
5. Примак Ю. В. Соціально-психологічні механізми формування особистісної ідентичності підлітків у нуклеарній сім'ї : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2012. 20 с.
6. Hank Karsten, Steinbach Anja. Intergenerational solidarity and intragenerational relations between adult siblings. *Social science research*. Vol. 76 P. 55 – 64, (date of publication: NOV 2018). <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.08.003>.
7. Mostafa Tarek, Gambaro Ludovica, Joshi Heather. The Impact of Complex Family Structure on Child Well-being: Evidence from Siblings. *Journal of marriage and family*. Vol. 80, №4, P. 902-918 (date of publication: AUG 2018). <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.12.007>.
8. Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-7). New York, NY: *Oxford University Press*.
9. Yucel Deniz, Bobbitt-Zeher Donna, Downey Douglas B. Quality Matters: Sibling Relationships and Friendship Nominations among Adolescents. *Child indicators research*. Vol. 11, P. 523-539 (date of publication: APR 2018).

REFERENCES:

1. Klyapets, O. (2004) *Psychological factors of a young man's choice of civil marriage*. Avtoref. dys. kand. psykol. nauk: 19.00.05. – [Psychological factors of a young man's choice of civil marriage]. Kyiv – Kiev. 2004. 23. [in Ukrainian].

2. Kozlovska, E. (2011) Psykholohichna hotovnist molodoho podruzzhzia do harmonizatsii stosunkiv. dys. kand. psykhol. nauk: 19.00.05 – *[Psychological readiness of young spouses for harmonization of relations]*. Kyiv – Kiev. 208. [in Ukrainian].
3. Kurova, A. (2014) Deiaki aspekty subiektyvnoho blahopoluchchia osobystosti [Some aspects of subjective well-being]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Psykholohiia. – Bulletin of Odessa national University. Psychology, 19(1)*. 174-179. [in Ukrainian].
4. Kalka, N., Vasilieva, O. (2014) Psykholohichni osoblyvosti destruktivnoho vplyvu simi na sotsializatsiiu dytyny [Psychological features of the destructive influence of the family on the socialization of the child]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriiia psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv state University of internal Affairs. The psychological series, 1*. 21-31. [in Ukrainian].
5. Prymak, Y. (2012). Sotsialno-psykholohichni mekhanizmy formuvannya osobystisnoi identychnosti pidlitkiv u nuklearnii simi. avtoref. dys. kand. psykhol. nauk: 19.00.05. – *[Socio-psychological mechanisms of formation of personal identity of adolescents in the nuclear family]*. Kyiv – Kiev. [in Ukrainian].
6. Hank Karsten, Steinbach Anja. (2018) Intergenerational solidarity and intragenerational relations between adult siblings. *Social science research*. Vol. 76. 55-64, <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.08.003>. (date of publication: NOV 2018). [in English].
7. Mostafa Tarek, Gambaro Ludovica, Joshi Heather (2018) The Impact of Complex Family Structure on Child Well-being: Evidence From Siblings. *Journal of marriage and family*. Vol. 80, №4, 902-918 (date of publication: AUG 2018). <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.12.007> [in English].
8. Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. 3-7. New York, NY: Oxford University Press. [in English].
9. Yucel Deniz, Bobbitt-Zeher Donna, Downey Douglas B. (2018) Quality Matters: Sibling Relationships and Friendship Nominations among Adolescents. *Child indicators research*. Vol. 11, 523-539 (date of publication: APR 2018) [in English].

Стаття надійшла до редакції 20.09.2019.
The article was received 20 September 2019.

УДК 316.61-057.36

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-12>

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ

RESEARCH ON SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SERVICEMEN'S ADAPTATION TO MILITARY SERVICE

Ярмуратій Карина Андріївна,

магістрант,

Херсонський державний університет

karinayurmuratiy@gmail.com

ORCID 0000-0002-4322-8879

Yarmuratii Karyna Andriivna,

Magister,

Kherson State University

karinayurmuratiy@gmail.com

ORCID 0000-0002-4322-8879

Мета. Визначити характер впливу особистісних особливостей на соціально-психологічну адаптацію військовослужбовців за призовом.

Методи. У дослідженні застосовано діагностичні методи: опитування за «Особистісною шкалою прояви тривоги»; рисунковий тест Розенцвейга; методика діагностики ціннісних орієнтацій (М. Рокіч); соціометричний тест Дж. Морено (А. А. Реан); методика визначення адекватності усвідомлення свого статусу в статусній ієрархії групи (модифікований варіант методики А. С. Силакова).

Результати. Визначено чинники, що сприяють формуванню суб'єктності солдатів за варіативного проходження служби і умовах, які практично забезпечують цей процес для військовослужбовців: формування «привабливого» образу підрозділу, членства взводу, роти, підвищення авторитету особистості у військовому колективі, в ідеалі – створення військового соціокультурного простору з оптимальним поєднанням психічного і соціального, наявності широкого спектру діяльності, залучення солдатів у діяльність в широкому плані, що не обмежуються рамками підрозділу.

Висновки. Проведено дослідження соціально-психологічних особливостей адаптації військовослужбовців до військової служби. Зроблено низку практичних рекомендацій виховним структурам Збройних сил про організацію розробки педагогічних технологій, спрямованих на адаптацію особистості військовослужбовців за призовом до різних якісно нових для них видів діяльності. Зазначено, що адаптацію до військової служби, необхідно перевести з рівня стихійного хаотичного способу виховання на рівень професійної педагогіки, на рівень психолого-педагогічних технологій. Обґрунтовано, що розробка психолого-педагогічних технологій з урахуванням особливостей адаптації призовників до армійської служби слід врахувати, викликає спрямовану зміну характеристик особистості людини, зокрема зниження рівня тривожності, зміну механізму взаємодії з фрустратором. Встановлено, що при розробці процедур, пов'язаних з адаптацією військовослужбовців, необхідно враховувати, що психолого-педагогічний вплив командирів повинен будуватися відповідно до зміни особистісних властивостей військовослужбовців.

Ключові слова: дезадаптація, адаптованість особистості, соціально-психологічна адаптація, чинники військової діяльності, рівень адаптованості.

Purpose. To determine the nature of impact of personal features on social-psychological adaptation of servicemen called to military service.

Methods. The research uses the following diagnostic methods: the questionnaire by "A personal scale of anxiety symptoms"; Rosenzweig's picture test; the methods for diagnosing value orientations (M. Rokeach); J. Moreno's sociometric test (A. A. Rean); the methods for determining adequacy of realizing one's status in a group's status hierarchy (a modified variant of A. S. Sylov's methods).

Results. The study determines the factors, contributing to the formation of soldiers' subjectivity under variative service conditions and under conditions which support this process for servicemen practically: the formation of an "attractive" image of a subunit, membership of a platoon, a company, raising personal authority in a military staff, ideally – the creation of a military socio-cultural space with optimal combination of mental and social aspects, the availability of a wide range of activities, the involvement of soldiers in a wide scope of activities, which go beyond the limits of a subunit.

Conclusions. The paper presents the research on social-psychological features of servicemen's adaptation to military service. It offers a number of practical recommendations for educational structures of the Armed forces about the development of pedagogical technologies, aimed at personal adaptation of servicemen called to military service to different qualitatively new activities for them. It stresses that adaptation to military service should be changed from the level of a spontaneous and chaotic approach to education to the level of professional pedagogy, to the level of psychological-pedagogical technologies. The study substantiates that the development of psychological-pedagogical technologies considering the adaptation features of servicemen called to military service causes a purposeful changes in the characteristics of personality, in particular, it allows reducing the level of anxiety, changing the mechanism of interaction with a frustrator. It establishes that when developing the procedures associated with servicemen's adaptation, it is necessary to take into consideration, that commanders' psychological-pedagogical impact should be developed according to the changes of servicemen's personal features.

Key words: disadaptation, personal adaptiveness, social-psychological adaptation, factors of military activities, level of adaptiveness.

Вступ. Реформування Збройних Сил України на сучасному етапі нерозривно пов'язане з вирішенням цілого ряду соціальних, соціально-психологічних, науково-технічних і психолого-педагогічних проблем. До числа найбільш важливих і актуальних проблем, на наш погляд, є соціально-психологічна адаптація особистості військовослужбовців під впливом різних факторів військової діяльності.

Формування високоорганізованих, згуртованих військових колективів можливо тільки тоді, коли воно здійснюється з урахуванням характеру військово-професійної діяльності особового складу, його індивідуальних психологічних і соціально-психологічних особливостей, знань закономірностей входження особистості в специфічне соціальне середовище.

Практична потреба посилення роботи з соціально-психологічної адаптації військовослужбовців є матеріальною основою наукової постановки цієї проблеми у військовій психології, педагогіці і соціології, а також обумовлена необхідністю оптимізації безпосередньої взаємодії людей, які потрапили в армійське середовище з різних соціальних верств суспільства.

Теоретичне обґрунтування проблеми. У сучасній педагогіці та психології розробляються технології і прийоми засвоєння людиною предметного змісту діяльності. Зміна особистісних якостей, необхідна для адекватного включення людини в нові соціальні ситуації і нові форми діяльності вкрай рідко стає об'єктом психології. У той же час, в культурі суспільства напрацьовано цілий ряд психолого-педагогічних процедур і технологій, що забезпечують включення людини в новий для неї мотиваційний і смисловий простір діяльності. Це – технологічні процедури, які організуються свідомо чи стихійно, що сприяють адекватному особистісному включенню індивіда в іншу соціальну ситуацію, наприклад, таку як заклик цивільної молоді на військову службу.

Протягом останніх десятиліть вчені-психологи, педагоги, медики і дослідники-практики в перерахованих і інших областях знання неодноразово зверталися до розгляду проблеми адаптації людини до різних життєвих ситуацій і умов зовнішнього середовища. Вивчення даної проблеми велось і в Україні, і за кордоном. Різними теоретичними аспектами проблеми соціальної адаптації особистості висвітлені в працях (Блинова, 2018; Кравченко, 2016; Попович, 2006; 2014; 2015; Приходько, 2017). Необхідно відзначити внесок у вивчення проблеми адаптації військовослужбовців Г. П. Воробйова (2016) та В. М. Замана (2014), які роблять в своєму дослідженні акцент на психологічній роботі з військовослужбовцями; І. С. Попович (2016), які досліджують морально-психологічне забезпечення несення військової служби; В. І. Осьодло (2017), який досліджує процес професійного становлення військового в процесі соціально-психологічної адаптації та ін.

Дослідники відзначають, що професійна діяльність військовослужбовців відноситься до категорії

особливо вразливою перед стресовими впливами. Від них вимагається і швидке осмислення, переробка великого об'єму інформації, наявність гнучкості, мобільності, оскільки вони змушені працювати в умовах з постійно мінливими вимогами до якості професійної діяльності. В професійній діяльності військовослужбовців відбуваються значні інтелектуальні, емоційні, психічні витрати. Постійні негативні впливи часто призводять до тимчасового або повного припинення діяльності за фахом. Саме тому військовослужбовці потребують якісного психологічного супроводу, особливо під час проходження адаптації до військової служби.

Психологічне вивчення проблеми адаптації військовослужбовців дозволяє перейти до розробки педагогічних технологій, що забезпечують спрямовану зміну особистісних якостей індивіда.

Мета статті. Метою публікації є визначення характеру впливу особистісних особливостей на соціально-психологічну адаптацію військовослужбовців за призовом.

У дослідженні застосовано наступні **методи**: аналіз наукової літератури з означеної проблематики; систематизація та узагальнення, психологічне анкетування, проектний метод, методи статистичної обробки даних. В якості методів для дослідження були обрані: опитування за «Особистісної шкалою прояви тривоги»; рисунковий тест Розенцвейга; методика діагностики ціннісних орієнтацій (М. Рокич).

Організація дослідження. У дослідженні брали участь 28 військовослужбовців 18-19 років.

Першим етапом дослідження стало вивчення особистісних особливостей військовослужбовців по прибуттю в частину (всього 28 осіб) за допомогою психологічної методики «Особистісний опитувальник Р. Кеттела». Методика дозволяє вивчати виразність особистісних рис за 16 незалежним один від одного факторів. кожен фактор методики біполярний, тобто має два полюси. Двополюсний фактор – відносний, він не має будь-якого позитивного або негативного морального або патологічного значення. Методика Р. Кеттела дозволяє отримати деяку інтегральну модель особистості, так як дозволяє судити про типологічні її властивості, включаючи характер.

Результати першого етапу дослідження (вивчення особистісних особливостей військовослужбовців за призовом) представлені в табл. 1.

Аналіз даних, представлених в табл. 1, дозволяє провести інтерпретацію результатів дослідження. Серед особистісних рис, що виявилися за допомогою особистісного опитувальника Р. Кеттела, у переважній більшості військовослужбовців, можна відзначити наступні: невисокий інтелект; відносну емоційну стійкість; високий ступінь незалежності; експресивність; чутливість і податливість; підозрілість; розвинену увагу; здатність приймати нове; відчуття себе самостійними; високу напруженість.

Таблиця 1
Представленість середніх оцінок за 16
факторами методики Р. Кеттела (на вибірці
військовослужбовців)

Назва фактору	Значення фактору	Середня оцінка по вибірці військово-службовців
A	замкнутість – товариськість	4,96
B	низький – високий інтелект	6,0
C	емоційна нестійкість – стійкість	6,54
E	підпорядкованість – незалежність	7,61
F	стриманість – експресивність	6,61
G	схильність до почуттів – висока нормативність поведінки	3,82
H	боязкість – сміливість	5,75
I	жорсткість – піддатливість	3,43
L	довірливість – підозрілість	7,61
M	практичність – розвинена уява	7,43
N	прямолінійність – дипломатичність	4,89
O	спокій – тривожність	5,18
Q1	консерватизм – радикалізм	6,50
Q2	сугестивність – самостійність	7,00
Q3	низький – високий самоконтроль	4,85
Q4	розслабленість – напруженість	6,79

Це дозволяє зробити висновок, що ми маємо справу, як правило, з натурами цільними, активними, незалежними, хоча і не позбавленими податливості, підозрілості, іноді тривожними і не дуже добре контролюючими себе.

На другому етапі вивчалися типові реакції на повсякденні фруструючі події (опитування проводилося через кожен місяць служби за допомогою рисуночного тесту Розенцвейга). За допомогою цієї методики досліджуються такі реакції на сильний подразник, як: агресія, переміщення, ідентифікація, проєкція, фантазія, регресія, апатія, пригнічення, компенсація, фіксація, раціоналізація.

Результати другого етапу дослідження (особливостей темпераменту) показали, що при порівнянні середніх результатів, отриманих на вибірці військово-службовців, за параметрами «ергічність психомоторна», «ергічність інтелектуальна», «ергічність комунікативна», «пластичність психомоторна», «пластичність інтелектуальна», «пластичність комунікативна», «швидкість психомоторна», «швидкість інтелектуальна», «швидкість комунікативна», «емоційна чутливість в психомоторній сфері», «емоційна

чутливість в інтелектуальній сфері», «емоційна чутливість в комунікативній сфері», дозволяють виділити такі особливості вибірки, як високу комунікативну ергічність (x-середнє = 34 бали); моторну пластичність (x-середнє = 34 бали); всі швидкісні показники, а саме: швидкість моторну (x-середнє = 32,2 бали); швидкість інтелектуальну (x-середнє = 34,4 бали); швидкість комунікативну (x-середнє = 33,3 бали). Дані порівнювалися з використанням t-критерію Стюдента, тому ми можемо стверджувати, що такі характеристики як комунікативна пластичність (x-середнє = 29 балів); ергічність моторна (x-середнє = 29,8 бали); емоційність моторна (x-середнє = 28 балів) і комунікативна (x-середнє = 27,4 бали) в нашій вибірці виражені в меншому ступені (t-критерій Стюдента дорівнює 2,75; 2,50; 2,95; 3,97 відповідно, при $p < 0,05$, де p – рівень значущості).

Вивчивши особливості темпераменту військово-службовців, які брали участь в нашому дослідженні, ми знайшли природну основу, яка обумовлює формування особистісних рис. Потрібно відзначити, що і риси характеру, в свою чергу, можуть маскувати деякі прояви темпераменту.

На третьому етапі дослідження вивчалися особистісні особливості військово-службовців через п'ять місяців служби.

Дослідження, проведені у військовій частині, показали наступні результати:

1. Змінюється тип реакції при взаємодії з фрустратором: знижується кількість перешкодно-домінантних і підвищується кількість необхідно-опірних реакцій. Відповідно, збільшується конструктивна цілеспрямованість дій при зіткненні з фрустратором. Реакція на виникнення фруструючої перешкоди стає більш конструктивною. Підвищується кількість реакцій, спрямованих на досягнення мети, знижується кількість реакцій, що мають на увазі неконструктивну ворожість. Знижується кількість випадків неконструктивного догляду, «втечі» від фруструючої ситуації.

2. Змінюється спрямованість реакції при взаємодії з фрустратором: знижується кількість інтропунітивних реакцій, підвищується кількість імпульсивних реакцій. Підвищується толерантність (стійкість до фрустраторів), в основі якої лежить здатність людини до адекватної оцінки фрустраційної ситуації. Зміна спрямованості реакції пов'язана зі зниженням рівня особистісної тривожності.

3. Змінюється структури тривожності: має місце зниження схильності до емоційної тривоги (генералізованому, дифузному або безпредметному страху), але при цьому підвищення рівня тривожності як інструменту дослідження навколишньої дійсності.

4. Змінюється структура агресивності: при відносному зниженні (під час останніх термінів служби) ворожої агресивності (що передбачає неконструктивну, емоційно забарвлену агресію, спрямовану на нанесення шкоди фруструючій стороні), підвищується агресивність інструментальна (емоційне забарвлення невелике, мета нейтральна, агресія свідомо і вико-

ристовується як один з інструментів для досягнення мети). Виробляються навички суб'єктного впливу на інших людей з метою досягнення власної мети.

5. Змінюється структура взаємодії члена групи з навколишнім світом, в тому числі – з власне учасниками групи. Взаємодія будується на основі спрямованості на конструктивне досягнення особистих і загальних цілей. Виробляються навички інструментальної агресивності.

