

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

ISSN 2219-2654

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Збірник наукових праць

№ 1(60) 2023

Київ 2023

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТА
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

№ 1(60) 2023

Збірник наукових праць

Засновано у 2001 році

Засновник:

**Східноукраїнський національний
університет**

імені Володимира Даля

Збірник зареєстровано

Міністерством юстиції України

Свідоцтво про державну реєстрацію

серія КВ №24831-14771ПР від 05.05.2021

**THEORETICAL AND APPLIED
PROBLEMS OF PSYCHOLOGY
AND SOCIAL WORK**

№ 1(60) 2023

Collection of scientific works

It was founded in 2001

The founder is

**Volodymyr Dahl East-Ukrainian
National University**

Registered by the Ministry of
justice of Ukraine

Registration certificate

КВ №24831-14771ПР

dated 05.05.2021

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») за спеціальністю 053 Психологія (з 2020 р.). У науковому виданні можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата психологічних наук (доктора філософії, доктора наук з психології). Наказ МОН України від 29.06.2021 № 735 (Додаток 3)

Збірник включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus

Збірник має наступний DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654>.

Голова редакційної колегії збірника: *Завацька Н.Є.*, д.психол.н., проф., Заслужений діяч науки і техніки України.

Редакційна колегія збірника: Блискун О.О., д.психол.н., проф.; Борисюк А.С., д.психол.н., проф.; Бохонкова Ю.О., д.психол.н., проф.; Бочелюк В.Й., д.психол.н., проф.; Заслужений діяч науки і техніки України; Вержибок Г.В., к.психол.н., доц.; Генкова П., д.психол.н., проф. (Німеччина); Жигаренко І.С., д.психол.н., проф.; Завацький В.Ю., д.психол.н., доц.; Завацький Ю.А., д.психол.н., проф.; Ковальчук З.Я., д.психол.н., проф.; Мухамедова Д.Г., д.психол.н., проф.; Окулич-Казарин В.П., д.пед.н., проф. (Польща); Панов М.С., д.психол.н., доц.; Пілецька Л.С., д.психол.н., проф.; Чавдарова В.А., д.психол.н., проф. (Болгарія); Спицька Л.В., д.психол.н., проф.; Тоба М.В., д.психол.н., проф. (заступник голови); Щербак Т.І., к.психол.н., доц.

Відповідальний секретар: Завацький Ю.А., д.психол.н., проф.

Статті рецензовано членами редакційної колегії.

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 4 від 25 листопада 2022 р.). Матеріали друкуються мовою оригіналу в авторській редакції.

© Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2023

© Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University, 2023

ЗМІСТ

Борисюк А.С., Рудий-Трипольський В.О., Завацька Н.Є.

ПРОГРАМНО-ЦІЛЬОВИЙ ПРОЄКТ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-
МЕДИКІВ.....5

Френкель С., Турбан В.В., Козьменко О.І., Завацька Н.Є.

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ
ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ.....15

Щирук І.А.

АКСІО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД У ПСИХОТЕРАПІЇ ПТСР
ВНАСЛІДОК ВОЄННОГО СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....25

Яремчук В.В.

ГЕНДЕРНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ
УМОВАХ.....39

Гарькавець С.О., Яковенко С.І.

ПРОБЛЕМА ОБРАЗИ, ПРОЩЕННЯ ТА ПРИМИРЕННЯ: ОГЛЯД
НАУКОВИХ ПІДХОДІВ.....53

Мацегора Я.В., Колесніченко О.С., Приходько І.І.

ОЧІКУВАННЯ ЩОДО ОБРАЗУ ЕФЕКТИВНОГО ЛІДЕРА У
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....69

Ларіонова І.Т., Колесніченко О.С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ТИПИ ПРАВООХОРОНЦІВ – ДРІБНИХ
КОРУПЦІОНЕРІВ.....84

Родченкова І.В., Вишнеvsька О.П., Завацький Ю.А., Жигаренко І.Є.

СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЯ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ
ОСОБИСТОСТІ: ОГЛЯД НАУКОВИХ ПАРАДИГМ.....98

Андросович К.А.

**СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У СУСПІЛЬСТВІ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....111**

Тоба М.В., Сафонов А.Ю., Сколта Е.В., Сотнікова К.К.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АСЕРТИВНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО НАВАНТАЖЕННЯ
ГРУПОВИХ НОРМ.....123**

*Завацький В.Ю., Петренко М.О., Шаповалова В.А., Завацька Н.Є.,
Побокіна Г.М.*

**СТУПЕНІ ТА ТИПОЛОГІЯ ПРОЯВІВ ПТРС У МОЛОДІ: СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР.....131**

Смирнова О.О., Завацька Н.Є., Блискун О.О., Боярин Л.В., Бровендер О.О.

**ЕМОЦІЙНА ЕКСПРЕСИВНІСТЬ ТА АСЕРТИВНІСТЬ В СТРУКТУРІ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....141**

Мар'яненко Л.В., Поклад І.М.

**ВНУТРІШНІ ТА ЗОВНІШНІ ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ
МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ.....152**

ПРОГРАМНО-ЦІЛЬОВИЙ ПРОЄКТ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ- МЕДИКІВ

У статті розкрито програмно-цільовий проєкт системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців-медиків. На основі системно-інтегративної методології визначено соціально-психологічні особливості процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі. Розкрито блоки структурних складових (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-оцінний, функціонально-діяльнісний, особистісно-рефлексивний) професійної компетентності майбутніх фахівців-медиків та їх змістовне наповнення. Визначено критерії та емпіричні показники рівнів (допустимого, достатнього, оптимального) сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі за блоками її структурних складових. Виокремлено етапи (діагностичний, аксіологічний, теоретичний, практичний, контрольньо-аналітичний) та організаційні умови системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі. Розроблено програмно-цільовий проєкт системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі, зміст якого визначався взаємодією цільового, організаційно-процесуального та організаційно-технологічного компонентів, які становили систему взаємопов'язаних та послідовних структурних блоків (змістовного, операційного, діяльнісного, рефлексивного), об'єднаних для реалізації мети та завдань проєкту. Показано, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі на основі системно-інтегративного підходу в межах розробленого програмно-цільового проєкту відбувалося за допомогою поетапного ускладнення форм і методів їх професійної підготовки залежно від особливостей навчально-професійної, науково-дослідної та соціокультурної діяльності, завдяки реалізації комплексу організаційних умов, які враховувалися при розробці блоків запропонованого проєкту і забезпечували його результативність. Констатовано, що системність формування професійної компетентності майбутніх фахівців

медиків в межах запропонованого проекту забезпечено за умов дотримання принципів інтегративності, системності, інтерактивності, цілісності, прикладної спрямованості, інструментальності.

Ключові слова: *майбутні фахівці медичної галузі, професійна компетентність, система формування професійної компетентності, системно-інтегративний підхід, активне соціально-психологічне навчання.*

Постановка проблеми. Шляхи трансформації вищої освіти на сучасному етапі мають багатокомпонентний характер. Ці зміни відбилися й на системі вищої медичної освіти, трансформаційні процеси в якій пов'язані як з модернізацією освіти в цілому, так і з системними змінами самої моделі медичної освіти та зростанням соціального запиту на підготовку висококваліфікованих фахівців медичної галузі. Передусім, такі зміни обумовлені орієнтацією на світовий та європейський освітній простір, міжнародне співробітництво, зміною освітньої парадигми на компетентно-діяльнісний формат (Zhigarenko, Halian I., Halian A., Burlakova, 2020).

Констатовано, що компетентнісний підхід забезпечується розвитком розумової активності, самовдосконаленням умінь і навичок, формуванням готовності до саморозвитку, співпраці, до самостійної діяльності та вміння приймати правильні рішення, що забезпечує ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців, а інноваційні методи та підходи до організації освітнього процесу, залучення активних соціально-психологічних методів навчання стимулюють цей процес (Zinziuk, Timofiieva, Zorij, Roman, Wojko, Shimkova, 2010).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З'ясовано, що питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців переважно розглядалися у педагогічних або психолого-педагогічних дослідженнях, Розроблялися та досліджувалися різні аспекти задіяння компетентнісного підходу в системі вищої освіти (В. Байденко, І. Бех, Н. Бібік, В. Ващенко, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Пометун та ін.) та науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу, а саме вчителів (О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, І. Тимченко та ін.), соціальних педагогів і соціальних працівників (Н. Гордієнко, Є. Каширіна, О. Карпенко, Л. Онуфрієва та ін.), економістів (Н. Боллобаш та ін.), техніків-механіків (І. Стаднійчук та ін.), офіцерів (І. Андрущенко, В. Тернопільська та ін.), фахівців системи професійно-технічної освіти (В. Ягупов та ін.) та ін.

Констатовано, що професійна компетентність – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, яка розглядається як здатність і готовність фахівця виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів, вимог (О. Лосієвська, В. Луговий, Л. Онуфрієва, О. Смирнова та ін.) та результат підготовки фахівця, виражений у рівні освоєння відповідних ключових компетенцій та професійно значущих якостей, що створюють умови для вдосконалення самопізнання, рефлексії, саморозвитку, самоствердження, самооцінки, як провідних механізмів самореалізації (І. Антонішин, С. Бухальська, П. Гоцинський, А. Кононенко, І. Крицький, О. Макаренко та ін.).

При цьому підкреслюється динамічність і соціальність цієї категорії та стверджується, що професійна компетентність включає широку загальну та спеціальну ерудицію фахівця й постійне підвищення його науково-професійної підготовки (О. Березюк, Л. Зінзюк, С. Сисоєва, В. Ягулов та ін.).

Підкреслюючи особистісну обумовленість професійної компетентності, у характеристику даного конструкту включають процес розвитку індивідуальної своєрідності суб'єкта професійної діяльності, що забезпечує формування індивідуальних способів самоствердження у професійному середовищі (А. Борисюк, В. Бочелюк, І. Жигаренко, М. Панов, О. Черних, Ю. Шабанова та ін.). Ці позиції співзвучні з тим, що професійна компетентність обов'язково має відображати високий рівень професійної освіти, наявність досвіду, а також мотивованого прагнення до безперервної самоосвіти та відповідального ставлення до професії (П. Білецький, С. Максименко, Н. Нечаюк, І. Пасічник, Л. Пілецька, С. Стеценко, С. Юрнюк та ін.).

Встановлено, що більшість дослідників у поняття професійної компетентності включають проблемно-практичний, смисловий, ціннісний аспекти (О. Вознюк, І. Драч, О. Дубасенюк, Г. Загринчук, В. Марценюк, І. Мисула, О. Панчук та ін.).

Мета статті – розкрити програмно-цільовий проєкт системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців-медиків.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. З'ясовано, що серед сутнісних аспектів змісту професійної компетентності майбутніх фахівців-медиків виокремлюють: оптимальне використання своїх здібностей, що зумовлюють ефективну професійну діяльність відповідно до вимог професії; самостійне та постійне підвищення рівня професійних знань та умінь, удосконалення здібностей, необхідних для виконання професійних функцій;

прояв автономності та мобільності у вирішенні професійних завдань; активну взаємодію у професійному середовищі на основі партнерства та співробітництва; здатність до мобілізації та інтеграції знань, умінь, навичок, установок і здібностей, що забезпечують оптимальне виконання професійної діяльності; здатність до саморегулювання, саморефлексії, самоаналізу, що забезпечують ефективну адаптацію у професії (Є. Волченко, О. Дудіна, Н. Лобач, Г. Мороховець, М. Мруга, О. Сілкова та ін.).

Показано, що компетентнісний підхід у вищій медичній освіті відповідає меті забезпечення підготовки кваліфікованих, компетентних фахівців медичної галузі, а у вимогах до результатів освоєння ними основних освітніх програм зазначені необхідність оволодіння як загальнокультурними, так і професійні компетенціями (загально-професійними; компетенціями у профілактичній, діагностичній, лікувальній, реабілітаційній, психолого-педагогічній, соціально-психологічній, організаційно-управлінській, науково-дослідній видах діяльності) (Zhigarenko, Popovych, Paviluc, 2021).

Аналіз сучасних підходів до процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі дозволив виокремити в якості провідного системно-інтегративний підхід (Н. Божко, Т. Бубряк, Я. Кміт, І. Козловська, О. Лавніков, К. Левківська, А. Лесик, М. Опачко та ін.).

Показано, що соціально-психологічні проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі слід розглядати крізь призму джерел професійних помилок, видів досвіду та компетенцій, які забезпечують превенцію таких помилок (П. Білецький, К. Бондаренко, Т. Григоренко, О. Мочульська, О. Погребняк, Н. Стучинська та ін.). Наголошується, що превенція професійних помилок має передбачати актуалізацію професійно-особистісної підготовки фахівців-медиків з метою формування у них навичок самоаналізу, самоорганізації та саморозвитку, а також їх практико-орієнтовану підготовку з метою накопичення досвіду та навичок оволодіння професійними компетенціями.

У зв'язку з цим невід'ємним компонентом формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі є їх професійно-особистісне становлення через формування професійно важливих якостей, що відбивають компетенції фахівця медичної галузі. Так, комунікативні компетенції представлені, зокрема, вмінням працювати у команді; компетенції самоаналізу реалізують готовність до самостійного виконання поставлених професійних завдань; компетенції самоорганізації, рефлексії виявляються у здібностях

оцінювати результат виконаних дій. Важливими також постають компетенції самоосвіти (широкий кругозір у різних галузях життєдіяльності); організаційно-управлінської роботи; дослідницької діяльності; оволодіння практичними навичками професійної діяльності; знання принципів біоетики та деонтології тощо (Л. Борейко, В. Іщук, М. Марущак, Б. Сенюк, К. Хоменко та ін.).

Проведений теоретико-методологічний аналіз дозволив виділити у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі основні блоки її структурних складових: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-оцінний, функціонально-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

Методологічною основою для побудови програмно-цільового проекту слугував системно-інтегративний підхід.

Показано, що зміст запропонованого проекту визначався взаємодією таких компонентів: цільового, організаційно-процесуального та організаційно-технологічного. На цій підставі в рамках програмно-цільового проекту було визначено систему взаємопов'язаних та послідовних структурних блоків (змістовного, операційного, діяльнісного, рефлексивного), об'єднаних для реалізації його мети та завдань.

Виокремлено основні вектори системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі в межах програмно-цільового проекту: аксіологічний, що дозволяв розглянути систему формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця-медика, значущих для професійної діяльності; культурологічний, що передбачав формування професійної культури майбутнього фахівця-медика як вищої форми прояву професійної освіченості та компетентності; діяльнісний, що полягав у єдності теоретичної та практичної готовності та здатності майбутнього фахівця-медика до здійснення професійної діяльності відповідно до знань, умінь, навичок та інтересів; інформаційно-комунікативний, що визначав рівень сформованості комунікативних знань, умінь та навичок, які використовуються на різних рівнях інформаційних потоків.

Констатовано, що процес системного формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі в межах запропонованого проекту реалізувався за умов дотримання принципів інтегративності, системності, інтерактивності, цілісності, практичної спрямованості, інструментальності.

З'ясовано, що у системі формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі програмно-цільовий проєкт дозволяв

забезпечити виконання ціннісно-сміслової, мотиваційної, освітньо-конструктивної, розвивальної, контрольної, аналітичної функцій.

Показано, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі на основі системно-інтегративного підходу в межах розробленого програмно-цільового проєкту відбувалося за допомогою поетапного ускладнення форм та методів професійної підготовки залежно від навчально-професійної, науково-дослідної та соціокультурної діяльності студентів-медиків, завдяки реалізації комплексу організаційних умов, які враховувалися при розробці блоків запропонованого проєкту та забезпечували його результативність.

Провідними у цьому аспекті визнано такі організаційні умови: розвиток інтегративної активності особистості майбутніх фахівців медичної галузі; створення єдиного освітнього простору через інтеграцію навчально-професійної, науково-дослідної, соціокультурної діяльності майбутніх фахівців медичної галузі; використання системно-інтегративного підходу при побудові навчальних (інтегративних) курсів та програм клінічної практики; застосування форм та методів активного соціально-психологічного навчання. Завдяки такому підходу реалізуються міжпредметний, внутрішньопредметний, міжособистісний та внутрішньоособистісний рівні інтеграції, новизна яких полягає у їх використанні для обраного предмету дослідження, змістовному наповненні, комплексному обґрунтуванні та поданні.

Виявлено, що досягненню цілей та завдань програмно-цільового проєкту сприяло використання: методів проблемного навчання; навчальних дискусій; ділових та рольових ігор; мозкового штурму; проблемних лекцій та лекцій-прес-конференцій; системи різнорівневих ситуаційних завдань, з задіянням цифрових і STEM засобів, технологій кейс-стаді (практико-орієнтовані завдання, що містили аналіз варіантів некоректного надання медичної допомоги, аналіз ситуацій взаємодії з пацієнтами, спираючись на положення медичної етики та деонтології тощо); сторітеллінгу; техніки «репетиція прийняття складних рішень»; індивідуальної та групової рефлексії; соціально-психологічного тренінгу, тренінгу особистісного зростання, комунікативного тренінгу та ін. Дієвими виявилися й різні активні методи та форми проведення практик, самостійної роботи, як ефективних засобів формування професійно-суб'єктної позиції, набуття різних видів досвіду суб'єктності, розвитку критичного мислення.

При проведенні формувального експерименту 26 учасників з допустимим (низьким) рівнем сформованості професійної компетентності увійшли до ЕГф та 25 таких учасників склали КГф. Учасники КГф не залучалися до системних заходів програмно-цільового проекту.

Порівняння результатів I та II діагностичних зрізів (до та після формувального етапу дослідження відповідно) в учасників ЕГф було проведено за допомогою критерію Вілкоксона. Виявлено статистично значущі зміни за показниками мотивації професійної діяльності ($Z=2,107$; $p=0,036$) та спрямованості навчальної мотивації ($Z=4,911$; $p=0,001$); парціальних позицій інтернальності ($Z=4,789$; $p=0,001$); вербальної креативності ($Z=3,523$; $p=0,001$); комунікативних ($Z=4,109$; $p=0,000$) та організаторських ($Z=4,112$; $p=0,001$) здібностей; соціально-психологічної мобільності ($Z=2,657$; $p=0,006$); рефлексивності ($Z=3,591$; $p=0,001$); прагнення до саморозвитку ($Z=4,648$; $p=0,000$); інтегрального рівня емоційного інтелекту ($Z=5,593$; $p=0,000$); якості самостійної роботи ($Z=4,672$; $p=0,001$) та середнього балу успішності ($Z=4,639$; $p=0,000$).

Показано, що у досліджуваних ЕГф статистично значуще підвищилась мотивація до формування професійно-суб'єктної позиції ($p<0,05$), що сприяло, зокрема, розширенню можливостей превенції професійних помилок, розвитку критичного мислення.

Проведено оцінку вираженості таких показників професійної компетентності майбутніх фахівців-медиків ЕГф, як самооцінка професійно-особистісного розвитку ($Z=5,389$; $p=0,001$), професійних ($Z=4,804$; $p=0,000$) та дослідницьких ($Z=4,682$; $p=0,001$) умінь, індивідуальної концепції здоров'я ($Z=5,712$; $p=0,001$) та стилю життя ($Z=5,567$; $p=0,001$), за якими вони значущо відрізняються від показників учасників КГф.

Встановлено статистично значущі відмінності за показниками професійної компетентності учасників ЕГф та КГф (оцінку проведено за допомогою критерію Манна-Уїтні). З'ясовано, що учасники ЕГф, на відміну від учасників КГф, мають вищий рівень професійної компетентності в цілому ($U=1109$; $p=0,001$), а також таких її показників, як орієнтація на пошук ресурсів саморозвитку у вирішенні проблеми ($U=1227$; $p=0,024$), саморегуляція ($U=1076$; $p=0,001$). Учасники ЕГф, на відміну від учасників КГф, більш мотивовані до формування професійно-суб'єктної позиції ($U=239,4$; $p=0,000$); відрізняються рівнем мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях ($U=287,7$; $p=0,000$) та комунікативною установкою ($U=0,007$; $p=0,006$).

Учасники ЕГф також демонстрували більш високі показники за спрямованістю навчальної мотивації ($U=273,2$; $p=0,000$) і творчим ставленням до професії ($U=256$; $p=0,001$).

Результати формувального експерименту показали статистично значущі зміни за рівнями сформованості професійної компетентності в ЕГф, порівняно з показниками КГф. Так, кількість учасників з допустимим (низьким) рівнем в ЕГф зменшилася з 18,4% до 8,5%, тоді як у КГф – з 17,6% до 10,6%. Разом із цим, позитивна динаміка на оптимальному рівні сформованості професійної компетентності в ЕГф (з 16,9% до 21,8%) також перевищує аналогічну у КГф (з 7,7% до 11,2%). Найбільша позитивна динаміка зростання показників сформованості професійної компетентності спостерігається на достатньому рівні, а саме в ЕГф з 23,9% до 28,9%, у КГф – 15,5% до 19%.

Загалом розроблений і апробований в ході формувального експерименту програмно-цільовий проєкт показав свою дієвість, оскільки учасники, які були залучені до його заходів, виявили більш високий рівень професійної компетентності та професійно-суб'єктної позиції, у порівнянні з КГф.

Висновки. Розроблено програмно-цільовий проєкт системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі, зміст якого визначався взаємодією цільового, організаційно-процесуального та організаційно-технологічного компонентів, які становили систему взаємопов'язаних та послідовних структурних блоків (змістовного, операційного, діяльнісного, рефлексивного), об'єднаних для реалізації мети та завдань проєкту. Показано, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі на основі системно-інтегративного підходу в межах розробленого програмно-цільового проєкту відбувалося за допомогою поетапного ускладнення форм і методів їх професійної підготовки залежно від особливостей навчально-професійної, науково-дослідної та соціокультурної діяльності, завдяки реалізації комплексу організаційних умов, які враховувалися при розробці блоків запропонованого проєкту і забезпечували його результативність. Констатовано, що системність формування професійної компетентності майбутніх фахівців медиків в межах запропонованого проєкту забезпечено за умов дотримання принципів інтегративності, системності, інтерактивності, цілісності, прикладної спрямованості, інструментальності.

Дієвість програмно-цільового проєкту системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі підтверджено зростанням показників мотивації до навчання, професійної діяльності та формування

професійно-суб'єктної позиції; мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях, комунікативної установки; парціальних позицій інтернальності; спрямованості і готовності до саморозвитку; вербальної креативності; інтегрального рівня емоційного інтелекту; соціально-психологічної мобільності; рефлексивності; самооцінки професійно-особистісного розвитку, індивідуальної концепції здоров'я та стилю життя.

References

1. Zhigarenko I., Halian I., Halian A., Burlakova I. Emotional Intelligence in the Structure of Adaptation Process of Future Healthcare Professionals. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7, num 3. P. 447-460. [in English].

2. Zhigarenko I., Popovych I., Paviluc M. Research of relationship of functional-role positions (ego-states) with indicators of future specialists' independence. *Amazonia Investiga*. 2021. Vol. 10, Issue 41. P. 85-95. [in English].

3. Zinziuk L., Timofiieva M., Zorij N., Roman L., Bojko V., Shimkova K. Upon the Problem of Communicative Competence in Preparation of a Future Doctor for Professional Activity. *18th Ain shams international medical students' congress (AIMSC)* (Cairo, Egypt, 20-23 February 2010). P. 232-235. [in English].

Borysiuk A.S., Rudyi-Trypolskyi V.O., Zavatska N.Ye.

PROGRAM-TARGET PROJECT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION SYSTEM OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS

Based on the system-integrative methodology, the socio-psychological features of the future medical specialists' professional competence forming system are determined. Blocks of structural components (motivational-valuable, cognitive-evaluative, functional-operational, personal-reflexive) of the future medical specialists' professional competence and content are disclosed. Criteria and empirical indicators of the levels (acceptable, sufficient, optimal) of the future medical specialists' professional competence formation are determined in blocks of the structural components. The stages (diagnostic, axiological, theoretical, practical, control-analytical) and organizational conditions of the system for the future medical specialists' professional competence formation are identified. The effectiveness of the program-targeted project for the future medical specialists' professional competence formation system has been developed and proved; the substantive and procedural foundations of its phased practical implementation in compliance with certain organizational conditions have

been substantiated. The program-targeted project for the future medical specialists' professional competence formation system was developed. Its content was determined by interaction of the target, organizational-procedural and organizational-technological components, which has become a system of mutually connected and consecutive structural units (essential, operational, activity, reflective), that were connected for the implementation of the object's goal and tasks. It is shown that the formation of the future medical specialists' professional competence on the basis of the system-integrated approach within the framework of the developed targeted project program, was carried out by gradually increasing the complexity of their forms and methods of vocational training, depending on the characteristics of the educational, professional, research and socio-cultural activities, through the implementation of the complex organizational conditions, that were taken into account in the design of the units of the proposed facility and ensured its effectiveness. It is stated that the formation system of the future medical specialists' professional competence within the scope of the proposed facility is provided in compliance with the principles of integration, system, interactivity, integrity, application orientation, tools.

Key words: *future medical specialists, professional competence, professional competence formation system, system-integrative approach, active socio-psychological training.*

Борисюк Алла Степанівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та філософії Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці;

Рудий-Трипольський Владислав Олександрович – здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ.

*Френкель С. (ORCID 0000-0003-2549-8047),
Турбан В.В. (ORCID 0000-0002-0816-1269),
Козьменко О.І. (ORCID 0000-0002-7063-2324),
Завацька Н.Є. (ORCID 0000-0001-8148-0998)*

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ

У статті проведено аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми соціально-психологічної підтримки особистості (на прикладі інфікованих осіб зрілого віку). Задіяно поліпарадигмальний ракурс до вивчення проблеми соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку. Визначено концептуальні основи соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку на засадах системно-інтегративної методології.

Розкрито когнітивні дисфункції та соціально-психологічні характеристики інфікованих осіб зрілого віку. Запропоновано структурно-функціональну модель системи соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку, що містила цільовий, концептуальний, змістовно-технологічний, результативний блоки, та проведено її операціоналізацію.

Проведений теоретико-методологічний аналіз сучасних наукових підходів до вивчення проблеми соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку показав, що цей феномен розглядається з різних позицій і характеризується як стратегія, процес, діяльність. Характеризуючи соціально-психологічну підтримку інфікованих осіб зрілого віку, як особливий вид діяльності, підкреслюється, що її зміст обумовлений соціально-психологічними характеристиками цих осіб, та включає взаємопов'язані і взаємозалежні складові: соціальну (відносини з соціумом) і психологічну (особливості функціонування когнітивної, мотиваційної та поведінкової сфер), які визначають їх адаптаційний потенціал. Констатовано, що чинниками соціально-психологічної підтримки виступають риси особистості (диспозиційні) та сприйняття агентів/реципієнтів підтримки, соціокультурні характеристики, особливості соціальної мережі підтримки, ситуаційний контекст та особистісний досвід. Наголошується, що основним джерелом інтересу до соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку є її

перспективність у ролі потенційно важливого чинника їх психологічного та фізичного благополуччя.

Ключові слова: *особистість, зрілий вік, інфекційні захворювання, соціально-психологічна підтримка, система соціально-психологічної підтримки.*

Постановка проблеми. Одним із складних і значущих викликів сучасного світу є інфекційні захворювання, які завдають нещадних ударів по здоров'ю і життю людини, вимагають проведення екстрених медичних заходів та надання соціально-психологічної підтримки. Без перебільшення можна стверджувати, що серед таких захворювань пандемія на COVID-19 сколихнула життя всій планеті і, на жаль, досі не втрачає актуальності, зважаючи на ступінь поширення цього серйозного за своїм перебігом і ускладненнями інфекційного захворювання (Zhou, Xinxin, Jieming, 2020).

Здатність коронавірусу, як і деяких інших особливо небезпечних патогенів (інфекційних агентів), призводить до контамінації значної кількості населення, до людських жертв, викликаючи в кінцевому підсумку соціально-економічну кризу, є яскравим свідченням того, що будь-яка епідемія/пандемія становить серйозну загрозу для національної безпеки держави. Саме тому серед першочергових завдань вчених є розробка ефективних засобів протидії не тільки інфекційному захворюванню, але й соціальним та психологічним наслідкам, які, зокрема, негативно позначаються на психологічному стані людини та її соціальному статусі. Особливої уваги у цьому контексті потребують інфіковані особи зрілого віку, як найбільш працездатна частина населення (Zavatskyi V., Spytska, Zavatskyi Yu., 2018). При цьому цілісний та системний погляд на питання соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку залишається поза увагою дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можна констатувати, що проблема соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку розроблена недостатньо і у теоретико-методологічному, і у практично-впроваджувальному аспектах. Дослідження за цією проблематикою майже виключно були пов'язані з медичними та медико-психологічними аспектами щодо ефективності комбінації медикаментозної терапії та психотерапії інфікованих осіб (Zavatskyi V., Spytska, 2018). У зв'язку з цим пошук шляхів вирішення цієї проблеми є важливою самостійною науковою задачею, вирішення якої передбачає проведення комплексних емпіричних досліджень соціально-психологічних особливостей осіб зрілого віку з інфекційними захворюваннями,

побудову та операціоналізацію структурно-функціональної моделі соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку, а також розробку науково обґрунтованих інтеграційних методів та узагальненої системи соціально-психологічної підтримки таких осіб.

Мета статті – провести аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми соціально-психологічної підтримки особистості (на прикладі інфікованих осіб зрілого віку).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Аналіз численних наукових праць, присвячених проблемі соціально-психологічної підтримки показав, що цей феномен розглядається з позицій різних підходів і характеризується як: стратегія (С. Carver, J. Schaefer, M. Scheier, J. Weintraub та ін.), процес (Г. Бевз, Н. Бондаренко, Н. Завацька, Н. Міщенко та ін.), діяльність (К. Валстром, D. Terry, H. Weber та ін.).

З'ясовано, що у психології існує декілька важливих концептуальних розмежувань щодо соціально-психологічної підтримки, яка розглядається як метаконструкт, який включає такі компоненти: мережеві ресурси підтримки, підтримуючу поведінку та оцінки підтримки (Т. Fydrich, А. Leppin, R. Schwartz, G. Sommer та ін.). Ці конструкти належать відповідно до мережі осіб, які надають допомогу, конкретних актів допомоги та оцінок таких ресурсів і допомоги з боку людини, яка перебуває у центрі розгляду. Вибір джерел підтримки формується під впливом особистісних факторів, серед яких особливе місце займають ціннісні орієнтації та самооцінка особистості.

Основним джерелом інтересу до соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку є її перспективність у ролі потенційно важливого чинника психологічного та фізичного благополуччя. Наголошується, що при організації соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку особливе значення мають наукові підходи, які застосовуються. Так, у контексті дослідження найбільш актуальними визнані: діяльнісний, індивідуально-орієнтований, середовищний, соціально-психологічний та інтегративний підходи. Діяльнісний підхід (Г. Костюк, С. Максименко, І. Пасічник, В. Роменець та ін.) дозволяє включити інфіковану особу у продовження індивідуальної та колективної соціально-значущої діяльності в періоди реабілітації та постреабілітації; індивідуально-орієнтований підхід (Л. Бінсвангер, Дж. Бьюдженталь, Ю. Джендлін, В. Турбан та ін.) акцентує увагу на вікових особливостях, стані здоров'я та соціальному статусі особистості; середовищний підхід (І. Гоян, З. Ковальчук, У. Михайлишин, М. Орап та ін.) сприяє

актуалізації потенціалу середовища, вплив якого необхідний для залучення до участі у суспільному житті, розуміння культури, дотримання норм поведінки, виконання різних соціальних ролей; соціально-психологічний (С. Гарькавець, Н. Завацька, А. Кононенко, О. Литвиненко, С. Цимбал, Р. Шевченко, О. Шевяков та ін.) та інтегративний (С. Carver, S. Kobasa, R. Moss, J. Schaefer, S. Taylor та ін.) підходи забезпечують кумулятивний ефект від використання адаптаційного потенціалу особистості та ресурсів соціального середовища.

Встановлено, що соціально-психологічна підтримка інфікованих осіб в періоди реабілітації та постреабілітації включає: безпосередню діяльність з ними, що сприяє їх інтеграції у соціум за допомогою розширення знань про інфекційні вірусні захворювання, їх наслідки та шляхи запобігання (когнітивний компонент), мотивації до продовження соціально-значущої діяльності (мотиваційний компонент) та активної участі у ній (поведінковий компонент).

Характеризуючи соціально-психологічну підтримку інфікованих осіб зрілого віку як особливий вид діяльності, наголошується, що її зміст обумовлений особливими соціально-психологічними характеристиками цих осіб, та включає дві взаємопов'язані та взаємозалежні складові: соціальну (відносини з соціумом) та власне психологічну (когнітивна, емоційно-вольова, мотиваційна та поведінкова сфери). При цьому розгляд соціальної складової передбачає, що вона визначається такими позиціями, як діагноз та соціальний статус особистості. Крім того, показано, що вибір джерел соціально-психологічної підтримки формується під впливом особистісних факторів, серед яких особливе місце займають ціннісні орієнтації та самооцінка особистості.

Показано, що структурно-функціональна модель соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку складається з чотирьох блоків: цільового, концептуального, змістовно-технологічного та результативного.

Технологія соціально-психологічної підтримки передбачає індивідуальну та групову роботу і була розподілена на 5 модулів: соціально-психологічний, соціально-медичний, соціально-правовий, соціально-економічний, соціально-педагогічний.

Запропоновані у дослідженні класифікаційні параметри дозволили охарактеризувати технологію соціально-психологічної підтримки як гуманістичну мезотехнологію (модульно-локальну), провідним засобом реалізації якої є діяльність, що здійснюється із застосуванням спеціальних стратегій соціально-психологічної підтримки: «захист» та «допомога».

У соціально-психологічній підтримці інфікованих осіб зрілого віку вибір стратегії обумовлений, насамперед, рівнем суб'єктності (власної активності) особистості. Стратегія «захист» використовується при суб'єкт-об'єктних відносинах, стратегія «допомога» – при суб'єкт-суб'єктних.

Показано, що у зв'язку з цим постає проблема визначення особливостей функціонування когнітивних процесів та соціально-психологічних характеристик інфікованих осіб зрілого віку, які обумовлюють їх адаптаційний потенціал, з метою урахування цих даних при побудові інтегрованої системи соціально-психологічної підтримки таких осіб в періоди реабілітації та постреабілітації.

Першим етапом емпіричного дослідження було вивчення рівня когнітивних порушень у осіб зрілого віку з інфекційними вірусними захворюваннями.

Залежно від віку, досліджуваних було розподілено на 2 групи: перша вікова група (38-45 років) – 65 (54,2%) осіб (I період зрілого віку) та друга вікова група (46-52 років) – 55 (45,8%) осіб (II період зрілого віку).

Встановлено, що у віковій групі 38-45 років середній результат за шкалою MMSE (Mini-mental State Examination) становив $28,35 \pm 0,42$ балів; за тестом малювання годинника – $9,5 \pm 0,47$ балів; за тестом О. Лурія – $7,9 \pm 0,6$ балів. Когнітивна дисфункція проявлялася легкими когнітивними порушеннями, що являлися собою динамічне незначне погіршення окремих когнітивних функцій (пам'яті, уваги, мислення) та не призводили до побутової, соціальної дезадаптації.

У віковій групі 46-52 років середній показник за тестом MMSE склав $25,21 \pm 0,35$ балів; за тестом малювання годинника – $8,4 \pm 0,42$ балів; за тестом О. Лурія – $6,7 \pm 0,8$ балів. Виявлено легкий та помірний когнітивний дефіцит з більш вираженим погіршення окремих когнітивних функцій (пам'яті, розумової працездатності) без проявів дезадаптації.