6. На початку служби спостерігається зміна ряду показників, що не типове для загальної тенденції динаміки даних показників. На наш погляд, ця невідповідність є наслідком дезорієнтації, викликаной стресовою фрустрованістю перших місяців служби.

7. Спостерігається помітний сплеск агресивності в кінці першого місяця служби. На нашу думку, це пояснюється фактом зміни статусу з депривованого на суб'єктний, що веде, з одного боку, до підвищення соціальної активності в армійському колективі, а з іншого боку, до виплеску раніше стримуваної ворожої агресивності.

На четвертому етапі визначалася ієрархія цінностей солдат на першому і на п'ятому місяці служби за допомогою методики діагностики ціннісних орієнтацій (Rokeach, 1979).

В результаті дослідження ціннісних орієнтацій особистості була складена ієрархія цінностей солдат на першому і на п'ятому місяці служби.

Ієрархія бажаних термінальних цінностей має однакову спрямованість на першому і на п'ятому місяці служби. Абстрактні життєві цінності (творчість, щастя інших людей) носять пасивний характер (краса природи і мистецтва).

Показники за шкалою 2 говорять про те, як сприймають випробувані процес життя. Низькі бали за цією шкалою у юнаків - ознака незадоволеності своїм життям у сьогоднішні, при цьому, однак, їй можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле або націленість в майбутнє.

Формування суб'єктності в військових підрозділах з високим статусом визначається більшою мірою станом соціалізації солдатів і її вмістом (28% адаптуються), ніж рівнем адаптованості особистості до військової середовищі ($P = 0,24$).

У малопrestiжних підрозділах процес становлення суб'єктності солдат складається в основному за рахунок успішної їх адаптації до умов військової середовища і активної діяльності в ній (коефіцієнт рівня адаптованості солдат – $P = 0,26$) і в меншій мірі детермінований станом і якісними характеристиками солдатів (18% солдат).

Отже, проведений нами дослідний аналіз виявив залежність між процесом становлення суб'єктності особистості та умовами соціалізації (проходження служби), в які включена особистість військовослужбовця. Військовослужбовець стає суб'єктом в процесі вироблення способу вирішення життєвих проблем, протиріч – в ускладненому середовищі престижних підрозділів ці стани актуалізовані і можливостей для

формування суб'єктності більше. Процес соціалізації йде інтенсивніше в високостатусних підрозділах, які ми відносимо до ускладненого соціального середовища. Ускладнена ситуація розвитку в військовому середовищі характеризується нами наступними показниками:

1. Психологічні особливості – провідне, соціальне – другорядне (абсолютний пріоритет характеру військової служби, її вкрай індивідуалізований характер).

2. Завищені очікування з боку командирів до особистості військовослужбовця в цілому, а також до результатів його діяльності.

3. Службова перевантаженість (великий обсяг засвоєної інформації, насиченість навчального процесу, інтенсивне фізичне навантаження та ін.).

4. Складні міжособистісні відносини (конкуренція, недобррозичливість, суперництво і т. д.).

6. Професійна спрямованість.

Характерно, що заглибленість в таке середовище і «виживання» в ньому сприяє «загартовуванню» особистості щодо соціальних впливів, особистісному оформленню в якості суб'єкта свого життя. Таким чином, в престижних підрозділах актуалізується процес формування суб'єктності особистості.

Усвідомлення високого статусу свого підрозділу, почуття приналежності до нього, його привабливості для оточуючих, дає солдатам стимули до підвищення своєї самооцінки, відчуття «вибраності» (в разі успішної діяльності в цьому середовищі). Життя і діяльність в такому середовищі пред'являє високі вимоги до особистості, відносини суперництва з сильними конкурентами змушують інтенсивно працювати, «тримати тонус», йде боротьба за підтримання власного статусу. В таких умовах відбувається чітка диференціація за статусом; той, хто зміг зайняти певне положення, адаптуватися в середовищі, у того благополучно йде формування психологічних новоутворень, інші солдати відчувають дезадаптацію (відхід від активних дій, негативні емоційні переживання, низька самооцінка).

Для успішно адаптованих в ускладненому середовищі характерно відчуття своєї значущості, високої «самоцінності», впевненість в собі, своїх силах, здібностях, знаннях. Ці військовослужбовці, як правило, мають свій погляд на різні аспекти життя, мають свою позицію в багатьох актуальних питаннях і не бояться їх висловлювати. Добре адаптовані військовослужбовці престижних підрозділів в більшості своїй активно включені в спільну військову діяльність. Вони вміють рівноцінно розподіляти свій час: інтенсивне навчальне навантаження змушує планувати свій час, своє життя (важливі справи – в першу чергу, потім другорядні), це формує в особистості також здатність до цілепокладання, вибору пріоритетів в життєвих сенсах і цінностях. Ці військовослужбовці мають цілком сформовані навички діяльності в умовах військової служби, в результаті – благополучне самопочуття, піднесений настрій.

У малопrestiжних підрозділах, де немає емоційної інтеграції з основною організацією, але більш різноманітні зміст і форми спільної діяльності, роль членства в такому колективі має тенденцію актуалізуватися.

Соціальна ситуація розвитку в порівнянні з престижними підрозділами дещо спрощена, і характеризується наступними моментами:

1. Переважання соціального над психологічним (велика кількість справ, що вимагають спільної участі всього підрозділу; результати бойового навчання для більшості відходять на другий план).

2. Провідна роль командира (в більшості своїй він в курсі багатьох особистих проблем своїх солдатів, знає обстановку в сім'ї, дружні зв'язки своїх підлеглих і т. д.; як правило, його думка авторитетна для солдатів, і він може сам приймати рішення, що стосуються життя підрозділи).

3. Занижені вимоги до результатів основної діяльності та якостей особистості військовослужбовця в цілому, відсутність додаткової «військової освіти» (в результаті – відсутність самоосвіти, слабкі знання, низький рівень загальної обізнаності, вузький кругозір).

4. Емоційна привабливість, значимість військовослужбовців один для одного (легка атмосфера у взводі, роті, простіше схема взаємин).

5. Ослаблення специфічної предметно-професійної спрямованості.

У таких спільнотах особистість відчуває себе набагато комфортніше, але активний, всебічний особистий розвиток ускладнений. Не реалізується повною мірою основна навчально-бойова діяльність, солдати більш орієнтовані на спільне, приємне проведення часу, спілкування, дозвілля. Переживання нижчого статусу свого підрозділу в макросередовищі, його непопулярності, низькі оцінки, сприяють частково актуалізації компенсаторних механізмів – інтеграції з військовим колективом, командирами, міжгруповою взаємодією.

Військовослужбовці не схильні серйозно, самостійно замислюватися про своє майбутнє (планувати своє життя). Процес цілепокладання, як правило, змістовно звужений (до вирішення окремих щоденних проблем) і носить ситуативний характер. В цілому, спрощена ситуація розвитку не сприяє розвитку потреб, які забезпечують змістовну наповненість і внутрішнє багатство особистості в повній мірі, формування індивідуальності як результату розвитку своїх інтересів, здібностей; деформує становлення ціннісних орієнтацій, життєвих смислів, що свідчить про гальмування процесу соціалізації.

Таким чином, в підрозділах з низьким статусом при наявності спрощеної ситуації розвитку особистість солдата відчуває себе відносно стабільно і прагне піти від активного вирішення соціальних протиріч. У підрозділах з високим статусом при наявності ускладненої соціальної ситуації розвитку саме військове середовище створює протиріччя, які особистості солдата необхідно вирішувати, однак і особи-

стість з певною зрілістю психічних структур не просто відповідає на зовнішні впливи, а ще й сама створює, розвиває і вирішує життєві протиріччя, стаючи суб'єктом власного життя.

На заключному п'ятому етапі були сформульовані висновки, показані шляхи практичного використання результатів дослідження.

Висновки. Результати експерименту виявили, що в ході адаптації у учасників дослідження відбулися спрямовані зміни ряду психологічних параметрів. Зміни торкнулися соціально значущих характеристик психіки, пов'язаних зі здатністю до активної участі в армійському життю, до постановки і досягненню цілей, до конструктивного вирішення проблем.

Формування суб'єктності особистості військовослужбовця за призовом (зміна особистісних властивостей в процесі проходження служби) здійснюється в процесі соціальної адаптації.

Разом з тим, результати опитування, проведеного в рамках дослідження, вказують на те, що практично всі військовослужбовці проживають періоди короткочасної (щонайбільше місяць) і досить глибокої перебудови психіки (психічної адаптації).

Всі респонденти, які брали участь в дослідженні, відзначають серйозні психологічні зміни, що мали місце внаслідок адаптації. Зміни особистісних характеристик, що спостерігалися внаслідок проходження адаптації, багато в чому збігаються, що говорить про типової близькості механізмів, що діють при адаптації до військової служби.

Адаптація військовослужбовців призводить до зміни наступних особистісних характеристик.

1. Спостерігається підвищення толерантності (стійкості до фрустраторів), в основі якої лежить здатність людини до адекватної оцінки фрустраційної ситуації і передбачення можливості і способу виходу з неї.

2. Знижується кількість агресивних реакцій, спрямованих проти оточення. Змінюється структура агресивності. З одного боку, спостерігається тенденція до зниження ворожої агресивності (агресивності, що має на увазі неконструктивну, емоційно забарвлену агресію, цілеспрямовану на нанесення шкоди фруструючій стороні); з іншого боку, підвищується агресивність інструментальна (емоційне забарвлення невелике, мета нейтральна, агресія свідомо і використовується як один з інструментів для досягнення мети); це проявляється у факті підвищення кількості імпульсивних реакцій.

3. Змінюється тип реакції при взаємодії з фрустратором: реакція стає більш конструктивною. Підвищується кількість реакцій, спрямованих на досягнення мети, знижується кількість реакцій, що мають на увазі неконструктивну ворожість. Знижується кількість випадків «втечі» від фруструючої ситуації.

4. Змінюється рівень емоційного забарвлення реакції при взаємодії з фрустратором. Знижується кількість ворожих емоційно забарвлених реакцій, спрямованих проти самого себе і проти оточення.

5. Спостерігається зниження показника рівня особистісної тривожності.

6. З одного боку, спостерігається зниження схильності до генералізованого, дифузного або безпредметного страху, що свідчить про зниження рівня емоційної тривожності. З іншого боку, можна судити про підвищення рівня тривожності як інструменту дослідження навколишньої дійсності.

7. Статусна структура взаємодії індивіда і спільності при варіативному проходженні служби виступає одним з соціально-психологічних механізмів становлення суб'єктності особистості військовослужбовця.

Стан соціально-психологічної адаптації військовослужбовців в диференційованому армійському просторі має свою специфіку, що виражається в неоднорідності станів адаптованості солдатів підрозділів різного ступеня престижності: високий рівень загальної адаптованості – в малопrestiжних підрозділах, менш адаптовані військовослужбовці бойових підрозділів.

Характер процесу соціалізації взаємопов'язаний з рівнем соціально-психологічної адаптованості солдатів і детермінований, по-перше, статусом підрозділу, по-друге, соціометричним статусом індивіда, по-третє, статусом членства в військовому колективі. Більшість адаптованих мають високий і середній соціометричний статус. Велика кількість адаптованих особистостей дали престижні підрозділу, найменша кількість адаптованих в «забезпечуючих» підрозділах.

На підставі результатів проведеного дослідження можуть бути зроблені наступні практичні рекомендації.

1. Виховним структурам Збройних сил слід організувати розробку педагогічних технологій, спрямо-

ваних на адаптацію особистості військовослужбовців за призовом до різних якісно нових для них видів діяльності. Практики, побудовані на результатах дослідження адаптації до військової служби, необхідно перевести з рівня стихійного хаотичного способу виховання на рівень професійної педагогіки, на рівень психолого-педагогічних технологій.

2. При розробці педагогічних технологій з урахуванням особливостей адаптації призовників до армійської служби слід врахувати, що такі технології можуть викликати спрямовану зміну характеристик особистості людини: зниження рівня тривожності, зміну механізму взаємодії з фрустратором та ін.

3. При розробці процедур, пов'язаних з адаптацією військовослужбовців необхідно враховувати, що психолого-педагогічний вплив командирів повинен будуватися відповідно до зміни особистісних властивостей військовослужбовців.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи дослідження феномену соціально-психологічної адаптації військовослужбовців до військової служби можуть бути пов'язані з наступними напрямками: по-перше, подальшою модернізацією Збройних Сил України, професіоналізацією армії; по-друге, динамікою змін особистісних характеристик молоді, яка закликається в збройні сили, зумовленою сучасними інформаційними технологіями і комунікаційними практиками; по-третє, з розширенням спектра діагностичних методик для аналізу ефективності соціально-психологічної адаптації до складних умов праці в цілому, і до військової служби за призовом зокрема, а також впровадженням запропонованих рекомендацій в військових частинах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блінова О. Є. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості. Херсон: Вид-во ФОР Вишемирський, 2018. С. 6-29.
2. Воробійов Г. П. Організація психологічної підготовки особового складу підрозділів Сухопутних військ. Львів: АСВ, 2016. 430 с.
3. Замана В. М. Організація психологічної підготовки особового складу підрозділів Сухопутних військ. Львів: АСВ, 2014. 404 с.
4. Кравченко Т. В. Соціалізація особистості і соціальне середовище. *Теоретико-методологічні проблеми дітей та учнівської молоді*. К., 2016. С. 23-29.
5. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера. – К.: ПП «Золоті ворота», 2017. 354 с.
6. Попович І. С. Конструювання особистістю моделі очікуваного майбутнього. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: психологічні науки : зб. наук. праць ХДУ*. Херсон: ВД «Гельветика», 2015. Вип. 6. С. 145-154.
7. Попович І. С. Соціальні очікування як регулятор соціально-психологічної реальності. *Актуальні проблеми психології*. К.: Фенікс. 2016. Т. 1. Вип.44. С. 138-143.
8. Попович І. С. Соціально-психологічні очікування в міжособистісній взаємодії малої групи. *Проблеми заг. та пед. психології*. К. 2006. Т. VIII. В. 7. С. 259-268.
9. Приходько І. І. Прикладна психологія службово-бойової діяльності сил охорони правопорядку. Харків.: Акад. ВВ МВС України, 2017. 675 с.
10. Popovych I. S. Social expectations – a basic component of the system of adjusting of social conduct of a person. *Australian Journal of Scientific Research*. 2014, 2(6), P. 393-398.
11. Rokeach M. Understanding human values Individual and social. NY: New York the Free press, 1979. P. 7.

REFERENCES:

1. Blynova, O. Ye. (2018). *Sotsiokulturni ta psykhologichni vektory stanovlennia osobystosti [Socio-cultural and psychological vectors of personality formation]*. Kherson: Vyd-vo FOP Vyshemyrskyi. [in Ukrainian].
2. Vorobiov, H. P. (2016). *Orhanizatsiia psykhologichnoi pidhotovky osobovoho skladu pidrozdiliv Sukhoputnykh viisk [Organization of psychological training of personnel of the Land Forces units]*. Lviv: ASV. [in Ukrainian].

3. Zamana, V. M. (2014). *Orhanizatsiia psykholohichnoi pidhotovky osobovoho skladu pidrozdiliv Sukhoputnykh viisk [Organization of psychological training of personnel of the Land Forces units]*. Lviv: ASV. [in Ukrainian].
4. Kravchenko, T. V. (2016). *Sotsializatsiia osobystosti i sotsialne seredovyshche [Personalization and social environment]. Teoretyko-metodolohichni problemy ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of children and students, 12, 23-29.* [in Ukrainian].
5. Osodlo, V. I. (2017). *Psykholohiia profesiinoho stanovlennia ofitsera [Psychology of professional formation of an officer]*. Kyiv: PP «Zoloti vorota». [in Ukrainian].
6. Popovych, I. S. (2015). *Konstruiuvannia osobystistiu modeli ochikuvanoho maibutnoho [Constructing the model of the model of the expected future]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii: psykholohichni nauky: zb. nauk. prats KhDU – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences: Coll. Sciences. against the KSU, 6, 145-154.* [in Ukrainian].
7. Popovych, I. S. (2016). *Sotsialni ochikuvannia yak rehulator sotsialno-psykholohichnoi realnosti [Social expectations as a regulator of socio-psychological reality]. Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology, 1(44), 138-143.* [in Ukrainian].
8. Popovych, I. S. (2006). *Sotsialno-psykholohichni ochikuvannia v mizhosobystisnii vzaiemodii maloi hrupy [Socio-psychological expectations in small group interpersonal interaction]. Problemy zah. ta ped. Psykholohii – Problems and ped. Psychology, 8(7), 259-268.* [in Ukrainian].
9. Prykhodko, I. I. (2017). *Prykladna psykholohiia sluzhbovo-boiovoi diialnosti syl okhorony pravoporiadku [Applied psychology of military service of law enforcement forces]*. Kharkiv: Akad. VV MVS Ukrainy. [in Ukrainian].
10. Popovych, I. S. (2014). *Social expectations – a basic component of the system of adjusting of social conduct of a person. Australian Journal of Scientific Research, 2(6), 393-398.*
11. Rokeach, M. (1979). *Understanding human values Individual and social.* NY: New York the Free press, p. 7.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2019.
The article was received 26 September 2019.

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923:616.3-055.2

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-13>ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОРУШЕННЯ
ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ЖІНОКPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DISORDERS
OF WOMEN'S FOOD BEHAVIOR

Ковальчук Зоряна Ярославівна,
заступник декана факультету психології,
доктор психологічних наук, професор

Львівський державний університет внутрішніх справ

zoriana01051974@i.ua

ORCID 0000-0002-2355-2129

Kovalchuk Zoriana Yaroslavivna

Doctor of psychological sciences, Associate Professor
Department of Psychology,

Lviv State University of internal affairs

zoriana01051974@i.ua

ORCID 0000-0002-2355-2129

Мета. З'ясувати психологічні аспекти порушення харчової поведінки та емпірично дослідити ці особливості у жінок з харчовими адикціями. У статті описано особливості харчової поведінки у жінок та її порушень, які пов'язані із ціннісним ставленням до їжі та її вживання, стереотипом харчування у звичних умовах та у ситуаціях стресу, орієнтація на образ власного тіла та діяльність щодо її формування. Основними її порушеннями вважають нервову (невротичну, психогенну) анорексію та нервову (невротичну, психогенну) булімію. Обидва розлади характеризуються спільними ознаками: домінування проблеми власної ваги; спотворення образу власного тіла; зміна цінності харчування в ієрархії цінностей.

Методи. В частині емпіричного дослідження статті автором були використані наступні методики: індивідуально-типологічний опитувальник Л.М. Собчика (ІТО); опитувальник самоставлення В.В. Століна; методика «Хто я?» М. Куна та Т. Макпартленда; опитувальник «Чи є у мене залежність від їжі?».

Результати. Психологічними особливостями осіб з порушенням харчової поведінки є занижена самооцінка, домінування депресивного настрою, істеричні прояви, схильність до самотності, підвищена вимогливість до себе та інших у поєднанні з егоїзмом, відстороненість від колективу, фіксація на необхідності приховувати підвищений попит до їжі від навколишніх, тенденція до накопичення, перфекціонізм, компенсація нестачі в одній сфері досягненнями в іншій тощо.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що «Я-концепція» харчового адикта є дифузною, недостатньо диференційованою. Залежна особа нездатна спокійно та з гідністю визнати факт своєї недосконалої, прийняти те, що її реальне «Я» відрізняється від ідеального.

Жінки з порушенням харчової поведінки недостатньо добре розуміють власну систему цінностей, робота зі співставленням цінностей у них порушена, на перші місця виходять псевдоцінності та якості головної псевдоцінності – агентзалежності. Для узалежненого від їжі агентом залежності є їжа.

Висновки. Внаслідок здійсненого кореляційного аналізу дослідження виявлено низку значимих кореляцій: позитивні зв'язки лабільності з самоінтересом, самовпевненістю; самозвинувачення зі шкалою залежності; тривожність із залежністю. Виявлено обернено пропорційні зв'язки віку респондента із самозвинуваченням; залежністю із аутосимпатією, уявленням про ставлення інших до себе, самовпевненістю, саморозумінням, самокеруванням; шкали самоприйняттям із залежністю, самокеруванням; шкали спонтанності із залежністю; шкали агравація із самоінтересом.

Низький рівень диференційованості ідентичностей досліджуваних може вказувати на кризу ідентичності, замкнутість, тривожність, невпевненість, труднощі у контролі. Щодо фізичного Я (фізичні дані та зовнішність), то в самоописах залежних вони «неприємні», «непривабливі». Більшість занять, інтересів, захоплень, діяльності пов'язані з їжею, її прийомом та пасивним відпочинком.

Ключові слова: харчова поведінка, залежність, анорексія, булімія, ожиріння, харчова адикція.

The purpose of the article is to find out the psychological aspects of eating disorders and to empirically investigate these features in women with food addiction. The article describes the peculiarities of women's eating behavior and its disorders, which are related to the value attitude to food and its consumption, the stereotype of eating in habitual and stressful situations, orientation to the image of one's body and activities for its formation. Its main violations are nervous (neurotic, psychogenic) anorexia and nervous (neurotic, psychogenic) bulimia. Both disorders are characterized by common signs: dominance of the problem of own weight; distortion of the image of one's body; change in nutrition value in the value hierarchy.

Methods. In the part of the empirical study of the article the author used the following techniques: individual typological questionnaire L. M. Sobchik (ITQ); self-questioning questionnaire Stolín; "Who am I?" methodology by M. Kuhn and T. MacPartland; questionnaire "Do I have a food addiction?"

Results. Psychological features of persons with eating disorders are low self-esteem, dominance of depressed mood, hysterical manifestations, a tendency to loneliness, increased demand for self and others in combination with selfishness, detachment from the collective,

fixation on the need to hide their tendencies to accumulation, perfectionism, compensation for lack in one area of achievement in another, and so on.

According to the results of empirical research, the "self-concept" of food addiction is diffuse, insufficiently differentiated. The dependent person is unable to calmly and with dignity acknowledge the fact of his imperfection, to accept that his real "self" is different from the ideal.

Individuals with eating disorders do not have a good understanding of their own value system, work with the mapping of values is impaired, and pseudo-values and qualities of the main pseudo-value - agent of dependence. For a food addict, the addictive agent is food.

Conclusions. Correlation analysis of the study revealed a number of significant correlations: positive links of lability with self-interest, self-confidence; self-blame with an addiction scale; anxiety with addiction. Negative associations of the respondent's age with self-blame were identified; dependence on autosympathy, self-esteem, self-confidence, self-understanding, self-management; self-acceptance scales with addiction, self-management; the scale of spontaneity with addiction; self-interest agitation scales.

The low level of differentiation of identities of the subjects may indicate a crisis of identity, seclusion, anxiety, uncertainty, difficulties in control. As for the physical self (physical data and appearance), in the self-descriptions of the addicts they are "unpleasant", "unattractive". Most activities, interests, hobbies, activities are related to food, its intake and a rest ("well-cooked", "television lover").

Key words: eating behavior, addiction, anorexia, bulimia, obesity, food addiction.

Вступ. Харчова поведінка оцінюється як гармонійна (адекватна) чи девіантна відповідно до кількох параметрів, частково – від місця, яке займає процес прийому їжі в ієрархії цінностей індивіда, від кількісних та якісних показників харчування, від естетики. Суттєвим є вплив етнокультурних чинників на формування стереотипів харчової поведінки, особливо у період стресу. Одвічним питанням про цінність харчування є проблема зв'язку харчування із життєвими цілями («їсти, щоб жити, або жити, щоб їсти»), врахування ролі харчової поведінки оточуючих для становлення деяких особистісних характеристик (наприклад, гостинність).

Харчові звички визначаються традиціями сім'ї та суспільства, національністю, релігійними уявленнями, життєвим досвідом, порадами медиків, модою, економічними та особистісними причинами.

Харчову поведінку розуміють як ціннісне ставлення до їжі та її прийому, стереотип харчування у звичайних умовах та у ситуації стресу, поведінка, орієнтована на образ власного тіла та діяльність з формування цього образу (Менделевич, 2007).

Проблема харчової адикції надзвичайно актуальна у наш час, особливо на тлі загальної моди на схуднення. Модні журнали, телебачення, інтернет, усі засоби масової інформації нав'язують стандарти краси. Тисячі дівчат, жінок, чоловіків страждають переїданням, сотні – нервовою анорексією та нервовою булімією, складними порушеннями харчової поведінки. Спільними для них параметрами є: стурбованість контролем ваги власного тіла, спотворення образу свого тіла, зміна цінності харчування в ієрархії цінностей.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Теоретичним підґрунтям нашого дослідження в ракурсі девіантної поведінки є роботи А.Ю. Єгорова, Є.В. Змановської. Більш вузько проблеми поведінки щодо харчових відхилень розкриті у наукових доробках Є.С. Креславського, М. В. Коркіної, В.І. Крилова, І.Г. Малкіної-Пих, В.Д. Менделевича. В Україні психологічними механізмами адиктивних порушень харчової поведінки займалася харківська дослідниця Л.М. Абсаямова (2014), проблему атипового компульсивного переїдання розкрили Т. Ємельянцева (2015), Л. Лимар (2018). Проте, незважаючи на те,

що описаний вид адикцій уже зайняв свою нішу в світовому науковому доробку, на нашу думку, у працях українських дослідників вона недостатньо розкрита, зокрема її гендерний та віковий аспекти.

Стиль харчування та харчової поведінки за Ф. Александером відображає емоційні потреби та психічний стан людини, адже харчування з ранніх років відіграє одну з найважливіших ролей в емоційному задоволенні, бо насичення їжею еквівалентне ситуації «мене люблять» та почуттю захищеності (Александер, 2016).

Важливою є соціальна функція їжі, яка пов'язана із міжособистісною взаємодією. Їжа є складовою процесу спілкування і дуже часто відображає культурну, національну та релігійну приналежність особи, а також сімейні традиції у харчовій поведінці.

Загалом, Є. Креславський виокремлює основні функції харчової поведінки, що сприяють її порушенню, а саме: підтримка гомеостазу, релаксація, отримання задоволення, комунікація, самоствердження, пізнання, підтримка ритуалу, компенсація, нагорода та задоволення естетичної потреби (Креславський, 1987: 113-117).

Харчові звички також тісно пов'язані із життєвим досвідом, порадами лікарів та авторитетних осіб, модою, економічними та особистісними факторами (Коркіна, 1997).

Важливе значення у споживанні їжі має переживання позитивних емоцій (щастя, задоволення), так і негативних (злість, депресія), а також сформованість соціальних установок, норми й очікування щодо споживання їжі.

Тому у харчовій поведінці вкрай важливо розглядати особливу роль соціальних та психологічних потреб людини, психологічних складових, а не лише біологічних.

Мета дослідження – з'ясувати психологічні аспекти порушення харчової поведінки та емпірично дослідити ці особливості у жінок з харчовими адикціями.

Харчова поведінка має для людини не лише психобіологічне навантаження, що пов'язано із задоволенням потреби у їжі та виникненням емоційного комфорту, але й характеризується комплексними характеристиками, а саме: розрядкою психо-

емоційного напруження, отримання чуттєвих насолод, спілкування (у тому випадку, коли людина перебуває в колективі), самоствердження (престижність їжі), підтримка ритуалів та звичок (сімейні та релігійні традиції), компенсація незадоволених потреб, нагорода або похвала за смакові якості їжі, задоволення естетичної потреби (Егоров, 2008).

Зазвичай використовують основні типології порушень харчової поведінки, серед яких емоційна, екстернальна та обмежена (Малкіна-Пых, 2010).

Екстернальна харчова поведінка пов'язана з чутливістю до певних факторів вживання їжі, особливо зовнішніх (вітрини магазинів, красиво засервіровані столи, реклама продуктів, люди, що споживають їжу). Найчастіше в осіб з таким типом харчової поведінки з'являється ожиріння.

В осіб, які схильні до ожиріння, як правило, засобом корекції настрою і «швидкою допомогою» є їжа, що допомагає «трансформувати» негативні емоції у жир. Варто зазначити, що гіперфагічна реакція (пожирання) на стрес дозволяє особистості втекти від реальності та створити ілюзію емоційного благополуччя.

Натомість збої харчової поведінки в сторону переїдання можуть бути наслідком виховання в сім'ях з культом їжі та бажанням швидкого розслаблення (Малкіна-Пых, 2010).

Іншим видом порушення є емоціогенна харчова поведінка, що базується на бажанні знизити емоційний дискомфорт, що проявляється через неспокій, тривожність, дратівливість. Як правило, такий тип поведінки представлений компульсивною харчовою поведінкою, що проявляється у короткотривалих нападах апетиту і втрати контролю над вживанням їжі, і синдромом нічного вживання їжі, який характеризується ранковою втратою апетиту, і, навпаки, підвищеним апетитом ввечері та вночі.

Обмежуюча харчова поведінка пов'язана із надмірним контролем над їжею, самообмеженнями і безсистемним дотриманням дієти. Внаслідок такого виду харчової поведінки виникає «дієтична депресія», симптомами якої дратівливість, втома, внутрішнє напруження, агресивність та ворожість.

Загалом можна зазначити, що порушенням харчової поведінки пов'язані із високим рівнем схильності до стресу, тривожністю, невпевненістю в собі, порушеннями «Я-концепції».

Тому корекційні програми харчової поведінки повинні спрямовуватися на перегляд життєвого стилю, корекцію образу «Я», досягнення об'єктивної

самооцінки, формуванню асертивності, корекцію системи цінностей, потреб, узгодженість рівня домагань з психофізичними можливостями, корекція ставлення до інших, розуміння себе та інших.

Методологія та методи. Для визначення особливостей прояву особистісних якостей при порушенні харчової поведінки нами проведено емпіричне дослідження. У ньому взяли участь 51 особа жіночої статі, віком від 14 до 49 років. Дослідження проводилося за участі дівчат підліткового віку, що навчаються у школі (16 осіб), студентів (23 особи), а також жінок зрілого віку (12 осіб). Цей вибір був не випадковий, тому що серед дівчат-підлітків і молодих жінок спостерігається найвища розповсюдженість харчових адикцій – від 1% до 5%.

У ході емпіричного дослідження були використані наступні методики:

1) індивідуально-типологічний опитувальник Л.М. Собчика (ІТО) – до основних шкал опитувальника входять брехня, агравація, екстраверсія, спонтанність, агресивність, ригідність, інтроверсія, сензитивність, тривожність, лабільність (Собчик, 1990);

2) опитувальник самостварення В.В. Століна – він допомагає визначити такі показники: глобальне самостварення; самоповага, аутосимпатія, очікуване ставлення від інших, самоінтерес, а також ще 7 шкал, які спрямовані на вимірювання вираженості установки на ті чи інші внутрішні дії на «Я» – самовпевненість, ставлення інших, самоприйняття, самокерування (самопослідовність), самозвинувачення, самоінтерес, саморозуміння (Столин, Бодалев, 2006).

3) методика «Хто я?» М. Куна та Т. Макпартленда, спрямована на вивчення змістовних характеристик ідентичності особистості, а саме: характеристик власного сприйняття людиною самої себе. Методика містить наступні шкали: самооцінка; соціальне, комунікативне, матеріальне, фізичне, діяльнісне, перспективне, рефлексивне «Я» (Райгородский, 2001).

4) опитувальник «Чи є у мене залежність від їжі?». Він складений таким чином, щоб було зрозуміло ставлення особи до їжі, а саме: чи існує зв'язок з поганим настроєм, душевним дискомфортом із процесом харчування; чи впливає стрес на кількість спожитої їжі; чи є апатія причиною того, що людина переїдає; чи впливає ставлення інших на процес прийняття їжі тощо.

Результати та дискусії. Для проведення порівняльного аналізу виокремлено дві групи: залежних осіб від їжі та тих, у кого залежності не виявлено (оптимальні) (Табл. 1). Порівнюючи середні значення за шкалами методик «Індивідуально-типологічного опитувальника»

Таблиця 1

Результати порівняльного аналізу отриманих даних (середні показники)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
	Екстрав.	Спонтан.	Агресив.	Ригідн.	Інтровер.	Сензит.	Тривож.	Лабіл.
Оптимальні	6,63	6,08	5,66	5,89	4,47	5,55	4,95	5,84
Залежні	6,08	5,15	5,31	6,46	4,62	6,77	5,77	5,54

Л.М. Собчика та опитувальника «Чи є у мене залежність від їжі?», було з'ясовано наступне:

Так, залежним від їжі, у порівнянні з оптимальними, властиві нижчі показники:

– екстраверсії (6,08): що свідчить про зверненість у світ реально існуючих об'єктів і цінностей, відкритість, прагнення до розширення кола контактів, товариськість;

– спонтанності (5,15): що є непродуманістю у висловлюваннях і вчинках;

– агресивності (5,31): оскільки порівняно з незалежними, їм не так властива активна самореалізація, упертість і свавілля у відстоюванні своїх інтересів;

– лабільності (5,54): відповідає за емотивність, виражену мінливість настрою, мотиваційну нестійкість та сенсимальність залежних.

Залежним від їжі, характерні вищі показники:

– ригідності установок (=6,46): що характеризує залежних як інертних, застрягаючих особистостей, яким властивий суб'єктивізм, підвищене прагнення до відстоювання своїх поглядів і принципів, критичність щодо інших думок;

– сензитивності (6,67): виражається в їх значній вразливості, схильності до рефлексії, песимістичності в оцінці перспектив;

– інтравертованості (4,62): пояснює залежних як тих, котрі звернені у світ суб'єктивних уявлень і переживань, їй властива тенденція до втечі у світ ілюзій, фантазій і суб'єктивних ідеальних цінностей, стриманість, замкнутість;

– тривожності(5,77): вказує на значну чутливість та незахищеність залежних від їжі (див. рис. 1).

Натомість, тим, у кого не виявлена залежність, властиві такі показники:

– екстраверсія (6,63): пояснюється тим, що оптимум є більш комунікабельний, порівняно із залежними та звернений на зовнішній світ;

– спонтанність (6,08): означає те, що оптимум є більш активним у своїх словах та вчинках, їм характерна часом непродуманість, порівняно із залежними, які у словах та вчинках більш стабільні, «застрягаючі»;

– агресивність (5,66): проявляється в активній самореалізації всупереч інтересам оточуючих, відстоюванні своїх переконань;

– ригідність (5,89): такі особистості виявляють більшу гнучкість мислення, установок, менший суб'єктивізм, порівняно із залежними;

– інтравертованість (4,47): оптимуму менше властива ця характеристика, оскільки вона відповідає за тенденцію до втечі у світ ілюзій, фантазій і суб'єктивних ідеальних цінностей, стриманість, замкнутість;

– сензитивність (5,55): вони не такі вразливі та песимістичні в оцінці майбутніх перспектив;

– тривожність (4,95): вони більше впевнені у собі, порівняно із залежними;

– лабільність (5,84): характеризує оптимум таким чином, що вони мають мінливі настрої, порівняно із залежними, які більш стабільніші (негативно стабільні).

Для того, щоб зробити порівняльний аналіз середніх значень залежних осіб, їх було поділено за віковими групами: перша група – віком 14-15 років, друга – 16-20 років, третя – 21-35 років, нами були використано результати ІТО Л.М. Собчика та тесту «Чи є у мене залежність від їжі?» Після чого було розглянуто показники у зрізі кожної із груп (Табл. 2).