Другим етапом емпіричного дослідження було вивчення соціально-психологічних характеристик загальної вибірки інфікованих осіб зрілого віку. Кожну вікову групу респондентів було розподілено на 4 підгрупи (контрольну групу (КГ) та 3 експериментальні групи (ЕГ): I ЕГ – особи, які перенесли SARS, II ЕГ – SARS-CoV, III ЕГ – SARS-CoV-2.

Проведений аналіз виявив, що відмінності у середніх значеннях між I ЕГ та II ЕГ, II ЕГ та III ЕГ незначні і вони не мають великої цінності для даного дослідження. Загалом, середні значення у II ЕГ займають проміжне положення між I ЕГ та III ЕГ. У зв'язку з цим, основна увага була приділена порівнянню

показників I ЕГ та III ЕГ, які відображають максимальні відмінності у соціально-психологічних характеристиках респондентів.

Порівняння середньогрупових показників виявило достовірні відмінності між даними I ЕГ і III ЕГ щодо існуючої життєвої ситуації, негативного забарвлення очікувань відносно майбутнього та копінг-стратегією «пошук соціальної підтримки». При цьому досліджувані I ЕГ виявилися більш орієнтованими на пошук інформаційної, дієвої та емоційної підтримки.

Якісний аналіз профілів респондентів за методикою семантичного диференціалу показав, що для досліджуваних III ЕГ притаманне значне зниження самооцінки, незадоволеність собою, стан загального психологічного неблагополуччя, про що свідчить значний розкид даних за факторами «Оцінка», «Сила», «Активність» між шкалами «яким я бачу себе зараз» і «яким мені хотілося б бути», чого майже не зафіксовано у респондентів I ЕГ ($p < 0,05$). Крім того, респонденти I ЕГ оцінюють себе значно краще, що свідчить про спрямованість на сьогоднішнє і майбутнє, з відсутністю фіксації на негативному минулому.

Порівняння характеристик домінуючого психоемоційного стану при розподілі вибірки у гендерному вимірі показало, що у чоловіків достовірно нижчі, ніж у жінок, середні показники за параметрами «Бадьорість», «Спокій», «Стійкість емоційного тону», «Задоволеність життям в цілому», «Позитивний образ себе» ($p < 0,05$). Встановлено, що досліджувані жінки були достовірно більш критично налаштовані до того, що відбувається, зокрема до себе, свого здоров'я. В цілому поняття «здоров'я» за факторами семантичного диференціалу виявило негативні значення, що відображає незадоволеність власним станом здоров'я, яке сприймається як слабке та вразливе.

Для дослідження значущих параметрів системи відносин проведено аналіз кореляційних зв'язків за факторами «Оцінка», «Сила», «Активність» методики семантичного диференціалу. Встановлено, що респонденти I ЕГ оцінювали себе як здатних до успішного подолання труднощів на своєму життєвому шляху. На емоційно-оціночному рівні «ідеал Я» також пов'язувався з активною життєвою позицією, любов'ю та довірчими стосунками зі значущими іншими. У III ЕГ ставлення до власної особистості залежало від оцінки самої хвороби. Принципово важливим виявлялося визнання себе фаталістами, відчуття неможливості щось змінити на краще у своєму житті.

Для визначення того, які параметри впливають на рівень адаптаційного потенціалу респондентів, було використано множинний регресійний аналіз.

Встановлено, що з усіх предикторів до рівняння регресії входять: пошук соціальної підтримки, оцінка власного тіла, суб'єктивна оцінка тривалості часової перспективи, справжнє фаталістичне, «якою мені бачиться хвороба» за фактором «Сила», автономність. Отриманий коефіцієнт множинної кореляції показав, що 87,4% змінної дисперсії «Рівень адаптаційного потенціалу (АП)» визначається сукупним впливом представлених параметрів.

Рівняння регресії для множинного аналізу має такий вигляд: АП прогноз = 46,502 + 127,336 (пошук соціальної підтримки) + 4,129 (оцінка власного тіла) - 11,572 (суб'єктивна оцінка тривалості часової перспективи) - 8,661 («якою мені бачиться хвороба» за фактором «Сила») + 4,012 (автономність).

Стандартні коефіцієнти регресії b , що відображають відносний ступінь впливу кожного з предикторів, мають такі значення: $b_1=0,868$, $b_2=0,402$, $b_3=-0,478$, $b_4=-0,512$, $b_5=0,341$, $b_6=0,197$.

Адаптаційний потенціал досліджуваних виявився взаємопов'язаним зі ставленням до себе, власним здоров'ям, майбутнім, а також суб'єктивною оцінкою протяжності часової перспективи, почуттям безнадійності, емоційним фоном, ставленням до життєвої ситуації, використанням таких копінг-стратегій, як «дистанціювання», «пошук соціальної підтримки». Використання такого способу копіngu, як уявне усунення, зменшення значущості стресових подій, було характерне для респондентів III ЕГ. Тоді як інфіковані I ЕГ найчастіше використовували соціальну підтримку у вигляді додаткового соціального ресурсу.

Проаналізовано взаємозв'язки, що обумовлюють вибір джерел соціально-психологічної підтримки респондентами з різним рівнем самооцінки та різними ціннісними орієнтаціями. З'ясовано, що ці взаємозв'язки мають статеві та вікові особливості. Найбільше взаємозв'язків виявлено у респондентів I періоду зрілого віку. Для чоловіків це маніпулятивні (підтримка – колеги та соціальне оточення) та впевнені дії (підтримка – близькі друзі та друзі за інтересами). Для жінок – маніпулятивні дії та пошук емоційної підтримки (підтримка – батьки, близькі друзі, чоловік), впевнені дії (підтримка – колеги), а також стратегії копінг-поведінки, спрямовані на взаємодію з оточуючими (підтримка – соціальне оточення). У II періоді зрілого віку таких взаємозв'язків стає менше. Так, у жінок виявлено взаємозв'язки копінг-стратегій, спрямованих на взаємодію з оточуючими (підтримка – батьки, близькі друзі, чоловік, соціальне оточення). У II періоді зрілого віку агресивна поведінка залишається вираженою

лише у чоловіків із заниженою самооцінкою, а решта воліють до впевненої поведінки та маніпулятивних дій; жінкам із завищеною та адекватною самооцінкою у I періоді зрілого віку властиві впевнена поведінка та маніпулятивні дії. У II періоді зрілого віку вони частіше обирають шляхи подолання, спрямовані на взаємодію з оточуючими.

З'ясовано, що подібність та відмінність ціннісних орієнтації родичів впливає на вибір джерел соціально-психологічної підтримки: респонденти схильні вдаватися до підтримки один одного в тому випадку, якщо їх життєві цінності виявляються узгодженими між собою та не вступають у суперечність; за відсутності родичів із подібними ціннісними орієнтаціями зростає затребуваність підтримки друзів, оточуючих.

Встановлено, що оцінка соціально-психологічної підтримки пов'язана з суб'єктивною оцінкою емоційної складності стресової ситуації, пов'язаної з хворобою, соціально-психологічними параметрами реальної соціальної мережі (широта, щільність, структура) та емпатією як соціально значущою особистісною рисою.

Висновки. Задіяно поліпарадигмальний ракурс до вивчення проблеми соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку. Визначено концептуальні основи соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку на засадах системно-інтегративної методології.

Розкрито когнітивні дисфункції та соціально-психологічні характеристики інфікованих осіб зрілого віку. Запропоновано структурно-функціональну модель системи соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку, що містила цільовий, концептуальний, змістовно-технологічний, результативний блоки, та проведено її операціоналізацію.

Проведений теоретико-методологічний аналіз сучасних наукових підходів до вивчення проблеми соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку показав, що цей феномен розглядається з різних позицій і характеризується як стратегія, процес, діяльність. Характеризуючи соціально-психологічну підтримку інфікованих осіб зрілого віку, як особливий вид діяльності, підкреслюється, що її зміст обумовлений соціально-психологічними характеристиками цих осіб, та включає взаємопов'язані і взаємозалежні складові: соціальну (відносини з соціумом) і психологічну (особливості функціонування когнітивної, мотиваційної та поведінкової сфер), які визначають їх адаптаційний потенціал. Констатовано, що чинниками соціально-психологічної підтримки виступають риси особистості (диспозиційні) та

сприйняття агентів/реципієнтів підтримки, соціокультурні характеристики, особливості соціальної мережі підтримки, ситуаційний контекст та особистісний досвід. Наголошується, що основним джерелом інтересу до соціально-психологічної підтримки інфікованих осіб зрілого віку є її перспективність у ролі потенційно важливого чинника їх психологічного та фізичного благополуччя.

Frenkel S., Turban V.V., Kozmenko O.I., Zavatska N.Ye.

The problem of social and psychological support of the individual: theoretical and methodological approaches

The polyparadigm angle is applied to study the socio-psychological support system for infected individuals in their adulthood. The conceptual basis of the social and psychological support of infected individuals in their adulthood based on the system-integrative methodology is defined.

Cognitive dysfunctions and socio-psychological characteristics of infected individuals in their adulthood are revealed. The study propose the structural-functional model of the social-psychological support system of infected individuals in their adulthood, which contained target, conceptual, content-technological and effective blocks; and its operationalization was carried out.

An integrated system of social and psychological support for infected individuals in their adulthood, implemented at the basic, restorative, and analytical levels, was developed, and its effectiveness was evaluated. It has been proven that the effectiveness components of the social and psychological support system for infected adults (during their rehabilitation and post-rehabilitation) are the implementation of organizational conditions through the implementation of the developed modular technology of social and psychological support, as well as a program to activate resource capabilities and increase the adaptive potential of infected adults (during their rehabilitation and post-rehabilitation) according to the blocks of actualization of the latent personal resource; self-presentation and self-realization of life competence; constructive acceptance of social and psychological support.

The effectiveness of the developed socio-psychological support system is confirmed by an increase in the adaptive potential of the researched persons with a reliable regression of cognitive disorders and on the socio-psychological parameters. This allowed to record the optimistic, positive psycho-emotional state, active life attitude, self-acceptance, positive attitude, increased self-esteem, as well as readiness

to use social and psychological support as an important resource of successful functioning and vital exercise.

Key words: individual, adulthood, infectious diseases, social-psychological support, social-psychological support system.

References

1. Zavatskyi V.Yu., Spytska L.V. Subjective population of personality: socio-psychological aspects. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Ivano-Frankivsk: Precarpathian National University of Vasyl Stefanyk, 2018. Vol. 5, No. 1. P. 114-120. [in English].

2. Zavatskyi V.Yu., Spytska L.V., Zavatskyi Yu.A. The formation of subjective well-being of person. *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Social Inequalities and Economic Growth*. Rzeszów: Wydawca Uniwersytet Rzeszowski, 2018. Numer 55 (3/2018). P. 401-409. [in English].

3. Zhou M., Xinxin Z., Jieming Q. Coronavirus disease 2019 (COVID-19). *Nature Public Health Emergency Collection*. 2020. Vol. 14 (2). P. 126-135. [in English].

Френкель Стелла – здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ; асистент кафедри соціальної медицини та гуманітарних дисциплін ПВНЗ «Міжнародна академія екології та медицини», м. Київ;

Турбан Вікторія Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ;

Козьменко Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, в. о. декана факультету міжнародних відносин Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ.

АКСІО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД У ПСИХОТЕРАПІЇ ПТСР ВНАСЛІДОК ВОЄННОГО СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У статті на підґрунті результатів теоретичного аналізу й емпіричних даних висвітлюються проблема психологічної природи посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців через воєнний стрес; визначаються провідні психотерапевтичні підходи, що довели ефективність свого методу завдяки довготривалому досвіду перебування людства у воєнних діях й через застосування зазначених моделей, а саме, когнітивно-поведінкової, біхевіористичної й десенсибілізаційної й одержанні успішних результатів під час застосування їх методів. Підкреслюється вагомість теоретико-емпіричних результатів наукових досліджень щодо дії ПТСР на особистість й розкриваються нові дані, а також пропонується аксіо-особистісний підхід до психотерапії ПТСР у військовослужбовців, які постраждали на воєнний стрес.

Показано, що ефективними моделями психотерапії ПТСР є когнітивно-поведінкова модель, біхевіористична, десенсибілізаційна. Проте останнім часом набула широкого використання аксіо-ресурсна теорія, що виходить з надр гуманістичної психології. Головний наголос ставиться на тому в який спосіб особистість долає життєві труднощі, за рахунок яких властивостей переборює стрес. Аксіо-особистісні ресурси – це життєві опори, витoki, що з одного боку в постійному розпорядженні людини, з іншого боку, надають смил її буття, а саме – гуманістичні цінності й основи її життєдіяльності, залученість у соціум й відчуття безпеки й поваги з боку соціуму, можливість самоздійснення й самореалізації, набуття фізичного й психологічного благополуччя.

Ключові слова: аксіо-особистісний підхід, військовослужбовці, воєнний стрес, посттравматичний стресовий розлад, психотерапія.

Постановка проблеми. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) сьогодні найактуальніша тема наукових досліджень. Доволі часто під цим поняттям розглядають низку симптомів, що надаються у Діагностичному й статистичному посібнику з психічних розладів [2], клінічна збірка, що використовується медичним персоналом для визначення діагнозу.

У публікації журналу Time за 6.04.2015 року зазначалося, що у 500 тисяч солдат та офіцерів США, які брали участь у бойових діях в Іраку, Афганістані

або в обох країнах за останні 13 років було діагностовано ПТСР [8, с. 20]. В Україні ми перебуваємо в умовах воєнних дій з 24.02 2022 року, все населення країни, так або інакше, відчуває дію воєнного стресу. Зараз у нас ще не має можливості виявити об'єктивні наслідки такого стресу у повному обсязі, але результати досліджень виявляють обрії лиха.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільшої популярності у психотерапії ПТСР досягає *когнітивно-біхевіоральна терапія (КБТ)*. У КБТ для лікування ПТСР застосовується велика кількість різних технік. Первинні напрями (систематична десенситизація, релаксаційний тренінг, біологічно зворотній зв'язок) засновуються на двохфакторній теорії обумовлення емоцій страху й оперантного запобігання, розробленої Моурером [9]. Коли оформилися більш пізні напрями (продовжена вскриваюча психотерапія, когнітивна психотерапія, когнітивно-процесуальна психотерапія) емоційно-інформаційні теорії ПТСР превалюють над теорією навчіння. Соціально-когнітивні теорії фокусуються переважно на змісті когніцій індивіда, що діє всередині соціального контексту. Останнім часом було здійснено спробу щодо інтеграції двох напрямів у теорії подвійної репрезентації Бревіна.

Сучасна теорія навчіння враховує, передусім, розвиток симптомів ПТСР. Симптоми переживання травми, що повторюються, й, фізіологічного збудження розглядаються як умовні емоційні реакції, що виникають за принципом класичного обумовлення у відповідь на стимули зовнішнього середовища. Згідно з теорією біхевіоризму, не дивлячись на те, що спочатку симптоми можуть бути спричинені травмою, на подальшому етапі вони виявляються наслідком спроб індивіда впоратися із травмою. Поступово такі спроби опанувати дистресом починають проявлятися у обставинах, що не пов'язані з травмою, й стають функціонально автономними. Запобігаюча й антисоціальна поведінка, а також поведінковий дефіцит працюють за оперантним контролем. Проблеми можуть виникати через контроль над стимулами, що порушується, коли реакція відповідає ситуації, проте має прояв на фоні важкого емоційного стану. Неадаптивна поведінка знаходиться під контролем стимулів, що підкріплюються й що відбувалися у минулому, які здійснюють вплив на імовірність виникнення певних поведінкових реакцій. Думки, почуття й поведінкові реакції визначаються як певні прояви попередніх стимулів. Тобто, виходячи з аналізу поведінки, фокус терапії може бути сфокусованим не на травмі, а на неадаптивній поведінці, що є наслідком травми. При цьому схильність до умовних стимулів при відсутності негативних наслідків розглядається як погашена емоційна реакція. У поведінкових теоріях, так само як і в інформаційних теоріях, техніка розкриття травматичного досвіду

застосовується для роботи із симптомами повторного переживання травматичного досвіду й фізіологічного збудження, в той час, як управління поведінкою у непередбачених ситуаціях розглядається як метод з симптомами запобігання й іншими поведінковими проблемами.

Відповідно із емоційно-процесуальною теорією, ПТСР виникає завдяки розвитку патологічних структур страху, пов'язаних із травматичною подією [9]. Такі структури включають репрезентації стимулів, реакцій та їх значень. Будь-яка інформація, що є пов'язаною з травмою, активує структури страху, які у осіб, що страждають на ПТСР, включають велику кількість стимулів й, в такий спосіб, доволі легко активуються. Спроби запобігти активації оформлюються у симптоми запобігання. Згідно з емоційно-процесуальною теорією, успішна терапія ПТСР повинна включати корекцію патологічних елементів структури страху. Для редукції страху, клієнта необхідно провести через два стани. Передусім, структури страху варто активувати. Далі, важливо надати нову інформацію, що містить елементи, які є несумісними з патологічними елементами, з метою їх корекції. Такі процедури допомагають особі конфронтувати з травмою, активуючи тим самим спогади про травму. Активація травматичних спогадів надає можливість інтегрувати скоректовану інформацію й, в такий спосіб, модифікувати патологічні елементи травматичних спогадів. Так, Фоа й Ротбаум довели, що активація страху впродовж терапії надає гарні результати [12].

Автори цієї теорії виокремили декілька механізмів, що забезпечили покращення стану клієнтів, які страждають на ПТСР. По-перше, повторні переживання травми в уяві роблять травматичні переживання більш звичними й, так, знижують тривогу, що пов'язана із травмою, а також коректує невірне переконання, що тривога залишиться назавжди, якщо не запобігати спогадів про травму. По-друге, процес обережної конфронтації із негативними спогадами запобігає когнітивному ухиленню від думок й почуттів, що нагадують про травму. По-третє, повторне переживання травми у терапевтичних умовах поступово залучає безпечну інформацію про травматичну пам'ять, що дає клієнтові можливість усвідомити, що травматичні спогади не є небезпечними. По-четверте, фокусування на травматичній пам'яті впродовж тривалого часу допомагає особистості диференціювати травматичну подію від інших, нетравматичних й розглядати травму, як особливу подію, а не як репрезентацію жорсткого світу й негідного «Я». По-п'яте, процес повторного переживання травми в уяві допомагає змінити значення симптомів ПТСР: від сприйняття себе як некомпетентного й неповноцінного до прийняття себе, визнання проявів мужності під час травматичної події. Й, насамкінець, тривале повторне

переживання травматичної ситуації надає можливість сконцентруватися на механізмах негативного самосприйняття й змінити ці механізми. Найважливішим механізмом є корекція невірних оцінок імовірності виникнення небезпечних ситуацій й причин страху, які вже стали звичними на стимули, що нагадують травматичну подію.

Соціально-когнітивні теорії також заторкують процеси опрацювання інформації, проте, передусім, вони сфокусовані на впливі травми на систему переконань індивіда й на процес адаптації, що є необхідним для узгодження травматичних подій й переконань, що їм передували та очікувань індивіда. Такі теорії зосереджуються на особливостях емоційних реакцій, як первинних (страх, туга, гнів), так і вторинних (провина, сором). Соціально-когнітивні теорії є теоретичним підґрунтям когнітивної терапії ПТСР. Нова інформація, що відповідає уявленням індивіда про себе та оточуючий світ, асимілюється доволі швидко й без спеціальних зусиль, тому що вона вписується у когнітивні схеми. Проте, коли відбувається подія, що не вписується в такі схеми, індивіду варто узгодити травматичну подію з системою переконань про себе та світ. Впродовж терапії когнітивні схеми клієнтів повинні бути змінені, важливо, щоб відбувся процес акомодатії, залучення нової інформації. При цьому люди часто намагаються запобігти змін схем через важкий афект, пов'язаний із травмою, найчастіше через те, що система переконань, що буде змінена може зробити особистість більш вразливою до майбутніх травм. Таким чином, індивіду більш властиво змінити сприйняття травматичної події (асимілювати його), ніж акомодувати до травми схеми, що існують.

Виявляють випадки, коли замість асиміляції та акомодатії відбувається надакомодатія. В такому випадку індивіди, які пережили травму, змінюють систему переконань в бік екстремально-негативних уявлень з метою попередити майбутні травми. У випадку надакомодатії система переконань може відображати повну недовіру іншим й негативні образи себе та інших. Травматичні події або негативні переконання, що існували у індивіда перед травмою сприяють фіксації екстремальних переконань. Екстремальні переконання заперечують переживанню природніх для травматичної події емоцій (страху, тугі) й, в такий спосіб, блокують шляхи для проживання відповідних для ситуацій почуттів й корекції переконань. Більше того, надакомодовані негативні переконання можуть продукувати вторинні емоції, що напочатку могли б й не виникати внаслідок такої травматичної події (наприклад, сором, почуття провини). Згідно із соціально-когнітивною моделлю, необхідно створити умови для вираження клієнтом емоцій з метою повного відтворення травматичних спогадів. Так, травматичний афект, що переживається в терапії,

доволі швидко розпорошується й може запустити дію з акомодатії схем внаслідок травматичного досвіду. Коли змінюються уявлення особистості про травматичні події й надакомодатійні уявлення про себе та світ, тоді зменшуються вторинні емоції разом із нав'язливими спогадами.

Спробою узгодження комплексної теорії ПТСР є створення Бревіна із колегами теорії подвійної репрезентації, яка поєднує інформаційно-процесуальну й соціально-когнітивну теорію ПТСР [11]. Підґрунтям теорії автори вважають наявність двох варіантів опрацювання інформації: свідомого і несвідомого. Теорія подвійної репрезентації представляє два типи емоційних реакцій. *Перший тип*, має прояв під час травматичної події (страх, гнів), які активуються знов під час повторних зіткнень із стимулами, що нагадують травму. *Другий тип*, інші емоції (страх, гнів, провини, сором, туга) є вторинними, що утворюються суб'єктивним значенням травми та її наслідками. Бревін із колегами дійшли до висновку, що емоційні процеси під час переживання травми залучають два елементи: активацію несвідомих образів з пам'яті (що постулюється в інформаційних теоріях) й свідомі спроби віднайти смисл та причину або перенести на когось відповідальність за те, що відбулося, а також вирішити конфлікт між травматичними подіями й очікуваннями та переконаннями, що передували ним [11]. Метою цього процесу є зниження інтенсивності негативних емоцій й відтворення почуття відносної безпеки й контролю над ситуацією. В певних випадках, пропонується поєднувати обидві види терапії (біхевіоральну й когнітивну).

Доволі ефективною терапією ПТСР є терапія EMDR або ДОРО (Десенсибілізація й опрацювання рухом очей). Автором EMDR-терапії Френсіс Шапіро розроблений стандартний протокол лікування [10]. Зазначений метод є ефективним, коли особистість може підтримувати подвійну увагу. Тобто, водночас відбувається усвідомлення безпеки кабінета терапевта й жалких образів минулого. Найчастіше справа погіршується тим, що травматизація є множинною й комплексною. Важкі події в минулому відбувалися багаторазово. Вони можуть бути представлені частково або є запобігання травматичного матеріала чи його дисоціація.

З одного боку, EMDR доволі швидко трансформує почуття, що турбують, які пов'язані із дисфункціонально збереженими травматичними спогадами. Але навіть такий функціональний метод не завжди справляється з клієнтами, в яких симптоми не вписуються у визначені рамки гострого стресового розладу (ГСР) або посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Задля вирішення цього завдання необхідно доповнювати класичний протокол EMDR, щоб успішно пропрацьовувати клієнтів із порушеннями прихильності, дисоціативною

особистісною структурою й ригідними психологічними захистами, станами, спричиненими ПТСР. Такий стан також називають розлад екстремального стресу. У дітей та підлітків такий паттерн розглядається як розлад, пов'язаний із травмою розвитку.

Мега статті полягає у визначенні психологічних особливостей проявів та наслідків ПТСР й визначити необхідність застосування аксіо-особистісного підходу у психотерапії ПТСР у військовослужбовців, постраждалих від воєнного стресу.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Герман вперше (1992) застосовує термін «комплексне ПТСР», щоб описати сукупність симптомів багатьох клієнтів, що переживають зловживання й неприйняття [5]. Такі описи поєднують низку симптомів, що виокремив французький дослідник Пьер Жане. Характеристика включає такі складові [5].

1. Дисфункціонально збережені травматичні спогади:

- приховані (недостатньо усвідомлені) спогади важкого досвіду з вихователями, що постійно повторюються й призводять у дорослому стані до небезпечних дезорганізованих патернів прихильності до інших людей. Такі приховані спогади можуть бути не пов'язані з візуальними образами й можуть не розпізнаватися як спогади, але будуть сильно впливати як базові твердження про себе у відносинах з іншими людьми;

- приховані спогади, що настільки турбують й лякають, що не можуть бути залучені до спільного особистого життєвого наративу.

2. Психологічні захисти – ментальні дії, функція яких попередити проникнення у свідомість недозволених посттравматичних картин та почуттів.

- захисти запобігання, залучаючи всі види адиктивної поведінки. Захисти запобігання – можливо найбільш часто виникаюча перепона для використання стандартних EMDR-процедур;

- захисти ідеалізації – позитивні ментальні образи, що нереалістичні й дисфункціонально перебільшені. Ці позитивні образи можуть відноситися як до інших (батьки, діти, подружжя або екс-коханці), так і до себе (у випадку із клієнтами з нарцисичним розладом особистості або нарцисичним стилем). Ідеалізована надцінність також може з'явитися у ставленні до інших потягів – поведінки (наприклад, залежності), релігії, політичної партії, географічного положення або роботодавця. Будь яке з них може слугувати захистом у будь-якому ступені, в якому вони блокують усвідомлення невирішеного посттравматичного матеріалу;

- захист сорому, а саме – недоречне самозвінування за негативні події, що були фактично неконтрольованими.

3. Дисоціативна структура особистості:

- розподіл особистості на сепаровані частки або ідентичності;
- частки можуть бути несвідомими або частково взаємоусвідомленими чи не усвідомлювати наявність один одного.

4. Проблеми у регулюванні афекта, що турбує часто пов'язані із дезорганізованими небезпечними паттернами прихильності до інших людей [5, с. 23].

Емоційні порушення й проблемна поведінка часто вкорінюються в минулі події, що може й не загрожували життю, але були травмуючими. Тобто, діти які стикалися з несприятливими подіями й діти, в яких не було можливості отримати відповідну їжу, валідацію їх переживань. Також було доведено, що ПТСР й травма є схожими за симптомами й однаковим чином вирішуються в процесі EMDR-терапії.

Виявлено, що психотерапевт, котрий пропрацьовує дитяче комплексне ПТСР потребує додаткового розуміння й процедур за межами тих, що є необхідними для терапії ПТСР, спричиненого одноразовим інцидентом у дорослого. Такий висновок підтверджується результатами досліджень Ван дер Колка [13, 14]. Учасники були розподілені на тих, у кого ПТСР виявлено після одноразового епізоду у дорослому віці, й тих, у кого ПТСР розпочався раніше 18 років. Всі учасники демонстрували травматичну симптоматику у дитинстві, повідомили про повторні епізоди фізичного або сексуального насилля у батьківських родин. Після декількох вимірів результативності лікування було виявлено значущу клінічну й статистичну різницю між групою тих, у кого розлад розпочався у дитинстві й групою тих, у кого порушення сталося у дорослому віці. Після 8 тижнів терапії 46,2 % учасників з ПТСР позбавилися від симптомів й у 100 % з них більше не діагностувалося ПТСР. Проте, у тих, у кого ПТСР розпочався у дитинстві, цей показник дорівнював 9,1 % й 72 % відповідно. Через 6 місяців у групі «дорослого» ПТСР вивільнилися від симптомів 75 % учасників, але в групі з «дитячим» ПТСР лише 33 %. Результативність терапії за дослідженнями Ван дер Колка, як і клінічний досвід доводять, що ефективна й різнобічна терапія для тих, у кого порушення почалися ще в дитинстві, потребує більше ніж 8 сесій. Імовірно, клієнти із дитячою травмою перенесли більше травматичних подій, а також в них було більше зривів, пов'язаних із несприятливим досвідом всередині дисфункціонального родинного оточення. Паттерни комплексного ПТСР включають порушення прихильності, труднощі у вирішенні специфічних завдань розвитку й міжособистісної взаємодії, психологічні захисти, вбудовані у

структуру особистості, що розвивається, й, певного ступеню, дисоціативна сепарація «Я» в структурі особистості [13, 14].

Клієнти із «дитячим» ПТСР завжди потребують більш диференційованого підходу до психотерапії, що базується на оцінці унікальної особистісної структури клієнта [13]. Така оцінка дозволяє психотерапевту залучити у роботу не лише дисфункціональні спогади, але й патологічну адаптацію до складного оточення у дитинстві – захисні процеси й дисоціативний розділ Я-станів. Саме такі патологічні адаптації важко доєднати до категорії «дисфункціонально збережений специфічний спогад» вірніше говорити про елементи спогадів, які беруть свій початок у певному життєвому досвіді, потребують іншого підходу до терапії. Тут спостерігаються патологічні захисти, дисоціативна сепарація часток «Я», блокуючі переконання про себе й інших та зруйновані паттерни прихильності.

Передусім варто відзначити, що травматичні спогади – це повторне переживання травми. Мета психотерапії полягає у перетворенні «прошивки» у нормальні спогади. Нормальні спогади доступні людині, коли в цьому є потреба. Травматичні спогади – нескінченні шматки минулого, що запускаються й переживаються знов і знов, часто з сильним відчуттям реальності «саме зараз». Деякі типи переживання минулого – емоції, когніції, відчуття, візуальні образи – часто являють собою ключовий елемент актуальних проблем будь-якого клієнта психотерапевта. Такі зміни у мовленні, коли ми називаємо травматичні спогади «повторним переживанням подій у минулому», виявляються корисними для більшості клієнтів. Завдяки такому підходу клієнт краще розуміє, чому будь-які спогади про насилля з боку батьків можуть спричинювати тривогу (повторне переживання почуттів й страху) або чому думки про жакхливий бойовий досвід можуть відчуватися як повернення у той бій. Клієнта втішує той факт, що терапевт може пояснити походження його повторного переживання травми як нормальну людську реакцію на важкий досвід.

Досвід повторного переживання травми може бути більш слабким – нагадування може призвести до невеличкого посилення настороженості або напруги. Може відбутися й розгорнутий дисоціативний епізод – клієнт міттево переміщується у власній свідомості в минуле, з ідентичністю, почуттями, обмеженими навиками вирішення проблем й поглядами почуттями, обмеженими навиками рішення проблем й поглядами на життя молодої людини.

Отже, таким чином, за результатами теоретичного аналізу ми дійшли висновку, що якщо реакції на подію розвивалися впродовж перших декількох днів або тижнів після травмуючого інцидента, то скоріше за все можна говорити про гострий стресовий розлад, а якщо реакція на травмуючу подію зберігається

довше одного місяця або виникає не менше, ніж через шість місяців після того, як подія відбулася, висока імовірність розвитку посттравматичного стрессового розладу (ПТСР) [8, с. 28-30]

Також ми провели емпіричне дослідження щодо проявів симптомів ПТСР й особливостей терапії осіб постраждалих внаслідок воєнного стресу. Нами було застосовано методіку «Тест PCL – 5» (перший короткий інструментальний тест самоопитувальник, модифікований із PCL-M теста, щоб відповідати симптомам нового визначення ПТСР у DSM-5 й впливу цих симптомів) [8]. У тестуванні брали участь військовослужбовці, що проходили медичне обстеження у кількості 100 осіб. Опитувальник містить 20 запитань (проблем, з якими особистість стикається у відповідь на сильний стресс. Необхідно визначити наскільки сильно турбувала та або інша представлена проблема за останній місяць. Найвищі кількості балів – 38 й визначає наявність ПТСР.

Аналізуючи специфіку посттравматичних стресових порушень у військовослужбовців, що перебувають в зоні воєнних дій нами виявлено такі особливості:

- військові без ознак психічної дезадаптації (5 %) – не виявляють незадоволення станом здоров'я;
- військові, які виявляють деякі ознаки психічної дезадаптації (13%) – погіршення процесів уваги й пам'яті (75 %), головний біль (90 %); стомлюваність (90 %); порушення сну (90 %);
- військові, котрі виявляють емоційно-афективні, когнітивні й поведінкові порушення, яких не було раніше, а саме: гнівливості, агресивності – 80 %; тривожності, панічні атаки – 70 %; самотності – 80 %; почуття провини – 90 %; порушення сну й слабкості – 70 %; уникнення думок й спогадів – 90 %; погіршення пам'яті, зниження концентрації уваги – 50 %. Окрім цього, надвелика група із наслідками постконтузійного синдрому, остання. Найчастіше має прояв головний біль, погіршення слуху й зору, складності під час розслаблення або взагалі неможливість розслабитися.

Звісно, що в процесі психодіагностики ми передусім акцентуємо увагу на психологічних показниках, але соматичні й фізичні прояви також підтверджують важкість протікання психо-емоційної травми у осіб постраждалих внаслідок військового стресу. За результатами психологічних досліджень [1, 3, 4, 6, 7] виявлено, що саме наявність особистісних ресурсів, аксіологічних передумов сприяють переборенню негативних чинників війни й наслідків воєнного стресу. Тому застосування аксіоресурсного підходу дозволяє досягнути позитивних результатів під час психотерапії й ресоціалізації військових.

Такими аксіо-особистісними ресурсами вважають життєві опори, все що дозволяє особистості реалізовувати власні потреби, а саме: фізичне та психічне здоров'я й психологічне благополуччя, відчуття значущості й уваги з боку суспільства, можливість особистісної та професійної самореалізації.

Відомо, що Е. Фромм виокремив такі надважливі психологічні ресурси, що сприяють душевній рівновазі й набуттю опори у людини. Надія, як психологічна категорія, що підтримує життя й розвиток особистості. Віра – переконання у людських цінностях, що надають сенс людському життю. Любов – надвищий смисл людського життя й Служіння – спрямованість на захист й збереження гуманістичних цінностей й Душевна сила, Мужність, що сприяють протистоянню труднощам, викликам життя й спробам зруйнувати Надію й Віру, Любов [3].

Висновки. Психологічні дослідження, що висвітлюють особливості переживання особистістю воєнного стресу доводять, що одним з найскладних наслідків такого досвіду є ПТСР (посттравматичний стресовий розлад), котрий має прояв через специфічні психологічні, соматичні й поведінкові змінювання й труднощами у соціально-психологічній адаптації індивіда.

В основі посттравматичного стресового розладу завжди є психотравма й травматична подія, що й спричинює особистісну вразливість, залежність психологічного благополуччя від переживань й травматичних спогадів, відчуженість й неадаптивність особистості до умов, що змінилися.

В цілому, ПТСР означає інтенсивну тривалу дію екстремального травмуючого стресору. В діагностичних критеріях ПТСР значна увага надається психологічним симптомам, втім, передусім напочатку мають прояв фізичні й соматичні прояви. Сааме такі симптоми й мотивують особистість до усвідомлення необхідності психологічної допомоги.