Характеризуючи середні значення за віковими групами, можна стверджувати наступне :

– шкала «залежність від їжі» вказує, що у першій групі набагато менша залежність від їжі (7), порівняно із другою (8) і третьою групою (7,33), це можна пояснити тим, що пікі симптоматики припадають на вікові групи 15-16 років, 22-25 років і близько 27-28 років. Адже з віком дівчата хочуть виглядати краще, їм стає важливіше фізичне «Я», тут і може початись голодування, за яким внаслідок психологічного «зриву» може слідувати переїдання;

– середнє значення за шкалою «екстраверсія» у першій групі (6), другій (6,50) та третій (5,67) пояснюється тим, що в підлітковому віці однією із провідних діяльностей є активне спілкування з дорослими та ровесниками, що безпосередньо пов'язане з екстраверсією, в осіб юнацького віку також важливого значення набуває спілкування з ровесниками;

– середнє значення за шкалою «агресивність» у першій групі (5,33), у другій (5) та третій (5,67). Пояснити це можна тим, що підлітки активно прагнуть до самостійності, де часто проявляють свою агресію та активність у відстоюванні своїх прав, інтересів та бажань. Особи ж ранньої дорослості, які відповідають третій групі, активно реалізують себе у певній галузі діяльності, самовдосконалюються, в чому і є потреба проявляти активність та здорову агресивність;

Таблиця 2

Результати порівняльного аналізу отриманих даних залежних осіб

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
	Екстрав.	Спонтан.	Агресив.	Ригідн.	Інтравер.	Сензит.	Тривож.	Лабіл.	Шк. Залежн.
14-15	6,00	5,00	5,33	5,67	4,83	7,00	6,33	6,00	7,00
16-20	6,50	5,00	5,00	7,00	4,50	5,75	5,25	5,50	8,00
21-35	5,67	5,67	5,67	7,33	4,33	7,67	5,33	4,67	7,33

– середнє значення за шкалою «ригідність» у першій групі (5,67), другій – (7) та третій (7,33), пояснюється тим, що дорослі більш критично ставляться до суджень інших, порівняно з двома іншими групами, проявляють більшу наполегливість, активніше відстоюють свої принципи;

– середнє значення за шкалою «інтровертованість» у першій групі (4,83), другій – (4,5) та третій – (4,33), свідчить про те, що підлітки більш інтровертовані, що може бути пов'язано з тим, що їм притаманна індивідуалістична акцентуація особистості – спрямованість активності, насамперед, на задоволення власних потреб, на особисте самоствердження, адже для підлітка основною є його особистість;

– середнє значення за шкалою «сензитивність» у першій групі (7), другій – (5,75) та третій – (7,67), вказує на те, що дорослі є більш песимістичні в оцінці перспектив, більш схильні до рефлексії (розуміють, що їм потрібно, а що ні) (див. рис. 1);

– середнє значення за шкалою «тривожність» у першій групі (6,33), другій – (5,25) та третій – (5,33), пояснюється тим, що хоча підлітки і прагнуть самостійності, новоутворенням їх є почуття дорослості та потреба у самоствердженні, проте, підліткам властивий страх подолання проблем, який безпосередньо пов'язаний із тривожністю;

– середнє значення за шкалою «лабільність» у першій групі (6), другій – (5,5) та третій – (4,67) характеризується тим, що вона властива підліткам, оскільки це нестійкий емоційний стан, який може швидко змінюватися у залежності від факторів зовнішніх і внутрішніх подразників. Як відомо, саме їм властива непостійність, різкі зміни настрою, демонстративність, вередливість, які швидко змінюються закритістю та заглибленістю у свій світ переживань.

За результатами кореляційного аналізу було виявлено значимі кореляційні зв'язки між шкалами (Рис. 2). Бачимо, що з віком зростає інтерес до своєї особистості, зокрема, зовнішності, внутрішнього світу, інтересів. А також підсилюються механізми психологічного захисту власного «Я», тому такі особи намагаються уникати самозвинувачення. Особи з харчовою залежністю ставляться до себе як до тих, котрі не

здатні викликати повагу в оточення, а лише можуть викликати у них осуд.

Крім того, у залежних осіб спостерігаються сумніви в унікальності своєї особистості, недооцінювання свого «Я». В осіб з харчовою залежністю часто спостерігається неповага до себе, пов'язана із невпевненістю у своїх можливостях, сумнівах у своїх діях. Їм характерний негативний фон сприйняття себе через надмірну схильність до сприйняття себе надто критично, а також можлива деяка ворожість до власного «Я». У залежних осіб рівень самозвинувачення є вищим, ніж у тих, котрі харчовою залежністю не страждають. Вони бачать у собі, перш за все, недоліки, вони готові звинувачувати себе за усі свої невдачі та заспокоюють себе споживанням їжі – отримують замкнуте коло.

Рівень саморозуміння в осіб з харчовою залежністю є недостатньо високим. Внутрішня реальність харчових адиктів є дещо іншою, часто у них домінують помилкові судження, розуміння себе не завжди є чітким. В уязвлених людей рівень спонтанності є нижчим, порівняно з тими, у кого харчової залежності не виявлено. Адже, залежність – це певний стабільний процес, який не передбачає різнобічності, усестороннього прояву, спонтанності. Рівень тривожності у таких осіб є вищим, порівняно з тими, хто тієї залежності не має. Вони тривожаться через усе: як вони мають вигляд в очах інших, бояться не набрати зайвої ваги, що про них подумає соціум. А також рівень самокерування у них є нижчим.

Отже, психологічними особливостями харчових адиктів є занижена самооцінка, домінування депресивного настрою, істеричні прояви, схильність до самотності, підвищена вимогливість до себе та інших у поєднанні з егоїзмом, відстороненість від колективу, фіксація на необхідності приховувати підвищений потяг до їжі від навколишніх, тенденція до накопичення, перфекціонізм, компенсація нестачі в одній сфері досягненнями в іншій тощо.

Внаслідок здійсненого кореляційного аналізу дослідження виявлено низку значимих кореляцій: позитивні зв'язки віку респондента із аутосимпатією; самозвинувачення зі шкалою залежність; тривожність із залежністю. Виявлено негативні зв'язки віку респондента із самозвинуваченням; залежністю із аутосимпатією, уявленням про ставлення інших до себе, самовпевненістю, саморозумінням, самокеруванням;

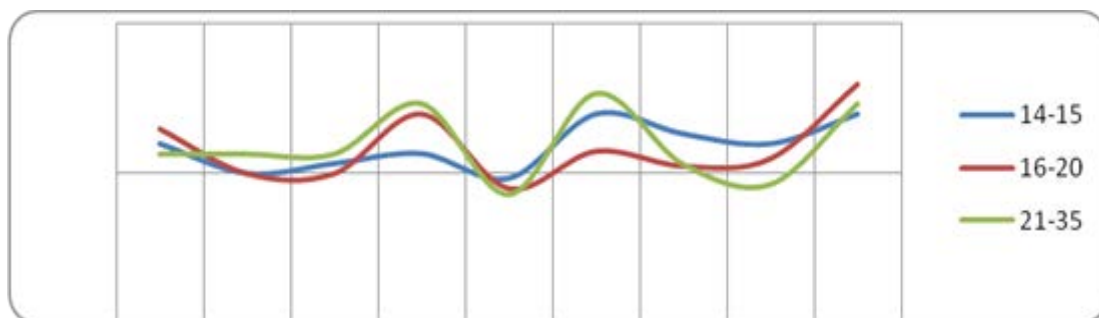


Рис. 1. Кількісні показники середніх значень за методикою ІТО Л. М. Собчика та опитувальника «Чи є у мене залежність від їжі?»

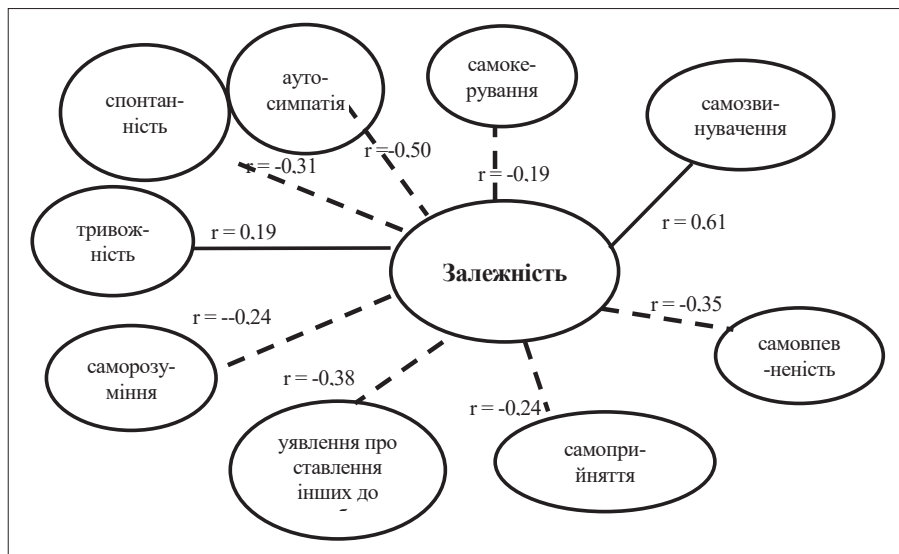


Рис. 2. Кореляційна плеяда взаємозв'язку харчової залежності з самооцінкою

шкали самоприйняттям із залежністю, самокеруванням; шкали спонтанності із залежністю.

Це все може вказувати про недостатню впевненість в собі, наявність побоювань у зв'язку із саморозкриттям, тенденції до самозахисту, тривожність, невпевненість, труднощі у контролі. Щодо фізичного Я (фізичні дані та зовнішність), то такі респонденти вважають себе «неприємними», «непривабливими». Більшість занять, інтересів, захоплень, діяльності пов'язані з їжею, її прийомом та пасивним відпочинком.

Важливим у нашому дослідженні було вивчення самооцінки; соціального, комунікативного, фізичного, перспективного та рефлексивного «Я».

Питання «Хто я?» безпосередньо пов'язане із характеристиками власного сприйняття людиною самої себе, тобто з її образом «Я» або «Я-концепцією». Саме методика «Хто я?» М. Куна та Т. Макпартленда допомогла нам отримати результати за цими показниками.

Якісний аналіз результатів дослідження виявив, що у залежних осіб спостерігається наступні тенденції:

1. У прямому позначенні статі сім із тринадцяти залежних осіб обрали нейтральну форму позначення («жінка», «дівчина») – рефлексивне позначення; двоє із тринадцяти обрали емоційно-негативну форму («некрасива дівчина», «малоприваблива жінка») – ознака критичного ставлення до своєї статевої ідентичності, внутрішнє неблагополуччя; одна особа обрала віддалену форму («особа жіночої статі») – іронія, ознака критичного ставлення до своєї статевої ідентичності.

2. Місце тексту відповідей, що містять категорії, пов'язані зі статтю – в середині або на завершенні. Це пояснюється тим, що харчовим адиктам актуальність і значущість категорій статі у їхній самосвідомості займають не дуже важливу або неважливу позицію.

3. Прояви рефлексії у виконанні методики «Хто я?». У залежних спостерігалася така тенденція,

що вони відповідали небагато, а також їхні відповіді були закритими та неповними, порівняно із тими, у кого немає харчової залежності.

У восьми із залежних – середній рівень рефлексії (5-14 ідентифікації), а у п'яти із тринадцяти залежних – низький рівень рефлексії (2-3 ідентифікації).

4. В аналізі місця соціальних ролей та індивідуальних характеристик в ідентичності ми спостерігаємо, що у восьми із тринадцяти залежних – відсутні у самоописі індивідуальні характеристики (показники рефлексивної, комунікативної, фізичної, матеріальної, діяльнісної ідентичності) при констатуванні безлічі соціальних ролей («студентка», «член сім'ї», «українка»): це може вказувати про недостатню впевненість у собі, про наявність у залежної побоювань у зв'язку з її саморозкриттям, вираженої тенденції до самозахисту.

5. В аналізі диференційованості ідентичності ми спостерігаємо переважно низький рівень диференційованості та середній, що переконає нас у наявній кризі ідентичності, пов'язаній з такими особистісними особливостями, як замкнутість, тривожність, невпевненість у собі, труднощі у контролі.

6. В аналізі «Комунікативного Я», яке містить дружбу та особливості й оцінку взаємодії з людьми, спостерігаємо, що цей компонент ідентичності не описаний залежними дослідженими (три із тринадцяти вказали на те, що є другом, люблять спілкуватися та ходити у гості).

7. В аналізі «Фізичного Я» спостерігається, що залежні описували свої фізичні дані та зовнішність як «неприємні», «малопривабливі», що свідчить про те, що вони незадоволені своїм зовнішнім виглядом. Кожна досліджувана особа описувала свої пристрасті у їжі («солодкоїжка», «шоколадоманка», «велика любителька смаченького»), що, власне, й підкреслює їхню харчову залежність та пояснює зайву вагу тіла.

8. В аналізі «Діяльнісного Я» спостерігається, що більшість занять, діяльності, інтересів та захоплень у залежних пов'язані із їжею, її прийомом та пасивним відпочинком («добре готую», «любитель телебачення»). Щодо самооцінки здатності до діяльності, самооцінки навичок, умінь, знань, компетенції, досягнень, то ці категорії були відсутніми у відповідях на запитання «Хто я?» залежними.

9. В аналізі «Перспективного Я» можна вказати, що харчові адикти майже не прив'язували відповіді щодо свого майбутнього до своєї особистості. Лише у кількох випадках спостерігалися ідентифікації «неприваблива, але хочу бути стрункою», «товста, але намагаюсь змінитися», що свідчить про те, що адикти погано уявляють собі майбутнє, а більшість з них вдається до механізмів психологічного захисту, витісняючи думки про нього. Особи ж, які пишуть про те, що прагнуть стати стрункими та привабливими, здебільшого не докладають до цього зусиль через низькі показники за вольовими якостями.

Висновки. За результатами теоретико-емпіричного дослідження виявлено, що харчова поведінка є ціннісним ставленням до їжі та її вживання, стереотипом харчування у звичних умовах та у ситуаціях стресу, орієнтація на образ власного тіла та діяльність щодо її формування. Основними її порушеннями вважають нервову анорексію та булімію (невротичну, психогенну). Обидва розлади характеризуються спільними ознаками: домінування проблеми власної ваги; спотворення образу власного тіла; зміна цінності харчування в ієрархії цінностей.

Наше емпіричне дослідження доводить, що піки симптоматики харчових розладів припадають на вікові групи 15-16 років, 22-25 років і близько 27-28 років. Адже з віком дівчата хочуть виглядати краще, їм стає важливіше фізичне «Я», тут і може початись голодування, за яким внаслідок психологічного «зриву» може слідувати переїдання.

Психологічними особливостями жінок-харчових адиктів є занижена самооцінка, домінування депресивного настрою, істеричні прояви, схильність до самотності, підвищена вимогливість до себе та інших у поєднанні з егоїзмом, відстороненість від колективу, фіксація на необхідності приховувати підвищений

потяг до їжі від навколишніх, тенденція до накопичення, перфекціонізм, компенсація нестачі в одній сфері досягненнями в іншій тощо.

Встановлено, що «Я-концепція» жінок-харчових адиктів є дифузною, недостатньо диференційованою. Узалежнена особистість нездатна спокійно та з гідністю визнати факт своєї недосконалості, прийняти те, що її реальне «Я» відрізняється від ідеального.

Жінки-адикти, учасники нашого дослідження, недостатньо добре розуміють власну систему цінностей, робота із співставленням цінностей у них порушена, на перші місця виходять псевдоцінності та якості головної псевдоцінності – агентзалежності. Для узалежненої особи в даному випадку агентом залежності є їжа.

Внаслідок здійсненого кореляційного аналізу дослідження виявлено низку значимих кореляцій: позитивні зв'язки лабільності із самоінтересом, самовпевненістю; самозвинувачення зі шкалою «залежність»; тривожність із залежністю. Виявлено негативні зв'язки віку респондента із самозвинуваченням; залежністю із аутосимпатією, уявленням про ставлення інших до себе, самовпевненістю, саморозумінням, самокеруванням; шкали самоприйняттям із залежністю, самокеруванням; шкали спонтанності із залежністю; шкали агравація із самоінтересом.

Низький рівень диференційованості ідентичностей жінок-досліджуваних може вказувати на кризу ідентичності, замкнутість, тривожність, невпевненість, труднощі у контролі. Щодо фізичного «Я» (фізичні дані та зовнішність), то в самоописах залежних вони «неприємні», «непривабливі». Більшість занять, інтересів, захоплень, діяльності пов'язані з їжею, її прийомом та пасивним відпочинком («добре готую», «любитель телебачення»).

Щодо уявлень про майбутнє жінок-харчових адиктів, то вони недостатньо, а то й зовсім його не уявляють, витісняють будь-які думки щодо цього, що свідчить про запуск механізмів психологічного захисту.

Перспективу наших наступних досліджень вбачаємо у подальшому пошуку психологічних причин проблеми харчової адикції, розробці та здійсненні психокорекційної програми щодо корекції харчової залежності у жінок, та проведенні порівняльного аналізу результатів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александр Ф. Психосоматическая медицина. М.: ПринтС, 2016. 250с.
2. Вознесенская Т.Г. Клинико-психологический анализ нарушенного пищевого поведения при ожирении. *Журнал невропат. и психиатр. им. С.С. Корсакова*. М. 2001. № 12. С. 19-24.
3. Егоров А. Ю. Психология девиантного поведения. СПб.: Речь, 2006. 224 с.
4. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 288 с.
5. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития. *Обзор психиатрической и медицинской психологии*. 1991. № 1. С.8-15.
6. Коркина М. В. Нервная анорексия непроцессуальной природы. Клиническая динамика неврозов и психопатий. СПб. 1997.
7. Кулаков С. Руководство по реабилитации аддиктов. М.: ЭКСМО, 2008. 476 с.
8. Крылов В.И. Пограничные психические расстройства с нарушениями пищевого поведения. СПб.: Академия, 1995.

9. Креславский Е. С. Избыточная масса тела и образ физического Я. Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 113-117.
10. Литвин-Кіндратюк С.Д. Харчова активність особистості: традиційні й інноваційні стратегії. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: Вид-во «Глай» Прикарпатського університету, 2000. Вип. 5. Ч. 1. С. 160-165.
11. Малкина-Пых И. Г. Перфекционизм и удовлетворенность образом тела в структуре личности пациентов с нарушениями пищевого поведения и алиментарным ожирением. *Экология человека*. 2010. № 1. С. 21–27.
12. Менделевич В. Д. Пищевые зависимости, аддикции – нервная анорексия, нервная булимия. *Руководство по аддиктологии*. СПб.: Речь, 2007. 768 с.
13. Минвалеев Р. Коррекция веса. СПб.: Питер, 2001.
14. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тест. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.
15. Собчик Л. Н. Психодиагностика: методы и методология. М., 1990.
16. Столин В.В. Бодалев А.А. Аванесов В.С. Общая психодиагностика. СПб.: Изд-во «Речь», 2006. 440 с.

REFERENCES:

1. Aleksander F. (2016) *Psykosomatyckaja medycyna [Psychosomatic medicine]*. Moskva: PrynTS [in Russian].
2. Voznesenskaia T.H. (2001) Klynko-psykholohyckyy analiz narushenyi pshchevoho povedeniya pry ozhyrenny [Clinical and psychological analysis of eating disorders in obesity]. *Zhurnal nevropat. y psykhyatr. ym. S.S. Korsakova*. Moskva, 12, 19-24. [in Russian].
3. Ehorov A. Yu. (2006) *Psykhohohyia devyantnoho povedeniya [Psychology of Deviant Behavior]*. SPb.: Rech [in Russian].
4. Zmanovskaia E.V. (2008) *Devyantohyia: (Psykhohohyia otkloniaiushchehosia povedeniya): ucheb. posob. dlia studentov ucheb. zavedenyi [Deviantology: (Psychology of deviant behavior): textbook. benefits for students of higher education. textbook. institutions]*. Moskva: Yzd. tsentr «Akademyia» [in Russian].
5. Korolenko Ts.P. (1991) *Adyktivnoe povedeniye. Obshchaia kharakterystyka y zakonornosty razvyytia [Addictive Behavior. General characteristics and patterns of development] Obzor psykhyatrycheskoi y medycynskoi psykhohohy – Overview of Psychiatric and Medical Psychology*. 1, 8-15 [in Russian].
6. Korkyna M. V. (1997). *Nervnaya anoreksyia neprotsessualnoi pryrody [Anorexia nervosa of non-procedural nature] Klynicheskaia dynamika nevrozov y psykhopaty – Clinical dynamics of neurosis and psychopathy*. SPb.: Rech [in Russian].
7. Kulakov S. (2008). *Rukovodstvo po reabylytatsyy addyktov [Addiction Rehab Guide]*. Moskva: EKSMO [in Russian].
8. Krylov V.Y. (1995). *Pohranychnye psykhycheskye rasstroistva s narushenyami pshchevoho povedeniya [Borderline Mental Disorders with Eating Disorders]*. SPb: Akademyia [in Russian].
9. Kreslavskiy E. S. (1987). *Yzbytochnaia massa tela y obraz fyzycheskoho Ya [Overweight and the physical self-image]. Voprosy psykhohohy – Psychology issues*, 2, 113-117 [in Russian].
10. Lytvyn-Kindratiuk S.D. (2000). *Kharchova aktyvnist osobystosti: tradytsiini y innovatsiini strategii [Personality Nutrition: Traditional and Innovative Strategies] Zbirnyk naukovykh prats: filozofia, sotsiologia, psykhohohyia – Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology*, Ivano-Frankivsk: Vyd-vo «Plai» Prykarpatskoho universytetu, 5, 1, 160-165. [in Ukrainian].
11. Malkyna-Pykh Y. H. (2010). *Perfektsyonyzm y udovletvorennost obrazom tela v strukture lychnosti patsyentov s narushenyami pshchevoho povedeniya y alymentarnym ozhyrenyem [Perfectionism and body image satisfaction in the personality structure of patients with eating disorders and alimentary obesity]. Ekohohyia cheloveka – Human ecology*, Moskva: EKSMO, 1, 21–27 [in Russian].
12. Mendelevych V. D. (2007). *Pshchevye zavysymosty, addyktusy – nervnaia anoreksyia, nervnaia bulymyia. Rukovodstvo po addyktohohy [Nutritional addictions – anorexia nervosa, bulimia nervosa. Addictology Guide]*. SPb.: Rech, [in Russian].
13. Mynvaleev R. (2001). *Korektsyia vesa [Weight correction]*. SPb.: Pyter [in Russian].
14. Raihorodskiy D. Ya. (2001). *Praktycheskaia psykhodyahnostyka. Metodyky y testy. Uchebnoe posobyie [Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Tutorial]*. Samara: Yzdatskiy Dom «BAKhRAKh-M» [in Russian].
15. Sobchik L. N. (1990). *Psykhodyahnostyka: metody y metodohyia [Psychodiagnostics: methods and methodology]*. Moskva [in Russian].
16. Stolyn V.V. Bodalev A.A. Avanesov V.S. (2006). *Obshchaia psykhodyahnostyka [General psychodiagnostics]*. SPb.: Yzd-vo «Rech» [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 20.09.2019.
The article was received 20 September 2019.

УДК 316.6:616-006-055.2

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-14>

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ЖІНОК З ОНКОЛОГІЧНИМИ ХВОРОБАМИ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL ADAPTACION OF WOMEN CANCER PACIENTS

Сергет Ірина Вікторівна

аспірант кафедри загальної
та соціальної психології
Херсонський державний університет,
nort150469@gmail.com
ORCID 0000-0002-7202-9940

Iryna Viktorivna Serhet,

Post-graduate student
of the Department of General and social psychology
Kherson State University
nort150469@gmail.com
ORCID 0000-0002-7202-9940

У статті розглядаються аспекти соціальної адаптації хворих жінок з підтвердженим онкологічним діагнозом, соціально-психологічні особливості осіб цих хворих. Мета дослідження полягає у теоретико-емпіричному дослідженні психологічних аспектів соціальної адаптації жінок з онкологічними хворобами. Методи дослідження. З метою вирішення поставлених дослідницьких задач в роботі була використана низка методів, а саме: теоретико-методологічний аналіз, систематизація та узагальнення психологічних даних за проблемою дослідження. Емпіричними методами дослідження були обрані «Методика вивчення особистісної ідентичності» та «Методика вивчення професійної ідентичності» Л.Б. Шнейдер, опитувальник «Шкала самотності» Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона. Статистичні методи дослідження: методи математичної статистики, порівняльний аналіз, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. У дослідженні взяли участь дві групи жінок. Загальний обсяг вибірки склав 40 осіб. У першу групу увійшли жінки, які працюють в «Херсонському обласному онкологічному диспансері», в другу, увійшли пацієнтки гінекологічного та радіологічного відділення онкологічного диспансеру м. Херсону, які знаходяться на стаціонарному та амбулаторному лікуванні з тривалістю хвороби до 6-ти місяців з гінекологічною сферою ураження. У досліджених було проведено оперативне лікування. Жодна з досліджуваних не була в термінальному стані і з медичної точки зору хвороба мала позитивний прогноз. Результати дослідження. За результатами нашого дослідження встановлено, що у людини під час онкологічного захворювання порушується як біологічний аспект існування, так і соціальний контекст, в якому розгортається життя хворої людини. Отримані нами дані вказують на специфіку психологічних аспектів соціальної адаптації жінок хворих на онкологію, дають змогу визначити напрям психологічної допомоги даної категорії хворим з орієнтацією її на переосмислення ситуації в житті, корекцію систем взаємодій, розширення перспектив майбутнього. Висновки. На підставі отриманих результатів дослідження ми бачимо, що вже на початкових термінах захворювання починають простежуватися зміни в міжособистісних відношеннях та прийнятті ролі хворої, що зменшує розуміння життя, дає негативний колір життєвій ситуації, звужує часові перспективи, змінює життєву стратегію в цілому. Відбувається переосмислення особистого життя, що є етапом придбання нової ідентичності.

Ключові слова: вітальна загроза, особистісна ідентичність, професійна ідентичність, особисто-психічні прояви, онкологічно хворі, онкологічний діагноз.

The article explores the aspects of social adaptation of women patients with confirmed oncologic disease, social and psychological peculiarities of them. Purpose of the research is theoretical and empirical investigation of psychological aspects of social adaptation of women with cancer.

Methods of research. The following methods have been used in order to solve the research tasks: theoretical methodological analysis, systematization and generalization of data for the research problem. The empirical methods of research have been chosen the "Methodology for the study of personal identity" and "Methodology for the study of professional identity" by L. B. Shneider, "Loneliness scale" by Russell, D, Peplau, L. A. & Ferguson, M. L. Statistical methods: methods of mathematical statistics, comparative analysis, Pearson linear correlation coefficient. Two groups of women have been participated in the research. Sample amounted 40 people. The first group consisted of the women who work in "Kherson regional oncological dispensary", the second group consisted of patients of Gynecology and Radiology departments of the same hospital who are on inpatient and outpatient treatment during six months for the gynecological localization. The patients underwent surgical treatment. None of the subjects were in terminal state and according to medical opinion their disease had positive prognosis. The results of research. Based on the results of the research it has been established that when the person has oncologic disease both the biological aspect of life and social context of existence are disturbed. Data received shows that there is the specific nature of psychological aspects of social adaptation for women with oncology. This date give the opportunity to find out the way of psychological help for this category of patients with the focus on rethinking life situation, correction of interaction systems, expanding the prospects of the future. Conclusion. Based on the received results of the research we see that even on the initial stages of the disease there are changes in the interpersonal relations and accepting the role of patient, which decreases life understanding, gives the negative color to the life situation, narrows time perspectives, and changes the life strategy in the whole. There is the reinterpretation of personal life which becomes the stage of acquiring of new identity.

Key words: vital threat, personal identity, professional identity, personal and mental manifestations, cancer patients, oncologic diagnosis.

Вступ. Актуальність дослідження обґрунтовує положення про те, що є психологічні аспекти соціальної адаптації жінок хворих на онкологію, які впливають на ставлення до лікування, на трансформацію власного «Я», на якість життя після лікування. У зв'язку з різкою зміною ситуації: була здорова, стала смертельно хвора – у людини виникає відчуття розгубленості, безвиході, знецінення колишнього життєвого досвіду. Звістка про онкологічний діагноз – це завжди інформація про те, що людина смертна. Прийняття такої інформації супроводжується переживаннями, які є болісними і граничними за своєю силою (Герасименко, 2002). Неможливість контролювати своє життя під час хвороби може призводити до втрати життєвої перспективи, сенсу життя. Ставлення до онкологічного захворювання визначається сприйняттям і прийняттям діагнозу, його значенням для хворого, очікуваними результатами і побічними ефектами (ускладненнями) лікування, суб'єктивної цінності анатомічної області тіла. Ставлення до хвороби залежить від внутрішньої картини хвороби хворої жінки, в якій відображаються найрізноманітніші компоненти, котрі складають суб'єктивну сторону захворювання.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Значущим у нашому дослідженні є те, що психологічні аспекти соціальної адаптації жінок хворих на онкологію проявляються вже на початкових термінах захворювання, кризь зміну міжособистісних відносин та прийняття соціальної ролі хворої, що може привести до зниження значення життя, звуження часової перспективи, переоцінки життєвих цінностей та зміни життєвої стратегії в цілому.

На початку хвороби, доки ще не пройдено моменту адаптації, хвора на «рак» людина не розуміє, як їй поводитись далі: кому з родичів або друзів, або на роботі казати про встановлений діагноз, а кому ні, як тепер до неї стануть ставитися у колі сім'ї та суспільстві; приходиться усвідомлення про те, що усяке життя має кінець; думки про ускладнення реалізації власного життєвого плану; руйнується звичний образ життя (Хомич, 2011). Рак для хворої людини – це одна з найскладніших, незрозумілих, таємничих і невизначених хвороб (Юркова, 2008). Можливість осмислення онкологічного захворювання може бути обмежена ще і тим, що у людей завжди присутній якийсь містичний страх перед раком. Людина виявляється в якомусь новому для себе просторі. Хвороба змінює навколишній і внутрішній світ онкологічної пацієнтки, руйнуючи її картину світу. Простір хвороби це частина життя людини, хворої на онкологію, яка впливає на перебіг її життя в інших сферах і нерідко визначає якість життя і навіть кількість прожитих років (Русина, 2002). Онкологічне захворювання несе в собі вітальну загрозу. Несподіванка і незрозумілість виникнення і перебігу хвороби сприяють сприйняттю її хворою людиною як фатальної події її життя, її існування. Внаслідок цього, у людей «рак» супроводжується такими забобонами і міфами, які посилюють драма-

тизм ситуації хвороби (Сотников, 2013). При захворюванні актуалізуються екзистенціальні потреби (розуміння, що життя має кінець, самотності, сенсу життя), які здоровими людьми часто не усвідомлюються, і в звичайному житті, до хвороби, їм нерідко не приділяється увага (Федоренко, 2014-2015). Вони проявляються у вигляді душевного болю, який важко описати словами. Екзистенційна самотність переплітається з соціальною ізоляцією: навколишні часто не знають, як себе вести, хоча і мають готовність надати допомогу. При цьому сама хвора людина часом не хоче прийняти запропоновану їй допомогу, оскільки знаходиться в стані заглибленості в свої переживання. Надсильні і болісні переживання руйнують уявлення про безпечне існування і є психологічною травмою, яка може тривати довгі роки і носити руйнівний характер для психіки і здоров'я людини (Русина, 2002).

Методологія та методи. Використовуючи тестові методики, ми маємо змогу продіагностувати психологічні аспекти соціальної адаптації жінок хворих на онкологію. Для нашого дослідження ми обрали методики «Вивчення особистісної ідентичності» та «Вивчення професійної ідентичності» Л.Б. Шнейдер, опитувальник «Шкала самотності» Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона; «16-ти факторний особистісний опитувальник Р.-Б. Кетелла; *статистичні* – порівняльний аналіз, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона.

Вивчення особистісної ідентичності досліджувалося за допомогою методики Л.Б. Шнейдер «Вивчення особистісної ідентичності».

У порівнянні ситуації норми та ситуації онкологічної хвороби ми бачимо, що хворі на онкологію у ситуації стикання з хворобою опиняються під впливом внутрішнього психологічного тиску і формують, у 20% нашої вибірки, «Дифузну ідентичність» – це такий статус ідентичності, при якому не має твердих цілей, переконань і намагань їх сформувати. Критеріями розмитої (дифузної) ідентичності є:

- середній ступінь задоволення собою і своїми можливостями, сумніви у здібностях викликати у інших повагу;
- сумніви в цінності самостійності особистості, втрата інтересу до свого внутрішнього миру;
- ригідність (Я-концепції) відсутність намагання змінюватися на тлі загального позитивного відношення до себе;
- уявлення про те, що своя особистість, характер і діяльність здатні викликати презирство, непорозуміння, засудження;
- присутність внутрішніх конфліктів особистості, сумніви, незгідність з собою, низька самооцінка, що приводить до сумніву у своїй здатності щось змінювати або здійснювати;
- самозвинувачування, готовність поставити себе в провину усі промахи та невдачі.

«Мораторій ідентичності» мають 35% хворих та 50% здорових досліджуваних нашої вибірки. Це статус ідентичності, завдяки якому людина знахо-

диться у стані кризи ідентичності та активно намагається вирішити його, випробовуючи різноманітні варіанти.

«Досягнутій позитивній ідентичності» відповідають 15% хворих та жодного відсотка здорових досліджуваних. Критеріями даної категорії є уявлення про те, що особистість, характер і діяльність викликають у інших повагу, симпатію і розуміння; відчуття цінності самостійної особистості та одночасно вартістю свого «Я» для інших; висока самооцінність і енергетика; впевненість у собі при внутрішній напрузі; потяг відповідати ідеальному уявленню про себе.

«Псевдоідентичність» мають 30% хворих та 50% здорових досліджуваних нашої вибірки. Стабільне заперечення своєї унікальності чи навпаки, її амбіційне підкреслювання з переходом в стереотипію, також порушення механізмів ідентифікації і ізоляції у напрямку гіпертрофованості, ригідності «Я-концепції», болісне сприйняття критики у свою адресу, низька рефлексія.

Наступним напрямом нашого дослідження було вивчення рівня професійної ідентичності. «Дифузну ідентичність» мають 15% хворих та жодного відсотка здорових досліджуваних; «Мораторій ідентичності» мають 65% хворих та 70% здорових осіб нашого дослідження; «Досягнуту позитивну ідентичність» мають 10% хворих та 20% здорових жінок нашого дослідження; «Псевдоідентичність» мають 10% хворих та 10% здорових досліджуваних.

Рівень самотності досліджено за допомогою опитувальника «Шкала самотності» Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона. За допомогою методів математичної статистики були підраховані результати дослідження.

Аналіз зміни стилю міжособистісних відносин в ситуації онкологічного захворювання показав, що хворі, на відміну від здорових жінок, які мають 100% «низький» рівень самотності, мають «високий» та «середній» рівні самотності, і лише 50% хворих мають «низький» рівень самотності, що дозволяє нам казати про зниження активності в соціальній взаємодії та появи пасивного підпорядкування в суспільстві. Жінку з онкологічною патологією, яка знаходиться на лікуванні, виключено з соціальної взаємодії; вона не показує активності в міжособистісних відносинах, пасивно сприймаючи існуючу ситуацію, тому що основна увага її спрямована на внутрішні страждання.

Такі зміни в ідентифікації стилю відносин з оточуючими супроводжуються змінами в досвіді нинішнього моменту ставлення до майбутнього, як до особистої складової соціальної ідентичності.

За допомогою опитувальника Р. Кеттела було оцінено розвиненість особистісних якостей, сформованих 16 факторами. Аналізуючи отримані результати, ми визначили ряд особливостей у відсотковому розподілі тестових оцінок за шкалами тесту 16-PF Кеттела між хворими на онкологію жінками та здоровими жінками. Значення, які ми отримали за фактором А (замкнутість – товариськість) дозволяють нам

говорити про наявність у хворих секретності, ізоляції, недовірливості, замкнутості, критичності, схильності до зайвої строгості в оцінці людей. Труднощів у налагодженні міжособистісних прямих контактів.

Отримані нами значення за фактором F (стриманості – експресивності) говорять про тенденцію до занепокоєння з приводу майбутнього, песимізму в сприйнятті реальності, стриманості у прояву емоцій.