Надефективними моделями психотерапії ПТСР є когнітивно-поведінкова модель, біхевіористична, десенсибілізаційна. Проте останнім часом набула широкого використання аксіо-ресурсна теорія, що висходить з надр гуманістичної психології. Головний наголос ставиться на тому в який спосіб особистість долає життєві труднощі, за рахунок яких властивостей переборює стрес. Аксіо-особистісні ресурси – це иттєві опори, витоки, що з одного боку в постійному розпорядженні людини, з іншого боку, надають смил її буття, а саме – гуманістичні цінності й основи її життєдіяльності, залученість у соціум й відчуття безпеки й поваги з боку соціуму, можливість самоздійснення й самореалізації, набуття фізичного й психологічного благополуччя.

Література

1. Гребінь Л. О. Особливості практики надання психологічної допомоги пораненим військовослужбовцям / Л. О. Гребінь // Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, Л. О. Гребінь, Царенко Л. Г.; за ред. З. Г. Кісарчук. К. : ТОВ Видавництво «Логос». 207 с.
2. Діагностичні критерії ДСМ-5 посттравматичного стресового розладу // Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Т. 1. К, 2018. С. 126–128.
3. Кісарчук З. Г., Гребінь Л.О. Метод кататимно-імагінативної психотерапії в контексті особливостей його викладання / З. Г. Кісарчук, Л.О. Гребінь // *Актуальні проблеми психології Т. III : Консультаційна психологія і психотерапія: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / За ред. Максименка С. Д. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К. : 2017. Вип. 13. Консультаційна психологія і психотерапія. С. 203 –255.
4. Коширець В. В. Особливості надання першої психологічної допомоги особам з ПТСР / Віктор Коширець // *Збірник наукових праць РДГУ*. Випуск 8, 2017, С. 128–133.
5. Найп Д. EMDR: Полное руководство. Теория и лечение комплексного ПТСР и диссоциации / Пер с англ. Е.Плотниковой. М.: Научный мир, 2020. С. 456.
6. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. О. Гребінь, Л. І. Литвиненко, Царенко Л. Г.; за ред. З. Г. Кісарчук. К.: ТОВ Видавництво «Логос». 207 с.
7. Романчук Олег Ігорович. Психотравма та спричинені нею розлади: прояви, наслідки й сучасні підходи до терапії / Олег Романчук // *NeuroNews*, 2012, С. 30–37.
8. Уильямс М.Б., Пойюла С. ПТСР: рабочая тетрадь. Эффективные методики преодоления симптомов травматического стресса, ООО «Диалектика», 2021. 400 с.
9. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / Под ред Эдны ФОА, Теренса М.Кина, Мэтью Фридмана. М.: Когито-Центр, 2005. 467 с.
10. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз: основные принципы, протоколы и процедуры / пер. с англ. А.С. Ригина. М.: Класс, 1998. 496 с.

11. Brewin G.R., Dalgleish T., Joseph S. A dual representational theory of posttraumatic stress disorder. *Psychological Review*, 1996, 103. P. 670-686.
12. Foa E.B., Riggs D.S., Dancu C.V., Rothbaum B.O. Reliability and validity of a brief instrument for assessing post-traumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 1993. N 6. P. 459-473.
13. Van der Kolk B.A. Developmental trauma disorder. Towards a rational diagnosis for chronically traumatized children. *Psychiatric Annals*, 2005. May, 35, P. 401-408.
14. Van der Kolk B.A., Roth S., Pelcovitz D., Sunday S. & Spinazzola J. Disorders of extreme stress: The empirical foundation of a complex adaptation to trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 2005. October 18(5), P. 389-399.

References

1. Hrebin L. O. Osoblyvosti praktyky nadання psycholohichnoi dopomohy poranenyim viiskovosluzhbovtciam / L. O. Hrebin // *Psycholohichna dopomoha postrazhdalym vnaslidok kryzovykh travmatychnykh podii / metodychnyi posibnyk / Z. H. Kisarchuk, Ya. M. Omelchenko, H. P. Lazos, L. I. Lytvynenko, L. O. Hrebin, Tsarenko L. H.; za red. Z. H. Kisarchuk. K. : TOV Vydavnytstvo «Lohos». 207 s.*
2. Diahnostychni kryterii DSM-5 posttravmatychnoho stresovoho rozladu // *Osnovy reabilitatsiinoi psycholohii: podolannia naslidkiv kryzy. Navchalnyi posibnyk. T. 1. K, 2018. S. 126–128.*
3. Kisarchuk Z. H., Hrebin L.O. Metod katatymno-imahinatyvnoi psykhoterapii v konteksti osoblyvostei yoho vykladannia / Z. H. Kisarchuk, L.O. Hrebin // *Aktualni problemy psycholohii T. III : Konsultatyvna psycholohiia i psykhoterapiia: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psycholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / Za red. Maksymenka S. D. Instytut psycholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. K. : 2017. Vyp. 13. Konsultatyvna psycholohiia i psykhoterapiia. S. 203 –255.*
4. Koshyrets V. V. Osoblyvosti nadання pershoi psycholohichnoi dopomohy osobam z PTSR / Viktor Koshyrets // *Zbirnyk naukovykh prats RDHU. Vypusk 8, 2017, S. 128–133.*
5. Naip D. EMDR: Polnoe rukovodstvo. Teoryia y lechenye kompleksnogo PTSR y dyssotsyatsyy. /Per s anhl. E.Plotnykovoii. M.: Nauchnyi myr, 2020. 456 s.
6. *Psycholohichna dopomoha postrazhdalym vnaslidok kryzovykh travmatychnykh podii: metodychnyi posibnyk / Z. H. Kisarchuk, Ya. M. Omelchenko, H. P. Lazos, L. O. Hrebin, L. I. Lytvynenko, Tsarenko L. H.; za red. Z. H. Kisarchuk. K. : TOV Vydavnytstvo «Lohos». 207 s.*

7. Romanchuk Oleh Ihorovych. Psyhotravma ta sprychyneni neiu rozlady: proiavy, naslidky y suchasni pidkhody do terapii / Oleh Romanchuk // NeuroNews, 2012, S. 30–37.

8. Uyliams M.B., Poyiula S. PTSD: rabochaia tetrad. Effektyvnyi metodyky preodolennia symptomov travmatycheskoho stressa, OOO «Dyalektyka», 2021. 400 s.

9. Effektyvnaya terapiia posttravmatycheskoho stressovoho rasstroistva / Pod red Edny FOA, Terensa M.Kyna, Metiu Frydmana. M.: Kohyto-Tsentr, 2005. 467 s.

10. Shapyro F. Psyhoterapiia emotsyonalnykh travm s pomoshchii dvyzhenyi hlaz: osnovnye pryntsyipy, protokoly y protsedury / per. s anhl. A.S. Ryhyna. M.: Nezavysyamaia forma: Klass, 1998. 496 s.

11. Brewin G.R., Dalgleish T., Joseph S. A dual representational theory of posttraumatic stress disorder. *Psychological Review*, 1996, 103. 670-686

12. Foa E.B., Riggs D.S., Dancu C.V., Rothbaum B.O. Reliability and validity of a brief instrument for assessing post-traumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 1993. N 6. 459-473.

13. Van der Kolk B.A. Developmental trauma disorder. Towards a rational diagnosis for chronically traumatized children. *Psychiatric Annals*, 2005. May, 35, 401-408.

14. Van der Kolk B.A., Roth S., Pelcovitz D., Sunday S. & Spinazzola J. Disorders of extreme stress: The empirical foundation of a complex adaptation to trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 2005. October 18(5), 389-399.

Shchyruk I.

Axio-personal approach in the psychotherapy of PTSD due to military stress in military personnel

Psychological studies highlighting the specifics of a person's experience of military stress prove that one of the most complex consequences of such an experience is PTSD (post-traumatic stress disorder), which manifests itself through specific psychological, somatic and behavioral changes and difficulties in the individual's social and psychological adaptation.

At the heart of post-traumatic stress disorder is always a psychotrauma and a traumatic event, which causes personal vulnerability, dependence of psychological well-being on experiences and traumatic memories, alienation and inadaptability of the individual to the changed conditions.

In general, PTSD refers to intense prolonged exposure to an extreme traumatic stressor. In the diagnostic criteria of PTSD, considerable attention is paid to

psychological symptoms, however, first of all, physical and somatic manifestations are manifested.

Such symptoms motivate a person to realize the need for psychological help. Highly effective models of psychotherapy for PTSD are the cognitive-behavioral, behavioral, and desensitization models. Recently, the axio-resource theory, emerging from the depths of humanistic psychology, has become widely used. The main emphasis is placed on how a person overcomes life's difficulties, due to which properties he overcomes stress. Axio-personal resources are vital supports, sources that, on the one hand, are at the permanent disposal of a person, and on the other hand, give meaning to his existence, namely, humanistic values and the foundations of his life, involvement in society and a sense of security and respect from society, the possibility of self-realization and self-realization, the acquisition of physical and psychological well-being.

Key words: *axio-personal approach, military personnel, military stress, post-traumatic stress disorder, psychotherapy.*

Щирук Ірина Анатоліївна – аспірантка 1 року навчання кафедри психології та соціальної роботи Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Яремчук В.В. (ORCID 0000-0001-6726-3647)

ГЕНДЕРНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

Стаття присвячена актуальній проблемі гендерної толерантності особистості в кризових умовах (на прикладі студентської молоді). Визначено, що гендерна толерантність – це неупереджене ставлення до представників іншої статі та людей, яким притаманна поведінка не характерна для своєї статі; недопустимість приписування людині недоліків за ознакою статі, наслідування гендерних стереотипів, прояву дискримінації за ознакою як біологічної, так і соціально-культурної статі. Це особистісна позиція, у якій виявляються установки, цінності, мотиви особистості, а на їх основі здійснюється обдуманий вибір, що є визначальним при побудові стратегії поведінки. Виявлено, що у студентів які мають вищий рівень розвитку емоційної сфери спостерігається вищий рівень гендерної толерантності. Показано, що вміння проявляти та контролювати свої емоції, проявляти чуйність та емпатійність безпосередньо впливають на формування гендерної толерантності. Чоловіча стать характеризується стриманістю та контролем емоційних проявів, дівчата в свою чергу більш емоційні, яскраво виявляють свої відчуття, а також проявляють співпереживання, краще розуміють та зчитують емоції при міжстатевій взаємодії. Встановлено, що емоційна сфера (вміння проявляти та контролювати свої емоції, здатність до емпатійності), гендерна ідентичність (наявність жіночих, чоловічих або спільних рис обидвох статей) та нервово-психологічна стійкість (здатність до адаптації, ризику та самовладання) тісно пов'язані із рівнем гендерної толерантності студентів. Проведене емпіричне дослідження показало, що емоційна сфера (вміння проявляти та контролювати свої емоції, здатність до емпатійності), гендерна ідентичність (наявність жіночих, чоловічих або спільних рис обидвох статей) та нервово-психологічна стійкість (здатність до адаптації, ризику та самовладання) тісно пов'язані із рівнем гендерної толерантності студентів. Проблема потребує подальшого дослідження та розробки рекомендацій щодо формування гендерної толерантності студентів.

Ключові слова: *особистість, гендерна толерантність, студентська молодь, ціннісні орієнтації, кризові умови, гендерна ідентичність.*

Постановка проблеми. Проблема формування гендерної толерантності гостро постала в останні десятиліття. Становлення вільної, демократичної держави передбачає рівність громадян незалежно від статі, віку чи релігійної віри. У зв'язку з цим, важливим є забезпечення умов для повноцінної самореалізації особистості у будь-якій сфері, що, у свою чергу, можливо лише за наявності психологічної безпеки та задоволення потреб людини. На противагу цьому, у сучасному суспільстві часто доводиться стикатись з явищем інтолерантності у різних сферах життя та міжособистісних стосунках. Закоренілі гендерні стереотипи, насадження «правильних» поглядів щодо поведінки, зовнішнього вигляду, сексуальної орієнтації представників певної статі постійно становить вплив на нашу свідомість, позбавляючи можливості сформуванню власне бачення щодо даної проблематики. Явище сексизму дедалі частіше зустрічається у телевізійних програмах, рекламі, фільмах, журналах, при чому ця проблема торкається не лише жінок, як вважалося раніше, але й чоловіків. Загалом, поняття «гендер» є новим і для того, щоб коректно сформуванню гендерну толерантність як невід'ємну якість особистості необхідне детальне вивчення вказаного поняття, йдеться про набуття гендерної грамотності, оволодіння гендерною культурою через трансформацію ціннісних орієнтацій особистості. Саме тому одним з найважливіших завдань сучасної освіти є гендерне виховання учнів та студентів, культивування ідей гендерної рівності, забезпечення успішної гендерної соціалізації та формування гендерної ідентичності на рівні усвідомленої цінності. Протікання цих процесів відбувається паралельно з формуванням системи ціннісних орієнтацій особистості, які слугують своєрідними регуляторами поведінки та визначають її мету, ставлення до тих чи інших явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому контексті вивчалися такі аспекти гендерної толерантності: психолого-педагогічний аспект процесу гендерної соціалізації особистості (С. Бем, П. Горностаї, І. Кльоцина, Т. Титаренко); дослідження гендерної толерантності в освітній галузі (О. Бондарчук, Т.Говорун, Л. Карамушка, О. Кікінежді, С. Максименко, О. Нежинська); розвиток гендерної толерантності у дітей і молоді (Г. Бардієр, Л. Шустова); гендерна толерантність як інтегральна характеристика особистості (Г. Бардієр, Г. Вержибок, М. Мацковський, Є. Чернишова, Л. Шустова та ін.). Види, складові, рівні й чинники толерантності особистості вивчали Г. Бардієр, Д. Леонт'єв, Р. Інглехарт, В. Моргун, М. Оллпорт, К. Поппер. Дослідженнями формування толерантності у студентської молоді, що навчається займалися

І. Аверзаєв та Є. Гаврилова. Розмаїття підходів до дослідження проблеми толерантності особистості загалом, і гендерної толерантності зокрема, зумовлює необхідність їх аналізу з метою визначення сутності поняття гендерної толерантності студентської молоді.

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості гендерної толерантності особистості в кризових умовах (на прикладі студентської молоді).

Виклад основних матеріалів і результатів дослідження. Сучасні науковці визначають, що гендерна толерантність в студентів нерозривно пов'язана із формуванням емоційного спектру, отриманням нового життєвого досвіду, активною життєвою позицією, розвитком соціальних та комунікативних навичок, рефлексії та самопізнання, утворенням сталих когнітивних процесів, дозріванням емоційно-вольової сфери особистості. Гендерна толерантність трактується як взаємоповага між людьми незалежно від статі чи гендерної ролі, яку виконує особистість [3].

Констатуємо, що проблема толерантності важлива у сучасному світі, зокрема проблема гендерної толерантності. І, зважаючи на те, що в студентському віці особистість інтенсивно змінюється протягом цілого періоду, формує нові риси характеру та комплекс соціальних ролей, то важливо визначити психологічні особливості формування гендерної толерантності студентської молоді, для успішного формування та закріплення її як риси характеру.

Вчені оцінюють сформованість гендерної толерантності за розвитком рівнів її компонентів. Вчені виділяються такі компоненти, як емоційний, поведінковий, когнітивний та комунікативний. Сукупність та розвиненість цих всіх компонентів в особистості свідчить про повноцінне закріплення та засвоєння гендерної толерантності. Механізмами формування даних компонентів виступають процеси прийняття, ідентифікації, визнання, самоконтролю та саморегуляції. Визначити розвиток гендерної толерантності можна через оцінку таких вимірів: психологічна саморегуляція; сформованість гендерної ідентичності та визначення власної гендерної ролі особистості; обізнаність в питанні гендерної толерантності, її складові та межі допустимого; знання та вміння щодо вирішення конфліктів, які базуються та гендерній інтолерантності [2].

Провівши методологічний аналіз проблеми, можна узагальнити фактори чи чинники, які впливають на формування гендерної толерантності у студентів. Студентський вік є найбільшою можливістю інтелектуального розвитку, а також

розвитку сенсорних процесів, утворенням психомоторних навиків. Вчені оцінюють сформованість гендерної толерантності за розвитком рівнів її компонентів - емоційного, поведінкового, когнітивного та комунікативного. Сукупність та розвиненість цих всіх компонентів в особистості свідчить про повноцінне закріплення та засвоєння гендерної толерантності. Особливо виділяють вік, сімейне виховання, релігію, соціальне коло спілкування, психолого-педагогічний вплив, мотивацію студентів, світогляд, вплив ЗМІ, як чинники впливу на формування гендерної толерантності. Сучасні науковці визначають, що гендерна толерантність в студентів нерозривно пов'язана із формуванням емоційного спектру, отриманням нового життєвого досвіду, активною життєвою позицією, розвитком соціальних та комунікативних навичок, рефлексії та самопізнання, утворенням сталих когнітивних процесів, дозріванням емоційно-вольової сфери особистості.

Таким чином, на підставі теоретичного аналізу проблеми, нами було проведено емпіричне дослідження щодо виявлення рівня гендерної толерантності студентів. Згідно з отриманими та опрацьованими результатами нами було отримано показники рівня гендерної толерантності за трьома шкалами - активна (високий рівень), свідомо (середній рівень), пасивна (низький рівень). Високий рівень гендерної толерантності спостерігається у 12.5% опитуваних, середній рівень у 55%, низький рівень у 32.5%.

Також ми виокремили показники жіночої та чоловічої статі за їх рівнем розвитку гендерної толерантності. Отримані результати були переведені у відсоткове значення та зображені у формі діаграми на рис.1.

За отриманими результатами ми можемо побачити, що високий рівень розвитку гендерної толерантності спостерігається в малій відсотковості, як дівчат, так і хлопців. Показник за високим рівнем гендерної толерантності свідчить про відсутність гендерних стереотипів в особистості, її неупереджене ставлення, а також вміння встановлювати контакти та проявляти емпатію до людини незалежно від її статі. Варто звернути увагу, що більший відсоток (17,5%) дівчат мають високий та середній рівень розвитку гендерної толерантності, а у хлопців більший показник за низьким рівнем (42,5%).

Наступний етап нашого дослідження спрямований на визначення рівня розвитку емоційно-вольової сфери. Нами було обрано методика «діагностика емоційної зрілості» О. Чебикіна. Оцінка емоційної сфери відбувалась за трьома шкалами - експресивність, саморегуляція, емпатія, додатковою шкалою для виявлення правдивих відповідей була окрема шкала щирості. За отриманими

результатами ми побачили, що у дівчат емоційна сфера є більш розвинутою за шкалами експресивності (вираженості почуттів) та емпатії (вмінні відчувати та розуміти емоційні прояви іншої людини).

Рівень гендерної толерантності студентів

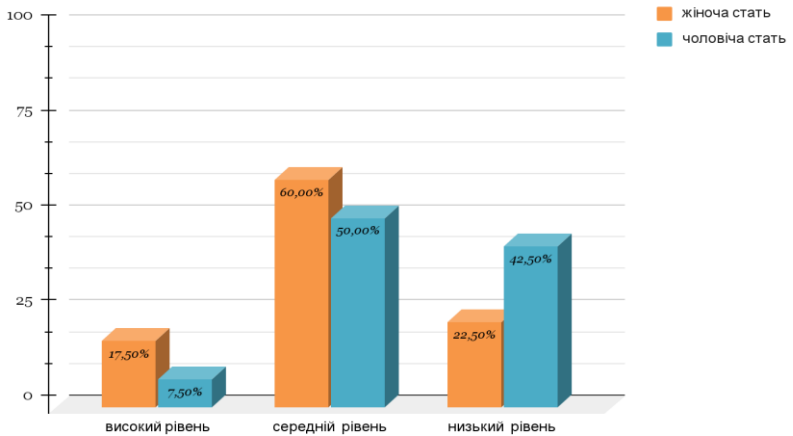


Рис. 1. Кількісні показники різних рівнів гендерної толерантності дівчат та хлопців (%)

У хлопців емоційна сфера більше розвинута за шкалою саморегуляції, як здатністю управляти своїми емоціями. Отримані результати представлені в середньому арифметичному та відсотковому значенні у вигляді таблиці 1.

Загальний оціночний результат показав нам, що дівчата мають вищий рівень розвитку емоційної сфери.

За допомогою кореляційного аналізу Пірсона ми змогли побачити високий рівень взаємозв'язку гендерної толерантності з розвитком емоційної сфери, у чоловічої статі цей показник становить $r=0,888$, а у дівчат $r=0,736$.

Також було отримано наступні графіки розсіювання, що допомагають краще бачити взаємозв'язок між двома досліджуваними категоріями.

Оцінка рівня емоційної сфери студентів

Оціночні шкали	Оцінка обох статей	Оцінка жіночої статі	Оцінка чоловічої статі
Експресивність	5,5 (45,8%)	7 (58,3%)	4 (33,3%)
Саморегуляція	5 (41,7%)	3 (25%)	7 (58,3%)
Емпатійність	6 (50%)	8 (66,7%)	4 (33,3%)
Загальний результат	16,5 (45,8%)	18 (50%)	15 (41,6%)

З результатів кореляційного аналізу та отриманих графіків ми зробили висновок про те, що у студентів які мають вищий рівень розвитку емоційної сфери спостерігається вищий рівень гендерної толерантності.

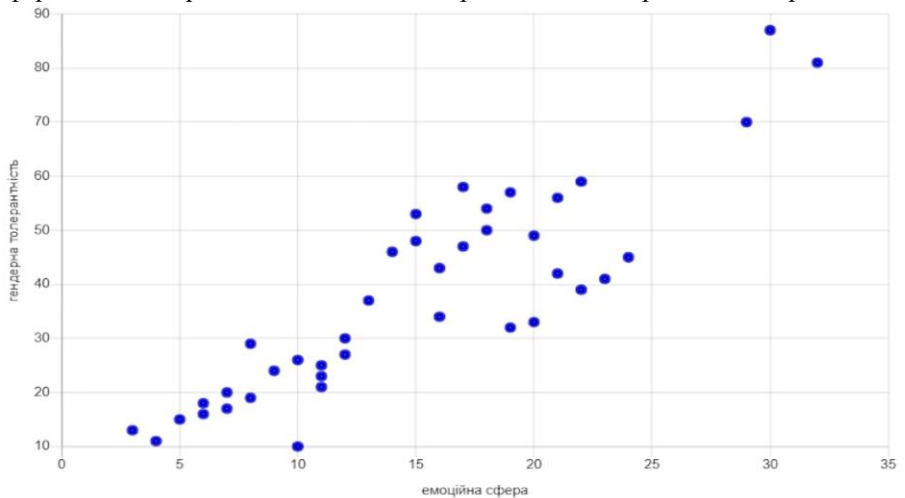


Рис. 2. Графік розсіювання рівня гендерної толерантності відповідно до рівня емоційної сфери чоловічої статі

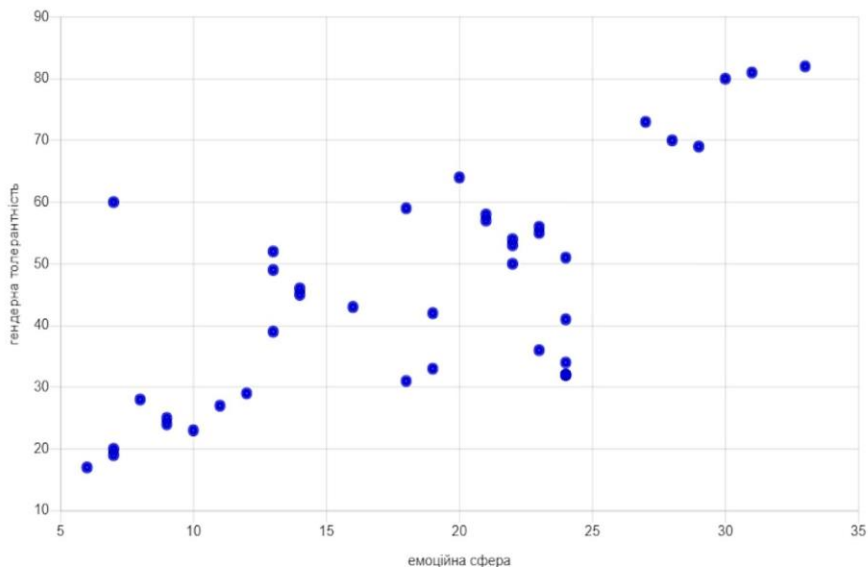


Рис. 3. Графік розсіювання рівня гендерної толерантності відповідно до рівня емоційної сфери жіночої статі

Так вміння проявляти та контролювати свої емоції, проявляти чуйність та емпатійність безпосередньо впливають на формування гендерної толерантності.

Чоловіча стать характеризується стриманістю та контролем емоційних проявів, дівчата в свою чергу більш емоційні, яскраво виявляють свої відчуття, а також проявляють співпереживання, краще розуміють та зчитують емоції при міжстатевій взаємодії.

Наступним нашим завданням було виявити рівень нервово-психологічної стійкості особистості, як один з чинників впливу на рівень гендерної толерантності студентів.

Для цього ми використовували методику «Прогноз» В. Бодрова. Отримані нами результати представлені у вигляді таблиці 2.

За результатами проведеної методики можна побачити, що нервово-психологічна стійкість в більшості опитуваних знаходиться на задовільному

рівні. Хороший (сприятливий) рівень нервово-психологічної стійкості більше виражений у представників чоловічої статі (27.5%), що означає їх самовладання у стресових та екстремальних ситуацій, та свідчить про те, що вони в таких ситуаціях зберігають “холодний розум”.

Таблиця 2

Відсотковий показник студентів за рівнем нервово-психологічної стійкості

Рівень нервово-психологічної стійкості	чоловіча стать	жіноча стать
дуже високий	7.5%	10%
хороший	27.5%	12.5%
задовільний	65%	77.5%
незадовільний	0%	05

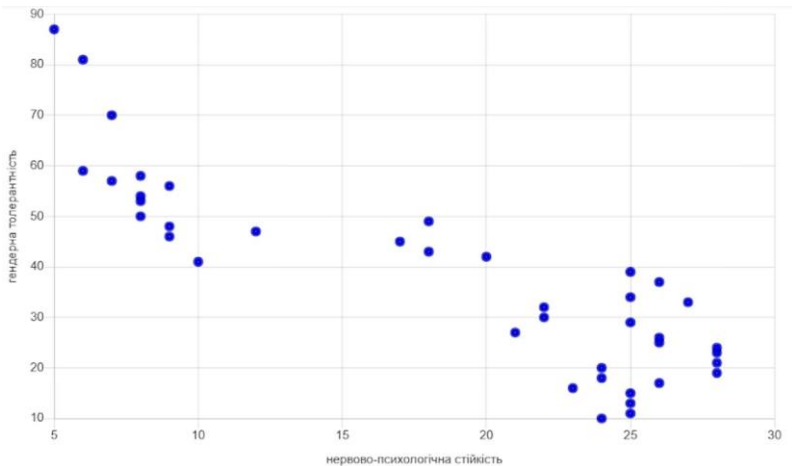


Рис. 4. Графік розсіювання гендерної толерантності відповідно до нервово-психологічної стійкості чоловіків

Нервово-психологічна стійкість, як один із компонентів формування гендерної толерантності хлопців характеризується вмінням адаптуватися до несприятливих ситуацій, самовпевненістю, вмінням досягати важкодоступних цілей.

У представників жіночої статі нервово-психологічна стійкість характеризується позитивним ставленням до навколишньої дійсності, вмінням виносити важливі уроки з важких ситуацій, приймати різні форми соціуму, терпимістю.

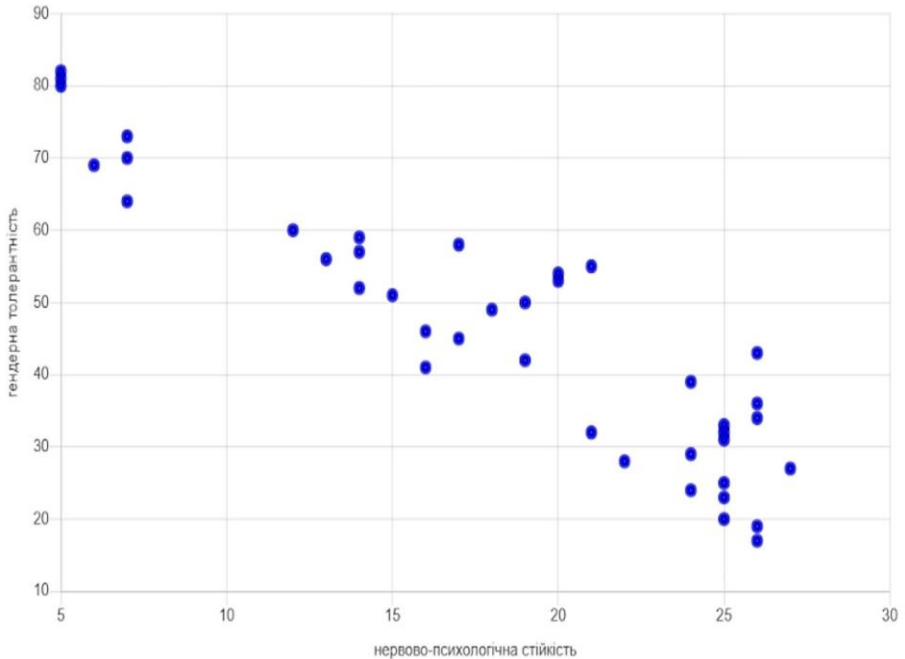


Рис. 5. Графік розсіювання гендерної толерантності відповідно до нервово-психологічної стійкості чоловіків

Ми провели кореляційний аналіз, щоб встановити рівень взаємозв'язку гендерної толерантності чоловіків та жінок з їх рівнем нервово-психологічної стійкості. Отриманий нами результат показав, що у чоловічої статі наявний

зворотній взаємозв'язок $r = -0,868$, що показує зміну рівня гендерної толерантності при зміні рівня нервово-психологічної стійкості особистості. У жіночій статі теж виявлено зворотній взаємозв'язок, $r = -0,919$, ми можемо побачити його на графіку (рис. 5).

Останнє етап нашого дослідження було спрямований на визначення гендерної ідентичності чоловічої та жіночої статі. Для даного дослідження застосовувався опитувальник С. Бем. З допомогою даного дослідження ми могли виявити андрогінність, фемінність та маскулінність досліджуваних. Отримані нами результати представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Відсотковий показник гендерної ідентичності студентів

Гендерна ідентичність	Жіноча статя	Чоловіча статя
Андрогінність	18,5%	10,5%
Фемінність	81,5%	0%
Маскулінність	0%	89,5%

Із отриманих результатів опитаних жіночої статі, яким притаманна фемінність було виділено відсотковий показник з яскраво вираженою фемінністю - 27,5%. Таким дівчатам притаманна поступливість, визнання себе як слабшої статі, сором'язливість, вони схильні до стереотипного сприйняття та відношення щодо протилежної статі, і себе позиціонують в соціуму відповідно до стереотипів.

З опитаних чоловічої статі було виділено відсотковий показник з яскраво вираженою маскулінністю - 42,5%. Що характеризує їх як домінуючих особистостей, яким притаманна мужність та самовпевненість, в таких чоловіків зазвичай проявляється гендерна стереотипність в міжстатевих взаємодіях, вони часто стараються довести більшу значимість своєї статі перед протилежною.

Для дослідження взаємозв'язку між гендерною толерантністю та гендерною ідентичністю студентів, було проведено кореляційний аналіз за Пірсоном, який показав високий рівень взаємозв'язку цих двох змінних - $r = 0,956$. Це безпосередньо вказує нам на те, що гендерна ідентичність є важливим чинником формування гендерної толерантності. Кореляційний аналіз показників

жіночої статі теж показує високий зворотній взаємозв'язок двох змінних, $r = -0,917$. Отже для хлопців і дівчат студентського віку їх гендерна ідентичність є впливовим чинником на гендерну толерантність, як рису їх характеру. Графіки розсіювання отримані з допомогою кореляційного аналізу зображені на рис. 6, рис. 7.

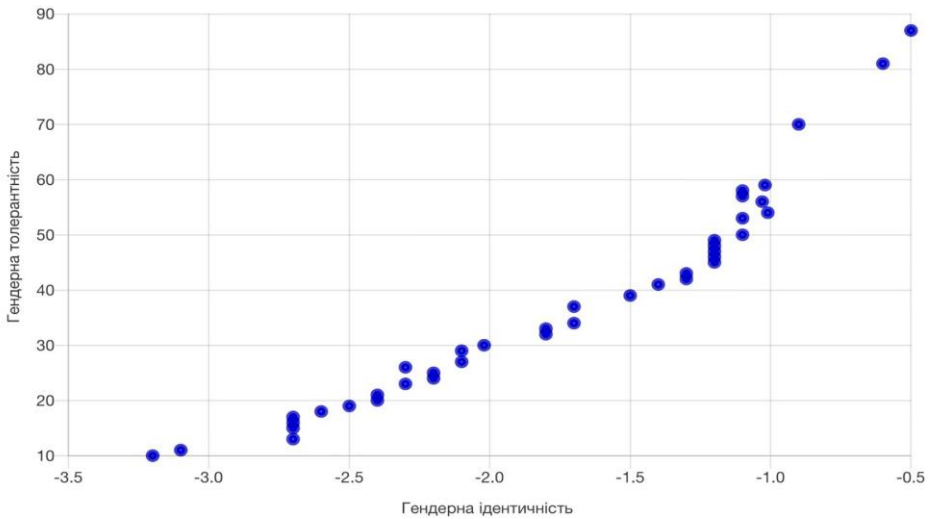


Рис. 6. Графік розсіювання гендерної толерантності відповідно до їх гендерної ідентичності у чоловічої статі

Результати порівняльного аналізу показали, що всі студенти у яких високий рівень гендерної толерантності відносяться до групи студентів з андрогінною гендерною ідентичністю. Що вказує на взаємозв'язок андрогінності та гендерної толерантності. Ми пов'язуємо це із тим, що андрогінні студенти поєднують в собі спільні риси характеру. І хлопцям і дівчатам притаманні такі риси, як саморегуляція, емпатійність, відкритість, чесність, само відвага, рішучість, впевненість у собі, незалежність.

В свою чергу дівчата з яскраво вираженою фемінністю та хлопці з яскраво вираженою маскуліністю мають низький рівень гендерної толерантності, що пов'язано із стереотипним мисленням та рисами характеру, що перешкоджають формуванню гендерної толерантності.

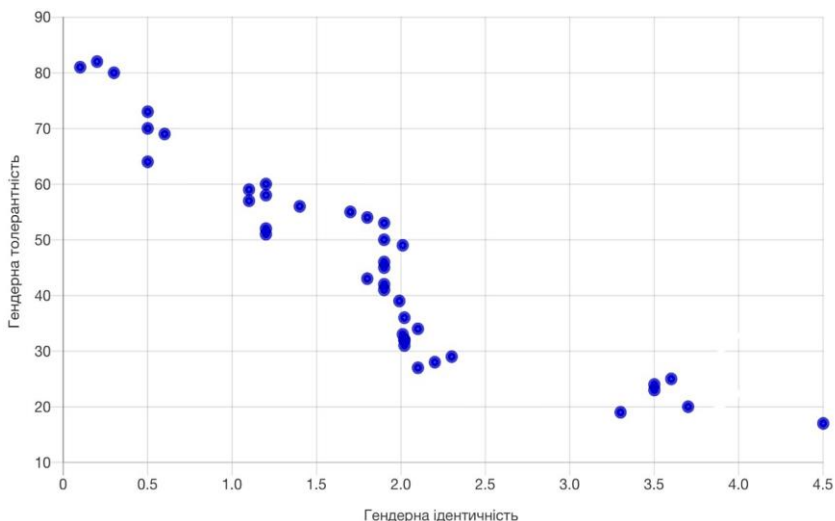


Рис. 7. Графік розсіювання гендерної толерантності відповідно до їх гендерної ідентичності у жіночої статі

Висновки. Таким чином, проведене емпіричне дослідження показало, що емоційна сфера (вміння проявляти та контролювати свої емоції, здатність до емпатійності), гендерна ідентичність (наявність жіночих, чоловічих або спільних рис обидвох статей) та нервово-психологічна стійкість (здатність до адаптації, ризику та самовладання) тісно пов'язані із рівнем гендерної толерантності студентів. Дана проблема потребує подальшого дослідження та розробки психолого-педагогічних рекомендацій щодо формування гендерної толерантності студентів.

Література

1. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 307 с.
2. Праченко, О. К. Психологічні особливості прояву толерантності в юнацькому віці. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Психологічні науки (Серія 12). Зб. наук. праць. Київ, 2012. Вип. 43 (67). С. 273-179.
3. Soldatova, H. U, Asmolov A. H. & Shaiherova, L. A. (2001). On the meanings of the concept of tolerance]. Age of Tolerance (1(2)). P. 8-19.

References

1. Hovorun T. V. Genderna psykholohiia: Navch. Posibnyk. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Akademiiia», 2004. 307 s.
2. Prachenko, O. K. Psykholohichni osoblyvosti proiavu tolerantnosti v yunatskomu vitsi. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Psykholohichni nauky (Seriiia 12). Zb. nauk. prats. Kyiv, 2012. Vyp. 43 (67).S. 273-179.
3. Soldatova, H. U, Asmolov A. H. & Shaiherova, L. A. (2001). On the meanings of the concept of tolerance]. Age of Tolerance (1(2)). P. 8-19.

Yaremchuk V.V.

GENDER TOLERANCE OF PERSONALITY IN CRISIS CONDITIONS

The article is devoted to the actual problem of gender tolerance of publicness in crisis conditions (using the example of student youth). It was determined that gender tolerance is an unbiased attitude towards representatives of the other sex and people whose behavior is not characteristic of their gender; inadmissibility of attributing disadvantages to a person on the basis of gender, imitation of gender stereotypes, manifestation of discrimination on the basis of both biological and socio-cultural sex. This is a personal position in which attitudes, values, motives of the individual are revealed, and based on them, a deliberate choice is made, which is decisive when building a strategy of behavior. It was found that students with a higher level of emotional development have a higher level of gender tolerance. It is shown that the ability to show and control one's emotions, to show sensitivity and empathy directly influence the formation of gender tolerance. The male gender is characterized by restraint and control of emotional manifestations, girls, in turn, are more emotional, clearly express their feelings, and also show empathy, better understand and read emotions during inter-gender interaction. It has been established that the emotional sphere (the ability to show and control one's emotions, the ability to empathize), gender identity (the presence of feminine, masculine, or common features of both sexes) and neuropsychological resilience (the ability to adapt, take risks, and self-control) are closely related to the level of gender tolerance of students. The conducted empirical study showed that the emotional sphere (the ability to show and control one's emotions, the ability to empathize), gender identity (the presence of female, male, or common features of both sexes) and neuropsychological resilience (the ability to adapt, risk, and self-control) are closely related related to the level of gender tolerance of students. This problem requires further research and development

of psychological and pedagogical recommendations for the formation of gender tolerance of students.

Key words: *personality, gender tolerance, student youth, value orientations, crisis conditions, gender identity.*

Яремчук Віталія Василівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ПРОБЛЕМА ОБРАЗИ, ПРОЩЕННЯ ТА ПРИМИРЕННЯ: ОГЛЯД НАУКОВИХ ПІДХОДІВ

У статті розглядаються теоретичні та прикладні аспекти щодо проблеми подолання образи, дарування прощення та пошуку шляхів примирення ображеного з кривдником.

Встановлено, що ефективно вирішення проблеми подолання образи, дарування прощення та пошуку шляхів примирення конфліктуючих сторін є важливим завданням для сучасної психологічної науки, практики застосування медіації, реалізації інституту амністії та помилування.

Зазначається, що прощення найуспішніше відбувається у тому випадку, коли особистість здатна до рефлексії, продуктивного мислення, відчуває потребу в афіліації, вибирає таку стратегію поведінки, за яку вона прагне до співпраці, взаємодії на основі взаємного прийняття, довіри, толерантності, поваги та безпеки.

З'ясовано, що на тепер відсутні узгоджені уявлення дослідників щодо змістовного наповнення понять образи та прощення. Пропонується широкий спектр психологічних і соціально-психологічних практик щодо можливої редукації образи та артикуляції прощення, але зазначається, що такі інсталяції поки що не мають достатньої наукової валідності.

Констатовано, що позитивна редукація образи, нівелювання образливості особистості та спроможність індивіда до прощення значно залежать від: подолання психологічних захистів, що пов'язані з витисненням базальної агресії; усвідомлення та переживання провини, що призводить до покаяння; формування та розвитку емпатії, рефлексії психологічних зисків від прощення та духовного зростання; розвиненості емоційного інтелекту; зцілення на ґрунті любові, а не провини та покарання; знаходження особистісного смислу у стражданні та прощенні; трансформації енергії стресу в енергію подолання образи; подолання патологічного злиття; досягнення автономії особистості та відмова від непродуктивних типів поведінки; медитаційне доведення образи до знецінення; набуття позитивного досвіду примирення.

Ключові слова: емоційна уразливість, образа, образливість, примирення, провина, прощення, саногенне мислення.

Постановка проблеми. Зазвичай, образу розглядають як певну емоційну реакцію індивіда на нібито несправедливе ставлення з боку інших значущих, що зачіпає його відчуття власної гідності, або таке, що виступає відповіддю на кривдження та приниження. Це також афективна реакція соціально незрілої людини, яка легко впадає в інфантилізм, у якій спостерігається високий рівень невротизації (*Гарькавець, Яковенко, 2017*).

Раніше нами вже були розглянуті особливості виникнення та прояву образи на різних етапах онтогенезису особистості, гендерному рівні та у міжгрупових відносинах (*Гарькавець, Яковенко, 2014, 2015, 2016*). Ми зазначали, що позитивна редукція образи, нівелювання образливості є можливими у дітей та підлітків, у той час як у людей похилого віку такі позитивні трансформації є достатньо проблематичні. Було з'ясовано, що на гендерному рівні образа відрізняється інтенсивністю, тривалістю та генеруванням розрядки.

Проте, проблема мінімізації образ, актуалізації прощення та примирення сторін, натепер, здебільшого, залишається не вирішеною. Враховуючі насичення сучасного інформаційного простору текстами на «мові ненависті», що породжують ворожнечу на міжособистісному, міжгруповому та міжетнічному рівнях, пошук ефективних методів і засобів зменшення інсталяції образ, підвищення спроможності та уміння вибачати, стає актуальним завданням сучасної психологічної науки та практики. Також, особливого значення таке завдання набуває у практиці сучасної медіації, вирішення конфліктів, обґрунтованості застосування інституту амністії та помилування.

Аналіз досліджень та публікацій. Перші спроби пояснити сутність прощення приходяться на XVIII ст. Французький філософ епохи Відродження М. Монтень виокремив два виду прощення: те, що вимагає душевних зусиль, того хто прощає та те, що дається легко, «за добротою душевною» у відповідності з релігійними догмами Нового Заповіту (*Гарькавець, Яковенко, 2017*).

У XIX ст. німецькі філософи А. Шопенгауер (*Шопенгауер, 2020*) та Ф. Ніцше (*Ніцше, 2017*) надали власне пояснення цього феномену. Шопенгауер вважав, що прощення ідентично забуттю образи, вибачати та забувати – це викидати за вікно набутий коштовний досвід. Ніцше вважав, що прощення є

проявом слабкості, оскільки ображений не прагне помститися. Тобто, пробачити того, хто завдав шкоди, це виявляється проявить продемонструвати власну нездатність у відстоюванні своїх інтересів. Людина, яка прощає кривдника, втрачає можливість добитися справедливості. Ніцше стверджував, що якщо громадяни почнуть вибачати злочинців, то це призведе до руйнування держави. Прощення означає, що ми не вважаємо інших відповідальними за вчинки, не вважаємо їх зобов'язаними дотримуватися моральних та правових принципів. Вибачив, людина позбавляє себе можливості добитися справедливості, що сприяє зміцненню несправедливості.

Натепер існує кілька підходів до мінімізації образи. Наприклад, у межах концепції саногенного мислення Ю. Орлова (*Орлов, 1996*), корекція образи передбачає розпізнання та контроль емоцій особистості. У цьому контексті техніка саногенного мислення відрізняється від багатьох духовних практик (наприклад, медитації), що акцентують увагу на утисканні або ігноруванні будь-яких емоцій. Саногенне мислення покликане контролювати процес виникнення та переживання емоцій з метою блокування неконструктивних дій.

Ю. Орлов зазначає, що образа складається з трьох компонентів: власних суб'єктивних очікувань стосовно дій іншого, співставлення власних очікувань з реальною поведінкою іншого та розходженням між ними. Образа виникає кожного разу, коли предметом мислення стає очікування, їх співставлення та фіксація розходження у суб'єктів образливого становища. Відсутність одного з компонентів блокує виникнення образи.

Мета статті – провести огляд наукових підходів до проблеми образи, прощення та примирення.

Виклад основного матеріалу. Саногенне мислення передбачає таке усвідомлення дій іншого, що не призводить до виникнення образи. При цьому раціональність очікування стає першим кроком до об'єктивізації образи. Потім відбувається процес корекції очікування у бік їхньої реалістичності. Людину необхідно приймати такою, якою вона є, не варто її ідеалізувати.

Варто зазначити, що індивіди зі стереотипним мисленням і системою ригідних очікувань, взагалі високим рівнем ригідності є найбільш образливими особистостями. Саме таким людям властиво накопичення образ та формування «комплексу ображеного». Таким індивідам складно прийняти людину такою, якою вона є, а від так вони не спроможні її вибачити, що не заважає витягувати з образ користь для себе.

Ю. Орлов вважав, що саногенне мислення спроможне працювати не тільки з актуальними образами, але й з тими, що накопичені з минулого.

Саногенне очищення пам'яті передбачає згадування та обмірковування образи у благоприємній та спокійливій ситуації, без повторного її переживання, що призводить до гасіння емоційного заряду, що пов'язаний з подібними ситуаціями. Коли людина очищує власну пам'ять від образ минулого, вона стає менше образливою у теперішньому. Якщо вона відмовляється обмірковувати образи минулого, то вона мимоволі стає ще більш образливою.

Для подолання образи Ю. Орлов та О. Гройсман запропонували методика «малювання емоцій» (медитативна графіка) (Орлов, Гройсман, 1996). Індивіди, які переживають образу або іншу сильну негативну емоцію, замальовують суб'єктивні переживання на окремих аркушах з наступним її згадуванням у стані спокою та детальним інтелектуальним опрацюванням.

З'ясовано, що подолання образи, це перш за все, вміння трансформувати енергію стресу в енергію вирішення конфлікту або зміни актуальної ситуації. Ображається той, хто не вміє трансформувати власні бажання (наприклад, хочу сьогодні, але не виходить, тому перенесемо на завтра). Той, хто може трансформувати бажання – може примиритися з неможливістю їх здійснення. Трансформація бажань та прагнень – це зміна самого себе, власних ставлень та оцінок ситуації. Тому, слабкий завжди знаходить привід ображатися, а сильний прагне змінити або себе, або ситуацію.

Є. Ільїн (*Ільїн, 2016*) вважав, що у випадку нанесення образи основна мета вибачення повинна полягати у тому, щоб зменшити емоційні страждання ображеної людини, згладити провину, щоб заслужити прощення.

Для мінімізації тиску образи необхідно, щоб вибачення кривдника були спрямовані на потреби та відчуття іншої людини. Науковець зазначав, що ефективне вибачення повинно включати:

- 1) ясне та чітке висловлювання кривдником жалю щодо свого ганебного вчинку;
- 2) визнання кривдником провини, того, що моральні або соціальні норми були ним порушені;
- 3) визнання обґрунтованості образи іншою людиною із-за його вчинка;
- 4) прохання про прощення.

Е. Гасін (*Гасін, 1999*) розглядав психологічні аспекти прощення крізь призму теологічного та філософського коріння. Дослідник зазначав, що пропозиція та прийняття прощення являє собою позитивний психологічний

досвід. Тобто, прояви прощення у міжособистісних відносинах Гасін вважає відмовою людини від власних негативних думок, емоцій та активності стосовно інших, які вважаються кривдниками.

К. Горні (*Горні, 2008*) розглядала образу у якості невротичної реакції у ставленнях, що пов'язані з оцінкою власного «Я», самоствердження, а також у любові та прихильності. Вона пропанувала нівелювати прояви образи через подолання психологічних захистів, що пов'язані з витисненням базальної агресії, на що свій акцент робив ще З. Фройд (*Фройд, 1989*). З одного боку, за образою приховується почуття власної неповноцінності, страх несхвалення та гостре почуття провини, а з іншого – істероїдність з культивуванням почуття провини у партнера по взаємодії.

Дослідниця розглядала чотири основних засоби захисту від базальної тривоги, за яким приховується почуття образи – любов, підкорення, влада та реакція відсторонення. Наприклад, невротик, який не здатний на любов, прагне отримати любов від інших. Платою за це є позиція покірності та емоційної залежності. Але, у таких відносинах обов'язково проявляється почуття образи, оскільки невротик є хворобливо-чутливим до найменшого відкидання або ігнорування.

Прагнення до влади, що пов'язано з володінням, статусом, престижем – це захист від можливих утисків з боку інших, сильних. Це соціально прийнятне сублімування ворожості та захист від небезпеки відчувати себе неповноцінним. Такий невротик завжди наполягає на своєму, ніколи не поступається, проявляє абсолютну ригідність. Звинувачення виступають засобом тиску на інших або нав'язування їм почуття провини, з метою експлуатації власного положення ображеного, а відтак перетворення в об'єкт уваги та поблажливості.

К. Ізард (*Ізард, 2008*) звернув увагу на усвідомлення кривдником власної провини, що запускає процес каяття та усвідомлення необхідності прохання про прощення.

Е. Фромм (*Фромм, 1994*) розглядав прощення як процес зцілення, де основне місце займає любов, а не прийняття провини або покарання.

В. Франкл (*Франкл, 1998*) вважав, що у стражданні та прощенні кожна людина може знайти особистісний смисл.

Ф. Перлз (*Перлз, 2001*) стверджував, що переживання емоцій є безперервним процесом, за який бажані та небажані емоції можуть утворювати «фігуру та фон», у таких значеннях, що достатні для усвідомлення. Емоції

повинні стати предметом для рефлексії. Патологічне злиття, за яке гештальт не формується, полягає у тому, що «фігура та фон» не диференційовані.

Дослідник визначав, що образа – це симптом патологічного злиття й завдання щодо її подолання полягає у тому, щоб поновити порушений баланс та виправити ситуацію зруйнованого злиття. Наприклад, якщо людина ображена на когось, то їй пропонують згадати гармонічні відносини з іншою людиною та уявити, що можливо таке почуття є стосовно кривдника. Якщо ні, то пошук з визначення негативних емоцій пов'язаний з розширенням шляхів комунікативного контакту з конкретним індивідом. Треба навчитися бачити реально іншу людину, а не власні проєкції у ній, через несистемне вираження почуттів і розширення зони контакту з нею.

У трансактному аналізі Е. Берна (*Берн, 1988*) акцент робиться на автономії особистості, прийняття нею відповідальності за власні дії та почуття, відмові від непродуктивної поведінки. Для подолання образливості дослідник пропонував поновлення трьох основ особистості – самосвідомості, спонтанності та ширості.

М. Джеймс та Д. Джонгвард (*Джеймс, Джонгвард, 1993*) вважали, що для подолання образи важливими виступають кілька аспектів: усвідомлення почуття образи та співвіднесення її з конкретною ситуацією; реагування на ситуацію та аналіз виникнення образи з самого її виникнення; рефлексія почуттів у ситуації виникнення образи; аналіз подій та обставин, у яких раніше виникало почуття образи; відверта розмова з тим, хто викликав почуття образи; уникання звинувачень на адресу кривдника та обговорення з ним ситуації, що склалася.

Р. АльМабук, М. Сантос (*Capriles, 2012*) вважають, що почуття образи може бути мінімізовано на підставі відмови від негативних думок, заохочення позитивних емоцій та позитивної активності стосовно кривдника. Прощення від самого початку виступає дією, що ґрунтується на нівелюванні ворожості та бажанні помститися кривднику, як моральний вчинок, підставами для якого виступають моральні мотиви.

У теорії переоцінюального консультування Х. Джекінса (*Capriles, 2012; Печин, 2014*) негативні емоційні стани пропонується долати на підставі гнучкого реагування та використання інтелектуальних можливостей людини. Під час дистресу суб'єкт образи не може міркувати адекватно, а тим більше раціонально реагувати на виклики оточуючого середовища, оскільки випробовує внутрішню напругу. Коли така ситуація повторюється відбувається втрата емоційної

рівноваги, що формує досвід дистресу, який з часом може стати звичним. На підставі таких розмірковувань Джекінс робить висновок, що образливість є наслідком негативного досвіду людини. Отож, подолання образи та нівелювання образливості стає можливим, якщо не перешкоджати усвідомленню емоційних переживань (не утискати, не заганяти їх в середину). Про образу треба розповідати, емоційно реагувати, надавати можливість іншому (зацікавленому) почути почуття скривдженого. Дистрес потребує розрядки, так само почуття образи повинно проявитися зовні. Джекінс вважає, що таким чином можна позбутися звички ображатися на різних етапах онтогенезу особистості.

Отож Джекінс людині, яка знаходиться у стані емоційної нерівноваги, викликаній емоцією образи рекомендує зробити такі когнітивні рефлексії.

1. Треба постійно підтримувати власну самооцінки на адекватному рівні, самоповагу та релевантність власної особистості. Але одночасно, не перебільшувати власне Его у порівнянні з індивідуальними проявами інших.

2. Треба, враховувати існуючу реальність про те, що інші мають власні інтереси, власні уявлення, які не завжди співпадають з вашими очікуваннями. Не варто очікувати від інших й особливо від наближених людей, такої активності – вербальної або невербальної, яка буде відповідати вашим бажанням.

3. Треба розуміти, що об'єктивно справедливості не існує. Справедливість – це суб'єктивне уявлення кожного з нас про те, як щось повинно бути, існувати чи взаємодіяти. Щоб примирити такі суб'єктивні справедливості люди придумують регламентації, правила, закони тощо. Отож, все що уособлює конвенційні домовленості є справедливим, а тому прийнятним та очікуваним.

4. Треба не прагнути вписуватися у межі уявлень інших про потрібне, щоб потім інших намагалися вписати у власні уявлення про необхідне.

У медитативних практиках також існують власні «алгоритми» роботи з образою. Наприклад, Р. Ошо (*Ошо, 2014*) запропонував мантру, основний зміст якої полягає у тому, щоб довести образу до її абсурдної інсталяції.

«Я такий поважний індик, що не можу дозволити, щоб хтось вчиняв у відповідності до своєї природи, якщо вона мені не подобається. Я такий поважний індик, що якщо хтось сказав або вчинив не так, як я очікував – я покараю його своєю образою. Ото, хай бачить, як це важливо – моя образа, хай він отримає її у якості покарання за свою «провину». Адже я дуже, дуже важливий індик!

Я не ціную своє життя. Я настільки не ціную своє життя, що мені не жаль витратити її безцінний час на образі. Я відмовлюсь від хвилини радості, від хвилини щастя, від хвилини грайливості, я краще віддам цю хвилину власній образі. І мені все рівно, що ці хвилини складуться у години, години – у дні, дні – у тижні, тижні – у місяці, а місяці – у роки. Мені не жаль провести роки свого життя в образі – адже я не ціную свого життя.

Я дуже уразливий. Я настільки уразливий, що я вимушений охороняти власну територію та відгукуватися образою на кожного, хто її зачепив. Я повішу собі на лоба табличку «Обережно, зла собака» та хай хтось спробує її не помітити! Я оточу свою уразливість високими стінами, й мені наплювати, що через них не видно того, що відбувається зовні – проте моя уразливість буде у безпеці.

Я роздую з мухи слона. Я візьму цю напівдохлу муху чужого ляпу, я відреагую на неї своєю образою. Я не напишу у щоденнику, який чудовий світ, я напишу – як підло зі мною вчинили. Я не розповім друзям, як я їх люблю, я піввечора присвячу тому, як сильно мене образили. Мені доведеться влити у муху стільки власних і чужих сил, щоб вона стала слоном. Адже від мухи легко відмахнутися або навіть її не помітити, а слона – ні. Тому я роздую мух до розмірів слонів.

Я жебрак. Я настільки жебрак, що не можу знайти у собі каплю великодушності – щоб простити, каплю самоіронії – щоб посміятися, каплю щедрості – щоб не помічати, каплю мудрості – щоб не заціпитися, каплю любові – щоб прийняти. У мене попросту відсутні ці каплі, адже я дуже, дуже обмежений та жебрацький».

Р. Ошо пропонує читати мантру кожного разу, коли виникає негативне відчуття образи.

Для цілого ряду закордонних дослідників феномен «прощення» виявляється свідомим актом, вибором, що робить індивід на підставі ставлення до власного минулого, оскільки тільки так можна позбавитися негативних емоцій, що підривають цілісність особистості (D. Hope), або актом розставання з образою (Т. Колін, D. Ansbyurger, Т. Steven), або рефлексією ситуації образи, перегляду власних поглядів щодо прийняття рішення про прощення та його дарування (В. Cunningham, R. Murray, С. Parchment, J. Patton, S. Sendeydzh, E. Worthington, J. Schmidt) (Колін, 2009; Печин, 2014; Bell, 2013; Brown, 2010; Capriles, 2012; Crespi, 2016; Nussbaum, 2016).

Проте, як на нашу думку, найбільш системно проблема прощення розглянута у працях Р. Енрайта (*Енрайт, 1991, 1996, 2001, 2014*). Дослідник розглядав чотири фази переживань кривдника, який потребує прощення. Перша фаза – фаза усвідомленої розтрати емоційної енергії у переживанні провини, прагненні звільнитися від неї. Друга фаза – прийняття рішення усунути конфлікт, готовність просити про прощення. Третя фаза – прояв співпереживання до ображеного та шкода про скоєне. Четверта фаза – усвідомлення важливості прощення, психологічних його зисків, а також усвідомлення того, що образа завжди негативно позначається на подальшому житті людей, пошуках примирення.

Механізм того, як ображений індивід приходиться до прийняття рішення про прощення Енрайт також розглядав як чотирьох ступеневий процес: фаза відкриття, фаза прийняття рішення, фаза дії та фаза результату (*Енрайт, 1991*).

Перша фаза – чесне визнання наявності образи та пов'язаних з нею негативних переживань (образу змінює життя у гіршу сторону). Друга фаза – зміна сприйняття та виникнення нового розуміння того, що попередні стратегії позбавлення образи не працюють й прощення стає найбільш кращим. Третя фаза – розуміння ситуації та емоційний стан кривдника у момент нанесення образи та подальше пом'якшення ставлення до нього з боку ображеного. Четверта фаза – усвідомлення того, що люди не ангели й прощення може принести користь, як кривднику, так й ображеному.

При цьому, прощення, що отримується під зовнішнім тиском (третя та четверта фази) часто може мати формальний характер. Китайський дослідник S. T. Huang (*Huang, 1990*) зазначав, що люди, які прощають та примирюються під зовнішнім тиском, достатньо часто демонструють нещирі міміку та жестикуляцію, а у деякого спостерігається підвищення артеріального тиску. Така імітація примирення не задовольняє ні кривдника, ні ображеного. Тому це положення є дуже важливим у контексті процедур поновленого правосуддя та медіації конфліктів як альтернативи судовому процесу (*Хендерсон, 2002; Яковенко, 2015*).

Р. Енрайт та Р. Зелл (*Enright, Zell, 1989*) зазначали, що прощення є актом великодушності та милосердя, оскільки покарання кривдника іноді буває значно меншим, ніж він на те заслуговує. Прощення ніби символічно знешкоджує вчинене зло, трансформує негативні відносини між ображеним та кривдником у нейтральні або навіть позитивні, звільнюючи їх від образи та ненависті. Науковці зазначали, що людина може бути прощена, якщо вона визнає свою

неправоту, попросить прощення та обов'язково прийме зобов'язання усунути причини нанесеної шкоди, не вчиняти образливих дій у майбутньому.

Таким чином, огляд теоретичних і прикладних підходів щодо проблеми прощення образи засвідчує про існування множини наукових думок, відсутності уніфікованих дефініцій та методів її вирішення. Натепер, відсутнє загальноприйнятне розуміння того, що таке акт прощення та, як він досягається. Але важливість такого розуміння архіважлива, оскільки, перш за все, ще пов'язано з застосуванням амністії або помилування до тих, хто вчинив злочинні дії або бездії, не кається у скоєному або заперечує власну провину.

Висновки. Дослідники феноменів образи та прощення, натепер, ще не мають узгоджених уявлень щодо їхнього змістовного наповнення. Проте, вони пропанують широкий спектр психологічних і соціально-психологічних практик щодо можливої редукції образи та артикуляції прощення.

Встановлено, що позитивна редукція образи, нівелювання образливості особистості та спроможність індивіда до прощення значно залежать від: подолання психологічних захистів, що пов'язані з витисненням базальної агресії; усвідомлення та переживання провини, що призводить до покаяння; формування та розвитку емпатії, рефлексії психологічних зисків від прощення та духовного зростання; розвиненості емоційного інтелекту; зцілення на ґрунті любові, а не провини та покарання; знаходження особистісного смислу у стражданні та прощенні; трансформації енергії стресу в енергію подолання образи; подолання патологічного злиття; досягнення автономії особистості та відмова від непродуктивних типів поведінки; медитаційне доведення образи до знецінення; набуття позитивного досвіду примирення.

Ствердно, у прикладному сенсі вирішення проблеми прощення та примирення сторін особливого значення набувають у практиці медіації, подолання конфліктів, обґрунтованості застосування інституту амністії та помилування до засуджених за злочини, до тих, хто не визнає власної провини, не покаювся, або для мінімізації завданих збитків, що мають майновий та не майновий вимір.

Література

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Прогресс, 1988. 224 с.
2. Гарькавец С. О., Яковенко С. І. Методики дослідження образи: науково-методичний посібник з «Психодіагностики». Северодонецьк: Вид-во «Петіт», 2017. 68 с.

3. Гарькавец С. А., Яковенко С. И. Обида и ее инсталляция в контексте российско-украинских отношений. *Фундаментальные исследования в практиках ведущих научных школ. Электронный журнал*. 2014. № 4. Режим доступа до ресурсу: <URL:fund-issled-interm.esrae.ru/4-47>
4. Гарькавец С. А., Яковенко С. И. Особенности возникновения и проявления обиды на разных этапах онтогенеза личности. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. Т. 2, № 3 (38). С. 105-116.
5. Гарькавец С. А., Яковенко С. И. Гендерные особенности инсталляции обиды. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія «Психологія». 2016. Вип. 59. С. 59-64.
6. Гассин Э. А. Психология прощения. *Вопросы психологии*. 1999. № 4. С. 93-103.
7. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями: Пер. с англ. Л. А. Петровской. М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. 336 с.
8. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2008. 464 с.
9. Ильин Е. П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. СПб.: Питер, 2016. 288 с.
10. Колин Т. Радикальное Прощение: Освободи пространство для чуда: [перев. с англ. Е. Мирошниченко]. М.: ООО Издательство «София», 2009. 320 с.
11. Орлов Ю. М., Гройсман А. Л. Медитативная графика. Терапия для себя. М.: «Импринт», 1996.
12. Орлов Ю. М. Саногенное размышление обиды. М., 1996. 36 с.
13. Ошо Р. Любовь, свобода, одиночество. Новый взгляд на отношения. М.: ИГ «Весь», 2014. 336 с.
14. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. М.: Эксмо, 2016. 320 с.
15. Перлз Ф. Практика гештальттерапии. [пер. М. П. Папушна.]. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001.
16. Печин Ю. В. Становление и развитие психологии прощения в США: краткий обзор // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6, № 4. С. 194-206.
17. Фрейд З. Психология бессознательного. М.: «Просвещение», 1989. 448 с.

18. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. [пер. и авт. вступ. ст. П. С. Гуревич]. М.: Республика, 1994. 447 с.
19. Хендерсон М. Прощение: разрывая оковы ненависти. М., 2002. 363 с.
20. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. [пер. с англ. А. М. Боковиков]. М.: Академический Проект, 2008. 208 с.
21. Шопенгауэр А. Сочинения. О ничтожестве и горестях жизни. Эвристика, или Искусство побеждать в спорах. Афоризмы житейской мудрости. М.: Андронум, 2020. 180 с.
22. Энрайт Р. Духовное развитие прощения. М.: Изд-во Академия, 1991. 220 с.
23. Яковенко С. І. Проблема безкарності: амністія чи помилування, вірогідний вплив на індивідуальну та суспільну свідомість // Мат-ли Міжн. наук. практ. конф. «Кримінально-виконавча політика України та Європейського Союзу: розвиток та інтеграція», 27 листопада 2015 року, м. Київ. К., 2015. С. 63-65.
24. Bell M. *Hard Feelings: The Moral Psychology of Contempt*. Oxford University Press, 2013. 320 p.
25. Brown H. The conditions of forgiveness in recent philosophical thought. *A Journey through Forgiveness* / Ed. by M. R. Maamri, N. Verbin, E. L. Worthington. Jr. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010. P. 11-17.
26. Capriles R. *Leadership by Resentment: From resentment to redemption*. Edward Elgar Publishing, 2012. 224 p.
27. Crespi B. J. Oxytocin, testosterone, and human social cognition. *Biological Reviews*. Cambridge Philosophical Society. 2016. Vol. 91., Issue 2. P. 390-408.
28. Enright R. D. Clearing Up Client Confusion Regarding the Meaning of Forgiveness: An Aristotelian. *Thomistic Analysis With Counseling Implications*. 2014. Vol. 59. P. 249-256.
29. Enright R. D. Counseling Within the Forgiveness Triad: On Forgiving, Receiving Forgiveness, and Self- Forgiveness. *Jr. Counseling and Values*. 1996. Vol. 40, Issue 2. P. 107-126.
30. Enright R. D. *Forgiveness Is a Choice: A Step-By-Step Process for Resolving Anger and Restoring Hope*. Washington, D. C.: APA Books, 2001. 299 p.
31. Enright R. D. & Zell R. L. Problems encountered when we forgive one another. *J. Psychol and Christianity*. 1989. Vol. 8. P. 52-60.

32. Frankl V. E. *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse.* Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1998. 345 p.

33. *Huang S. T.* Cross-cultural and real-life validations of the theory of forgiveness in Taiwan, the Republic of China: Doctor dissertation of Psychology. Wisconsin-Madison University, 1990.

34. Nussbaum M. C. *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, Justice.* Oxford University Press, 2016. 208 p.

References

1. Bern E. *Yhry, v kotorye yhraiu liudy. Liudy, kotorye yhraiu v yhry.* M.: Prohress, 1988. 224 s.

2. Harkavets S. O., Yakovenko S. I. *Metodyky doslidzhennia obrazy: naukovo-metodychnyi posibnyk z «Psykhodiahnostyky».* Sievierodonetsk: Vyd-vo «Petit», 2017. 68 s.

3. Harkavets S. A., Yakovenko S. Y. *Obyda y ee ynstallitsyia v kontekste rossiysko-ukraynyskykh otnoshenyi / Elektronnyi zhurnal // Fundamentalne yssledovanyia v praktykakh vedushchykh nauchnykh shkol.* 2014. № 4. Rezhym dostupu do resursu: URL: fund-issled-interm.esrae.ru/4-47

4. Harkavets S. A., Yakovenko S. Y. *Osobennosty vozniknovenyia y proiavlennia obydy na raznykh etapakh ontoheneza lychnosty // Teoretychni i prykladni problemy psykhologii: zb. nauk. prats Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Dalia.* Sievierodonetsk: Vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2015. T. 2, № 3 (38). S. 105-116.

5. Harkavets S. A., Yakovenko S. Y. *Hendernye osobennosty ynstallitsyia obydy // Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriiia «Psykhologiiia».* 2016. Vyp. 59. S. 59-64.

6. Hassyn E. A. *Psykhologhiia proshchenyia // Voprosy psykhologhiy.* 1999. № 4. S. 93-103.

7. Dzheims M., Dzhonhvard D. *Rozhdennye vyyhryvat. Transaktsyonnyi analiz s heshtaltuprazhnenyiamy: Per. s anhl. L. A. Petrovskoi.* M.: Yzdatelskaia hruppa «Prohress», 1993. 336 s.

8. Yzard K. E. *Psykhologhiia emotsyi.* SPb.: Pyter, 2008. 464 s.

9. Ylyn E. P. *Psykhologhiia sovesty: vyna, styd, raskaianye.* SPb.: Pyter, 2016. 288 s.

10. Kolyn T. Radykalnoe Proshchene: Osvobody prostranstvo dlia chuda: [perev. s anhl. E. Myroshnychenko]. M.: OOO Yzdatelstvo «Sofya», 2009. 320 s.
11. Orlov Yu. M., Hroisman A. L. Medytatyvnaia hrifyka. Terapiya dlia sebia. M.: «Ymprynt», 1996.
12. Orlov Yu. M. Sanohennoe razmyshlenye obydy. M., 1996. 36 s.
13. Osho R. Liubov, svoboda, odynochestvo. Novyi vzhgliad na otnosheniya. M.: YH «Ves», 2014. 336 s.
14. Nytshe F. Po tu storonu dobra y zla. M.: Eksmo, 2016. 320 s.
15. Perlz F. Praktyka heshtaltterapyi. [per. M. P. Papushna.]. M.: Ynstytut obshchegumanytarnykh yssledovanyi, 2001.
16. Pechyn Yu. V. Stanovlenye y razvytye psykhohohy proshcheniya v SShA: kratkyi obzor // Psykhohohyeheskaia nauka y obrazovanye. 2014. T. 6, № 4. S. 194-206.
17. Freid Z. Psykhohohyia bessoznatelnoho. M.: «Prosveshchene», 1989. 448 c.
18. Fromm E. Anatomyia chelovecheskoi destruktyvnyosti. [per. y avt. vstup. st. P. S. Hurevych]. M.: Respublyka, 1994. 447 s.
19. Khenderson M. Proshchene: razryvaia okovy nenavysty. M., 2002. 363 s.
20. Khorny K. Nevrotycheskaia lychnost nasheho vremeny. [per. s anhl. A. M. Bokovykov]. M. : Akademycheskyi Proekt, 2008. 208 s.
21. Shopenhauer A. Sochyneniya. O nyctozhestve y horestiakh zhyzny. Evrystyka, yly Yksusstvo pobezhdat v sporakh. Aforyzmy zhyteiskoi mudrosty. M.: Andronum, 2020. 180 s.
22. Enrait R. Dukhovnoe razvytye proshcheniya. M.: Yzd-vo Akademyia, 1991. 220 s.
23. Yakovenko S. I. Problema bezkarnosti: amnistiiia chy pomyluvannia, virohidnyi vplyv na indyvidualnu ta suspilnu svidomist // Mat-ly Mizhn. nauk. prakt. konf. «Kryminalno-vykonavcha polityka Ukrainy ta Yevropeiskoho Soiuzu: rozvytok ta intehratsiia», 27 lystopada 2015 roku, m. Kyiv. K., 2015. S. 63-65.
24. Bell M. Hard Feelings: The Moral Psychology of Contempt. Oxford University Press, 2013. 320 p. [in English].
25. Brown H. The conditions of forgiveness in recent philosophical thought // A Journey through Forgiveness / Ed. by M. R. Maamri, N. Verbin, E. L. Worthington. Jr. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010. P. 11-17. [in English].