Фактор H (боязкість – сміливість), у онкологічно хворих, згідно нашого дослідження, високі показники (50%), що дає нам змогу підкреслити наявність у хворих почуття особистої неадекватності і неповноцінності, самозасудження, почуття занепокоєння в міжособистісних взаємодіях. Крім того, для досліджуваних з високими показниками з цього фактору можуть бути притаманне загострене відчуття усвідомлення власного «Я».

Отримано значні відмінності за фактором L (довірливість – підозрілість), де у онкологічно хворих, згідно нашого дослідження, високі показники (90%), дають нам змогу побачити, що хворим на онкологію жінкам притаманні: обережність, егоцентричність, настороженість по відношенню до людей, схильність до ревностей, зобов'язання привласнити відповідальність за помилки на оточуючих, роздратованість, обережність в діях, занурення в особисте «Я».

Фактор M (практичність – мрійливість). У нашому дослідженні низькі показники з цього фактору мають 70% хворих. Даний показник може вказувати на те, що людина зберігає присутність духа в крайньому випадку, практична, керується можливим, хвилюється про те, щоб робити правильні речі.

Фактор Q4 (розслабленість – напруженість). Велика кількість, а саме 90% наших досліджуваних, хворих на рак, дали низькі показники з цього фактору, що свідчить нам про їх апатичне ставлення до життя, низький рівень мотивації.

Отримані показники дають нам змогу говорити про зміну емоційного фону пацієнток з злоякісними пухлинами у негативному напрямку, про зміни в емоційній сфері особистості, зміни когнітивних уявлень, загальну пасивність у поведінці.

При обробці отриманих даних ми обрали та використали кореляційний аналіз за формулою К. Пірсона. За допомогою вище означуваного коефіцієнта кореляції нами було визначено статистично значимі кореляції між шкалами тестів: «Вивчення особистісної ідентичності», «Вивчення професійної ідентичності» (за Л.Б. Шнейдер) та опитувальником «Шкала самотності» Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона і особистісними факторами (за Р. Кеттелом), тобто визначено значення ступеня лінійної залежності між отриманими змінними.

У нашому дослідженні показник E «підпорядкованість – домінантність» ($r = 0,429$) позитивно корелює з професійною ідентичністю Отже, чим вища схильність до домінування тим вищий ступень самостійності, незалежності, наполегливості, самовпевненості, іноді конфліктності, агресивності, схильності до

авторитарності поведінки, відмови до визнання зовнішньої влади, впертості.

Показник М «практичність – мрійливість» позитивно ($r = 0,463$, $p < 0,01$) корелює з професійною ідентичністю у працівників лікарні, що є проявом занурення у внутрішній світ, спробою втекти з реальності, поглинанням у свої ідеї, мрійливістю, відсутністю практично підходити до вирішення питань.

Показник N «прямолінійність – дипломатичність» ($r = 0,631$ у працівників лікарні та $r = 0,453$ у хворих) позитивно корелює з професійною ідентичністю. Цей фактор орієнтований на вимір відношень особистості до людей та навколишньої реальності. Отримані нами показники, як у здорових, так і у хворих жінок, свідчать про уміння вести себе в суспільстві, знаходити вихід із складних обставин, про дипломатію в спілкуванні, обережність, хитрість, розсудливість.

З нашого дослідження ми можемо побачити, що показник E «підпорядкованість – домінантність» у хворих негативно корелює зі «Шкалою самотності» ($r = -0,639$), а це свідчить нам про такі психологічні особливості хворих на онкологію жінок, як м'якість, тактовність, люб'язність, часто залежність, визнання своєї провини, прагнення до нав'язливої прихильності, до правильності правил, скромності, нахилу легко виходити з рівноваги. Ця пасивність є часткою невротичного синдрому пов'язаного з переживаннями людини кризи, яку спровокувало важке захворювання.

Показник C «низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки» ($r = -0,574$) негативно корелює зі «Шкалою самотності». Такі показники свідчать нам, що хворі жінки емоційно нестабільні, імпульсивні, знаходяться під впливом почуттів. Вони легко роздратовуються з причини яких-небудь подій чи людей, не задоволені власним життям, нестійкі в інтересах, змінні в настрої. У особистості з такими показниками низька толерантність до фрустрації.

Показник O «спокій – тривожність» ($r = 0,471$, $p < 0,01$) позитивно корелює зі «Шкалою самотності». Отже, більшість досліджуваних, що є хворими на рак, тривожні, стурбовані люди. Вони неспокійні, уразливі, депресивні, іпохондричні, у них переважає поганий настрій, похмурі почуття і роздуми. Такі люди схильні до очікування поганого від життя, чутливі до схвалення інших, мають велике почуття провини та невдоволені собою, відчуваючи, що їх, в стані хвороби, не приймає соціум.

Показник Q1 «консерватизм – радикалізм» негативно корелює зі «Шкалою самотності» ($r = -0,599$). Такі показники є свідченням, що наші досліджувані мають переконання, що все, чому їх навчали є правильним і приймають все як перевірене, не звертаючи на протиріччя. Вони схильні до обережності і компромісу з приводу нових людей, схильні перешкоджати і протистояти змінам і відкласти їх. Консерватизм, стійкість до традицій, схильність до моралізації, орієнтація на конкретну реальну діяльність – такі риси притаманні цій категорії досліджуваних.

Показник Q3 «Низький самоконтроль – високий самоконтроль» негативно корелює зі «Шкалою самотності» ($r = -0,491$). Низькі показники за цим фактором дають нам змогу вважати, що жінки хворі на онкологію гінекологічного профілю, мають, в більшості випадків, слабку волю та низький самоконтроль. Їх діяльність є безладною та імпульсивною. Залежність від настрою, нездатність контролювати свої емоції, недисциплінованість, внутрішній конфлікт, не уважність – такі риси притаманні більшості хворим у нашому досліджуванні.

Результати та дискусії. Аналізуючи отримані результати, необхідно підкреслити, що жінки в ситуації онкологічного захворювання, які прийняли участь у нашому дослідженні, тільки нещодавно дізналися про своє захворювання. Тривалість захворювання з часу діагностики не перевищувала 6-ти місяців. Це дає нам змогу стверджувати, що в нашій групі досліджуваних процеси адаптації до нової соціальної ситуації тільки починаються. Особистість на початковому етапі онкологічного захворювання знаходиться в ситуації найбільшої фрустрації, що у подальшому може перейти в більш продуктивний досвід ситуації, пов'язаний з розробкою нових поведінкових стратегій. У теперішньому становищі ці тенденції є показником концентрації людей, хворих на онкологію, на даний момент, і бажання компенсувати його негативний колорит за допомогою посилення на ресурсні складові їхнього життєвого досвіду. Хворі свідомо знижують кількість соціальних зв'язків, оскільки вважають, що, у першу чергу, їх будуть розглядати з позиції їх хвороби і високої ймовірності летального результату. З іншого боку, хвороба змінює відношення до хворого з боку суспільства, людина стикається з боязким, а іноді негативним ставленням на онкологічно хворих, з цілою плеядою міфів, пов'язаних з «інфекційністю» та смертністю онкопатології. Це призводить до навернення людини до аналізу свого внутрішнього світу, який тягне за собою психологічні зміни соціальної адаптації хворих на онкологію жінок, завдяки динаміці семантичного змісту життєвої стратегії.

Висновки. За результатами нашого дослідження встановлено, що у жінок під час онкологічного захворювання порушується як біологічний аспект існування, так і соціальний контекст, в якому розгортається життя хворої людини. Порівнюючи ситуацію онкологічного захворювання з ситуацією норми, ми побачили, що хворі онкологічною хворобою оцінюють свій теперішній етап життя як негативний. Жінки, що опинилися в ситуації онкозахворювання, відчувають не тільки фізичні страждання, пов'язані з процесами терапії, соціальний дискомфорт, пов'язаний з порушенням соціальних відносин (сімейних, праці, суспільних), але і опиняються під впливом внутрішнього психологічного тиску. Наявність показників «дифузної ідентичності» за тестом «Вивчення особистої ідентичності» (20%) та «Вивчення професійної ідентичності» (15%) дає нам змогу побачити, що відбувається зменшення потреби в самореалізації, особистому зростанні та розвитку, що здаються незначними з погляду життєво важливої потреби.

Важливим є, що 45% досліджуваних жінок, з онкологічною патологією, мають середній та високий рівні самотності, що пов'язане з формуванням уявлення про онкологічне захворювання як кінцеву точку існування. Формується негативний погляд на майбутнє, яке сприймається з відсутністю сенсу. Разом з тим теперішнє розглядається як фаталістичне, що пояснюється впливом на свідомість хворої жінки соціальних міфів та стереотипів про захворювання на рак, як невиліковну і смертельну хворобу, що формує у людини картину безнадії власного існування.

Отримані значення за шкалами тесту 16-PF Кеттела між хворими на онкологію жінками та здоровими жінками дозволив виявити, що пацієнткам з злоякісними пухлинами властиве гіпертрофоване почуття провини, самодокір, депресія, підозрілість по відношенню до нових людей.

Отже, ми можемо підсумувати, що у хворих на онкологію жінок відбувається переосмислення особистого життя, що є етапом придбання нової ідентичності. Вже на початкових термінах захворювання починають простежуватися зміни в міжособистісних відношеннях та прийняття ролі хворої, що зменшує розуміння життя, дає негативний колір життєвій ситуації, звужує часові перспективи, змінює життєву стратегію в цілому. Зміна семантичних структур ідентичності проявляється в порушенні змісту майбутніх життєвих цілей, зменшення можливості розбудови майбутніх перспектив та особистого росту. У ситуації онкологічного захворювання відбувається порушення довжини часу та наступності подій життя, формується життєва перспектива з «фаталістичною» установкою в даний час.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Герасименко, В. Н., Тхостов, А. Ш. Психологические и деонтологические аспекты реабилитации онкологических больных. *Журнал клинической психоонкологии*. 2002. № 2. С.65 – 75.
2. Русина, Н. А. Эмоции и стресс при онкологических заболеваниях. *Мир психологии*. 2002. №6. С. 215 – 260.
3. Сотников, В. А. Клинико-психологический контур критической жизненной ситуации онкологического заболевания: теоретический аспект. *Научное мнение*. 2013. № 9. С. 236 – 241.
4. Федоренко, З. П., Гулак Л. О., Михайлович Ю. Й. Рак в Україні. 2014 – 2015 [Електронний ресурс] / ред. О. О. Колеснік. К. : Національний ін-т раку, 2016. Режим доступу: http://www.ncru.inf.ua/publications/BULL_17/index.htm
5. Хомич, Г. О. Психологічна допомога онкохворим у процесі консультування. *Проблеми сучасної психології*. 2011. № 13. С. 596 – 605.
6. Юркова, Г. А., Романова О. В. Психологические особенности смысловой сферы онкологических больных. *Будущее клинической психологии*. Пермь, 2008. С. 89 – 94.
7. *Psycho-Oncology* / J. C. Holland, W. S. Breitbart, P. B. Jacobsen, M. J. Loscalzo, R. McCorkle, P. N. Butow (Eds.). Oxford University press, 2015. 772 p. doi: 10.1093/med/9780199363315.001.0001
8. Rand, K. L. Banno, D. A., Shea, A. M., Cripe, L. D. Life and treatment goals of patients with advanced, incurable cancer. *Supportive Care in Cancer*. 2016. Vol. 24, Issue 7. – P. 2953-2962. doi: 10.1007/s00520-016-3113-6

REFERENCES:

1. Gerasimenko, V. N., Thostov, A.Sh. (2002) Psihologicheskie i deontologicheskie aspekty rehabilitacii onkologicheskikh bol'nyh [Psychological and deontological aspects of the rehabilitation of cancer patients]. *Zhurnal klinicheskoi psihoonkologii – Journal of Clinical Psycho-Oncology*, 2. С. 65-75 [in Russian]
2. Rusuna, N.A. (2002) Emotsii i stress pri onkologicheskikh zabollevaniiah [Emotion and stress during oncological diseases]. *Mir psihologii – World of psychology*, 5, С. 215-260 [in Russian]
3. Sotnikov V.A. (2013) Kliniko-psihiologicheskii kontur kriticheskoi zhyznennoi situatsyi onkologicheskogo zabollevaniia: teoreticheskii aspekt [Clinical psychological contour of critical life situation of cancer disease: theoretical aspect] *Nauchnoie mneniie – Scientific opinion*, 9, 236-241 [in Russian]
4. Fedorenko Z.P., Hulak L.O., Mykhailovych Yu.,Y. Rak v Ukraini [Cancer in Ukraine], 2014-2015 [web resource] / editor Kolesnik O.O., Kyiv, National institute of cancer [in Ukrainian].
5. Khomych H.O. (2011) Psihologichna dopomoha onkohvorym u protsesi konsul'tuvannia [Psychological help to cancer patients in the process on counseling] *Problemy suchasnoyi psihologii – Problems of modern psychology*, 13 С. 596-605 [in Ukrainian].
6. Yurkova G.A., Romanova O.V. (2008) Psihologicheskiie osobennosti smyslovoi sfery onkologicheskikh bolnyh [Psychological features of conceptual field of cancer patients] *Budushchie klinicheskoi psihologii – The Future of clinical psychology*, Perm', 89-94 [in Russian]
7. *Psycho-Oncology* / J. C. Holland, W. S. Breitbart, P. B. Jacobsen, M. J. Loscalzo, R. McCorkle, P. N. Butow (Eds.). Oxford University press, 2015. 772 p. doi: 10.1093/med/9780199363315.001.0001 [in English].
8. Rand, K. L. Banno, D. A., Shea, A. M., Cripe, L. D. (2016) Life and treatment goals of patients with advanced, incurable cancer. *Supportive Care in Cancer*, 24(7). 2953-2962. doi: 10.1007/s00520-016-3113-6 [in English].

Стаття надійшла до редакції 23.09.2019.
The article was received 23 September 2019.

УДК 159.923:616.3

DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-15>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ ФІЗИЧНОГО Я У ОСІБ ІЗ РОЗЛАДАМИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PHYSICAL SELF IMAGE OF THE PERSONS WITH EATING DISORDERS

Щербак Тетяна Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
shcherbak.tetiana1325@gmail.com
ORCID 0000-0002-7701-9450

Shcherbak Tetiana Ivanivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Assistant professor of the Department of Psychology
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
shcherbak.tetiana1325@gmail.com
ORCID 0000-0002-7701-9450

Мета. Метою дослідження є теоретичне вивчення та емпіричне дослідження психологічних особливостей образу фізичного Я у осіб із розладами харчової поведінки.

Методи. Дослідження проводилося на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Дослідженням було охоплено 163 студенти Інституту педагогіки і психології.

З метою емпіричного дослідження психологічних особливостей образу фізичного Я у осіб із розладами харчової поведінки нами були використані такі психодіагностичні методики: 1) методика дослідження самоставлення до образу Фізичного Я (А. Г. Черкашина); 2) опитувальник образу власного тіла (О. А. Скугаревський та С. В. Сивуха); 3) шкала оцінки харчової поведінки (англ. Eating Disorder Inventory, скор. EDI) (D. M. Garner, M. P. Olmstead, J. P. Polivy); 4) EAT-26; 5) методика Дембо-Рубінштейн (модифікація Прихожан).

Результати. За результатами емпіричного дослідження можемо констатувати, що серед обраної нами загальної вибірки майже кожна десята особа належить до категорії осіб з розладами харчової поведінки. В межах дослідження аспектів фізичного образу Я останніх, з'ясовано, що: більшість студентів на низькому рівні оцінюють свої анатомічні (обличчя в цілому, фігура, ноги, руки), функціональні (витривалість, сила, гнучкість, швидкість та спритність) та соціальні характеристики (одяг, аксесуари і косметика), відтак за цими параметрами фізичний образ Я постає негативним. Досліджені із розладами харчової поведінки мають дуже високий рівень домагань та низький рівень самооцінки, зокрема таких характеристик як зовнішність і фігура. Тобто вони не задоволені собою і прагнуть досягти ідеалу фізичного образу Я.

Висновки. Негативний образ фізичного Я сприяє появі дисфункціональних переконань щодо ваги і форми тіла. Неприйняття своєї зовнішності, негативна оцінка фігури і ваги штовхає до пошуку різних способів реконструкції власного тіла, які найчастіше приносять шкоду фізичному та психічному здоров'ю. Порушення образу фізичного Я підвищує ризик появи анорексичної та булімічної патології.

Ключові слова: образ фізичного Я, образ тіла, анорексія, булімія, дисморфофобія.

Purpose. The purpose of the paper is the theoretical and empirical research of the psychological features of the physical self image of the persons with eating disorders.

Methods. The research has been conducted on the basis of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. The study involved 163 students of the Institute of Pedagogy and Psychology.

For the purpose of empirical research of psychological features of the physical self image of the persons with eating disorders, we have used the following psychodiagnostic methods: 1) the method of research of self-attitude to the physical self-image (A. G. Cherkashin); 2) questionnaire of body image (A. A. Skugarevsky and S. V. Sivukha); 3) Eating Disorder Inventory (EDI) (D. M. Garner, M. P. Olmstead, J. P. Polivy); 4) EAT-26; 5) Dembo-Rubinstein technique (modification of Prychozhan).

Results. According to the empirical research, we can state that among the selected sample, almost every tenth person belongs to the category of persons with eating disorders. It has been found in the research that: most students evaluate their anatomical (face, figure, legs, arms), functional (endurance, strength, flexibility, speed and agility) and social characteristics (clothing, accessories and cosmetics) at low level. Therefore, the physical self-image appeared as negative by these parameters. Respondents with eating disorders had a very high level of harassment and low self-esteem, including appearance and figure. That is, they were not satisfied with themselves and sought to achieve the ideal of the physical self- image.

Conclusions. Negative physical self-image contributes to the appearance of dysfunctional beliefs about weight and body shape. The rejection of one's appearance, negative evaluation of body and weight, pushes to find different ways to reconstruct one's own body, which most often bring harm to physical and mental health.

Key words: physical self image, body-image, anorexia, bulimia, dysmorphophobia.