26. Capriles R. Leadership by Resentment: From resentment to redemption. Edward Elgar Publishing, 2012. 224 p. [in English].
27. Crespi B. J. Oxytocin, testosterone, and human social cognition // Biological Reviews. Cambridge Philosophical Society. 2016. Vol. 91., Issue 2. P. 390-408. [in English].
28. Enright R. D. Clearing Up Client Confusion Regarding the Meaning of Forgiveness: An Aristotelian // Thomistic Analysis With Counseling Implications. 2014. Vol. 59. P. 249-256. [in English].
29. Enright R. D. Counseling Within the Forgiveness Triad: On Forgiving, Receiving Forgiveness, and Self-Forgiveness // Jr. Counseling and Values. 1996. Vol. 40, Issue 2. P. 107-126. [in English].
30. Enright R. D. Forgiveness Is a Choice: A Step-By-Step Process for Resolving Anger and Restoring Hope. Washington, D. C.: APA Books, 2001. 299 p. [in English].
31. Enright R. D. & Zell R. L. Problems encountered when we forgive one another // J. Psychol and Christianity. 1989. Vol. 8. P. 52-60. [in English].
32. Frankl V. E. Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag CmbH, 1998. 345 p. [in English].
33. Huang S. T. Cross-cultural and real-life validations of the theory of forgiveness in Taiwan, the Republic of China: Doctor dissertation of Psychology. Wisconsin-Madison University, 1990. [in English].
34. Nussbaum M. C. Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, Justice. Oxford University Press, 2016. 208 p. [in English].

Harkavets S.A., Yakovenko S.I.

The problem of insults, forgiveness and reconciliation: review of scientific approaches

The article considers theoretical and applied aspects of the problem of overcoming resentment, granting forgiveness, and finding ways to reconcile the offended with the offender.

It has been established that an effective solution to the problem of overcoming resentment, granting forgiveness, and finding ways to reconcile conflicting parties is an important task for modern psychological science, the practice of mediation, and the implementation of the institution of amnesty and pardon.

It is noted that forgiveness is most successful when a person is capable of reflection, productive thinking, feels the need for affiliation, chooses such a strategy of behavior for which he strives for cooperation, interaction based on mutual acceptance, trust, tolerance, respect and security.

It has been found that there are currently no agreed ideas of researchers regarding the content of the concepts of offense and forgiveness. A wide range of psychological and socio-psychological practices is proposed for the possible reduction of resentment and the articulation of forgiveness, but it is noted that such installations do not yet have sufficient scientific validity.

It was established that the positive reduction of resentment, the leveling of personal offensiveness, and the individual's ability to forgive depend significantly on: overcoming psychological defenses associated with the suppression of basal aggression; awareness and experience of guilt, which leads to repentance; formation and development of empathy, reflection of psychological benefits from forgiveness and spiritual growth; development of emotional intelligence; healing based on love, not guilt and punishment; finding personal meaning in suffering and forgiveness; transformation of stress energy into the energy of overcoming resentment; overcoming pathological fusion; achievement of personal autonomy and rejection of non-productive types of behavior; meditative reduction of the image to depreciation; acquiring a positive experience of reconciliation.

Key words: *emotional vulnerability, insult, offensiveness, reconciliation, guilt, forgiveness, sanogenic thinking.*

Гарькавець Сергій Олексійович, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ;

Яковенко Сергій Іванович, доктор психологічних наук, професор, проректор Київського Інституту сучасної психології та психотерапії, Заслужений діяч науки та техніки України.

ОЧІКУВАННЯ ЩОДО ОБРАЗУ ЕФЕКТИВНОГО ЛІДЕРА У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

За результатами дослідження було визначено очікування підлеглих бойових підрозділів та підрозділів забезпечення щодо образу ефективного безпосереднього командира (молодшого офіцера). У дослідженні взяли участь військовослужбовці бойових підрозділів (203 особи) та підрозділів забезпечення (154 особи), особи рядового та сержантського складу, які виконують завдання в зоні бойових дій під керівництвом молодших офіцерів. Відповідно, було сформовано дві групи порівняння.

Визначено, що найменш важливими для опису молодшого командира є його минулі досягнення, а найбільш важливими – здатність бути актуальним ситуації – як то здатність організувати захист Батьківщини, родини, поранених підлеглих, для бойових підрозділів чи здатність вирішувати проблеми з нестачі ресурсів для тилових підрозділів.

Обґрунтовано, що образи молодших офіцерів, на думку підлеглих бойових підрозділів, можна поділити на три групи характеристик, які визначають їхню ефективність: пасіонарність, здатність до глибоко етичного професійного спілкування та створення патріотичного простору навколо свого підрозділу. Підлеглі з логістики вважають, що такі групи характеристик, як здатність підтримувати "симбіотичні відносини" з підлеглими, створювати безпечний простір (простір довіри) всередині підрозділу та діяти в ситуації невизначеності, є важливими для ефективності молодшого офіцера. Вимоги до підлеглих бойових підрозділів глибші, від нього очікують, що саме він відкриє смисли, за які можна піти на смерть, сформує етичну атмосферу взаємодії, змінить сенс простору, що сприятиме єдності та безпеці тих, хто в ньому перебуває, тощо. Очікування від лідерів бойових і тилових підрозділів є децю поляризованими в плані "трансформаційного - трансакційного" лідерства. Така поляризація, ймовірно, є наслідком "сміслового навантаження", якому піддається діяльність командирів бойових підрозділів, що реалізують свої функціональні обов'язки в умовах інтенсивної загрози для життя.

Ключові слова: лідер, військовослужбовець, службово-бойова діяльність, ефективність.

Постановка проблеми. Широкомасштабні бойові дії гостро ставлять питання про ефективних лідерів, як на полі бою, так і в тих підрозділах, що здійснюють тилове забезпечення бойових частин. Безпосередні командири ставлять цілі перед своїми підлеглими, скеровують їх дії, злагоджують роботу всередині підрозділу та координують дії окремих підрозділів. Крім того, вони турбуються про свій особовий склад, мотивують його, формують впевненість та підтримують стійкість перед дією бойових стрес-факторів (Колесніченко, 2018). Досить часто роль безпосереднього командира – молодшого офіцера (від молодшого лейтенанта до капітана) – виконують вчорашні випускники вищих військових навчальних закладів, які можуть бути молодшими та менш досвідченими, ніж їх підлеглі. Це робить важливим визначення того, які очікування щодо образу безпосереднього командира мають підлеглі, щоб мати змогу цілеспрямовано формувати у випускниках ВВНЗ необхідні якості лідера, здатного ефективно діяти, як на полі бою, так і в підрозділах, які здійснюють забезпечення бойових підрозділів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для побудови дослідження з вивчення очікувань підлеглих щодо ефективного лідерства важливим є визначитися з переліком характеристик, які формують образ лідера. На сьогодні є значна кількість підходів до визначення лідерства. Так, Bangari R.S. (2014) розкривав сутність поняття лідерство, як відносини між членами групи та лідером, які спонукають інших членів до досягнення завдання. Yukl G. (2013) підходить до лідерства як до організаційного процесу, в якому людина прагне досягти цілей організації, впливаючи на членів групи. Johnson (2014) зробив припущення, що лідер є той, хто є інноваційним та прагне вирішувати нові проблеми, а також привносити щось нове в групу.

На думку Raelin (2011: 3), «лідерство ... не покладається на властивості окремих осіб, а також не зосереджується на відносинах між лідерами та послідовниками, які історично були відправною точкою для будь-яких дослідження лідерства, навпаки, лідерство – це взаємна колективна дія».

Деякі дослідники концептуалізують лідерство через призму особистісних особливостей або поведінки, тоді як інші розглядають його з точки зору обробки інформації або з точки зору відносин. Luke McCormack & David

Mellor (2002) досліджували зв'язок між особистісними особливостями особистості та ефективністю лідерства.

Yukl G. (2006: 8) визначає лідерство, як «процес впливу на інших, щоб вони зрозуміли і дійшли згоди про те, що потрібно зробити і як це зробити, а також процес сприяння індивідуальним та колективним зусиллям для досягнення спільних цілей».

Barrow J.C. (1977), Cyert R. M. (2006), розуміють лідерство – як навички, яка використовується для впливу на підлеглих, щоб вони з ентузіазмом працювали над досягненням цілей, спеціально визначених для загального блага.

Крім того, дослідники військового лідерства, крім проблем пов'язаних з відсутністю єдності у підходах до визначення лідерства, єдності у підходах до можливості формування лідера, набуття в ході підготовки необхідних лідеру якостей, мають звертати увагу ще й на специфіку професійної діяльності військовослужбовців, її зв'язок із небезпечністю, складним моральним підґрунтям, що робить актуальними теми довіри командира, моральності його дій, ролі лідера у згуртуванні військового колективу та профілактиці ПТСР тощо.

Adair J. (2010) наполягає на тому, що лідери мають надихати своїх солдатів на героїзм і самопожертву, що часто вимагає придушення таких природних почуттів, як страх. Лідери не заохочують своїх солдатів словами «вперед», а скоріше «йди за мною». Щоб вести за собою і подавати приклад вони повинні уникати зарозумілості, випромінювати смиренність, бути правдивими, бути готовими розділити будь-які труднощі з послідовниками, а також мати бачення та відданість досягненню поставленого завдання.

У свою чергу Sweeney P. (2017), зазначив, що військові лідери повинні робити правильні речі, незважаючи на наслідки, – це моральна мужність. Моральна мужність передбачає силу характеру лідера, щоб бути готовим піти на ризик, щоб діяти відповідно до своїх цінностей і переконань і протистояти владі, щоб захистити добробут своїх військовослужбовців або захистити свої рішення. Підлеглі можуть довіряти лідерам, які мають сміливість діяти відповідно до своїх цінностей, тому що вони знають, що прикази, які вони видають, базуються на цінностях.

На думку Odierno R. (2015), успіх будь-якого лідера, незалежно від оточення, заснований на його здатності керувати ризиками. Кожен лідер повинен розуміти ризик, знати, як зменшити ризик, і бути готовим інколи приймати сміливі рішення, щоб використовувати успіх. Одією з ключових

характеристик чудових лідерів є здатність приймати рішення в потрібний час – бути рішучим. На війні відсутність рішучості може мати фатальні наслідки. Військові керівники, які неохоче або не приймають рішень, не тільки не виконують поставленої місії, але й втрачають повагу та довіру своїх підлеглих, що зрештою знищить команду, яку вони очолюють. З іншого боку, екстремальні лідери, які йдуть на шалений нерозрахований ризик, піддають місію, команду та її людей невинуватому ризику. Ключем до успішного лідерства є вміння знаходити баланс між двома крайнощами.

Matthews M. D. (2014) звертає увагу на те, що при виконанні бойового завдання командна робота є важливішою за особисте визнання, тому військовий лідер не може віддавати перевагу окремим особам, а повинен сприяти співпраці з усіма членами команди. Те, наскільки добре елементи підрозділу працюють разом, відіграє вирішальну роль в успіху чи невдачі цього підрозділу в досягненні своєї мети. На думку Matthews M. D. (2014) військовий лідер має бути командобудівником і переконатися, що вся його команда діє в унісон для досягнення набагато вищих, ніж індивідуальні, цілей.

В останні десятиріччя набули актуальність дослідження ролі лідера у профілактиці посттравматичних стресових розладів. Зокрема у статті Paul T. Bartone (2006) доводиться, що військові лідери можуть підвищити витривалість і стійкість до стресу у своїх підрозділах. В цьому та інших дослідженнях було аргументовано, що саме від дій безпосереднього командира в значній мірі залежить збереження психічного здоров'я його підлеглих.

Мета статті – провести науковий аналіз очікувань щодо образу ефективного лідера у військовослужбовців Національної гвардії України.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В дослідженні взяли участь військовослужбовці бойових частин (203 особи) та частин тилового забезпечення (154 особи) рядового та сержантського складу, які виконують завдання у зоні бойових дій, під керівництвом молодших офіцерів. Відповідно до цього було сформовано дві групи порівняння.

Учасників дослідження просили оцінити характеристики лідера, які визначають ефективність молодшого офіцера за 11 бальною шкалою – від 0 (характеристика не важлива для ефективної діяльності лідера) до 10 (характеристика дуже важлива для ефективної діяльності лідера). Вихідний перелік із 56 характеристик було укладено за результатами аналізу існуючих досліджень лідерства, частина з яких представлена в наведеному аналізі літературних джерел. Проте, після попередньої оцінки експертами (серед яких

були ті, хто виконують функції молодших офіцерів; є їх командирами і оцінюють ефективність їх діяльності; є їх підлеглими; є викладачами ВВНЗ та здійснюють підготовку молодших офіцерів; є курсантами та освоюють професію військового, свідомо формують у себе якості лідера; мають бойовий досвід чи лише готуються до участі в бойових діях) було скорочено до 30 характеристик.

Для порівняння результатів оцінки характеристик, які визначають ефективність безпосереднього командира, в досліджуваних групах було використано t-критерій Стьюдента. Також для статистичного аналізу було використано процедура ранжування та факторного аналізу (за методом головних компонент).

Як видно із наведених результатів у таблиці 1, військовослужбовці із бойових та тилкових підрозділів використовують різний діапазон шкали при оцінці характеристик, які визначають ефективність безпосереднього командира. Хоча, в обох групах використовується верхня частина шкали, що свідчить про високі вимоги до офіцерів, проте військовослужбовці бойових частин більш критично ставляться до здатності запропонованих характеристик описати ефективність військового лідера тактичного рівня.

Таблиця 1

Порівняння характеристик безпосереднього командира, які забезпечують його ефективність, за оцінками підлеглих в бойових та тилкових підрозділах (середні значення та ранги)

Характеристики безпосередніх командирів	Групи досліджуваних				Значущість розбіжностей
	Бойові підрозділи		Тиллові підрозділ		
	середні	ранг	середні	ранг	
1	2	3	4	5	6
Турбується про добробут своїх підлеглих, знаходить можливості для організації їм найзручніших за наявних обставин умов для несення служби.	8,48±2,13	16	9,25±1,51	9	3,98***
Сміливий та вольовий, своїм прикладом надихає на здолання труднощів.	8,56±2,02	11	9,15±1,69	20	3,04**
Здатний брати будь-яку ситуацію у свої руки, приймати актуальні рішення.	8,58±2,17	9	9,20±1,30	15	3,38***

Надійний, не здається, ефективно діє навіть з мінімальними ресурсами.	8,43±2,08	24	9,26±1,06	5	4,89***
Добре усвідомлює перспективи, які має його підрозділ, здатен об'єднати своїх підлеглих для досягнення цих перспектив.	8,48±2,16	16	9,11±1,30	22	3,42***
Його власні досягнення, професіоналізм та риси характеру роблять його привабливим зразком для наслідування.	7,99±2,26	30	8,83±1,70	30	4,01***
Адекватно доводить до підлеглих розпорядження керівництва, їх важливість, здатен забезпечити їх виконання.	8,68±2,00	5	9,18±1,54	17	2,70**
Має гарні навички спілкування, вміє адекватно розв'язувати конфліктні ситуації.	8,68±1,97	3	9,11±1,54	22	2,30*
Вміє пояснювати, навчати, допомагає формувати необхідні навички та риси характеру.	8,37±2,09	26	9,15±1,21	20	4,42***
Обізнаний, поінформований, легко переймає необхідні знання та професійний досвід.	8,25±2,09	29	9,23±1,41	11	5,28***
Вміє формувати команду – кожна людина в підрозділі «на своєму місці», як за професійними навичками, так і за особистісними рисам, що забезпечує його ефективну роботу.	8,51±2,07	14	9,26±1,19	5	4,33***
Формує впевненість у кращому майбутньому, до якого хочеться йти за ним разом зі своїми побратимами.	8,36±2,01	28	8,98±1,35	29	3,51***
Впевнений в собі, своїх рішеннях та у своєму підрозділі - не дозволяє сумніву, невпевненості та апатії підірвати ефективність роботи підрозділу.	8,46±2,06	19	9,18±1,25	17	4,12***

Адекватно оцінює важливість вирішення тих чи інших проблем та проявляє відповідні для їх вирішення наполегливість, сумлінність, впертість.	8,53±1,89	12	9,26±1,11	5	4,56***
Цілком самостійний - приймає актуальні рішення та бере на себе відповідальність за віддані накази.	8,36±2,18	27	9,32±1,12	3	5,39***
Привітний, доступний для спілкування підлеглим, які можуть поділитися з ним своїми проблемами та сумнівами, та членам їх родин, що стурбовані долею своєї близької людини.	8,44±2,02	23	9,08±1,28	25	3,64***
Емоційно-врівноважений та стресостійкий, контролює свої негативні переживання.	8,59±1,87	8	9,06±1,26	27	2,87**
Моральний, має стійкі переконання та здатність їх відстоювати, що дозволяє йому бути взірцем для своїх підлеглих.	8,42±1,96	25	9,09±1,20	24	3,98***
Вимогливий до оточуючих та до себе, надихає до наслідування власною самодисциплінованістю.	8,45±1,93	20	9,20±1,21	15	4,49***
Тактовний – поєднує вимогливість до підлеглих із турботою про них та повагою до них, підтримує в них почуття гідності.	8,44±2,03	21	9,18±1,10	17	4,41***
Здатний швидко та адекватно оцінювати будь-яку ситуацію професійної діяльності, її зміни, приймати необхідні рішення для її нормалізації.	8,47±2,07	18	9,37±0,98	1	5,45***
Формує відчуття «ми» у військовослужбовців: «ми - захисники», «якщо не ми, то хто?».	8,52±2,16	13	9,23±1,11	11	4,05***
Ретельно обдумує свої рішення,	8,49±2,08	15	9,34±0,92	2	5,19***

прораховує можливі ускладнення при їх реалізації.					
Чітко формулює свою думку, віддає несуперечливі, узгоджені з іншими керівниками розпорядження.	8,64±1,89	7	9,23±1,13	11	3,71***
Підтримує гарну фізичну форму, здатен нести тяготи служби нарівні з усіма в підрозділі, за потреби може взяти на себе професійні функції будь-кого з підлеглих.	8,44±2,00	21	9,02±1,33	28	3,25**
Здатен брати цілковиту відповідальність за дії своїх підлеглих.	8,56±2,02	10	9,08±1,53	25	2,74**
Забезпечує інформаційну безпеку свого підрозділу, не допускає витоку інформації про військовослужбовців та їх родини.	8,68±1,93	3	9,22±1,12	14	3,28**
Патріот, своїми діями доводить свою любов до Батьківщини та здатність її захищати.	8,79±1,95	1	9,28±1,24	4	2,85**
Здатен адекватно оцінювати фізичний та психологічний стан своїх підлеглих, організувати надання їм необхідної допомоги.	8,70±1,91	2	9,26±1,16	5	3,43***
Професійний – має гарні сучасні професійні знання, навички, досвід їх реалізації в бойових умовах.	8,66±2,12	6	9,25±1,16	9	3,37***

Примітка. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Їх діапазон оцінок від 8,79±1,95 (1 ранг) за таку характеристику, як «Патріот, своїми діями доводить свою любов до Батьківщини та здатність її захищати» до 7,99±2,26 (30 ранг) за «Його власні досягнення, професіоналізм та риси характеру роблять його привабливим зразком для наслідування» задає вектор, який свідчить про те, що неважливо ким був раніше і які досягнення мав раніше їх командир, – важливо, щоб він був патріотом і своїми діями доводив

це. У представників тилового забезпечення діапазон оцінок від $9,37 \pm 0,98$ (1 ранг) за «Здатний швидко та адекватно оцінювати будь-яку ситуацію професійної діяльності, її зміни, приймати необхідні рішення для її нормалізації» до $8,83 \pm 1,70$ (30 ранг) за «Його власні досягнення, професіоналізм та риси характеру роблять його привабливим зразком для наслідування». Як бачимо, в цій групі також найменш важливими є минулі досягнення, а найбільш високо оцінюються здатність нормалізувати ситуацію. Використання різних діапазонів оцінювання в порівнюваних групах робить недоцільним порівняння за окремими характеристиками, а щільність оцінювання (різниця у 1 бал на 11-бальній шкалі між найбільш- та найменш важливим) – робить досить умовним побудову ієрархії характеристик. Тому більш доречно уточнити зміст визначених векторів оцінювання в кожній групі.

Так, у військовослужбовців бойових підрозділів до десятки найбільш важливих для ефективної діяльності молодшого офіцера відносяться наступні характеристики:

1 ранг – «Патріот, своїми діями доводить свою любов до Батьківщини та здатність її захищати» ($8,79 \pm 1,95$);

2 ранг – «Здатен адекватно оцінювати фізичний та психологічний стан своїх підлеглих, організувати надання їм необхідної допомоги» ($8,70 \pm 1,91$);

3-4 ранги – «Забезпечує інформаційну безпеку свого підрозділу, не допускає витоку інформації про військовослужбовців та їх родини» ($8,68 \pm 1,93$) та «Має гарні навички спілкування, вміє адекватно розв'язувати конфліктні ситуації» ($8,68 \pm 1,97$);

5 ранг – «Адекватно доводить до підлеглих розпорядження керівництва, їх важливість, здатен забезпечити їх виконання» ($8,68 \pm 2,00$);

6 ранг – «Професійний – має гарні сучасні професійні знання, навички, досвід їх реалізації в бойових умовах» ($8,66 \pm 2,12$);

7 ранг – «Чітко формулює свою думку, віддає несуперечливі, узгоджені з іншими керівниками розпорядження» ($8,64 \pm 1,89$);

8 ранг – «Емоційно врівноважений та стресостійкий, контролює свої негативні переживання» ($8,59 \pm 1,87$);

9 ранг – «Здатний брати будь-яку ситуацію у свої руки, приймати актуальні рішення» ($8,58 \pm 2,17$);

10 ранг – «Здатен брати цілковиту відповідальність за дії своїх підлеглих» ($8,56 \pm 2,02$).

До найменш важливих в цій групі належать:

30 ранг – «Його власні досягнення, професіоналізм та риси характеру роблять його привабливим зразком для наслідування» (7,99±2,26);

29 ранг – «Обізнаний, поінформований, легко переймає необхідні знання та професійний досвід» (8,25±2,09);

28 ранг – «Формує впевненість у кращому майбутньому, до якого хочеться йти за ним разом зі своїми побратимами» (8,36±2,01);

27 ранг – «Цілком самостійний - приймає актуальні рішення та бере на себе відповідальність за віддані накази» (8,36±2,18);

26 ранг – «Вміє пояснювати, навчати, допомагає формувати необхідні навички та риси характеру» (8,37±2,09);

25 ранг – «Моральний, має стійкі переконання та здатність їх відстоювати, що дозволяє йому бути взірцем для своїм підлеглих» (8,42±1,96).

Як бачимо, підлеглі з бойових підрозділів при оцінці якостей, що забезпечують ефективність безпосереднього командира, на перші позиції ставлять його здатність своїми діями організувати захист Батьківщини, їх родини, турбуватися про виживання свого особового складу в бойових умовах. Для цього на думку підлеглих, офіцер має бути здатним адекватно доводити накази, контролювати свої негативні переживання та впоратися з негативними переживанням своїх підлеглих, чітко формулювати свою думку навіть в стресових умовах. При цьому для підлеглих неважливі минулі заслуги їх командира, його обізнаність чи моральність, його оцінюють як здатного «тут та зараз» організовувати діяльність бойового підрозділу в умовах дії бойових стрес-факторів, надати смисл їх діям - захист Батьківщини, родини тощо.

У військовослужбовців тилового забезпечення до найбільш важливих для ефективної діяльності молодшого офіцера віднесено наступні характеристики:

1 ранг – «Здатний швидко та адекватно оцінювати будь-яку ситуацію професійної діяльності, її зміни, приймати необхідні рішення для її нормалізації» (9,37±0,98);

2 ранг – «Ретельно обдумує свої рішення, прораховує можливі ускладнення при їх реалізації» (9,34±0,92);

3 ранг – «Цілком самостійний - приймає актуальні рішення та бере на себе відповідальність за віддані накази» (9,32±1,12);

4 ранг – «Патріот, своїми діями доводить свою любов до Батьківщини та здатність її захищати» (9,28±1,24);

5-8 ранги – «Здатен адекватно оцінювати фізичний та психологічний стан своїх підлеглих, організувати надання їм необхідної допомоги» (9,26±1,16); «Адекватно оцінює важливість вирішення тих чи інших проблем та проявляє відповідні для їх вирішення наполегливість, сумлінність, впертість» (9,26±1,11); «Надійний, не здається, ефективно діє навіть з мінімальними ресурсами» (9,26±1,06); «Вміє формувати команду – кожна людина в підрозділі «на своєму місці», як за професійними навичками, так і за особистісними рисам, що забезпечує його ефективну роботу» (9,26±1,19);

9-10 ранги – «Професійний – має гарні сучасні професійні знання, навички, досвід їх реалізації в бойових умовах» (9,25±1,16) та «Турбується про добробут своїх підлеглих, знаходить можливості для організації їм найзручніших за наявних обставин умов для несення служби» (9,25±1,51).

Найменш важливими за оцінками військовослужбовців тилового забезпечення для ефективної діяльності командира є:

30 ранг – «Його власні досягнення, професіоналізм та риси характеру роблять його привабливим зразком для наслідування» (8,83±1,70);

29 ранг – «Формує впевненість у кращому майбутньому, до якого хочеться йти за ним разом зі своїми побратимами» (8,98±1,35);

28 ранг – «Підтримує гарну фізичну форму, здатен нести тяготи служби нарівні з усіма в підрозділі, за потреби може взяти на себе професійні функції будь-кого з підлеглих» (9,02±1,33);

27 ранг – «Емоційно врівноважений та стресостійкий, контролює свої негативні переживання» (9,06±1,26);

26-25 ранг – «Привітний, доступний для спілкування підлеглим, які можуть поділитися з ним своїми проблемами та сумнівами, та членам їх родин, що стурбовані долею своєї близької людини» (9,08±1,28) та «Здатен брати цілковиту відповідальність за дії своїх підлеглих» (9,08±1,53).

У підлеглих тилових підрозділів при оцінках характеристик, які забезпечують ефективність безпосереднього командира, - захист батьківщини, родин, турбота про виживання особового складу також входять у десятку найважливіших, проте вони поступаються характеристикам, що характеризують здатність командира досягати поставленої мети оптимальним способом, уникаючи проблем та зайвих труднощів. Так, найважливіші функції командира за першими трьома позиціями підлегли тілових підрозділів формують, використовуючи такі сполучення, як «вирішення проблеми», «нормалізувати ситуацію», «уникати ускладнень», «брати відповідальність за віддані накази».

Для цього він має бути здатним діяти професійно, з мінімальними ресурсами, вміти організувати команду, де кожен буде на своєму місці. Як і при оцінках підлеглих бойових підрозділів, безпосередній командир має діяти адекватно. Проте, в бойових умовах мова йде про здатність протистояти бойовим стрес-факторам, в тилових – здатність адекватно розподіляти вольові зусилля на досягнення цілей, уникнення невиправданого витрачання ресурсів, їх економія.

Як і підлегли бойових, підлегли тилових підрозділів вважають, що найменш важливими є минулі досягнення їх командира, а більш важливою є його здатність діяти «тут і зараз». Їм не стільки треба, щоб командир їм допомагав, брав на себе відповідальність чи був привітним у спілкуванні, скільки важливо, щоб він не створював «штучних» ускладнень для підлеглих.

Література

1. Колесніченко О. С. Засади бойової психологічної травматизації військовослужбовців Національної гвардії України : монографія. Харків : НА НГУ, 2018. 488с.
2. Bangari R.S. Establishing A Framework of Transformational Grassroots Military Leadership: Lessons from High-Intensity, High-Risk Operational Environments. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*. 2014. 39, 13 - 34.
3. Yukl G. A. Leadership in organizations : global edition (8th ed.). Pearson Education. 2013.
4. Johnson R.B. Global leadership: testing leadership practices inventory in Ukraine (quantitative case study). *SCS Journal*. 2014. 1(12), 30-58.
5. Raelin J. From leadership-as-practice to leaderful practice. *Leadership*. 2011. 7(2), 195–211. <https://doi.org/10.1177/1742715010394808>
6. Luke McCormack & David Mellor. The Role of Personality in Leadership: An Application of the Five-Factor Model in the Australian Military, *Military Psychology*. 2002. 14:3, 179-197. https://doi.org/10.1207/S15327876MP1403_1
7. Yukl G. Leadership in organizations (6th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. 2006.
8. Barrow J.C. The variables of leadership: A review and conceptual framework. *Academy of Management Review*. 1977. 2, 233-251.
9. Adair J. Wharton University of Pennsylvania; Lessons in Leadership from the Life of the Prophet Muhammad. 2010.

[URL:http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/lessons-inleadership-from-the-life-of-the-prophet-muhammad/](http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/lessons-inleadership-from-the-life-of-the-prophet-muhammad/)

10. Sweeney P. Thayer Leader Development Group at West Point; The importance of Moral Courage; By Colonel (Retired). 2017. [URL:https://www.thayerleaderdevelopment.com/blog/2017/the-importance-of-moralcourage](https://www.thayerleaderdevelopment.com/blog/2017/the-importance-of-moralcourage)

11. Odierno R. The Atlantic online Magazine; Decisive Action and Bold Leadership. [URL:https://www.theatlantic.com/sponsored/jpmc-city-makers-2015/decisive-action-andbold-leadership/673/](https://www.theatlantic.com/sponsored/jpmc-city-makers-2015/decisive-action-andbold-leadership/673/)

12. Matthews M. D. 21st Century Military Leadership, The skills needed for effective military leadership have changed. 2014. [URL:https://www.psychologytoday.com/us/blog/headstrong/201410/21st-century-military-leadership](https://www.psychologytoday.com/us/blog/headstrong/201410/21st-century-military-leadership)

13. Paul T. Bartone Resilience Under Military Operational Stress: Can Leaders Influence Hardiness?, *Military Psychology*. 2006. 18:sup1, 131-148. https://doi.org/10.1207/s15327876mp1803s_10

14. Wolters H. K., O'Shea P. G., Ford L. A., Fleisher M. S., Adeniyi M. A., Conzelman C. E., & Webster R. J. Identifying and training brigade command competencies. *Military Psychology*. 2014. 26(4), 278-291. <https://doi:10.1037/mil0000052>

References

1. Kolesnichenko O.S. (2018). *Zasady boiovoi psykhologichnoi travmatyzatsii viiskovosluzhbovtiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Basics of combat psychological traumatization of military personnel of the National Guard of Ukraine]*. Kharkiv: National Academy of the National Guard of Ukraine. https://books.ndcnangu.co.ua/knigi/Monograf_bojov_psihol_travm_2018.pdf

2. Bangari R.S. (2014). Establishing A Framework of Transformational Grassroots Military Leadership: Lessons from High-Intensity, High-Risk Operational Environments. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 39, 13 - 34. [in English].

3. Yukl G. A. (2013). *Leadership in organizations : global edition (8th ed.)*. Pearson Education. [in English].

4. Johnson R.B. (2014). Global leadership: testing leadership practices inventory in Ukraine (quantitative case study). *SCS Journal*, 1(12), 30-58. [in English].

5. Raelin J. (2011). From leadership-as-practice to leaderful practice. *Leadership*, 7(2), 195–211. <https://doi.org/10.1177/1742715010394808> [in English].

6. Luke McCormack & David Mellor. (2002). The Role of Personality in Leadership: An Application of the Five-Factor Model in the Australian Military, *Military Psychology*, 14:3, 179-197. https://doi.org/10.1207/S15327876MP1403_1 [in English].
7. Yukl G. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. [in English].
8. Barrow J.C. (1977). The variables of leadership: A review and conceptual framework. *Academy of Management Review*, 2, 233-251. [in English].
9. Adair J. (2010). Wharton University of Pennsylvania; Lessons in Leadership from the Life of the Prophet Muhammad. [URL:http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/lessons-inleadership-from-the-life-of-the-prophet-muhammad/](http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/lessons-inleadership-from-the-life-of-the-prophet-muhammad/) [in English].
10. Sweeney P. (2017). Thayer Leader Development Group at West Point; The importance of Moral Courage; By Colonel (Retired). [URL:https://www.thayerleaderdevelopment.com/blog/2017/the-importance-of-moralcourage](https://www.thayerleaderdevelopment.com/blog/2017/the-importance-of-moralcourage) [in English].
11. Odierno R. (2015). The Atlantic online Magazine; Decisive Action and Bold Leadership. [URL:https://www.theatlantic.com/sponsored/jpmc-city-makers-2015/decisive-action-andbold-leadership/673/](https://www.theatlantic.com/sponsored/jpmc-city-makers-2015/decisive-action-andbold-leadership/673/) [in English].
12. Matthews M. D. (2014). 21st Century Military Leadership, The skills needed for effective military leadership have changed. [URL:https://www.psychologytoday.com/us/blog/headstrong/201410/21st-century-military-leadership](https://www.psychologytoday.com/us/blog/headstrong/201410/21st-century-military-leadership) [in English].
13. Paul T. (2006). Bartone Resilience Under Military Operational Stress: Can Leaders Influence Hardiness?, *Military Psychology*, 18:sup1, 131-148. https://doi.org/10.1207/s15327876mp1803s_10 [in English].
14. Wolters H. K., O'Shea P. G., Ford L. A., Fleisher M. S., Adeniyi M. A., Conzelman C. E., & Webster R. J. (2014). Identifying and training brigade command competencies. *Military Psychology*, 26(4), 278-291. <https://doi.org/10.1037/mil0000052> [in English].

Matsehora Ya.V., Kolesnichenko O.S., Prykhodko I.I.

EXPECTATIONS OF THE IMAGE OF AN EFFECTIVE LEADER AMONG THE MEMBERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

The study identified the expectations of subordinates in combat units and support units regarding the image of an effective direct commander (junior officer). The study included military personnel from combat units (203 individuals) and support units (154 individuals), consisting of lower-ranking and sergeant ranks, who

carry out tasks in the combat zone under the leadership of junior officers. Accordingly, two comparison groups were formed.

It was determined that the least important factors for describing a junior commander are their past achievements, while the most important factors are the ability to stay current with the situation, such as the ability to organize the defense of the homeland, family, wounded subordinates, for combat units, or the ability to solve problems with resource shortages for support units.

It is substantiated that the images of junior officers, in the opinion of subordinates of combat units, can be divided into three groups of characteristics that determine their effectiveness: passion, the ability to deeply ethical professional communication, and the creation of a patriotic space around their unit. Logistics subordinates believe that such groups of characteristics as the ability to maintain a "symbiotic relationship" with subordinates, create a safe space (space of trust) within the unit, and act in a situation of uncertainty are important for the effectiveness of a junior officer. The requirements for subordinates of combat units are deeper; he is expected to discover meanings that are worth dying for, to form an ethical atmosphere of interaction, to change the meaning of space, which will contribute to the unity and safety of those in it, etc. Expectations from leaders of combat and rear units are somewhat polarized in terms of "transformational - transactional" leadership. This polarization is likely to be a consequence of the "semantic load" to which the activities of combat unit commanders, who fulfill their functional responsibilities in conditions of intense threat to life, are subjected.

Key words: leader, serviceman, service and combat activity, effectiveness.

Мацегора Яніна Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії науково-дослідного центру службово-бойової діяльності Національної гвардії України, Національна академія Національної гвардії України;

Колесніченко Олександр Сергійович – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, начальник науково-дослідної лабораторії науково-дослідного центру службово-бойової діяльності Національної гвардії України, Національна академія Національної гвардії України;

Приходько Ігор Іванович – доктор психологічних наук, професор, начальник науково-дослідного центру службово-бойової діяльності Національної гвардії України, Національна академія Національної гвардії України.

ПСИХОЛОГІЧНІ ТИПИ ПРАВООХОРОНЦІВ – ДРІБНИХ КОРУПЦІОНЕРІВ

Стаття містить результати оригінального емпіричного дослідження схильних до дрібної корупції правоохоронців, в якому реалізований типологічний підхід до особистості. Дослідження проведено на матеріалі результатів психодіагностики 87 військовослужбовців Національної гвардії України, під час професійно-психологічного відбору на вищі посади та посади, що передбачають облік товарно-матеріальних цінностей, і які проходили обстеження за допомогою поліграфа. Використано результати професійно-психологічного відбору досліджуваних, які у подальшому піддавались процедурі кластерного аналізу.

Визначено, що представники першого типу дрібних військових корупціонерів схильні до демонстрації своєї переваги над іншими, своїх виняткових знань та вмінь, своєї надмірної вимогливості до себе та до оточуючих. Їх нетерпимість до всього, що відрізняється від їх уявлень про правильне, вузькопрофесійне сприйняття взаємин і дійсності, суворість та негативний фон настрою змушують тих, хто не відповідає цим вимогам, вдаватися до їх задобрювання. Представники першого типу приймають «подарунки», плутаючи їх з проявами поваги, визнання їх «унікальності» як фахівців у певних сферах. Вони вдаються до торгівлі своєю прихильністю, комерціалізуючи свої послуги як фахівця у певній сфері, використовуючи інструменти недобросовісної конкуренції.

Схарактеризовано другий тип дрібних військових корупціонерів. Це представники нового, молодого покоління військовослужбовців, які є достатньо ґрудованими, професійно вмотивованими, впевненими в собі і своїй професійній підготовці. Проте через свою толерантність та адаптивність вони сприймають явище корупції у військових колективах як об'єктивно задане, таке, що необхідно прийняти як даність. Вони проявляють терпимість до корупційної діяльності, з часом починають сприймати корупційні дії як один із можливих шляхів досягнення цілей. Вони дозволяють зробити себе частиною корупційних відносин.

Представники третього типу дрібних військових корупціонерів не вирізняються особливими здібностями та щирою любов'ю до професії військовослужбовця НГУ. Проте, приналежність до соціальної групи правоохоронців – людей, які наділені формальною владою, дозволяє їм почуватися поважними, значимими особами. Їх низька професійна ідентичність, в основі якої є нерозвиненість прагнення працювати над собою, дозволяє іншим маніпулювати ними, втягувати їх у протиправні дії, робити знаряддям протиправних дій. Ймовірно, вони вважають для себе зручним отримувати протиправні вигоди, втішаючись, що не несуть відповідальності за дії, які не ініційовані ними (виконуючи розпорядження свого керівництва).

Ключові слова: працівники правоохоронних органів, корупція, військовослужбовці Національної гвардії України.

Постановка проблеми. Нині проблема корупції як в Україні, так і за кордоном набула статусу актуальної і стала характерною рисою суспільних відносин у всьому світі. У нашій країні ця проблема є особливо гострою, зокрема згідно зі звітом міжнародної неурядової організації «Transparency International» за 2020 рік, у світовому рейтингу корупції Україна займає 117 позицію зі 180 можливих, поділяє позиції в цій області з такими країнами, як Єгипет, Есватіні (Свазіленд), Непал, Сьєрра-Леоне, Замбія. У зв'язку з цим дослідження феномена корупції, а також методів протидії їй є особливо актуальним.

Корупція в секторі безпеки і оборони України призводить до тяжких наслідків. Крім втрат державних коштів – до зниження обороноздатності країни, зменшення ефективності службової (бойової) діяльності підрозділів, погіршення ставлення населення до силових структур тощо. Визнанням цієї проблеми є наявність певних антикорупційних інститутів і заходів, зокрема поліграфологічні дослідження персоналу сектору безпеки і оборони. Однак, як показує досвід, масові поліграфічні обстеження через їх високу трудомісткість, витратність, значну залежність від кваліфікації й досвіду експертів-поліграфологів, за обмежених психодіагностичних можливостей не вирішують належною мірою проблему психологічної діагностики осіб, схильних до корупційної поведінки через певні їх індивідуальні психологічні особливості. Враховуючи, що корупція тільки в її наслідках є проблема правова та економічна, а початково вона – суто психологічна і загальнолюдська, без психологічно обґрунтованих підходів тут навряд чи щось можна зробити. Саме

це і зумовлює наш інтерес до дослідження об'єктивних і суб'єктивних факторів, що визначають індивідуальну психологічну сутність корупціонера.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У багатьох доступних дослідженнях вивчалися багато факторів, що впливають на ставлення до корупції, однак загального «особистісного профілю» потенційного корупціонера – не виявлено. Тому більш продуктивним здається типологічний підхід, що дозволяє передбачати негомогенність вибірки корупціонерів, урахувати ситуаційну обумовленість корупційних вчинків.

Bernstein Penner, Clarke-Stewart та Roy (2008) на підставі проведених досліджень визначили типи людей, які мають відношення до корупції. Своєю чергою тип – це сукупність індивідуальних особливостей особистості: цінності, установки, особисті спогади, соціальні стосунки, звички та навички (McAdams & Olson, 2010).

Li S. (2019) пропонує такі типи особистості корупціонера.

1. Корисливий – послідовно, цілеспрямовано і постійно прагне до задоволення своїх перш за все матеріальних потреб, збільшення та збереження особистого добробуту, використовуючи для цього всі наявні у нього можливості: посадове становище, владні повноваження, зв'язки тощо.

2. Престижний – для цієї категорії корупціонерів характерні не стільки прагнення забезпечити себе матеріально, скільки за допомогою незаконно отриманих грошей створювати і постійно підтримувати свій особистісний статус. Вони повинні відчувати загальну повагу, займати високе, гідне становище в суспільстві, входити у відомі елітарні соціальні групи (відвідувати дорогі престижні розважальні клуби, бути у так званому «вищому світі»). Для цього вони легко, не економлячи, використовують фінансові та інші резерви, здобуті в результаті злочинної, корупційної діяльності.

3. Ігровий – для цього типу важливі, перш за все, не влада, не гроші, а сам процес реалізації влади. Відчуття реального та віртуального адреналіну при балансуванні на межі правослужняного та злочинного, дозволеної й забороненої поведінки. Така поведінка доставляє йому гостро необхідне психологічне і фізичне задоволення. Для цього він прагне до створення максимально комфортних умов і можливостей, слідуючи придуманому принципу «рулити при владі».

Проблема, однак, полягає не в складанні узагальненого психологічного портрета корупціонера, а в максимально коректній оцінці заходів впливу психологічного чинника на поширеність і суспільну небезпеку корупції. Слід

також урахувати, що елементи психологічних особливостей особистості корупціонера притаманні майже кожній дорослій людині. Саме ця обставина змушує завжди враховувати психологічний фактор у побудові будь-яких моделей боротьби з корупцією. Ядром психологічних особливостей особистості корупціонера зазвичай визнається мотивація поведінки, під якою розуміється сукупність мотивів, тобто усвідомлених потреб, що виступають як спонукальні причини соціально-активної поведінки людини. Відповідно поведінка корупціонера в загальних рисах може бути описана моделлю боротьби різних мотивів між собою, іноді її називають «моделлю ваг» або моделлю ризикованої поведінки.

Мета статті – розкрити психологічні типи правоохоронців – дрібних корупціонерів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

Методика дослідження. Дослідження проведено з використанням автоматизованого психодіагностичного комплексу, який вивчає: особливості темпераменту; вади темпераменту та характеру, що можуть стати на заваді якісного виконання професійних обов'язків (акцентуації темпераменту та характеру); особливості мотивації вибору професії військовослужбовця; проблемні аспекти емоційно-вольової сфери; загальну здатність до освоєння професійних навичок (інтелект), та має дві узагальнюючі методики, які дозволяють оцінити як усю сукупність особистісних якостей (16-факторний особистісний опитувальник), так і здатність реалізувати свій потенціал у наявних умовах (БОО «Адаптивність») (Воробйова, Приходько, Полторак, 2012).

В дослідженні брали участь військовослужбовці НГУ, яких призначали на вищі посади та посади, що передбачають облік товарно-матеріальних цінностей, і які проходили обстеження за допомогою поліграфа відповідно до наказу МВС України від 01.09.2017 № 749 «Про затвердження Інструкції про порядок організації та проведення опитування особового складу НГУ з використанням поліграфа».

Цим особам було запропоновано взяти участь на добровільних засадах у дослідженні.

Таким чином, у дослідженні взяли участь 87 військовослужбовців. За даними поліграфічного обстеження всіх учасників дослідження було розділено на дві групи відповідно до їх корупційного статусу:

1) на тих, хто здійснював корупційні дії в ході виконання посадових обов'язків (основна група дослідження). До групи військовослужбовців-корупціонерів увійшло 40,23 % учасників дослідження.

2) і тих, хто не вдавався до корупційних дій під час виконання посадових обов'язків (контрольна група).

Малочисельність вибірки військовослужбовців, які вдавалися до корупційних дій, значно обмежує за кількістю вибір критеріїв сегментації для визначення типології дрібних військових корупціонерів. Оскільки, як показали данні поліграфічного обстеження, сегментацію доцільно робити на основі внутрішніх диспозицій корупційної поведінки, то як її критерії було використано загальні шкали методик, що їх описують: «Загальний показник відчуження моральної відповідальності», «Загальний показник насильницького екстремізму» та «Загальний показник професійної вмотивованості військовослужбовця НГУ». Для врахування в типології інших особистісних особливостей, що описуються АПК «Психодіагностика», до критеріїв сегментації було додано загальний показник за методикою «Адаптивність», виходячи з того, що дані за цією методикою виконують у комплексі роль узагальнення, свідчать про здатність самореалізуватися у наявних умовах життєдіяльності. Ще одним критерієм сегментації, який також визначає загальну здатність до адаптації та є таким, що не піддається формуванню, розвитку, був показник IQ за методикою Дж. Равена (Воробйова та ін., 2012).

Обговорення результатів. У результаті проведеного за такими критеріями сегментації кластерного аналізу виділено три підгрупи дрібних корупціонерів.

Характеристика першого типу дрібних корупціонерів НГУ. Як видно із наведених даних, перша підгрупа (25,71 % від загальної вибірки дрібних корупціонерів, виявлених у поліграфічному обстеженні) виділяється поміж інших та контрольної групи за усіма загальними показниками внутрішніх диспозицій. Вона має значно більші загальні показники насильницького екстремізму та відчуження моральної відповідальності і дещо знижені показники професійної вмотивованості.

Надаючи загальний опис представників першої підгрупи дрібних військових корупціонерів, зазначимо, що цю підгрупу умовно можна позначити як «насильницький» чи «інтолерантний» тип дрібних військових корупціонерів. Так, причини корупційної поведінки військовослужбовців першої підгрупи напруму не пов'язані з корисливістю чи переживанням страху за свою безпеку.

Ці військовослужбовці впевнені в собі та своїх силах. Вони здатні управляти своїми емоціями і використовувати їх для усвідомлення, корекції та досягнення своїх цілей, прогнозування небезпеки, маніпуляції оточенням.

Ці військовослужбовці є достатньо професійно вмотивованими, тримаються за свої посади, усвідомлюють сенс професійної діяльності військовослужбовця, здатні контролювати свою агресивність та демонструвати соціально схвальну поведінку військовослужбовця. Втім для них важливим є приналежність до людей, наділених силою, можливість демонстрування своєї переваги над іншими.

Вони вважають силу складовою статусу, авторитету, честі. Військовослужбовці цієї підгрупи є вимогливими до себе і оточення, прагнуть вдосконалювати свої окремі навички та вишукувати недоліки у товаришів по службі, проявляють ретельність у пошуку правопорушників. Саме серед цієї підгрупи найбільший відсоток старших офіцерів та тих, кого перевели з інших підрозділів (цілком можливо, через прояви жорстокості і конфлікти в колективі). Надмірне використання сили представники цієї підгрупи виправдовують метою захисту соціальних цінностей та підтримання високих стандартів у професії. Вони не вважають свої жорстокі дії чимось аморальним, романтизують їх, думаючи, що їх дії по відношенню до жертви є виправданими, такими, що підуть на користь самій жертві чи є меншим злом, ніж вчинок жертви. Вони не схильні до пошуку нових і простих шляхів досягнення професійно важливих цілей, навпаки, прагнуть підкреслити складність виконуваної діяльності; не припускають можливості правильного погляду і способу дій, які є відмінними від власних, та вдаються до їх нищівної критики, чим підвищують зацікавленість інших саме у своїх «послугах».

Військовослужбовці першої підгрупи дрібних військових корупціонерів мають достатньо розвинені окремі професійні навички, специфічні професійні знання, що дозволяє їм вважати себе авторитетними у певних професійних сферах. Їх негативний фон настрою, жорстокість, підозрілість у інтерпретації поведінки інших, знецінення власного життя та життя опонента змушують залежних від них людей задобрювати їх подарунками (дрібними хабарами). Вважаючи, що вони заслуговують на значно більше, ніж те, що дає їм статус військовослужбовця НГУ, представники першої підгрупи дрібних військових корупціонерів не ставлять перед собою амбітних цілей, що здатні змінити їх життя на краще, а шукають компенсації у дрібному грошовому хабарництві, здирництві та фаворитизмі.

Характеристика другого типу дрібних військових корупціонерів НГУ. Другий тип дрібних військових корупціонерів є найпоширенішим (54,29 %) і багато в чому протилежним першому, зокрема це стосується внутрішніх диспозицій корупційної поведінки. За методикою «Діагностика диспозицій насильницького екстремізму» друга підгрупа не має статистично значимих розбіжностей з контрольною групою. Її показники цілком відповідають нормативно заданим, проте, вона відрізняється від першої підгрупи дрібних військових корупціонерів за деякими показниками та особливостями структури диспозицій насильницького екстремізму.

Узагальнюючи дані щодо представників другої підгрупи дрібних військових корупціонерів, зазначимо таке. Військовослужбовців другої підгрупи дрібних військових корупціонерів характеризує гарний адаптаційний потенціал, основою якого є розвинені інтелектуальні здібності та креативність, здатність контролювати свою емоційно-вольову сферу, розвинені комунікативні якості та толерантність, а також свідоме ставлення до соціальних норм, що регулюють взаємодію з оточуючим соціальним та предметним світом.

Такі військовослужбовці здатні об'єктивно сприймати свої дії, прогнозувати їх наслідки та відповідність обставинам. Вони оптимізують професійну діяльність, виділяючи в ній важливе і другорядне, зберігають критичне ставлення до себе і своєї підготовки, залишаються відкритими до нового, усвідомлюють можливість багатоваріантності розвитку подій, є чутливими та уважними до зовнішніх обставин, їх змін, здатні коригувати досягнення поставленої мети відповідно до змін обставин. Вони довіряють собі, своїм знанням та підготовці, здатні самостійно ставити цілі, йти на виправданий ризик для їх досягнення, відповідати за їх наслідки, не зупинятися при невдачах та шукати нові можливості для розв'язання актуальної проблемної ситуації.

Для цих військовослужбовців важливим є місія професії – захищати життя, конституційні права та свободи людей, державний лад у країні, захищати країну від зовнішніх ворогів. Відчуваючи в собі значні сили і можливості, ці військовослужбовці усвідомлюють необхідність обмеження владних повноважень військовослужбовця нормами права. Вони не проявляють схильності до насильства і за будь-яких обставин не знімають з себе відповідальність за застосування сили. Вони здатні до неупередженого ставлення до учасників професійної взаємодії при виконанні професійних функцій, усвідомлюють право кожного громадянина незалежно від статусу, рівня доходу, походження, кольору шкіри на захист, допомогу, вільне

висловлювання своєї думки законним шляхом. Для них надзвичайно важливо бути корисним для оточуючих, піклуватися про родину та не підвести своїх товаришів.

Попри відсутність асоціальної спрямованості і вираженої корисливості, їх інтелектуальні здібності та здатність йти на виправданий ризик, які проявляються вже у перші роки служби (у молодших офіцерів), роблять їх привабливим об'єктом для втягування у корупційну систему як посередників між сторонами попиту та пропозиції. Важливим важелем втягування цих військовослужбовців у корупційну діяльність є їх страх втратити роботу (і як улюблену справу, і як єдине джерело прибутку) та виражена потреба турбуватися про родину і не підвести своїх товаришів по службі.

Умовно позначимо представників другої підгрупи як «толерантний» тип дрібних військових корупціонерів, підкреслюючи таким чином їх впевненість у собі, повагу до оточуючих, здатність працювати у непевному інформаційному просторі та здатність прийняти як можливий варіант дій таке негативне явище, як корупція.

Характеристика третього типу дрібних військових корупціонерів НГУ. Представники третьої підгрупи складають 20,00 % від групи дрібних військових корупціонерів, які брали участь у цьому дослідженні. Як і представники другої підгрупи, військовослужбовці третьої підгрупи дрібних військових корупціонерів не мають статистично значимими розбіжностей з контрольною групою за показниками методики «Діагностика диспозицій насильницького екстремізму». Проте в цій підгрупі статистично значимі розбіжності з першою підгрупою також мінімальні і стосуються лише шкали «Конвенційний примус», показники за якою в цій групі є найнижчими серед усіх порівнюваних (під)груп. Слід відзначити, що третя підгрупа за показниками насильницького екстремізму не лише займає проміжне положення між першою та другою підгрупами дрібних військових корупціонерів, а й має свою унікальну ієрархію диспозицій насильницького екстремізму. Так, найвищими і відокремленими від інших у цій групі є показники «Конформізму», це дозволяє припустити, що правопорушення та застосування примусу в цій групі здійснюється під тиском оточення; для представників цієї групи характерною є слабкість внутрішніх регуляторів поведінки, виражена потреба приналежності до «своєї соціальної групи» (військовослужбовців), готовність вчиняти правопорушення «за компанію».

Представники третьої підгрупи дрібних військових корупціонерів – це переважно молоді, недосвідчені військовослужбовці з низьким військовим

статусом – молодші офіцери та старшинсько-сержантський склад. За незначних особистих досягнень у професійній сфері для них важливим є належати до групи людей, наділених владою над іншими. Вони можуть вчиняти правопорушення під тиском групи, прагнучи довести своє право належати до неї. Зазвичай мова не йде про тиск, пов'язаний із загрозою їхньому життю, це скоріше маніпуляції, побудовані на сумніві в їх силі та значимості («слабо зробити»). Окремих представників третьої підгрупи дрібних військових корупціонерів можуть використовувати для залякування, примусу інших, залежних від групи людей, належність до якої вони прагнуть продемонструвати. В переважній більшості представники цієї групи не схильні до негативного сприйняття оточуючого світу та стосунків; вони є активними молодими людьми, які в цілому усвідомлюють необхідність дотримуватися соціальних норм та зазвичай не прагнуть перекладати з себе відповідальність за вчинки чи виправдовувати їх «особливою місією» своєї соціальної групи. Втім, характерне для них домінування афекту над інтелектом, ригідне ставлення до соціальних норм та слабка професійна підготовка (зокрема незнання норм, що регламентують професійну діяльність військовослужбовців НГУ) робить їх достатньо обмеженими у здатності протистояти маніпулятивним впливам. Відсутність прихильностей та схильність до ризикованої поведінки робить їх бажаним об'єктом для втягування у протиправну діяльність (зокрема у корупційну діяльність у ролі підручних, для формування найнижчої ланки – дрібного хабарництва). Усвідомивши, що вчинили протиправно, вони намагаються виправдатися тим, що були спровокованими іншими чи безпосередньо жертвою (можуть виставляти себе жертвою реальної жертви). Свою жорстокість вони можуть виправдовувати впевненістю у моральності своїх дій, щиро вірячи (як демонстративні особистості), що чинять правильно.

Зазначимо, що ці військовослужбовці не дуже спрямовані на реальне освоєння професії військовослужбовця. Їх більше цікавить формальна належність до групи, наділеної певною владою, для задоволення власних, зокрема матеріальних потреб. Вони не прагнуть докладати зусилля для освоєння професії, усвідомлення її змісту, вивчення нормативних актів, які регламентують діяльність військовослужбовця, тощо. Через це їх дії можуть суперечити місії професії – захищати життя, конституційні права та свободи людей. Для цих військовослужбовців не характерною є смислова регуляція професійної активності. Вони мало здатні до самостійного формування та визначення шляхів досягнення професійно важливих цілей. Вони негативно

ставляться до нововведень у професійну діяльність, для них такі зміни стають додатковими ускладненнями в освоєнні професійної діяльності.

Представники цього підтипу дрібних військових корупціонерів не мають прихильностей, які б утримали їх від сумнівних рішень чи ризикованих вчинків, вони не звикли турбуватися про близьких людей, тому для них незвично думати про інтереси свого військового колективу чи імідж свого підрозділу. Вони мало замислюються над тим, що своїми необдуманими діями можуть наразитися на зайву небезпеку, створити ситуацію загрози для інших. Ці військовослужбовці звикли ставити свої бажання та амбіції вище інтересів спільної професійної справи, вони не схильні поступатися особистим ставленням заради ефективності сумісної діяльності. Попри те, що військовослужбовці цього типу дрібних військових корупціонерів схильні до позитивного сприйняття довкілля та стосунків між людьми, їх достатньо легко втягнути у конфлікти і використовувати, легко використовувати їх схильність до ризику та відсутність особистих прихильностей для сумнівної чи неправомірної діяльності.

Представників третьої підгрупи було позначено як несамостійний тип дрібних військових корупціонерів, як «залежних».

Висновки. Проведений кластерний аналіз дозволяє стверджувати про три типи дрібних військових корупціонерів: насильницький чи інтолерантний (25,71 %), толерантний (54,29 %) та залежний (20,00 %), які відрізняються між собою та від контрольної групи за показниками внутрішніх диспозицій (насильницького екстремізму, відчуження моральної відповідальності та мотивації професійної діяльності) та відповідними їм особистісними особливостями, зокрема за інтелектом. Виділені типи не відрізняються між собою та від контрольної групи за показниками самооцінки темпераменту та мотивами вибору професії, пов'язаної з правоохоронною діяльністю. Це дозволяє припустити, що формування внутрішніх диспозицій дрібної корупції у військовослужбовців та відповідних їм особистісних особливостей, вірогідно, є наслідком недоліків вторинної професійної соціалізації військовослужбовців НГУ.

Представники першого типу дрібних військових корупціонерів схильні до демонстрації своєї переваги над іншими, своїх виняткових знань та вмінь, своєї надмірної вимогливості до себе та до оточуючих. Їх нетерпимість до всього, що відрізняється від їх уявлень про правильне, вузькопрофесійне сприйняття взаємин і дійсності (на протилежність толерантності і загальній обізнаності), суворість та негативний фон настрою змушують тих, хто не відповідає цим

вимогам, вдаватися до їх задобрювання. Представники першого типу приймають «подарунки», плутаючи їх з проявами поваги, визнання їх «унікальності» як фахівців у певних сферах. Вдаючись до торгівлі своєю прихильністю, комерціалізуючи свої послуги як фахівця у певній сфері, використовуючи інструменти недобросовісної конкуренції, військовослужбовці цього типу своїми діями формують у військовому колективі сприятливу для корупції атмосферу – штучно створені нерівні можливості для досягнення цілей, професійної самореалізації.

Другий тип дрібних військових корупціонерів є представниками нового, молодого покоління військовослужбовців, які є достатньо ґрудованими, професійно вмотивованими, впевненими в собі і своїй професійній підготовці, довіряють собі, своїм знанням та вмінням, здатні до сміливих вчинків і самопожертви. Вони прагнуть змін і розвитку професії військовослужбовця, її гуманізації; поважають своїх товаришів та командирів, захищають громадян, їх права та свободи; прагнуть самореалізуватися в професії військовослужбовця. Проте через свою толерантність та адаптивність вони сприймають явище корупції у військових колективах як об'єктивно задане, таке, що необхідно прийняти як даність. Вони проявляють терпимість до корупційної діяльності, з часом починають сприймати корупційні дії як один із можливих шляхів досягнення цілей (хоча при цьому можуть діяти не у власних корисних інтересах, а в інтересах інших осіб, військового колективу, спільної справи тощо). Вони дозволяють зробити себе частиною корупційних відносин.

Представники третього типу дрібних військових корупціонерів не вирізняються особливими здібностями та щирою любов'ю до професії військовослужбовця НГУ, проте, приналежність до соціальної групи правоохоронців – людей, які наділені формальною владою, дозволяє їм почуватися поважними, значимими особами. Вони не можуть самотійно, без допомоги, здолати перепони штучно створених нерівностей для досягнення своїх цілей та професійної самореалізації через незначні здібності до професії військовослужбовця, недостатню професійну підготовленість, низький енергетичний потенціал та змушені вступати у корупційні відносини. Їх низька професійна ідентичність (низькі знання щодо місії та змісту професії, власних прав, обов'язків, відповідальності за використання влади як правоохоронця), в основі якої є нерозвиненість прагнення працювати над собою (самовдосконалюватися, самореалізовуватися в професії), дозволяє іншим маніпулювати ними, втягувати їх у протиправні дії, робити знаряддям

протиправних дій. Ймовірно, вони вважають для себе зручним отримувати протиправні вигоди, втішаючись, що не несуть відповідальності за дії, які не ініційовані ними (виконуючи розпорядження свого керівництва).

Література

1. Bernstein P. & Clarke-Stewart R. Psychology; 8th edition. Boston, MA: Houghton Mifflin Company. 2008. 787 p.

2. McAdams D. P., Olson B. D. Personality development: continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*. 2010. № 61. P. 517–542. DOI:10.1146/annurev.psych.093008.100507.

3. Li S. Bribe Takers: Types of Corruption and Their Effects on Efficiency. *In Bribery and Corruption in Weak Institutional Environments: Connecting the Dots from a Comparative Perspective*. Cambridge : Cambridge University Press, 2019. P. 28–43. DOI:10.1017/9781108631440.002.

4. Автоматизований психодіагностичний комплекс визначення професійної придатності кандидатів на військову службу у внутрішні війська МВС України і навчання у вищих військових навчальних закладах МВС України / І. В. Воробйова та ін. Харків : Акад. ВВ МВС України, 2012. 297 с.

References

1. Bernstein P. & Clarke-Stewart R. (2008). Psychology; 8th edition. Boston, MA: Houghton Mifflin Company. [in English].

2. McAdams D. P., Olson B. D. (2010). Personality development: continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517–542. DOI:10.1146/annurev.psych.093008.100507. [in English].

3. Li S. (2019). Bribe Takers: Types of Corruption and Their Effects on Efficiency. *In Bribery and Corruption in Weak Institutional Environments: Connecting the Dots from a Comparative Perspective*. Cambridge : Cambridge University Press, 28–43. DOI:10.1017/9781108631440.002. [in English].

4. Vorobiova I.V. ta in. (2012). *Avtomatyzovanyi psikhodiahnostychnyi kompleks vyznachennia profesiinoi prydatnosti kandydativ na viiskovu sluzhbu u vnutrishni viiska MVS Ukrainy i navchannia u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh MVS Ukrainy* [Automated psychodiagnostic complex for determining the professional suitability of candidates for military service in the armed forces of police of the MIA of Ukraine and training in higher military educational institutions of the

MIA of Ukraine]. Kharkiv: Academy of Interior Affairs MIA of Ukraine [in Ukrainian].

Larionova I.T., Kolesnichenko O.S.

PSYCHOLOGICAL TYPES OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS – PETTY CORRUPTORS

The article contains the results of original empirical research of law enforcement officers inclined to minor corruption, which was implemented by typological approach to a personality. The research was based on the psychodiagnostics results of 87 servicemen of the National Guard of Ukraine which was carried out with use of polygraph during the professional and psychological selection for higher positions and positions which includes material responsibility. The results of professional and psychological selection of candidates was used by further cluster analysis procedure.

It has been defined that representatives of first type of minor military corruptors are inclined to demonstrate their superiority, exceptional knowledge and skills over others, their excessive demanding of themselves and others. Their intolerance to everything that differs from their understanding of true things, narrow professional perception of relationship and reality, severity and negative mood forces those who doesn't meet these requirements to appease them. Representatives of the first type accept "gifts" and confuse them with manifestation of respect as well as recognition of their "uniqueness" as professional in certain fields. They trade their favor and commercialize their services as a specialist in certain field using the tools of unfair competition.

The second type of minor military corruptor has been characterized. These are representatives of a new, young generation of military personnel who are sufficiently erudite, professionally motivated, confident in themselves and their professional training. However, due to their tolerance and adaptability they perceive the phenomenon of corruption as objectively given and something that just has to be accepted. They are tolerant to corruption and in some time consider it as an option for achievement. They allow making them a part of corruption.

The third type representatives of minor military corruptors are not distinguished by specific abilities and sincere love to the profession of a serviceman of the NGU. However, being a part of the social group of law enforcement officers, particularly, the one who are endowed with formal power allows them to feel themselves as respected and significant people. Their low professional identity, which

is based on undeveloped desire to work on themselves, allows other people to manipulate them, involve them and use as a tool in illegal activities. They probably find it convenient to obtain illegal benefits appeasing themselves by thoughts that they are not responsible for activities, which were not initiated by them (e.g. compliance of higher command orders).

Key words: *law enforcement officers, corruption, servicemen of the National Guard of Ukraine.*

Ларіонова Інна Тимофіївна – старший викладач кафедри тактичної та спеціальної фізичної підготовки Харківського національного університету внутрішніх справ;

Колесніченко Олександр Сергійович – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, начальник науково-дослідної лабораторії науково-дослідного центру службово-бойової діяльності НГУ Національної академії Національної гвардії України.

**Родченкова І.В. (ORCID 0000-0002-8255-6728),
Вишневецька О.П. (0009-0005-9430-0737),
Завацький Ю.А. (ORCID 0000-0003-1860-9503),
Жигаренко І.Є. (ORCID 0000-0001-5851-9137)**

СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЯ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ОГЛЯД НАУКОВИХ ПАРАДИГМ

У статті проведено огляд наукових парадигм смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації особистості. Розкрито концептуальну модель соціально-психологічних умов і чинників розвитку смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління, що розкриває складність й динамічність представлених соціально-психологічних конструктів та охоплює самореалізацію в особистісному зростанні (саморозвиток), індивідуальнісну самореалізацію (мобілізація ресурсів), соціальну (взаємостосунки) та екзистенційну (життєреалізування) самореалізацію. Суттєвими умовами розвитку смисложиттєвих орієнтацій працівників сфери управління, як середньої ланки, так й управлінців високого рангу є психологічні властивості, що характеризують самоактуалізовану особистість, а саме: підтримка інших, наявність ціннісних орієнтацій вагомих для самоактуалізованої особистості, сенситивність, спонтанність, уявлення про природу людини, синергія, контактність, пізнавальні потреби, креативність. При цьому, синергія, пізнавальні потреби й самоактуалізаційний компонент є найважливішими показниками розвитку смисложиттєвих орієнтацій працівників сфери управління. Реалізація зазначеної моделі сприяла розробці багаторівневої соціально-психологічної програми розвитку смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління. Запропоновано багаторівневу соціально-психологічну програму розвитку смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління, побудовану із залученням системи інноваційних розвивальних впливів та технік активації свідомості і проведено оцінку її ефективності. Визначено вірогідне підвищення показників за шкалами мотивації (внутрішній мотив, намічений рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення цілей діяльності, мотив самоповаги, процес життя, задоволеність самореалізацією, цілі в житті, прояв вольового зусилля, локус

контролю, пізнавальний мотив, ініціативність); самореалізації (повна самореалізація); самопослідовності (ціннісні орієнтації, синергія); самоінтересу і пізнання (повага, визнання інших); самоприйняття (осмисленість життя) та показників смисложиттєвих орієнтацій і самоактуалізації: «самоактуалізаційний компонент» (підтримка, самоприйняття, самоповага); «інтегративність» (саморозуміння, самоповага); «самореалізація» (цікава робота, повна самореалізація, ініціативність).

Ключові слова: особистість, смисложиттєві орієнтації, самоактуалізація, професійна діяльність, працівники сфери управління.

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві, з одного боку, людина стикається з великою кількістю соціально-економічних і соціально-культурних проблем і вимог, що висуваються до неї, а з іншого боку, вона сама прагне відповідати збільшеним груповим очікуванням: бути успішною, компетентною, здатною до інновацій [8-11; 22-27]. При цьому людина незалежно від віку прагне розуміння своєї сутності, природи, до саморозвитку і самовдосконалення [15-21; 28-34].

У соціогуманітарній парадигмі смисложиттєві орієнтації та самоактуалізацію особистості співвідносять із творчим процесом, саморозвитком, особистісним зростанням тощо. У розв'язанні цієї проблеми основний акцент робиться на самопізнанні, активному творенні особистістю самої себе, самоусвідомленні цінності свого «Я» та на аналізі накопиченого досвіду практичної діяльності з реалізації життєвих і професійних планів, їх корекції й удосконалення, що вбачається особливо важливим для працівників сфери управління [1-7; 12-14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ракурсі смисложиттєвих орієнтацій уособлюється проблема нужди (С. Максименко), котра постає як основа особистісного зростання і виступає витокотом життєтворчості; утворює функціонально-операційний компонент самоактуалізації та самореалізації особистості управлінця. Власне смисложиттєві орієнтації уможливають самореалізацію у різних видах діяльності, тобто самоактуалізацію особистості загалом. У науковій площині визначено специфіку взаємозв'язку смисложиттєвих орієнтацій й самоактуалізації особистості (І. Мотуляк, Г. Чуйко), її цінностей й ціннісних орієнтацій (О. Кононенко); наголошується на цінності особистісного досвіду (Г. Радчук) та впливі ціннісних орієнтацій на стиль управлінської діяльності (Л. Боярин). При цьому під процесом

самореалізації працівника сфери управління розуміють таке динамічне інтегративне утворення, котре визначає його ресурсні можливості у професійній діяльності та здатність до оволодіння та продуктивного виконання різних її видів (М. Садова).

Констатовано, що смисложиттєві орієнтації та самоактуалізація особистості розгортаються через проблеми сенсу життя й життєтворення особистості (Т. Титаренко), завдяки особистісно-ціннісній регуляції (О. Музика) та виступають як провідний чинник її самотворення і самофективності (Л. Сердюк); відіграють суттєву роль у самоздійсненні фахівця (О. Кокун).

Мета статті – провести огляд наукових парадигм смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації особистості (на прикладі працівників сфери управління).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Одним з провідних напрямів методології наукового пізнання й соціальної практики є системний підхід. Системний підхід уособлює пізнання як складну систему й уможливорює об'єктивне формулювання досліджуваної проблеми через результативні засоби її вирішення. З позиції методології системного підходу метою дослідження є вивчення відповідних закономірностей та механізмів функціонування складного об'єкту з складових, що утворюють його. Акцентування уваги здійснюється саме на внутрішні та зовнішні зв'язки та взаємозв'язки системи, а також процес організації понять у єдину цілісну теоретичну картину. Передусім, з позиції А. Холла, системність варто розглядати як інтеграцію й синтез різних сторін об'єкту; на думку, С. Оптнера, система – це органічне ціле; система, визначається Н. Завацькою, як сукупність елементів з певними зв'язками, що утворюють якісно своєрідну цілісність; принцип полісистемності у висвітленні цілісності суб'єкту виступає домінуючим, вважає Є. Гейко.