Вступ. У сучасному світі набуває характеру «епідемії» незадоволеність власною зовнішністю. Струнке, привабливе і красиве тіло постає як еталон, стандарт, який починає визначати успіх особистості. Сучасні стереотипи щодо пропорцій і форм тіла підвищують значущість зовнішності, незалежно від соціальної ролі і статусу особистості. Такі високі стандарти сприяють збільшенню кількості незадоволених власною фігурою, зовнішністю та іншими фізичними параметрами. Невідповідність висунутих суспільством, індустрією краси, спортивними організаціями еталонів наявним фізичним даним змушують людину до трансформації і роблять її схильною до розладів харчової поведінки.

Сучасні західні стандарти привабливості навіть засобами масової інформації та «індустрією краси» справляють значний вплив на образ фізичного Я та призводять до зростання числа серйозних розладів режиму харчування. Розлади харчової поведінки тягнуть за собою не тільки психологічні зміни і виснаження організму, але також пов'язані з серйозними медичними ускладненнями у функціонуванні важливих органів людини. При відсутності лікування захворювання може набути незворотного характеру, починаються вторинні метаболічні зміни.

Актуальність, загальновідомість і навіть популярність проблеми порушень харчової поведінки на сучасному етапі визначається поширенням і зростанням числа людей, схильних до цих проявів; патогенними наслідками для особистості, її фізичного і психічного здоров'я. Окреслені нами тенденції загострюють важливість дослідження психологічних особливостей образу фізичного Я у осіб із розладами харчової поведінки. Особливо значущою вона є для юнаків, які значну увагу приділяють своїй зовнішності. Неадекватне сприйняття ними свого фізичного образу може призводити до проблем у психічному та фізичному стані.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Опрацювання наукового спадку вітчизняних та зарубіжних вчених показало, що образ фізичного Я постає як структурна складова образу Я, який містить когнітивний, афективно-емоційний та поведінковий аспекти. Образ фізичного Я людини характеризує її «внутрішнє» уявлення про власну зовнішність, пов'язане зі самосприйняттям і уподобаннями. Образ власного тіла визначає опосередковану зовнішність якість психологічного функціонування (Соколова, 1989).

На формування образу фізичного Я справляє вплив велика кількість факторів, особливе місце серед яких належить вихованню та соціалізації. Усвідомлення свого фізичного вигляду, його естетики, є однією з важливих умов, що беруть участь у формуванні особистості й є одним з регуляторів поведінки. Оцінка власної зовнішності детермінує зміну самопочуття і визначає характер взаємовідносин між людьми; впливає на самооцінку.

Зовнішній вигляд та образ фізичного Я особистості багато в чому залежать від її харчової поведінки.

Харчова поведінка постає як ціннісне ставлення до їжі і її прийому, стереотип харчування («соціальний стандарт») в звичайних умовах, а також в особливих ситуаціях, пов'язаних зі значними фізичними і психо-емоційними навантаженнями, при стресових ситуаціях.

Розлади харчової поведінки – це окремі поведінкові синдроми, найчастіше психогенного характеру, пов'язані з порушенням прийому їжі (Зинченко, Козачук, Чурсина, 2016). Основними факторами, що впливають на появу розладів харчової поведінки є: генетичні фактори; дієтичні заходи; соціокультурні впливи; особливості особистісного реагування на свою вагу і форми тіла (Дурнева, Кузнецова, 2015). Нами буде розглянуто три основних форми розладів харчової поведінки: нервова анорексія, нервова булімія і компульсивне переїдання (Гурвич, 2012).

Колектив науковців С. Н. Зинченко, В. Г. Козачук, Л. В. Чурсина у своїх дослідженнях дійшли висновку, що у клініко-психологічній картині розвитку захворювань пов'язаних із порушеннями харчової поведінки існує багато спільного: втрата контролю над своєю харчовою поведінкою, схожість способів і засобів досягнення харчової потреби, спільність факторів впливу на формування розладів харчової поведінки і, разом з цим, прагнення до набуття значущого образу фізичного Я, особливості особистісного реагування на ситуацію і свій образ фізичного Я (Зинченко, Козачук, Чурсина, 2016). Зокрема, І. Н. Гурвич, Н. А. Антонова вказують, що у осіб із харчовими розладами превалює поведінка, орієнтована на образ власного тіла, і діяльність по формуванню цього образу (Гурвич, 2012).

Ю. Г. Фролова у своїх дослідженнях вказує, що порушення образу тіла, характерне для всіх випадків розладів прийому їжі (Фролова, 2003). Схожої думки дотримується В. Д. Менделевич: саме з образом Я і з самооцінкою в більшості випадків пов'язане негативне ставлення до свого тіла. Автором зазначається, що викривлення образу фізичного Я розповсюджене серед осіб з розладами харчової поведінки і є складним, не залежно від реальності фізичної недосконалості (Менделевич, 2005). Незадоволеність образом фізичного Я трансформується в дисфункціональні уявлення про вагу і форму тіла, які підтримуються раціоналізацією і помилками суджень. В результаті вони виявляються міцно пов'язаними з позитивними і негативними підкріпленнями поведінки з контролю ваги.

Причинами порушення образу фізичного Я та дезадаптивного ставлення до нього є: 1) соціокультурні фактори; 2) сексуальне насилля; 3) фізичне та емоційне насилля. Причиною запуску механізмів викривлення образу фізичного Я можуть бути розлучення, безробіття, імміграція, зниження матеріальних статків, народження дитини (що пов'язано із набором ваги).

Про наявність негативного образу тіла свідчить константний характер незадоволеності ним. Остання

з'являється за невідповідності реального образу фізичного Я ідеальному. Неспівмірність ідеального і реального у фізичному образі може провокувати депресію, порушення харчової поведінки, зниження самооцінки і т. д. У цьому контексті виняткову для нашого дослідження роль відіграє думка О. Т. Соколової, згідно з якою для всіх синдромів харчових порушень характерне негативне ставлення до свого тіла і нереалістичний образ «ідеального» тіла. Психологічні проблеми у всіх трьох категорій пацієнтів з нервовою анорексією, булімією, психогенним переїданням подібні: всі вони незадоволені власним тілом і не точно сприймають його параметри. Реальні властивості і якості особистості не зрідка відбиваються в свідомості спотворено (Соколова, 1989; Шебанова, 2012; Stice & Shaw, 2004).

М. Ю. Дурнева стверджує, що неприйняття своєї зовнішності, негативна оцінка фігури і ваги штовхає до пошуку різних способів реконструкції свого тіла, які частіше приносять шкоду фізичному та психічному здоров'ю (Дурнева, 2015). Порушення образу тіла є найбільш загальною клінічною характеристикою, властивою нервовій анорексії та булімії включено західними клініцистами в перелік діагностичних критеріїв. Спотворений характер оцінок тіла в цілому при нервовій анорексії та булімії може мати більшу клінічну значимість, ніж спотворений характер сприйняття окремих частин.

О. Т. Соколова, вивчаючи образ зовнішності в хворих на ожиріння і нервову анорексію, встановила зв'язок між «самоуявленням» і «самоставленням». З одного боку, підвищена емоційна сенситивність до тілесних недоліків приводить до викривлення когнітивного компонента фізичного образу Я, а з іншого – викривлений компонент підсилює негативну оцінку статури. Когнітивна сфера даної групи людей більш перекручена в силу своєї низької диференційованості (Соколова, 1989: 49).

А. І. Зубович, О. Н. Кузьмичова зазначають, що розлади харчової поведінки часто супроводжує викривлене сприйняття пацієнтом самого себе, яке разом з неадекватними уявленнями можуть змінювати його ставлення до свого тіла, їжі і процесу харчування (Зубович, Кузьмичева, Строкова, Павловская, 2013). В основі патологічної харчової поведінки лежить хвороблива переконаність в повноті, і невдоволення своєю зовнішністю (дисморфофобія).

В контексті досліджень В. Д. Менделевича підґрунтям нервової анорексії служить викривлене сприйняття себе й хибна інтерпретація зміни ставлення навколишніх – дисморфоманічний синдром (Менделевич, 2005). Хворі з не помічають своєї реальної худорлявості, будучи постійно впевненими у своїй надмірній повноті і необхідності зменшувати вагу. Дисморфофобія є одним з діагностичних критеріїв нервової анорексії, зазначених в МКХ-10.

Незадоволеність образом власного тіла як супутній феномен розладів харчової поведінки на прикладі популяції дівчат і молодих жінок Республіки Біло-

русь вивчалися О. А. Скугаревським. Автор визначав зазначені феномени як такі, що мають виразну психологічну та клінічну спряженість. Дослідник пов'язував суб'єктивне сприйняття власної зовнішності з цілим рядом медичних і пов'язаних зі здоров'ям контекстів: порушення харчової поведінки, дисморфофобічний розлад, соціальна фобія, розлади настрою.

Схожу думку обстоюють Л. Р. Дашкіна, Г. Р. Хузіна – дослідники зазначають, що з плином часу, навіть при досягненні надмірної худорлявості худорлявості, такі пацієнти продовжують застосування дієт з метою подальшого схуднення, так як вважають себе неприкрасливими і невідповідними до своїх внутрішніх «вимог і стандартів», у них починають домінувати почуття власної недосконалості, тобто на перший план виступають саме дисморфоманічні ідеї, які можуть досягати рівня маячних розладів (Дашкіна, Хузіна, 2016: 75).

С. Н. Зінченко, В. Г. Козачук та Л. В. Чурсіна також зазначають, що на етапі дисморфофобії особливо особистість турбує, як вона виглядає в очах оточуючих людей (Зінченко, Козачук, Чурсіна, 2016). Ці нав'язливі страхи диктують і лінію харчової поведінки: відкрита відмова від багатьох харчових продуктів, споживання мінімальної кількості їжі, постійне зважування, тривожність і знижений настрій.

В. І. Шебанова також вказує на наявність у осіб з анорексією потреби у боротьбі із «товстим тілом» та його трансформації. Такі прагнення одночасно і підсилюють відчуття внутрішньої напруги, і знижують її завдяки визначенню способів тілесних змін. Відтак, така деструктивна «турбота про себе» постає як чинник стабілізації самосвідомості (Шебанова В., Шебанова С., 2012).

За М. М. Кузнецовою хворі на нервову анорексію та булімію мають низьку самооцінку і погано ідентифікують власне «Я». Вони часто сприймають своє тіло окремо від себе, як ніби воно належить комусь іншому; не мають почуття автономії і навіть не відчують себе здатними контролювати функціонування власного тіла (Кузнецова, 2015).

В. Д. Менделевич, Е. В. Шиверська, Н. П. Блаженкова зазначають, що позитивна оцінка свого зовнішнього вигляду у свідомості людини і в судженнях оточуючих може істотно впливати на позитивність Я-концепції в цілому. Навпаки, негативна оцінка провокує зниження загальної самооцінки (Менделевич, 2005).

Порушення образу фізичного Я у осіб з нервовою анорексією часто зумовлюються труднощами в соціальних відносинах. Для підтвердження вище окресленого спираємося на результати досліджень Ю. Г. Фролової, в яких визначено вплив соціальних чинників на розвиток нервової анорексії (Фролова, 2012). Вочевидь, основою прагнення до схуднення можуть бути соціофобії і ідеї ставлення, коли пацієнтам здається, що оточуючі звертають на них увагу через недоліки зовнішності (Зубович, Кузьмичева, Строкова, Павловская, 2013). Такі особи мають

нестабільні уявлення про своє тіло, що модифікуються культуральними ідеалами краси, когнітивними і афективними впливами.

Порушення образу фізичного Я підвищує ризик булімічної патології за допомогою декількох механізмів. Наприклад, спотворене сприйняття тіла призводить до посилення дієтичної поведінки як способу контролю ваги. Дієти, в свою чергу, збільшують ризик булімічної патології, так як індивіди можуть переїдати для зниження енергетичної депривації. Вони сприяють зсуву контролю харчової поведінки з фізіологічних механізмів на когнітивні, що підвищує ризик переїдання в разі, коли когнітивні процеси порушуються емоціями (Striegel-Moore, Franko, Thompson, Barton, Schreiber, & Daniels, 2005).

Таким чином, розлад образу тіла у осіб з порушеннями харчової поведінки характеризується перцептивним спотворенням, незадоволеністю власним тілом, зверхцінним характером переживань про тіло та страхом повноти. Незадоволеність образом власного тіла, неприйняття своєї зовнішності, негативна оцінка фігури трансформується в дисфункціональні переконання щодо ваги і форми тіла, які свою чергу, мають надцінний характер і виявляються у дисморфобії.

Методологія та методи. Дослідження проводилося на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Основним дослідженням було охоплено 163 студенти Інституту педагогіки і психології. З метою емпіричного дослідження психологічних особливостей образу фізичного Я у осіб із розладами харчової поведінки нами були використані такі психодіагностичні методики: 1) методика дослідження самоставлення до образу Фізичного Я (А. Г. Черкашина); 2) опитувальник образу власного тіла. (О. А. Скугаревський та С. В. Сивуха); 3) шкала оцінки харчової поведінки (англ. Eating Disorder

Inventory) (D. M. Garner, M.P. Olmstead, J. P. Polivy); EAT-26; методика Т. В. Дембо-С. Я. Рубінштейн (модифікація Прихожан).

Результати та дискусії. Для відбору основної вибірки дослідження та визначення осіб з розладами харчової поведінки нами використовувались: Шкала оцінки харчової поведінки (англ. Eating Disorder Inventory) (D. M. Garner, M. P. Olmstead, J. P. Polivy) та EAT-26.

За шкалою оцінки харчової поведінки серед досліджених нами було виявлено групу осіб, що мають схильності до харчових розладів, виявляють надмірну стурбованість про свою вагу, незадоволені власним тілом, мають порушену здатність чітко диференціювати свої внутрішні відчуття (рис. 1).

Зокрема, 9,8% досліджуваних прагнуть до худоби та здійснюють систематичні спроби схуднути. Незначна кількість опитаних – 1,22% схильна до булімії, тобто до епізодів переїдання та очищення. Незадоволені власними тілом виявилися 9,2% респондентів, вони сприймають певні частини тіла як занадто товсті. Недовіра у міжособистісних відносинах виявляється у 9,8% досліджуваних, вони мають відчуття відстороненості від контактів з оточуючими. Відчуття загальної неадекватності (мається на увазі відчуття одинацтва, відсутність відчуття безпеки) і нездатність контролювати власне життя характерне 4,9% осіб, що прийняли участь у дослідженні. Перфекціонізм відносно власно тіла та ваги виявляють 4,29% респондентів. Дефіцитом впевненості відносно розпізнавання відчуття голоду і насичення, тобто відсутністю інтероцептивної компетентності відзначаються 6,74% опитаних.

Перейдемо до розгляду результатів методики EAT-26, що також спрямована на виявлення осіб із розладами харчової поведінки. Серед 163 досліджених осіб підвищена ймовірність наявності розладів

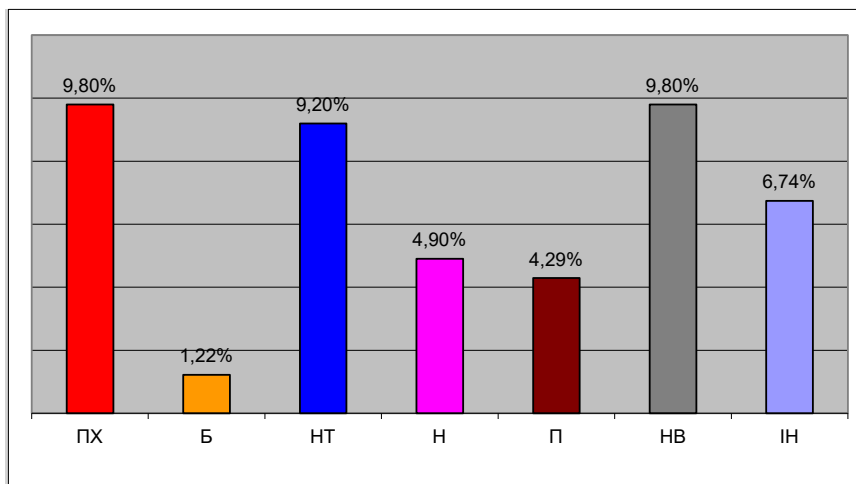


Рис. 1. Оцінка харчової поведінки

Примітка: ПХ – прагнення до худоби; Б – булімія; НТ – незадоволеність тілом; Н – неефективність; П – перфекціонізм; НВ – недовіра в міжособистісному спілкуванні; інтероцептивна некомпетентність.

харчової поведінки (імовірно, анорексії або булімії) наявна у 10,4% респондентів. Це означає, що досліджувані належать до «групи ризику» і потребують консультації фахівця в галузі психічного здоров'я. Тож, надалі в дослідженні приймали участь лише особи з наявними розладами харчової поведінки, що були виявлені за результатами обох методик у кількості 15 осіб – 9,2%.

Розглянемо результати, отримані за допомогою методики дослідження самоствалення до образу фізичного Я (А. Г. Черкашиної). Відповідні дані наведені у таблиці 1. На базі отриманих кількісних даних був проведений їх якісний аналіз. Виходячи з даних, можемо констатувати, що більшість досліджуваних оцінюють свої анатомічні характеристики на низькому рівні, що вказує на відсутність відчуття своєї самоцінності. Середній рівень має невелика кількість опитуваних, і низький рівень не виявлено. Серед анатомічних характеристик (порівняно з іншими) студенти оцінювали такі елементи як: обличчя в цілому, фігура, ноги, руки, кожен з яких має певну кількість ознак.