Провідними підходами є системний, екзистенційний, когнітивний, діяльнісний, гуманістичний, особистісний, духовно-аксіологічний до смисложиттєвих орієнтацій працівників управлінської сфери.

Суттєвими аспектами смисложиттєвих орієнтацій працівників управлінської сфери є соціальної взаємодії (В. Татенко), ціннісного самоперетворення (Т. Титаренко), взаємопроникнення процесів життєпроекування індивіда в його соціально-психологічний світ.

Найважливіший постулат принципу системності в психології стверджує, що всі психічні процеси організовані у багаторівневу систему, елементи якої завдяки її цілісності набувають нових властивостей.

Принцип системності означає розгляд будь-якого предмету наукового аналізу з певних позицій: виділення елементів та структурно-функціональних зв'язків, які складають систему; обґрунтування її рівнів і системоутворюючих факторів, єдності організації і функцій, стабільності і керування.

Американський фізіолог У. Кеннон розглядав принцип системності як принцип гомеостазу, який забезпечує динамічну постійність властивостей системи у протидії факторам, які загрожують їй. Тим самим учений дійшов до формулювання «загальних принципів організації», які відрізняють системи від не-систем. Принцип системності було представлено у вченнях про біоценоз і розвинуто у генетиці, соціології, психології.

Попередниками системного підходу можна вважати такі принципи, як:

Холізм – у перекладі з грецької – цілий; тобто первинне начало, яке поза збереженням цілісності втрачає свою сутність. В психології такими цілісностями виступали душа, організм, особистість, свідомість.

Елементаризм (атомізм) – поєднання в цілому окремих елементів, сутності яких не змінюються цілим. В психології свідомості це був структуралізм Вундта і Тітченера, у біхевіоризмі – теорія научіння (процес формування навички).

Системний підхід полягає у вивченні психічного у тій множині зовнішніх і внутрішніх відносин, в яких воно існує як цілісність.

По-перше, необхідно розглядати явище у кількох планах (або аспектах): мікро і мікроаналізу.

По-друге, розгляд будови явищ в якомусь одному плані не повинен ігнорувати всі інші можливі плани.

По-третє, система психічних явищ повинна розглядатися як багаторівнева та ієрархічна. Взаємовідношення між підсистемами динамічні і залежать від системоутворюючого фактору. Супідрядність і автономія рівнів – найважливіша умова саморегуляції системи.

По-четверте, різноманіття відношень, у яких існує людина, породжує різноманітність її властивостей, якостей.

По-п'яте, системний підхід змінює розуміння детермінізму, – воно розширюється до «полідетермінації».

Нарешті, системний підхід співвідноситься з принципом розвитку, оскільки системи існують тільки в розвитку.

З позиції системного підходу смисложиттєві орієнтації варто визначити в межах структурних складових: життєвий шлях особистості, ціннісні орієнтації й, власне, смисложиттєві орієнтації.

Вперше поняття «життєвий шлях особистості» запропонувала Ш. Бюлер. Вивчаючи життєвий цикл людини і генетичний зв'язок між його фазами, вона сформулювала власну концепцію, встановила закономірності в зміні фаз життя, домінуючих тенденцій, в зміні об'єму життєвої активності в залежності від віку. Нею були виділені три напрямлення розвитку: об'єктивна логіка життя як послідовність зовнішніх обставин, зміни переживань цих обставин і результатів діяльності людини. Заклавши в основу своєї концепції визначення структурних одиниць життєвого шляху (подій), поділивши ці події на зовнішні та внутрішні, Ш. Бюлер визначила головною рушійною силою розвитку особистості – прагнення до «самоздійснення», результату життєвого шляху, коли цінності і цілі, до яких прагнула людина свідомо чи несвідомо, отримали відповідну реалізацію. Висунуте нею поняття близьке за змістом поняттю «самоактуалізація», за виключенням, що самоздійснення розуміється більш широко, як результат, процес, який в різні вікові періоди може бути різним. Ступінь самоактуалізації особистості залежить, передусім, в її здатності ставити перед собою життєві цілі, такі, котрі найбільш відповідають внутрішній сутності індивіда (чим зрозуміліше призначення, тим чіткіше виражена самоактуалізація).

На діагностико-аналітичному етапі дослідження проведено комплексне дослідження ціннісних орієнтацій працівників сфери управління у відповідності з їх професійним статусом (середня управлінська ланка і високий рівень управлінського рангу) та стажем професійної діяльності (до 5-ти та понад 5-ти років управлінського досвіду).

Встановлено достовірний зв'язок між змінними «смисложиттєві орієнтації» та «особистісні риси». За результатами діагностичних зрізів виокремлено провідні чинники, що утворюють змінну «смисложиттєві орієнтації» ($p \leq 0,01$). Під час факторного аналізу було застосовано метод головних компонент і виокремлено такі фактори: F1 (самоактуалізаційний), F2 (ціннісно-рефлексивний), F3 (діяльнісно-адаптивний), F4 (організаційний). При цьому фактор F1 поєднує f13 (,974) пізнавальні потреби, f2 (,906) орієнтацію в часі, f8 (,827) самоприйняття, f14 (,820) креативність, f4 (,588)

гнучкість поведінки. Фактор F2 поєднує f12 (,940) контактність, f6 (,899) спонтанність, f5 (,821) сенситивність, f4 (,773) гнучкість поведінки. Фактор F3 поєднує f10 (-,967) синергію, f18 (,905) локус-контролю-Я, f19 (,904) локус контролю – життя, f16 (,748) процес життя. Фактор F4 поєднує f17 (,966) результативність життя, f7 (,757) ціннісні орієнтації, f 9 (,741) уявлення про природу людини, f 11 (,738) прийняття агресії.

Емпіричний аналіз засвідчив, що критерії самоактуалізації працівників сфери управління середньої ланки та управлінців високого рангу уособлюються у специфіці розвитку їх смисложиттєвих орієнтацій та особистісних рис і є взаємопов'язаними. Визначено й статистично підтверджено, що саме особливості смисложиттєвих орієнтацій та особистісних рис представляють складний взаємозв'язок особистісних смислів і тих подій, які знецінюють або підсилюють певні професійні смисли та сприяють самоактуалізації працівників сфери управління.

Обґрунтовано, що самоактуалізація є психологічною властивістю працівників сфери управління й необхідною професійно значущою якістю особистості в управлінській сфері діяльності.

Результати констатувального етапу дослідження було застосовано під час розробки багаторівневої соціально-психологічної програми розвитку смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління.

На формуальному етапі дослідження взяли участь 50 працівників сфери управління, які виявили низькі показники за параметрами смисложиттєвих орієнтацій, самоактуалізації та самоставлення. Ці учасники утворили експериментальну (25 осіб, з них 15 жінок й 10 чоловіків) та контрольну (25 осіб, з них 13 жінок й 12 чоловіків) групи. Відбір респондентів у групи відбувався за принципом добровільності. Респонденти контрольної групи не залучалися до заходів формуального впливу.

Завданнями багаторівневої соціально-психологічної програми розвитку смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління виступили: розвиток самосвідомості та самопізнання учасників; усвідомлення взаємозв'язку себе з іншими, розвиток уміння будувати конструктивну взаємодію з підлеглими; формування адекватної самооцінки та самоповаги; розвиток навичок асертивної поведінки; формування толерантного ставлення до оточуючих; сприяння усвідомленню власних емоційних станів та розвиток навичок емпатійного слухання й реагування; удосконалення рефлексивних характеристик особистості; розвиток готовності приймати допомогу та надавати

її; розвиток почуття соціальної та індивідуальної цінності; усвідомлення власної цінності як основи бачення життєвої та професійної перспективи.

Показано, що одним із ефективних засобів формування смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління виступають техніки активації свідомості (ТАС), результативність яких було доведено Ж. Беккіо та його послідовниками. Новітні ТАС є практичними інструментами (психотехніками) для трансформації проблеми у рішення (Є. Гейко). Вправи, що відпрацьовувалися з фахівцем на консультації, можуть практикуватися учасниками автономно кожного разу, коли виникає необхідність відновити комфортний стан. При цьому ТАС використовують можливості, що виникають як результат керування увагою, пропріоцепцією та процесом навчання.

Цикл запропонованих у програмі занять ґрунтувався на принципах системності, поступовості та диференційованого прогнозування. Завдяки цьому учасники послідовно заглиблювалися у процес усвідомлення себе, відкриваючи різні сторони власного «Я», своєї самосвідомості. У процесі апробації програми розвивалася техніка самопізнання: аналіз, зворотний зв'язок, рефлексія. Програмні заходи були орієнтовані на динаміку процесу саморозвитку і ставали для учасників подією, що надавала можливість змінити їх світосприйняття і розширити життєві та професійні можливості.

У ході формувального етапу дослідження знайшло підтвердження припущення про те, що ефективним засобом формування смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління виступає залучення системи інноваційних розвивальних впливів й технік активації свідомості (проблемні міні-лекції, рольові, навчально-рольові та ділові ігри, групові обговорення, моделювання й аналіз ситуацій взаємодії, рефлексивне навчання тощо).

Оцінка ефективності програми виявила позитивну динаміку за параметрами функціонування показників смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління (самоактуалізаційний компонент, інтегративність, самореалізація), що підтверджується їхньою обробкою за допомогою Т-критерію Вілкоксона. Зокрема, в експериментальній групі визначене вірогідне підвищення показників за шкалами мотивації ($T=2134,5$; $p<0,06$) (внутрішній мотив, намічений рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення цілей діяльності, мотив самоповаги, процес життя, задоволеність самореалізацією, цілі в житті, прояв вольового зусилля, локус контролю, пізнавальний мотив, ініціативність); самореалізації ($T=964$; $p<0,003$) (повна

самореалізація); самопослідовності ($T=654,5$; $p<0,003$) (ціннісні орієнтації, синергія); самоінтересу ($T=300$; $p<0,001$) і пізнання нового ($T=768$; $p<0,001$) (повага, визнання інших).

Констатовано, що у досліджуваних експериментальної групи підвищився показник самоприйняття (осмисленість життя) ($T=118$; $p<0,008$) та показники смисложиттєвих орієнтацій і самоактуалізації: «самоактуалізаційний компонент» (підтримка, самоприйняття, самоповага) ($T=296$; $p<0,001$), «інтегративність» (саморозуміння, самоповага) ($T=107,5$; $p<0,006$), «самореалізація» ($T=190$; $p<0,001$) (цікава робота, повна самореалізація, ініціативність).

З'ясовано, що в учасників експериментальної групи зросли показники за параметрами «цілі в житті» (локус контролю, оцінка власного потенціалу, мотив самоповаги) ($T=78,5$; $p<0,015$). Засвідчено зменшення показника «сенситивність» (негативного знаку факторного навантаження з $(-,697)$ до $(,673)$).

Враховуючи нерівномірність вибірки за віком та статтю, було проконтрольовано можливі ефекти цих змінних за допомогою дисперсійного аналізу. Змінна «стать» виявилася не значущою для показників смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління. Різниця за віком виявилася значущою для зазначених показників, а саме за самоактуалізаційним компонентом ($t=4,337$; $p\leq 0,01$).

Констатовано, що у досліджуваних експериментальної групи підвищилися показники за параметрами «гнучкість поведінки» ($T=369$; $p<0,001$), «процес життя» (процес життя – емоційна насиченість) ($T=487$; $p<0,001$).

За результатами формувальних заходів виявлено тенденцію щодо підвищення рівня самоактуалізації та розвитку смисложиттєвих орієнтацій учасників експериментальної групи й усталеність даного показника у контрольній групі.

Отже, застосовані формувальні заходи, задіяні у розробленій багаторівневій соціально-психологічній програмі розвитку смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління, виявилися результативними.

Висновки. Розкрито концептуальну модель соціально-психологічних умов і чинників розвитку смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління, що розкриває складність й динамічність представлених соціально-психологічних конструктів та охоплює самореалізацію в особистісному зростанні (саморозвиток), індивідуальнісну самореалізацію (мобілізація ресурсів), соціальну (взаємостосунки) та екзистенційну

(життєреалізування) самореалізацію. Суттєвими умовами розвитку смисложиттєвих орієнтацій працівників сфери управління, як середньої ланки, так й управлінців високого рангу є психологічні властивості, що характеризують самоактуалізовану особистість, а саме: підтримка інших, наявність ціннісних орієнтацій вагомих для самоактуалізованої особистості, сенситивність, спонтанність, уявлення про природу людини, синергія, контактність, пізнавальні потреби, креативність. При цьому, синергія, пізнавальні потреби й самоактуалізаційний компонент є найважливішими показниками розвитку смисложиттєвих орієнтацій працівників сфери управління. Реалізація зазначеної моделі сприяла розробці багаторівневої соціально-психологічної програми розвитку смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління.

Запропоновано багаторівневу соціально-психологічну програму розвитку смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління, побудовану із залученням системи інноваційних розвивальних впливів та технік активації свідомості і проведено оцінку її ефективності.

Визначено вірогідне підвищення показників за шкалами мотивації (внутрішній мотив, намічений рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення цілей діяльності, мотив самоповаги, процес життя, задоволеність самореалізацією, цілі в житті, прояв вольового зусилля, локус контролю, пізнавальний мотив, ініціативність); самореалізації (повна самореалізація); самопослідовності (ціннісні орієнтації, синергія); самоінтересу і пізнання (повага, визнання інших); самоприйняття (осмисленість життя) та показників смисложиттєвих орієнтацій і самоактуалізації: «самоактуалізаційний компонент» (підтримка, самоприйняття, самоповага); «інтегративність» (саморозуміння, самоповага); «самореалізація» (цікава робота, повна самореалізація, ініціативність).

References

1. Armstrong M. Essential human resource management practice. A guide to people management / M. Armstrong. – London-Philadelphia-New Delhi, 2007. – S. 34 – 386. [in English].
2. Armstrong M. Zarządzanie zasobami ludzkimi / M. Armstrong. – Wydanie Vrozszerzone. – Warszawa, 2011. – 926 s. [in English].
3. Adams G.R. Social psychology of beauty: Effects of age, height, a. weight on self reported personality traits a. social behavior / G.R. Adams // J. of social psychology. – Provincetown, 1980. – Vol. 112. – № 2. – P. 287 – 293. [in English].

4. Ahlberg S. Messianic movements: A comparative analysis of the Sabbatians, the People's Temple a. the unification church. – Stockholm, 1986. [in English].
5. Antonovsky A. The Sense of Coherence as a Determinant of Health II Advances / A. Antonovsky // Institute for Advancement of Health. – 1984. – Vol. 1. – № 3. – P. 37 – 45. [in English].
6. Beyer J.M. A field study of the use and perceived effects of discipline in controlling work performance / J.M. Beyer, H.M. Trice // Academy of Management Journal. – 1984. – № 4. – P. 743 – 764. [in English].
7. Bugental J.F.T. The search for existential identity / J.F.T. Bugental. – San Francisco : Jossey – Bass, 1988. – 330 p. [in English].
8. Buhler Ch. Bieg zycia ludzkiego / Ch. Buhler. – Warszawa : PWN, 1999. – 393 s. [in English].
9. Bühler Ch. Selbstdarstellung / Ch. Buhler // Ludwig Pongratz u. a. (Hrsg.) : Psychologie in Selbstdarstellungen / Band 1. Huber, Bern u. a., 1972. – S. 9 – 42. [in English].
10. Dalton D.R. Composition of dyads as a factor in the outcomes of workplace justice: two field assessments / D.R. Dalton, W.D. Todor // Academy of Management Journal. – 1985. – № 3. – P. 704 – 712. [in English].
11. Ebersole P. Meaning in Life Depth: The MILD / P. Ebersole, G. Quiring // Journal of Humannistic Psychology. – 1991. – Vol. 31. – № 3. – P. 113 – 124. [in English].
12. Fetterman D.M. Operational auditing: a cultural approach / D.M. Fetterman // The Internal Auditor. – 1986. – № 2. – P. 48 – 54. [in English].
13. Frantisek Z. Ovlivnovani lidi v ridici praci a jeho vyznam / Z. Frantisek // Organiz. a rizeni. – 1985. – № 2. – P. 126 – 139. [in English].
14. Freundlieb D. Understanding Poe's tales: A shema teoretiq wiew / D. Freundlieb. – Poetics, Amsterdam, 1982. – Vol. 11. – № 1. – P. 25 – 44. [in English].
15. Goldberg J.A. Management style: a catalyst to productivity improvement in the public sector / J.A. Goldberg // National Productivity Review. – 1985. – № 3. – P. 256 – 264. [in English].
16. Goldstein K. A history of psychology in autobiography / K. Goldstein (W. Riese, Ed.). In E. G. Boring & G. Lindzey (Eds.). – 1967. – Vol. 5. – P. 145 – 166. [in English].

17. Grassian V. Moral reasoning: Ethical theory a.some contemporary moral problems / V. Grassian. – Englewood Cliffs (N.-Y.), 1981. – 432 p. [in English].
18. Griffin R.W. Relationships among individual, task design, and leader behavior variables / R.W. Griffin // *Academy of Management Journal*. – 1980. – № 4. – P. 665 – 683. [in English].
19. Gulski B. Podstawy organizacji i zarządzania / B. Gulski, P. Prokop, U. Skurzyńska-Sikora, Z.M. Szeloch ; pod redakcją Z.M. Szelocha. – Lublin : Centrum Szkolenia Samorządu i Administracji, 2000. – 430 s. [in English].
20. Heyd D. Supererogation: Its status in ethical theory / D. Heyd // *Cambridge etc.: Cambridge univ. Press*, 1982. – Vol. VII. – P. 184 – 188. [in English].
21. Hicks W.D. The impact of flexitime on employee attitudes / W.D. Hicks, R.J. Klimoski // *Academy of Management Journal*. – 1981. – №2. – P. 333 – 341. [in English].
22. Hogan E.A. Effects of prior expectation on performanse ratings: a longitudinal stady / E.A. Hogan // *Academy of Management Journal*. – 1987. – №2. – P. 354 – 368. [in English].
23. Ibrahim A.B. Leadership style at the polycy evel / A.B. Ibrahim, J. Kelly // *Journal of General Management*. – 1986. – №3. – P. 37 – 46. [in English].
24. Impresion management theory and social psychological research. – N.-Y. : Acad. Press, 1981. – 369 p. [in English].
25. Jones P.T. Sanction, incentives, and corporate behavior / P.T. Jones // *California Management Reviev*. – 1985. – №3. – P. 119 – 131. [in English].
26. Karwowska-Szulkin R. Reactivity and the stimulative value of managerial styles / R. Karwowska-Szulkin, J. Strelau // *Pol. Psychol. Bull*. – 1990. – №1. – P. 49 – 60. [in English].
27. Kilmanri R.H. Issues in understanding and changing culture / R.H. Kilmanri, M.J. Saxton // *California Management Review*. – 1986. – №2. – P. 87 – 94. [in English].
28. Kostera M. Zarządzanie w XXI wieku / M. Kostera, M. Śliwa // *Jakość. Tworczość. Kultura*. – Polska. – Warszawa : Wydawnictwo Ekonomiczne, 2002. – 649 s. [in English].
29. Marqerison Ch. How to use advisory styles / Ch. Marqerison // *Journal European Industrial Training*. – 1988. – №8. – P. 13 – 18. [in English].
30. Meyerson D. Cultural change: and integration of three wiews / D. Meyerson // *Journal of Management Studies*. – 1987. – №6. – P. 623 – 647. [in English].

31. Miles A.J. organization, gender and culture / A.J. Miles // Organization Stud. – 1988. – №3. – P. 351 – 369. [in English].
32. Mooney C. Criteria for justice / C. Mooney // American journal of economics a. sociology. – N.-Y., 1986. – Vol. 45. – № 2. – P. 222 – 223. [in English].
33. Riesman D. Leisure and Work in Post-Industrial Society / D. Riesman. – Larrabee E., Meyersohn R. (Eds.). Mass Leisure, Glencoe (III.), 1988. [in English].
34. Stoner James A.F. Wankel Charles Zarządanie / A.F. Stoner James. – Warszawa : Wydawnictwo Ekonomiczne, 1992. – 537 s. [in English].

Rodchenkova I.V., Vyshnevskaya O.P., Zavatskyi Yu.A., Zhyharenko I.Ye.

MEANINGFUL ORIENTATION AND PERSONALITY SELF-ACTUALIZATION: A REVIEW OF SCIENTIFIC PARADIGMS

The conceptual model of socio-psychological conditions and factors for the development of meaningful life orientations and self-actualization of employees in the field of management is revealed, which reveals the complexity and dynamism of the presented socio-psychological constructs and includes self-realization in personal growth (self-development), individual self-realization (mobilization of resources), social (relationships) and existential (life realization) self-realization. Essential conditions for the development of meaningful orientations of employees in the field of management, both middle-ranking and high-ranking managers, are psychological properties that characterize a self-actualized personality, namely: support of others, the presence of value orientations that are significant for a self-actualized personality, sensitivity, spontaneity, ideas about human nature, synergy, contact, cognitive needs, creativity. At the same time, synergy, cognitive needs, and the self-actualization component are the most important indicators of the development of meaningful orientations of employees in the field of management. The implementation of the specified model contributed to the development of a multi-level socio-psychological program for the development of meaningful life orientations and self-actualization of employees in the field of management.

A multi-level socio-psychological program for the development of meaningful life orientations and self-actualization of employees in the field of management is proposed, built with the involvement of a system of innovative developmental influences and consciousness activation techniques, and its effectiveness is evaluated.

Probable increase in indicators according to motivation scales (internal motive, intended level of mobilization of efforts necessary to achieve activity goals, self-esteem motive, life process, satisfaction with self-realization, goals in life, manifestation of

volitional effort, locus of control, cognitive motive, initiative) were determined; self-realization (full self-realization); self-consistencies (value orientations, synergy); self-interest and knowledge (respect, recognition of others); self-acceptance (meaningfulness of life) and indicators of meaningful life orientations and self-actualization: "self-actualization component" (support, self-acceptance, self-respect); "integrativeness" (self-understanding, self-respect); "self-realization" (interesting work, full self-realization, initiative).

Key words: *personality, meaningful life orientations, self-actualization, professional activity, employees of the sphere of management.*

Родченкова Ірина Валеріївна – кандидат психологічних наук, докторантка спеціальності 053 Психологія кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ;

Вишневська Олена Павлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри туризму та соціально-гуманітарних дисциплін Міжнародного європейського університету, м. Київ;

Завацький Юрій Анатолійович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ;

Жигаренко Ігор Євгенович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ.

Андросович К.А. (ORCID 0000-0002-4121-270X)

СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У СУСПІЛЬСТВІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито проблему соціального розвитку особистості у суспільстві інформаційних технологій. Відзначається, що соціалізація особистості як процес засвоєння суспільного досвіду, культурних цінностей, соціальних ролей, норм і правил поведінки, на засадах чого відбувається формування соціально значущих якостей особистості, які надають їй можливість брати повноцінну участь у житті суспільства, останнім часом суттєво корегується стихійною соціалізацією особистості завдяки входженню її в інформаційне суспільство. Наголошується на необхідності правильної оцінки альтернативних можливостей й докладання зусиль для втілення бажаних змін завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям та запобігання їх шкідливим впливам на засадах знань про їх особливості та наслідки застосування. Показано, що масштабність застосування інформаційних технологій, зокрема Інтернету, постійно розширює сфери діяльності в ньому учнів загальноосвітніх шкіл – від спілкування до власної творчості. Оскільки це охоплює і соціальну, і культурну сферу сучасного суспільства, це вимагає постійної уваги і контролю з боку «уповноваженого соціалізатора», тобто школи. Найкращим засобом згаданих функцій є залучення учнів до Інтернет-діалогу з учителем. Яким він буде, залежатиме від усіх учасників навчально-виховного процесу: від учня й батьків до учителя й адміністрації школи та управлінців.

Ключові слова: *особистість, учнівська молодь, соціальний розвиток особистості, соціалізація, суспільство інформаційних технологій.*

Постановка проблеми. Соціальний розвиток особистості – соціалізація, триває практично упродовж усього життя людини. Школа традиційно посідала центральне місце серед агентів соціалізації (сім'ї, найближчого соціуму, суспільства загалом), оскільки озброювала випускника затребуваним колом компетенцій, достатніх для вступу в самостійне життя.

З розвитком інформаційних технологій і розповсюдженням персональних гаджетів, з їх доступністю й простотою в користуванні, Інтернет усе більш набуває функції стихійного соціалізатора дітей і молоді.

Нові інформаційні технології вже стали невід'ємною складовою повсякденного життя, особливо молодших поколінь. Старше покоління спостерігало, як виникали і поступово об'єднувалися в єдину інформаційно-комунікаційну мережу комп'ютери, поширювалися оптичні системи передачі великих обсягів інформації на чималі відстані, удосконалювалися мобільні телефони, виникали мережі бездротового зв'язку тощо.

Молоде покоління – нинішні учні загальноосвітніх шкіл уже змалку користується новітніми технологіями й усе зазначене сприймають, як належне. У їхньому сприйнятті сучасного для них світу «так було завжди». У цьому полягає сутність науково-технічного прогресу, який змінює не лише технічні характеристики матеріального світу, що оточує людину, а й соціальні та культурні умови існування особистості, а отже, і її саму.

Маємо констатувати, що ні суспільство загалом, ні система освіти, попри всі зусилля з інформатизації, не готові до принципової зміни усталеної парадигми соціалізації індивіда в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософське осмислення проблеми застосування інформаційних технологій, зокрема у соціалізації є актуальним, оскільки лише філософія аналізує й узагальнює феномен в усіх його аспектах і дає підґрунтя наступним надбудовним явищам.

Результат філософського аналізу дає змогу формувати нове мислення, здатне продукувати ідеї, концепції та програми діяльності, що спрямовуватимуться на подолання досягнутих наявних проблем. Філософська парадигма завжди передує парадигмам вузьких галузей і конкретних аспектів життя соціуму, зумовлюючи зміни в освіті, педагогічних підходах тощо.

Основним агентом стихійної соціалізації стають інформаційно-комунікаційні технології, найдоступнішою з яких є Інтернет, і контент Інтернет-простору.

Проблема соціалізації засобами Інтернет має кілька ракурсів, що підлягають філософсько-освітньому осмисленню.

По-перше, це передбачає усвідомлення завдань соціалізації на нинішньому етапі цивілізаційного розвитку.

По-друге, це розуміння інформаційно-комунікаційних технологій як агента соціалізації, а також причинно-наслідкових зв'язків, що породили ситуацію стихійної Інтернет-соціалізації підлітків і юні.

По-третє, це передбачає дії вчителя з метою благополучної соціалізації учнів засобом Інтернет-мережі, що зрештою забезпечує не лише успішну самореалізацію випускників школи, а й інноваційний розвиток суспільства.

У найбільш загальному вигляді компетенції, що дають змогу розв'язувати максимально широке коло практичних задач (соціалізація особистості), на думку В. Кременя, можна об'єднати у п'ять груп.

Соціальні знання, що визначають міру орієнтованості індивідуума у навколишньому світі (соціальне оточення, середовище проживання, орієнтування у часі, географічна, політична, економічна орієнтація тощо).

Важливим аспектом постає систематизація, оскільки особистість стикається з ними не в логіці науки, а в логіці життя. Вербальна сфера розкриває здатність до самостійної активності у сфері мовного висловлювання (володіння формами мовного висловлювання, діалогу, дотримання етикетних форм спілкування тощо).

Значущості набуває здатність до активних мовних дій. Рівень розвитку вербальних здібностей визначає успішність оволодіння як теоретичними знаннями, вираженими у формі навчальних текстів, так і практичними навичками, оскільки структура сучасного навчання передбачає наявність у людини розвинутої здібності до різного роду мовних висловлювань і комунікації. Інтерактивна сфера передбачає уміння самостійно організувати взаємодію з іншими і підкорятися вимогам у групових діях (уміння виконувати групове завдання та спільні дії, дотримуватися групових норм, ієрархічних відносин тощо).

Сфера оцінних і самооцінних відносин визначає специфіку ставлення до себе і до інших (глобальна оцінка себе і самооцінка за окремими показниками, глобальна оцінка членів соціуму й уміння порівняти себе з ними).

Самооцінка – це складне динамічне особистісне утворення, особистісний параметр розумової діяльності, яка виконує передусім регуляторну функцію та здебільшого обслуговується комунікативними вміннями і виявляється в різних ситуаціях спілкування. Мотиваційна сфера в широкому тлумаченні – це те, що спонукає людину до певної діяльності, а те, заради чого таку діяльність здійснюють (Гуревич, 2013: 423–426).

Особливістю свідомості людини інформаційного суспільства є формування нового світосприйняття й особливого світогляду, що формуються під впливом інформаційних технологій, а особливо Інтернет-мережі.

Неконтрольована, стихійна соціалізація дітей і підлітків, що здійснюється завдяки Інтернет-мережі, несе багато ризиків, які ігнорувати не можна.

Наразі суспільство виявилось не готовим до протистояння медіа-викликам, і ціна цього є неприпустимо високою.

Поряд із незаперечними цінностями – демократичністю, доступністю, суб'єктивністю тощо, Інтернет, при тому, що його контентом користується незріла, недосвідчена особистість, зумовлює низку сумнівних або навіть негативних впливів. Нині кількість інформації, яку пропонують Інтернет-засоби, та технології її подання набагато перевищують можливості сприйняття окремої людини її осягнути, усвідомити, перевірити.

Таким чином, зацікавлений користувач мережі, позбавлений можливості відбору інформації, що за нього нав'язливо здійснюють інші, перетворюється на пасивного споживача (навіть якщо «володарі інформації» належать до різних конкурентних угруповань).

Мета статті – розкрити особливості соціального розвитку особистості у суспільстві інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Комп'ютерні технології, за допомогою яких можна віртуалізувати реальність, в ролі останньої можуть представити не лише її викривлення, а й її протилежність, що неминуче призводить до когнітивного, чи ментального конфлікту особистості.

Наприклад, нині популярним є звернення учнівської аудиторії до Інтернету як джерела навчальної інформації поряд з паперовими й електронними підручниками й посібниками.

Користування додатковими осередками знань, що розширюють кругозір, формують світогляд людини, яка вміє орієнтуватися серед множини джерел, завжди заохочувалося.

Можливість отримувати наукову інформацію через Інтернет і виставляти її в Мережу позбавляє її (інформацію) проходження експертної оцінки. Отже, руйнується збалансована експертна система, що склалася в комунікаціях наукових громад ще позаминулого століття та забезпечувала відсівання сумнівної інформації.

В умовах вибору між реальністю і віртуальним світом споживач (учень) часто довіряє світу віртуальному, який, з точки зору споживача, не лише безпечніший і комфортніший (не треба виходити з приміщення, немає потреби особисто спілкуватися із незнайомими людьми, немає ризику потрапити в незручну когнітивну чи комунікативну ситуацію тощо), а й, завдяки спеціально створеним й використовуваним технологіям організації і подачі контенту, більш переконливий і привабливий.

Експерти зазначають, що розвиток інформаційного суспільства створює суттєві загрози фундаментальним механізмам самоорганізації «Я» людини. Відбувається втрата самоідентифікації внаслідок захоплення нав'язуваними ідентичностями віртуального світу ігрової та іншої продукції, широко пропонованої в Інтернет-середовищі.

Такий стан свідомості є загрозовим для дорослої людини, не кажучи вже про дитину, в якій норми й цінності у стадії формування ще не досягли рівня особистісних установок й орієнтацій. В учнів необхідно формувати розуміння того, що віртуальна реальність – це плід чужої фантазії, продукт чийсь діяльності, яку використовують з певною метою. У процесі розкриття механізмів створення віртуальної реальності важливо викликати в учнів критичне ставлення до пропонованого віртуального продукту, оцінне відношення.

Суб'єктне ставлення учнів до Інтернет-контенту успішно формуватиметься, якщо учитель організуватиме обговорення використовуваних технологій, заохочуватиме учнів до висловлювання власних думок, які міститимуть їхні оцінні судження не лише з приводу побаченого й почутого, а й саморефлексію емоційних переживань і вражень. Учитель має створювати прецеденти предметного спілкування, співпраці в Інтернет-мережі, демонструючи цільове, продуктивне застосування Інтернет-технологій у віртуальному середовищі й у реальному часі.

Також необхідним є, використовуючи зміст навчального матеріалу, залучати учнів до створення індивідуального або колективного віртуального продукту.

Дуже важливим постає створення власного витвору з подальшим обговоренням результатів персональної чи спільної діяльності, визначення позитивних і негативних його сторін, а також передбачення можливих перспектив і наслідків власних дій.

Наступна загроза духовному світу людини в епоху інформаційного суспільства – це невідповідність ментальних основ особистості, які визначають більшість її характеристик (що, власне, й складають її сутнісну людську особливість і змінюються досить повільно) стрімкому плину інновацій інформаційного суспільства.

Для сучасної людини все ще є характерною ментальність доби індустріалізації і автоматизації. То була ментальність, що підносила у вищій ціннісний ранг власне новацію (з її кількісними параметрами: ще більше, далі, вище, швидше тощо). У ній мислення творця новації відключено від осмислення можливих негативних наслідків та відповідальності. Нинішня ментальна платформа має базою такі запитання: «З якою метою?», «Які наслідки?», «Чи варто?». Саме відповіді на них допоможуть чітко відмежувати інновації від псевдоінновацій, прогрес від – трафарету, а справжній успіх від – презентизму.

Посутньо завдання полягає в подоланні типу ментальності, що переважав за часів індустріальної епохи. Філософією застосування

Інтернет технологій за допомогою сучасних пристроїв і гаджетів має стати розуміння того, що сам по собі «найкрутіший» пристрій не забезпечить людину ні щастям, ні успіхом, адже це лише засіб, за допомогою якого можливо покращити життя за рахунок економії часу для пошуку й отримання інформації, це пристрій для зручного уведення й збереження власних напрацювань у формі текстів та інфографіки, апарат для швидкого зв'язку задля спілкування й передачі даних.

Основне завдання й мета використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій – це компетентне застосування для самореалізації та творчості.

Специфічна картина світу Інтернет-простору, що захоплює увагу учня, пропонуючи йому активну участь у віртуальному житті, яке досить часто не має нічого спільного з реальним життям, однак задовольняє підсвідомі інстинкти приводить до відчуженого ставлення сучасної людини до світу. Відчуження може полягати у відриві від великого світу й загального процесу, і як відчуження людини від власної природи, тобто ухилення людини від того шляху, який був наказаний йому природою чи сутністю.

Проблему відчуження можна розглядати з різних позицій:

1) як будь-яке опредмечування людської діяльності, коли будь-який вияв діяльності приймає конкретну матеріальну форму й відділяється від людини;

2) як уречевлення суб'єкта, поневолення його продуктами власної діяльності;

3) як психічний стан людини і відчуття ним власної несвободи й маніпуляції з боку зовнішніх сил (Жалдак, 2011: 72).

Якщо перша позиція є проявом праксису людини і має природний, позитивний характер, то дві інші є виявом відчуження як негативного явища. Особливо небезпечною постає третя позиція, що відображає ускладнення у розвитку особистості учня. Особливо загрозливою ця ситуація є тоді, коли суб'єкт (учень) її не усвідомлює.

Посилаючись на сучасні дослідження з проблеми відчуження підлітків у ставленні до світу, вчені виокремлюють емоційний, когнітивний, соціальний і поведінковий типи особистісного відчуження. Від емоційного відчуження потерпають учні, у яких у ранньому дитинстві не було закладено емоційне підґрунтя – довіру до оточуючого світу, пізнавальну активність, комунікабельність (Dobrovolska, 2016, 2017).