Таблиця 1

Результати дослідження самоствалення до образу фізичного Я

Параметри дослідження	Рівень	Частка відповідей, %
Анатомічні характеристики (порівняно з іншими)	Високий	0
	Середній	13,3
	Низький	86,7
Анатомічні характеристики (значимість самооцінки)	Високий	0
	Середній	26,7
	Низький	73,3
Функціональні характеристики (порівняно з іншими)	Високий	6,8
	Середній	46,6
	Низький	46,6
Функціональні характеристики (значимість самооцінки)	Високий	13,3
	Середній	33,4
	Низький	53,3
Соціальні характеристики (порівняно з іншими)	Високий	20
	Середній	59,9
	Низький	20,1
Соціальні характеристики (значимість самооцінки)	Високий	6,8
	Середній	26,5
	Низький	66,7

Більшість досліджуваних (86,7%) оцінили свої анатомічні характеристики на низькому рівні. Переважна більшість не адекватно ставиться до своєї зовнішності. Відтак, переважним чинником формування комплексів в цій ситуації є саме внутрішнє сприйняття особистістю власної зовнішності, невідповідність еталонам та стереотипам. 13,3% респондентів

порівняно з іншими оцінили свої анатомічні характеристики на середньому рівні. В даному випадку отримані дані свідчать про адекватне ставлення до своєї зовнішності, але наявне прагнення до вдосконалення фізичного образу. Високого рівня значущості оцінки анатомічних характеристик не виявлено.

Серед функціональних характеристик (порівняно з іншими): студенти оцінювали такі елементи як витривалість, сила, гнучкість, швидкість та спритність. Рівна кількість опитаних, порівнюючи себе з іншими оцінили свої здібності на середньому та низькому рівні (рис. 2).

Середній рівень свідчить про нормальне відношення до своїх здібностей, та все ж вони прагнуть наблизитись до їх ідеалу. А особи з низьким рівнем вважають себе слабкішими порівняно з іншими. Це може сприяти розвитку у них комплексів та невпевненості в собі, а також різних психологічних відхилень. 6,8% респондентів оцінюють свої функціональні характеристики на високому рівні. Висока значимість функціональних характеристик є характерною для 13,3% опитуваних. Оскільки вони оцінили свої здібності на більш високому рівні порівняно з іншими, це може свідчити про їх задоволеність наявною фізичною формою. У 33,4% респондентів значимість функціональних особливостей знаходиться на середньому рівні. Це значить, що самооцінка сили, витривалості та швидкості для них є не дуже важливою, але порівняно з іншими, вони оцінили ці властивості на низькому рівні. Це може негативно вплинути на їх відношення до себе, самоповагу та впевненість в собі. Для 53,3% опитуваних, які мають низький рівень самооцінки функціональних параметрів вагомим видається недостатня розвиненість організму та вміння ефективно функціонувати.

Соціальні характеристики (порівняно з іншими): студенти оцінювали такі елементи як одяг, аксесуари і косметика. 20% опитаних, визначивши ці параметри оцінили себе на високому рівні порівняно з іншими. Вони вважають, що їм притаманне ідеальне відчуття стилю, смаку і краси. Висока самооцінка соціальних характеристик сприяє позитивному відношенню до себе, самовпевненості, самоприйняттю. 59,9% респондентів, порівнявши себе з іншими, оцінили себе на середньому рівні. Вони мають адекватну самооцінку і прагнуть до свого ідеалу. П'ята частина респондентів оцінює свої соціальні характеристики зовнішнього вигляду на низькому рівні (рис. 3).

Соціальні характеристики (значимість самооцінки): 6,8% студентів вважають дуже важливими ці якості. Високі самооцінки соціальних параметрів сприяють очікуванню позитивного відношення від інших. Оскільки більшість опитуваних оцінюють себе гірше, ніж інших – це свідчить про те, що вони невпевнені в собі. 26,5% респондентів мають середній рівень значимості самооцінки цих якостей.

За опитувальником образу власного тіла (ООВТ) (О. А. Скугаревського, С. В. Сивухи) 93,3% досліджуваних незадоволені власним тілом, 6,7% опитаних

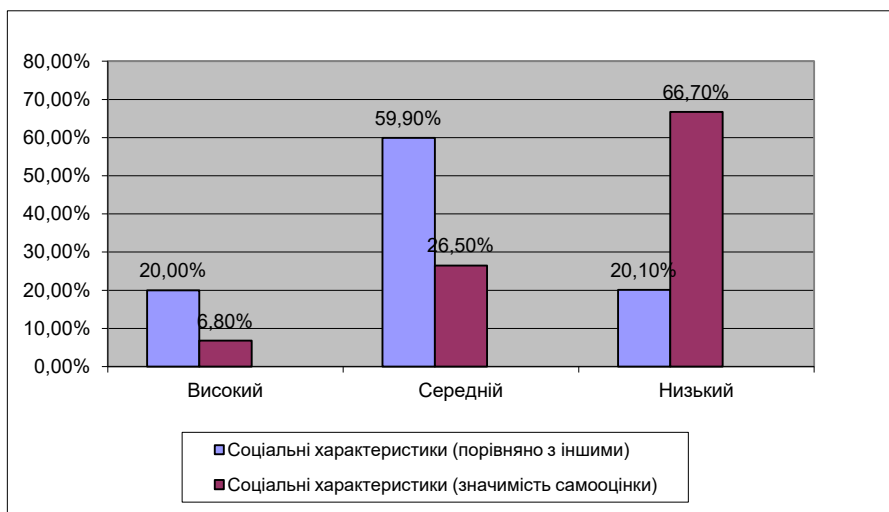


Рис. 2. Особливості функціональних характеристик (за методикою дослідження самоставлення до образу фізичного Я А. Г. Черкашиної)

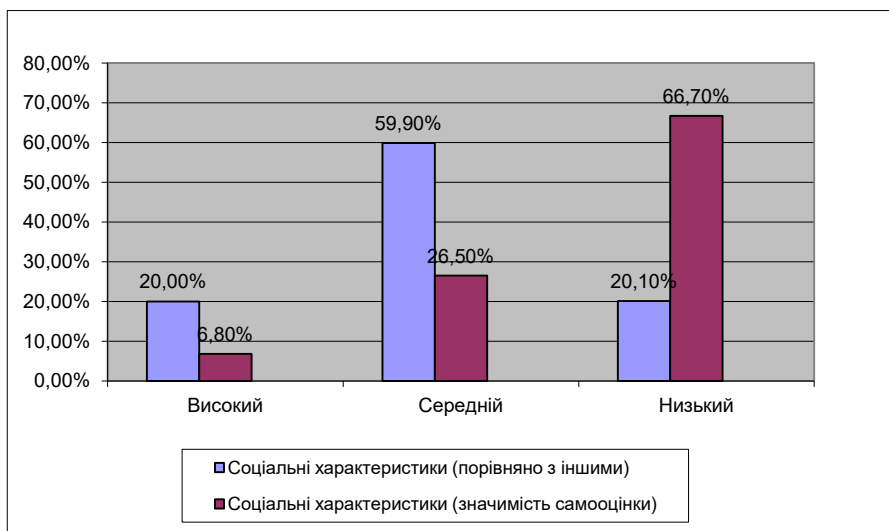


Рис. 3. Особливості соціальних характеристик (за методикою дослідження самовідношення до образу Фізичного Я А. Г. Черкашиної)

задоволені своїм зовнішнім виглядом. Розглянемо результати, отримані за допомогою методики Дембо-Рубінштейн (модифікація Прихожан) (див. табл.2). Нами було обрано дві субшкали методики, що відповідають основній меті дослідження.

Досліджувані із розладами харчової поведінки переважним чином на низькому рівні оцінюють свою зовнішність та фігуру, разом з тим мають високий рівень домагань щодо цих аспектів образу фізичного Я, а отже є в групі ризику появи харчових розладів.

За даними дослідження В. А. Капустіної та Є. А. Митрофанової, які вивчали взаємозв'язок оцінки зовнішності і Я-концепції підлітків в контексті розладів харчової поведінки, задоволеність власним тілом тісно взаємопов'язана з взаємовідноси-

нами з однолітками та інтегральною самооцінкою (Капустіна, Митрофанова, 2016).

Зокрема, високій мірі невдоволеності власним тілом відповідає низька оцінка фізичної привабливості ($r = -0,547$; $p < 0,001$). Таким підліткам складно спілкуватися та налагоджувати контакти з однолітками ($r = -0,51$; $p < 0,001$). Зазначені результати перегукуються з даними нашого дослідження, але серед юнаків: респонденти з розладами харчової поведінки виявляють недовіру у міжособистісних відносинах та відчуття відстороненості від оточуючих. Відтак, психосоціальний фактор є значущим у прояві девіацій харчової поведінки в різних вікових групах.

Результати дослідження М. Ю. Дурневої дають змогу констатувати, що дівчатам юнацького віку із розладами харчової поведінки характерна незадоволеність

Таблиця 2

**Показники рівня домагань та самооцінки особистості
(за методикою Дембо-Рубінштейн, в модифікації А. М. Прихожан)**

Властивості	Параметри дослідження	Рівні	Частка відповідей, %
Гарна фігура	Рівень домагань	Низький	0
		Середній	40,01
		Високий	33,33
		Дуже високий	26,66
	Самооцінка	Низький	80
		Середній	20
		Високий	0
		Дуже високий	0
Зовнішність	Рівень домагань	Низький	0
		Середній	46,64
		Високий	46,66
		Дуже високий	6,7
	Самооцінка	Низький	86,67
		Середній	13,33
		Високий	0
		Дуже високий	0

своїм тілом та низька самооцінка (Дурнева, 2015). Ми поділяємо думку авторки, ґрунтуючись на власних результатах. Так, нами з'ясовано, що анатомічні, функціональні та соціальні характеристики образу фізичного Я особами із розладами харчової поведінки оцінюються переважно на низькому рівні (методика дослідження самоставлення до образу фізичного Я (А. Г. Черкашина). Емпірично це твердження відображається також у результатах отриманих за методикою Т. В. Дембо С. Я. Рубінштейн, за якими переважна більшість досліджуваних на низькому рівні оцінюють свою зовнішність та фігуру (80% та 86,67% відповідно).

Змістовно близькі результати дослідження Н. О. Авдюніної: досліджувані незадоволені своїм тілом мають занижену самооцінку, сором'язливі та невпевнені у собі ($r=0.6$) (Авдюнина, 2016). Разом із тим, доволі дискусійними видаються дані дослідниці щодо наявності у 68% юнаків (без розладів харчової поведінки) низької самооцінки образу тіла. Такі високі показники традиційно є характерними для підлітків, з огляду на їх занепокоєність власним зовнішнім виглядом. Це питання та визначення достовірності відмінності незадоволеності власним тілом у осіб з розладами харчової поведінки та тими, у кого таких

розладів нема залишимо для подальшого детального вивчення.

Висновки. Порушення образу фізичного Я при розладах харчової поведінки є фактором ризику в розвитку і підтримці розладу. Серед основних психологічних особливостей образу фізичного Я у осіб з розладами харчової поведінки було визначено такі: наявність високого рівня домагань та низької самооцінки щодо власного фізичного образу, незадоволення своїм виглядом, зовнішністю, функціональними та анатомічними можливостями.

З'ясовано, що серед осіб з розладами в харчовій поведінці більшість респондентів мають негативний фізичний образ Я, їм властивий низький рівень самооцінки характеристик образу фізичного Я (анатомічні, функціональні, соціальні) та високий рівень домагань цих же аспектів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці програми оптимізації образу фізичного Я у осіб з розладами харчової поведінки, яка сприятиме кращому пізнанню себе, своїх сильних тілесних якостей, подоланні відчуття невпевненості в собі, пов'язаного з окремими недоліками зовнішності, нормалізації розвитку власної гідності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авдюнина Н. А. Образ тела как компонент самосознания в юношеском возрасте. Вестник ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. 2016. № 2. С. 77–85.
2. Гурвич И. Н., Антонова Н. А. Психологическая детерминация пищевого поведения студенческой молодежи. Вестник СПбГУ. 2012. № 2. С.42–47.
3. Дашкина Л. Р., Хузина Г. Р. Нервная анорексия в структуре нарушений пищевого поведения. Современная медицина. 2016. № 1. С. 75–77.
4. Дурнева М. Ю. Формирование пищевого поведения: путь от младенчества до подростка. Обзор зарубежных исследований. Клиническая и специальная психология. 2015. № 3. С. 1–19.

5. Зинченко С. Н., Козачук В. Г., Чурсина Л. В. Клинические и психологические аспекты нарушения пищевого поведения у подростков. Современная педиатрия. 2016. № 7(79). С. 125–130.
6. Zubovich A. I., Kuzmicheva O. N., Strokovaya T. V., Pavlovskaya E. V. и др. Нервная анорексия у детей и подростков: актуальные вопросы диагностики и лечения. Международный журнал педиатрии, акушерства и гинекологии. 2013. № 3. С. 75–84.
7. Капустина В. А., Митрофанова Е. А. Взаимосвязь собственной внешности и Я-концепции подростков (в контексте профилактики расстройств пищевого поведения в подростковом возрасте). Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 84–89.
8. Кузнецова М. М. Теоретический анализ проблемы нарушения пищевого поведения. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2015. 51. С. 141–149.
9. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. СПб.: Речь, 2005. 445 с.
10. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во МГУ. 1989. 215 с.
11. Фролова Ю. Г. Психосоматика и психология здоров'я. Мн.: ЕГУ. 2003. 172 с.
12. Шебанова В. І., Шебанова С. Г. Феноменологічна специфіка внутрішньої тілесності. Вісник післядипломної освіти. 2012. 8. С. 338–343.
13. Stice E., & Shaw H. (2004). Eating disorder prevention programs: A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 130, 206–227.
14. Striegel-Moore R. H., Franko D. L., Thompson D., Barton B., Schreiber G. B., & Daniels S. R. (2005). An empirical study of the typology of bulimia nervosa and its spectrum variants. Psychological Medicine, 35, 1563–1572.

REFERENCES:

1. Avdyunina N. A. (2016). Obraz tela kak komponent samosoznaniya v yunosheskom vozraste [The image of the body as a component of self-consciousness in adolescence]. Vestnik assotsiatsii VUZov turizma i servisa. – Bulletin of the association of universities of tourism and service, 2, 77–85 [in Russian].
2. Gurvich I. N., & Antonova N. A. (2012). Psihologicheskaya determinatsiya pischevogo povedeniya studencheskoy molodezhi [Psychological determination of students' eating behavior]. Vestnik SPbGU. – Bulletin of St. Petersburg State University, 2, 42–47 [in Russian].
3. Dashkina L. R., & Huzina G. R. (2016). Nervnaya anoreksiya v strukture narusheniy pischevogo povedeniya [Anorexia nervosa in the structure of eating disorders]. Sovremennaya meditsina. – Modern medicine, 1, 75–77 [in Russian].
4. Durneva M. Yu. (2015). Formirovaniye pischevogo povedeniya: put ot mladenchestva do podrostka. Obzor zarubezhnykh issledovaniy [Formation of eating behavior: the path from infancy to adolescence. Overview of foreign researches]. Klinicheskaya i spetsialnaya psihologiya – Clinical and special psychology, 3, 1–19 [in Russian].
5. Zinchenko S. N., Kozachuk V. G., & Chursina L. V. (2016). Klinicheskie i psihologicheskie aspekty narusheniya pischevogo povedeniya u podrostkov [Clinical and psychological aspects of eating disorders in adolescents]. Sovremennaya pediatriya – Modern pediatrics, 7(79), 125–130 [in Russian].
6. Zubovich A. I., Kuzmicheva O. N., & Strokovaya T. V. (2013). Nervnaya anoreksiya u detey i podrostkov: aktualnyye voprosy diagnostiki i lecheniya [Anorexia nervosa in children and adolescents: current issues in diagnosis and treatment]. Mezhdunarodnyy zhurnal pediatrii, akusherstva i ginekologii. – International Journal of pediatrics, obstetrics and gynecology, 3. С. 75–84 [in Russian].
7. Kapustina V. A., Mitrofanova E. A. (2016). Vzaimosvyaz sobstvennoy vneshnosti i Ya-kontseptsii porostkov (v kontekste profidaktiki rastroystv pischevogo povedeniya v podrostkovom vozraste) [The relationship of teenagers' appearance and self-concept (in the context of the prophylactics of eating disorders in adolescence)]. Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – Siberian pedagogical magazine, 6, 84–89 [in Russian].
8. Kuznetsova M. M. (2015). Teoreticheskiy analiz problemy narusheniya pischevogo povedeniya [Theoretical analysis of the problem of eating disorders]. Visnik HNPU Imeni G. S. Skovorodi. Psihologiya. – Bulletin of G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 51, С. 141–149 [in Russian].
9. Mendeleevich V. D. (2005). Psihologiya deviantnogo povedeniya [Psychology of Deviant Behavior]. SPb.: Rech [in Russian].
10. Sokolova E. T. (1989). Samosoznanie i samoocenka pri anomaliiakh lichnosti [Self-consciousness and self-esteem in case of personality anomalies]. Izdatelstvo MGU. – MSU publishing house [in Russian].
11. Frolova Yu. G. (2003). Psihosomatika i psihologiya zdorov'ya [Psychosomatics and psychology of health]. Mn.: EGU. – Mn.: ESU [in Russian].
12. Shebanova V. I., & Shebanova S. G. (2012). Fenomenologichna spetsyfika vnutrishnoi tilesnosti Formation of eating behavior: the path from infancy to adolescence. Overview of Foreign Studies [Phenomenological Specificity of Internal Formation of eating behavior: the path from infancy to adolescence. Overview of Foreign Studies]. Visnyk pisladyplomnoi osvity. – Bulletin of postgraduate education, 8, 338–343 [in Ukrainian].
13. Stice E., & Shaw H. (2004). Eating disorder prevention programs: A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 130, 206–227.
14. Striegel-Moore R. H., Franko D. L., Thompson D., Barton B., Schreiber G. B., & Daniels S. R. (2005). An empirical study of the typology of bulimia nervosa and its spectrum variants. Psychological Medicine, 35, 1563–1572.

*Стаття надійшла до редакції 24.09.2019.
The article was received 24 September 2019.*

Науковий журнал

ІНСАЙТ
ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ СУСПІЛЬСТВА

Випуск 2

Підписано до друку 04.11.2019 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний.
Наклад 300 примірників. Гарнітура Arial. Друк цифровий.
Ум.-друк. арк. 13,02. Обл.вид. арк. 11,95.
Замовлення № 1019/225.

Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105
Телефон +38 (0552) 39 95 80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.