Такі учні прагнуть позбавитися від необхідності розв'язання незнайомих задач. Вони постійно перебувають у тривожному очікуванні та залежать від думки оточення. Відчуження на когнітивному рівні формується в ранньому шкільному віці через усвідомлення відсутності спільності інтересів, почуття самотності, байдужості однолітків. Особистість, яка пережила відчуження на когнітивному рівні, постійно перебуває у стані напруги і дисонансу.

Соціальний тип відчуження найчастіше виявляється у підлітковому віці, коли рольовий конфлікт та напруженість і фрустрація заважають особистості інтегруватися у соціальну систему, призводять до засвоєння хибних цінностей і мотивацій. Відчуження у поведінці виявляється у нездатності адекватно оцінити ситуацію, передбачити наслідки власних дій, подолати емоції (Жалдак, 2011: 73).

Різні причини й наслідки викривлення особистісного розвитку призводять до особистісного відчуження, що створює проблеми у соціалізації учнів, ставить під сумнів їхній гармонійний розвиток, а отже, подальшу їх успішність.

Це стосується обдарованих дітей, оскільки порушення розвитку некогнітивних навичок (соціалізації), що залежить, як зауважує В. Клименко (Клименко, 1996), від соціальних впливів оточення (Гаврилюк,

2016: 14–16), створює ускладнення як для формування обдарованості (привести до її «затухання» або спотворення), так і для цілісного розвитку особистості.

У повсякденній навчально-виховній роботі, у спілкуванні з учнями вчитель має формувати аналітичне мислення учнів, піддаючи аналізу й осмисленню інновацій, зокрема пов'язані з Інтернет-технологіями та інформаційно-комп'ютерним оснащенням.

Доцільність інновацій, переваги й недоліки їх застосування мають ставати предметом обговорення, неупередженої оцінки. Найкращий спосіб – це застосування інноваційних Інтернет-можливостей у повсякденній навчальній діяльності.

Таким чином, стан і розвиток учня, його соціалізація в Інтернеті цілком залежить від якості педагогічних впливів та компетентності педагогічних працівників, які його оточують. Застосування Інтернет-технологій має слугувати не просто стихійному зростанню свідомості учня, а відбуватися як «самопізнання, саморефлексія, що сприятимуть плідній самотворчості» й означають «вміння злитися зі своєю внутрішньою природою, обрати свою мотивацію до життя, здатність постійно розгортати свої потенції» (Енциклопедія освіти, 2008: 1040, 458).

Поряд з уже зазначеними перевагами застосування Інтернет-технологій у соціалізації учнів не можна оминати перспективи, пов'язані з набуванням соціального капіталу. Соціальним капіталом називають такі характеристики соціуму, як довіра, норми поведінки в утворюваній мережі (громаді), що сприяють кооперації до взаємної вигоди учасників (Олексюк, 2015).

Соціальний капітал, на думку експертів-економістів, є ресурсом поряд з людським капіталом, що дає змогу розв'язати проблему колективних дій. Наслідком цього є підвищення продуктивності кожного індивіда та досягнення кращих результатів для всієї громади. Особлива роль у формуванні соціального капіталу належить освіті. Дослідники вказують, що освіта є найважливішим предикатором громадянської активності в усіх її формах (Жук, Соколюк, Дементієвська, Пінчук, 2012).

Можливості Інтернет-технологій відкривають і нові особливості в набуванні соціального капіталу: це й підвищення довіри, й навчання соціальним нормам – спілкування, співробітництва, поінформованості, а також активної участі у спільних діях.

Світосприйняття сучасних дітей і підлітків, їхнє інформаційне світобачення має формуватися за рахунок не заперечення, не відторгнення, а

навпаки – застосування Інтернет-технологій у навчально-виховному процесі, що означає цілеспрямовану, керовану соціалізацію учнів за допомогою Інтернету. Інтернет простір з його численними сайтами-«бібліотеками», соціальними мережами, функціональними додатками допомагає особистості подолати ті форми відчуження, які вона не може «переступити» в реальному житті. У цьому процесі важко переоцінити роль учителя, який саме завдяки новітнім технологіям має усі можливості для залучення всіх учнів класу до спільної діяльності, рольових ігор, комунікаційних проєктів тощо з урахуванням індивідуальних здібностей і особливостей кожної дитини.

Потрібно враховувати, що нові техногенні фактори, до яких зараховують й інформаційні технології, постійно змінюють нашу соціокультурну дійсність. Бути осторонь цих змін школа й учитель вже не можуть через небезпеку втратити роль центрального агента соціалізації молодого покоління, яким вони були досі. Адже з кожною новацією інформаційно-комунікаційного світу збільшується дистанція між учнями, для яких новації є абсолютно природним, очікуваним і навіть звичним і бажаним процесом, і вчителем, який має робити зусилля з опанування інноваціями, аби залишатися для учнів адекватним у виконанні своїх професійних обов'язків.

Безумовно, без особистісного й професійного розвитку учителя не може йтися про управління соціалізацією учнів, оскільки суб'єкт-суб'єктні відносини сучасного навчального процесу передбачають високу емоційну включеність учителя у процес навчання, розуміння відмінностей інформаційного суспільства й відбитку, що воно залишає у свідомості молодого покоління, а також спілкування мовою власних інформаційних компетенцій.

Для сучасного учителя його готовність до зазначеного процесу навчання й соціалізації учнів відображає його особистісну моральність й відповідальність.

Тому соціалізація як опанування інформаційно-комунікаційними технологіями постає обов'язковим процесом для всіх учасників навчально-виховного процесу. Будь-який науково-технічний прогрес (технічна революція, винайдення парового двигуна, використання енергії атома) завжди мав дві сторони, одна з яких відображала позитивні зрушення в житті людини і суспільства, а інша – проєкції негативних впливів. Так само інформаційна революція, що відбувається нині, має безліч плюсів і мінусів.

Висновки. Отже, потрібно правильно оцінювати альтернативні можливості й докладати зусиль для втілення бажаних змін завдяки

інформаційно-комунікаційним технологіям та запобігати їх шкідливим впливам на засадах нашого знання про їх особливості та наслідки застосування. Масштабність застосування інформаційних технологій, зокрема Інтернету, постійно розширює сфери діяльності в ньому учнів загальноосвітніх шкіл – від спілкування до власної творчості. Оскільки це охоплює і соціальну, і культурну сферу сучасного суспільства, то вимагає постійної уваги і контролю з боку «уповноваженого соціалізатора», тобто школи. Найкращим засобом згаданих функцій є залучення учнів до Інтернет-діалогу з учителем. Яким він буде, залежатиме від усіх учасників навчально-виховного процесу: від учня й батьків до учителя й адміністрації школи та управлінців.

Література

1. Гаврилюк В.Ю. Теоретичні аспекти створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2016. Вип. 3 (30).
2. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посіб. / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко; за ред. Р.С. Гуревича. Вінниця: Планер, 2013. 499 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Жалдак М.І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 11 (18). С. 3–18.
5. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. Х., 1996. С. 12-39.
6. Олексюк Н.В., Лебеденко Л.В. Використання електронних соціальних мереж у соціально-педагогічній роботі зі школярами. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. № 4 (48).
7. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі: посібник / Ю.О. Жук, О.М. Соколюк, Н.П. Дементівська, О.П. Пінчук; за ред. Ю.О. Жука. К.: Пед. думка, 2012. 128 с.
8. Dobrovolska N.A. Development of salaries in the system of social maturity of youth. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. № 1 (39). Т. 2. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. С. 39 – 49.

9. Dobrovolska N.A. Psychological-pedagogical peculiarities decision making in the process of decision-making. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. № 1 (42). Т. 2. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 32 – 39.

References

1. Havryliuk V.Iu. Teoretychni aspekty stvorennia ta funktsionuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyshcha suchasnoho pozashkilnoho navchalnoho zakladu. *Narodna osvita: elektronne naukove fakhove vydannia*. 2016. Vyp. 3 (30). [in Ukrainian].

2. Hurevych R.S. Informatsiini tekhnologii navchannia: innovatsiinyi pidkhid: navch. posib. / R.S. Hurevych, M.Iu. Kademiia, L.S. Shevchenko; za red. R.S. Hurevycha. Vinnytsia: Planer, 2013. 499 s. [in Ukrainian].

3. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; hol. red. V.H. Kremen. K.: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. [in Ukrainian].

4. Zhaldak M.I. Systema pidhotovky vchytelia do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii v navchalnomu protsesi. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. K.: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2011. Vyp. 11 (18). S. 3–18. [in Ukrainian].

5. Klymenko V.V. Kak vospytat vunderkynda. Kh., 1996. S. 12-39. [in Ukrainian].

6. Oleksiuk N.V., Lebedenko L.V. Vykorystannia elektronnykh sotsialnykh merezh u sotsialno-pedahohichnii roboti zi shkoliaramy. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. 2015. № 4 (48). [in Ukrainian].

7. Orhanizatsiia navchalnoi diialnosti u kompiuterno oriietovanomu navchalnomu seredovyshchi: posibnyk / Yu.O. Zhuk, O.M. Sokoliuk, N.P. Dementiievska, O.P. Pinchuk; za red. Yu.O. Zhuka. K.: Ped. dumka, 2012. 128 s. [in Ukrainian].

8. Dobrovolska N.A. Development of salaries in the system of social maturity of youth. Teoretychni i prykladni problemy psykholohii : zb. nauk. prats Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Dalia. № 1 (39). Т. 2. Sievierodonetsk: Vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2016. S. 39 – 49. [in English].

9. Dobrovolska N.A. Psychological-pedagogical peculiarities decision making in the process of decision-making. *Теоретичні і прикладні проблеми psykholohii* : zb. nauk. prats *Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni*

Androsovyh K.A.

SOCIAL PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE SOCIETY OF INFORMATION TECHNOLOGIES

The article reveals the problem of social development of the individual in the society of information technologies. It is noted that the socialization of the individual as a process of assimilation of social experience, cultural values, social roles, norms and rules of behavior, on the basis of which the formation of socially significant qualities of the individual, which give it the opportunity to fully participate in the life of society, takes place, has recently been significantly corrected by the spontaneous socialization of the individual thanks to its entry into the information society. It is emphasized the need to correctly assess alternative possibilities and make efforts to implement the desired changes thanks to information and communication technologies and prevent their harmful effects on the basis of knowledge about their features and consequences of application. It is shown that the large-scale use of information technologies, in particular the Internet, constantly expands the spheres of activity of students of secondary schools in it - from communication to their own creativity. Since it covers both the social and cultural spheres of modern society, it requires constant attention and control from the "authorized socializer", that is, the school. The best means of the mentioned functions is the involvement of students in an Internet dialogue with the teacher. What it will be will depend on all participants in the educational process: from the student and parents to the teacher and school administration and managers.

Key words: *personality, student youth, social development of personality, socialization, society of information technologies.*

Андросович Ксенія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології та суспільно-гуманітарних наук Закладу вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая», м. Київ.

**Тоба М.В. (ORCID 0000-0001-5978-2930),
Сафонов А.Ю. (ORCID 0009-0005-7199-1782),
Сколота Е.В. (ORCID 0000-0003-1831-190X),
Сотнікова К.К. (ORCID 0000-0001-9553-4897)**

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО НАВАНТАЖЕННЯ ГРУПОВИХ НОРМ

У статті проведено соціально-психологічний аналіз асертивності особистості та функціонального навантаження групових норм. Показано, що групова норма, як соціально-психологічна категорія, є системно-структурним компонентом групи, яка регулює процес взаємодії членів групи, опосередковує міру девіантності, діапазон санкцій, контролює діяльність членів групи; це стандарт (рівень якості, досягнень), визначені правила поведінки суб'єктів групової взаємодії. Групова норма, як структурний компонент динамічного функціонування групи, як складова соціальної нормативної бази може позитивно і негативно опосередковувати та детермінувати міжособистісну взаємодію членів групи та впливати на асертивність її членів. Наголошується, що інститут нормотворення має тривалу історію й національні особливості. Його розглядають з позиції різних соціально-психологічних теорій і концепцій. Порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду дослідження групової норми, а також систематизація результатів емпіричного дослідження, дозволив вибудувати системно-концептуальну модель групового нормотворення. Вона ґрунтується на взаємоузгодженні та взаємовпливові різних складових двох основних блоків, які опосередковують формування як прогресивних, так і регресивних групових норм, що впливають на асертивність особистості. Обґрунтовано сукупність показників поліфункціональності групової норми, що дозволило отримати цілісне уявлення про досліджуваний феномен. Зокрема, групові норми: дисциплінують членів групи; підвищують рівень асертивності особистості, групової продуктивності і згуртованості; допомагають групі створити і підтримувати систему координат і зв'язків у соціумі; визначають правила поведінки і відносин із соціальним оточенням, з іншими групами та їх

членами; сприяють прийнятним стосункам у групі, адаптації індивіда до умов життя у групі, розв'язанню конфліктів.

Ключові слова: особистість, групова норма, нормативний вплив, асертивність, поліфункціональність групових норм.

Постановка проблеми. Сучасний етап соціально-економічного розвитку суспільства характеризується суттєвим підвищенням ролі групи у всіх сферах життєдіяльності людини, в тому числі й мультинаціональних. З огляду на це особливої ваги набуває проблема вивчення групових норм, яка в контексті взаємовпливу, взаємодії та взаємопроникнення різних спільнот потребує переосмислення як на рівні індивідуального пізнання, так і в системі «індивід-група-суспільство», де її вирішення видається гостро необхідним, зважаючи на потребу наукового обґрунтування функціонального навантаження групових норм, які, з одного боку, координують діяльність групи і сприяють її виживанню, а з іншого – можуть виступити чинником ригідності групи та особистості, заважати процесам групового та особистісного розвитку [2-6]. Відображаючи феномени, характер яких тісно пов'язаний з механізмами трансформації суспільства, модифікацією сучасного світосприйняття, групова норма потребує додаткового вивчення в ситуації нового комунікативного простору, де легко створюються умови для маніпулювання процесами нормотворення [1-4]. Тим часом стан наукових розробок із зазначених питань вочевидь залишає бажати кращого.

Вагомість проблеми стає більш відчутною, якщо заглибитися в аналіз основних теоретичних концепцій групової норми в історії соціальної психології, моделей формування і розвитку норм, а також розглянути сучасні підходи вивчення групової норми як соціально-психологічної категорії і провести порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду дослідження групової норми в соціальній психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Складність вивчення групової норми полягає в тому, що, з одного боку, дана категорія начебто достатньо ґрунтовно представлена в класичних експериментах (С.Аш, Ф.Знанецький, К.Левін, Дж.Г.Мід, В.Меде, Ф.Олпорт, В.Томас, Н.Тріплетт, М.Шериф та ін.), тобто історичний аспект більш-менш відомий, однак, з іншого – в сучасній психологічній науці обраний предмет висвітлюється фрагментарно і розрізнено: групова норма як самостійний феномен не вивчається, а лише аналізується у контексті інших проблем. Йдеться зокрема

про групову згуртованість, групову діяльність, групові цінності тощо (Я.Л.Коломинський, С.Д.Максименко, С.Московічі, В.В.Москаленко, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.І.Пірен, А.О.Ручка, Т.Г.Стефаненко, Т.М.Титаренко, В.В. Третьяченко, Г.Тедшфел, Дж.Тернер, Дж.Тібо, Н.В.Чепелева, Ю.М.Швалб та ін.). Це і добре і складно водночас: позитив вбачається у чіткому визначенні специфічних параметрів, а проблема полягає в тому, що поза увагою залишається цілісний погляд на означену тему.

Мета статті – провести соціально-психологічний аналіз асертивності особистості та функціонального навантаження групових норм.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В результаті порівняльного аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду вивчення групової норми в соціальній психології показано, що даний феномен варто інтерпретувати в рамках певної системи і тих динамічних процесів, які тут відбуваються.

Вивчення історичних витоків, пов'язаних з груповим нормотворенням, проводилось через дослідження сфери основних дослідницьких інтересів наукових шкіл: американської (С.Аш, Г.Блумер, М.Дойч, Г.Джерард, Р. Зайонс, Ф.Знанецький, Дж.Каарбо, Н.Керр, М.Кун, К.Левін, В. Меде, Дж. Мід, С.Мілграм, Г.Московіці, Т.Ньюком, Ф.Олпорт, В. Томас, Н.Тріплетт, М.Шериф та ін.), європейської (С.Волпато, Нанне К.де Вріес, Карстен К. В.де Дрю, Е.Лаж, А.Маас, В.Мак-Дугалл, С.Московічі, А.Муччі-Фаїна, М.Нафршу, В.Персонназ, Ж.Пешеле, Г.Тедшфел та ін.) та української (Г.О.Балл, Н.А.Добровольська, Н.Є.Завацька, Л.М.Карамушка, В.В.Москаленко, С.Д.Максименко, О.В.Ніколаєнко, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.І.Пірен, В.А.Семиченко, Т.М.Титаренко, В.В.Третьяченко, М.В.Тоба, Н.В.Чепелева, Ю.М.Швалб та ін.).

Теоретичний аналіз соціально-психологічної літератури щодо вивчення феномену «групова норма» показав відсутність єдиного підходу до розуміння даної дефініції та її функціонального навантаження. Зокрема, більшість досліджень, проведених американськими вченими, пов'язані з проблемою виникнення та формування групових норм в лабораторних умовах і стосуються питань конформізму, нонконформізму, впливу більшості, механізмів групової динаміки, проблем лідерства, нормативного та інформаційного впливів, вивчення референтного і формального членства в групі [7-10].

Суттєва відмінність європейської школи полягає в тому, що її

представники намагалися дослідити вплив меншості на формування групових норм та виокремлення умов, за яких цей вплив відбувається. В контексті західноєвропейської парадигми група стала розглядатися не як скупчення індивідів, а як якісно своєрідне цілісне утворення, колективний суб'єкт, де індивід є носієм системної якості, якою володіє група.

Репрезентанти колишньої радянської наукової школи акумулювали свої наукові пошуки навколо вивчення: психологічної теорії колективу; конформної поведінки, її типів (зовнішнє та внутрішнє підкорення індивіда групі).

Здобутки вітчизняної соціальної психології щодо вивчення групової норми концентруються навколо наступних проблем: теоретичні та прикладні аспекти взаємодії, спілкування, умови виникнення та динаміка соціальних спільнот, нормативна регуляція поведінки індивіда у соціальних групах, дослідження впливу меншості на формування групових норм, на динаміку групи та її повноцінне функціонування, специфіка інновацій та інноваційної діяльності (М.Й.Боришевський, В.П.Казміренко, Л.М.Карамушка, В.В.Клименко, С.Д.Максименко, В.В.Москаленко, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.І.Пірен, В.А.Семиченко, Ю.М.Швалб та ін.).

Загалом, проведений аналіз соціально-психологічних досліджень з проблем групового нормотворення дозволяє розглядати формування та розвиток групових норм у конкретних соціально-історичних умовах, які самі по собі виступають чинниками детермінації, опосередкування суспільно визначеної міри, взірця, обмеження, межі конкретно-історичної практики, а тому групова норма розуміється як своєрідна призма, через яку проходить відображення соціальних норм, як складова соціальної нормативної бази (С.Московічі, А. Тедшфел), як порядок або як міра, середня величина чого-небудь, як взірець або стандарт, як щось звичне і середнє, як усталена форма діяльності, яка склалася стихійно або встановлена ким-небудь.

Таким чином, детальний аналіз концепцій й моделей групового нормотворення, описаних у зарубіжній і вітчизняній фаховій літературі, дав підстави констатувати, що жодна з них не є довершеною і має відповідний пояснювально-перспективний потенціал лише на певному етапі розвитку соціуму. Саме тому робиться висновок про те, що суттєвою особливістю з позицій сучасних дискурсів є нове вивчення групової норми як системного соціально-психологічного явища.

Пропонується системно-концептуальна модель групового

нормотворення в групах у вигляді двох блоків, які в різному співвідношенні, взаємодії та взаємовпливах опосередковують формування прогресивних і регресивних групових норм.

Складові першого блоку детермінують «первинні» групові норми, які переважно носять імпліцитний характер і у подальшому при співдїянні з компонентами другого блоку формують норми групах.

Обґрунтовується необхідність дослідження групової норми як структурного утворення групи з певним функціональним навантаженням, яке залежить від цілого ряду чинників, зокрема, рівня розвитку групи, виду діяльності групи, розміру групи, групової згуртованості і т.д. і може бути спрямоване на виконання певних функцій.

Виявлена видозмінюваність групових норм; вони переходять одна в одну та доповнюють одна одну, є аморфними, тобто виразні межі, практично, відсутні. Подібні властивості характеризують майже кожен із представлених у наведеній вище класифікації норм.

Складність та умовність запропонованого поділу підтверджується і тим, що кожна із норм одночасно має стосунок до всіх підструктур загальної класифікації. Нарешті, кожна із виокремлених норм може стати самостійним об'єктом емпіричного вивчення, що зайвий раз підкреслює глибину і масштабність обраного напрямку дослідження.

Проведено співставлення понять «групова норма», «маргінальність», «соціальна аномія». Через порівняльний аналіз вказаних феноменів виникає можливість усвідомити фактичність тої чи іншої норми, яка до моменту її порушення, проявами якого є аномальна, асоціальна поведінка, носила латентний характер, що певним чином допомагає вкlastись в дихотомію «нормальний – аномальний» та реалізувати ці знання для вироблення прикладних аспектів стимуляції соціально прийнятої нормативної поведінки.

На основі теоретичного аналізу показаний зв'язок групових норм з груповою згуртованістю, груповою поляризацією, груповою сумісністю, які не тільки впливають на прийняття групового рішення, зняття напруження, розв'язання внутрішньогрупових конфліктів, соціально-психологічний клімат у групі, а й опосередковують функціонально-змістове навантаження групової норми.

В результаті емпіричного дослідження виявлені імпліцитні групові норми, які спрямовані на взаємодопомогу, підтримку, солідарність суб'єктів групової взаємодії. Респонденти вказують на пріоритетність такої імпліцитної

норми як підказування, яка інтерпретується ними як допомога, а не як «ведмежа послуга», а у разі порушення цієї норми, «девіант» розцінюється ними як людина пихата, жорстка, «чужа».

Висновки. Отже, групова норма, як соціально-психологічна категорія, є системно-структурним компонентом групи, яка регулює процес взаємодії членів групи, опосередковує міру девіантності, діапазон санкцій, контролює діяльність членів групи; це стандарт (рівень якості, досягнень), визначені правила поведінки суб'єктів групової взаємодії. Групова норма, як структурний компонент динамічного функціонування групи, як складова соціальної нормативної бази може позитивно і негативно опосередковувати та детермінувати міжособистісну взаємодію членів групи та впливати на асертивність її членів. Наголошується, що інститут нормотворення має тривалу історію й національні особливості. Його розглядають з позиції різних соціально-психологічних теорій і концепцій. Порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду дослідження групової норми, а також систематизація результатів емпіричного дослідження, дозволив вибудувати системно-концептуальну модель групового нормотворення. Вона ґрунтується на взаємоузгодженні та взаємовпливові різних складових двох основних блоків, які опосередковують формування як прогресивних, так і регресивних групових норм, що впливають на асертивність особистості. Обґрунтовано сукупність показників поліфункціональності групової норми, що дозволило отримати цілісне уявлення про досліджуваний феномен. Зокрема, групові норми: дисциплінують членів групи; підвищують рівень асертивності особистості, групової продуктивності і згуртованості; допомагають групі створити і підтримувати систему координат і зв'язків у соціумі; визначають правила поведінки і відносин із соціальним оточенням, з іншими групами та їх членами; сприяють прийнятним стосункам у групі, адаптації індивіда до умов життя у групі, розв'язанню конфліктів.

References

1. Bond R. (1998). Group size and conformity. Paper presented to East-West meeting of EAESP, Gommern, Germany. April. [in English].
2. Brown R. (2000). Group processes: dynamics within and between groups. 2nd ed. 417 p. [in English].

3. Group consensus and minority influence: implications for innovation (2001) / edited by Carsten K.W. De Dreu and Nanne K. De Vries. Great Britain: Blackwell Publishers. P. 324. [in English].

4. Kaarbo J. (1996). Power and influence in foreign policy decision making: The role of junior coalition partners in German and Israeli policy. *International Studies Quarterly*, Vol. 40, P. 501-530. [in English].

5. Kaarbo J., & Beasley R. (1998). A political perspective on minority influence and strategic group composition. In M. A. Neale, E. Mannix & D.H. Gruenfeld (Eds.), *Research on managing groups and teams* (Vol. 1, P. 125-147). Greenwich, CT: JAI Press. [in English].

6. K. Yee Ng and Linn Van Dyne (2001). Culture and Minority Influence: Effects on Persuasion and Originality. In *Group consensus and minority influence: implications for innovation* / edited by Carsten K.W. De Dreu and Nanne K. De Vries. Great Britain: Blackwell Publishers, P. 284-306. [in English].

7. Maass A., Volpato C., Mucchi-Faina A. (1996). Social influence and the verifiability of the issue discussion: Attitudinal versus objective items. *British Journal of Social Psychology*, Vol. 35, P. 15-26. [in English].

8. Moscowitz G. (1996). The meditational effects of attributions and information processing in minority social influence. *British Journal of Social Psychology*, Vol. 35, P. 47-66. [in English].

9. Sanchez-Mazas M. (1996). Minority influence under value conflict: The case of human rights and xenophobia. *British Journal of Social Psychology*, Vol. 35. P. 169-178. [in English].

10. Van Dyne L., Saavedra R. (1996). A naturalistic minority influence experiment: Effects on divergent thinking, conflict and originality in work-groups. *British Journal of Social Psychology*, Vol. 35, P. 151-167. [in English].

Toba M.V., Safonov A.Yu., Skolota E.V., Sotnikova K.K.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PERSONALITY ASSERTIVENESS AND FUNCTIONAL LOAD OF GROUP NORMS

The article provides a socio-psychological analysis of individual assertiveness and the functional load of group norms. It is shown that the group norm, as a socio-psychological category, is a systemic and structural component of the group, which regulates the process of interaction of group members, mediates the degree of deviance, the range of sanctions, and controls the activities of group members; it is a standard (level of quality, achievements), defined rules of behavior of subjects of

group interaction. The group norm, as a structural component of the dynamic functioning of the group, as a component of the social regulatory framework, can positively and negatively mediate and determine the interpersonal interaction of group members and influence the assertiveness of its members. It is emphasized that the institution of norm-making has a long history and national characteristics. It is considered from the standpoint of various socio-psychological theories and concepts. Comparative analysis of foreign and domestic experience of group norm research, as well as systematization of the results of empirical research, made it possible to build a system-conceptual model of group norm formation. It is based on the coordination and mutual influence of various components of the two main blocks, which mediate the formation of both progressive and regressive group norms that affect the assertiveness of the individual. A set of indicators of the polyfunctionality of the group norm was substantiated, which made it possible to obtain a holistic view of the phenomenon under study. In particular, group norms: discipline group members; increase the level of individual assertiveness, group productivity and cohesion; help the group create and maintain a system of coordinates and connections in society; determine the rules of behavior and relations with the social environment, with other groups and their members; contribute to acceptable relations in the group, adaptation of the individual to living conditions in the group, conflict resolution.

Key words: *personality, group norm, normative influence, assertiveness, multifunctionality of group norms.*

Тоба Маріанна Василівна – доктор психологічних наук, професор, кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ;

Сафонов Артем Юрійович – керуючий портфелем середнього бізнесу Харківського регіонального управління Східного регіонального департаменту роздрібного бізнесу АТ «Укрсиббанк»;

Сколота Едуард Віталійович – аспірант кафедри психології та педагогіки, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, м. Київ;

Сотнікова Катерина Костянтинівна – аспірантка спеціальності 053 Психологія кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ.

**Завацький В.Ю. (ORCID 0000-0001-9946-9113),
Петренко М.О. (ORCID 0000-0003-2506-5305),
Шаповалова В.А. (ORCID 0000-0001-6547-1346),
Завацька Н.Є. (ORCID 0000-0001-8148-0998),
Побокіна Г.М. (ORCID 0000-0002-5517-6754)**

СТУПЕНІ ТА ТИПОЛОГІЯ ПРОЯВІВ ПТПРС У МОЛОДІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

У статті проведено аналіз ступенів та типології проявів ПТПРС у молоді у соціально-психологічному вимірі. Виокремлено ступені та типологію проявів ПТПРС у молоді, загальними критеріями визначення яких є показники частоти та інтенсивності травматичних ситуацій, рівня вираженості дистреса, інтрузії, гіперактивації, депресії та предиктори соціально-психологічної дезадаптації, динаміка яких залежить від показників соціального функціонування особистості. Встановлено, що досліджувані із низьким ступенем проявів ПТПРС притаманні емоційний дискомфорт, незадоволеність стосунками з оточуючими, своїм соціальним статусом, рівнем самореалізації та переважає активно-захисний (здебільшого адаптивний) тип проявів ПТПРС. Респондентів із вираженим ступенем прояву ПТПРС відрізняють тривожно-депресивні тенденції, використання неадаптивних патернів поведінки та несформованість самоконтролю, соціальна пасивність, низький рівень самоприйняття з перевагою соціально-психологічної дезадаптації інтрапсихічної спрямованості та пасивно-захисним типом проявів ПТПРС. Досліджувані з глобальним ступенем проявів ПТПРС характеризуються високою внутрішньою напруженістю, дисфорією, експлозивністю, низьким рівнем інтеграції з середовищем, відсутністю глибоких особистісних контактів, обмеженням колом спілкування та дисгармонійним типом проявів ПТПРС із переважанням дезадаптації інтерпсихічної спрямованості.

Запропонована інтегрована соціально-психологічна програма подолання ПТПРС у молоді, побудована на принципах: активності, зворотного зв'язку, диференційованого підходу, доступності та комплексності психологічної допомоги, формування позитивного самоствавлення і конструктивної життєвої

перспективи, мобілізації адаптивних копінг-механізмів, з урахуванням провідних стратегій (особистісне дистанціювання; моделювання; зміна позиції; зниження суб'єктивної значущості) подолання ПТСР на етапах превенції, інтервенції й поственції.

Ключові слова: *молодь, сучасний соціум, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), соціально-психологічні чинники подолання ПТСР.*

Постановка проблеми. Вивчення проблеми посттравматичних стресових розладів (ПТСР) є актуальним і соціально значущим в сучасному суспільстві, оскільки почастишали збройні конфлікти, терористичні акти, коли молодь часто перебуває в умовах психотравмуючих та/або екстремальних ситуацій, що потребує всебічного обміркування, дослідження та аналізу шляхів надання ефективної психосоціальної допомоги щодо подолання ПТСР. Крім того, наявний досвід психологічної допомоги при ПТСР у молоді вимагає поглибленого наукового аналізу, узагальнення та систематизації. На українському просторі дослідження вказаного напрямку переважно виконані в межах робіт медичного та медико-психологічного профілю і пов'язувалися з визначенням епідеміології, етіології, динаміки, діагностики й терапії учасників бойових дій, жертв різного виду катастроф, терористичних актів і стосуються, здебільшого, респондентів зрілого віку. Вивчення соціально-психологічних особливостей розвитку та подолання ПТСР у молоді упускаються з поля наукових зацікавлень соціальних психологів, попри наявної специфіки формування ПТСР та їх корекції у осіб цієї вікової групи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Встановлено, що за відсутності єдиної загальноприйнятої теоретичної концепції, яка визначає детермінанти та механізми виникнення і розвитку ПТСР, розроблено декілька підходів (теоретичних моделей), серед яких виокремлено дві основні групи (психологічні та біологічні), а також мультифакторні (комплексні) моделі. Встановлено, що до психологічних моделей належать психодинамічна (Б. Кілборн, М. Пордер, Н. Райкрофт, Г. Томе), когнітивна (Д. Кларк, П. Ленг, М. Падун, К. Чемтоб, Р. Янофф-Бульман) і психосоціальна (М. Горовіц, Б. Гринн, Дж. Лінд, Дж. Уільсон), в основі якої закладений інформаційно-психолого-психофізіологічний підхід (М. Горовіц).

Основні психологічні концепції за етіологічним принципом систематизовано у такий спосіб: реактивна (резидуальна) модель стресу, провідними факторами якої є об'єктивні причини та нейробіологічні

детермінанти; диспозиційна модель, до якої належать психодинамічна й екзистенційно-гуманістична концепції, які акцентують увагу на особистісно-індивідуальних характеристиках; інтеракційна (особистісно-середовищна) модель, що враховує як особистісні, так і ситуаційні змінні.

Перспективною є мультифакторна (комплексна) модель ПТСР (А. Меркер), в межах якої виокремлюється значення трьох основних груп чинників, поєднання яких призводить до формування ПТСР: особливості самої травматичної події; захисні механізми співволодіння; фактори ризику (вік, негативний минулий досвід, психічні розлади в анамнезі, низький рівень інтелекту і соціально-економічних умов життя) [1; 2; 12].

Констатовано активне застосування різноманітних методів допомоги при роботі з ПТСР особистості (Д. Беккер, В. Стець, Л. Шестопалова, М. Щербак), основними з яких є когнітивно-поведінкова, психодинамічна (Т. Кин, Е. Фoa, М. Фридман), гіпноусугестивна (Д. Бром, К. Коннор), сімейна психотерапія, техніки десенсibilізації (П. Девідсон, Л. Максфілд, К. Паркер) та ін. У той же час відзначається недостатність цілісних підходів до психотерапії ПТСР у молоді. З'ясовано, що використовується обмежена кількість комплексних реабілітаційних програм при роботі з особами цієї вікової групи, або перевага надається психофармакотерапії.

Мета статті – провести аналіз ступенів та типології проявів ПТСР у молоді у соціально-психологічному вимірі.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Встановлено, що ПТСР є структурно складним станом, який розвивається при травматичних (екстремальних) ситуаціях внаслідок емоційного або фізичного стресу, здатного викликати дистрес у будь-якої людини. Показано, що до розуміння сутності ПТСР підходять з урахуванням психоаналітичної, трансової та дисоціативної теорій, гіпотези про травматичний імпринт, теорії формування патологічних асоціативних емоційних мереж та ін. [3-6].

Розглянуто теоретичні моделі ПТСР: психодинамічну, когнітивну, психосоціальну та мультифакторну (комплексну), яку визнано провідною у розвитку ПТСР. Констатовано, що в межах мультифакторної моделі значущими характеристиками травматичних чинників визначені раптовість, стрімкий темп розвитку катастрофічної події й тривалість її впливу, повторюваність протягом життя, а також вразливість особистості до формування ПТСР, про яку свідчать не тільки особливості її преморбіда (поєднання конституційно-біологічних, соціально-демографічних, сомато- й екзогенних чинників), а й схильність до

віктимізації (тенденції перебувати в ролі жертви при аналогічних ситуаціях) або риси травматофільії (утримання травматичного досвіду) [4-11].

Виокремлено ступені та типологію проявів ПТРС у молоді, загальними критеріями визначення яких є показники частоти та інтенсивності травматичних ситуацій, рівня вираженості дистреса, інтрузії, гіперактивації, депресії та предиктори соціально-психологічної дезадаптації, динаміка яких залежить від показників соціального функціонування особистості.

Проведено аналіз даних структурованого інтерв'ю (SCID) зі шкалою для діагностики ПТРС (CAPS), документів, шкали оцінки впливу травматичної події (IES-R), опитувальника травматичного стресу (ОТС), що дозволило провести диференціацію ступенів та типології проявів ПТРС у досліджуваних.

На основі структурованого діагностичного інтерв'ю зі шкалою CAPS визначалися такі параметри як частота та інтенсивність травматичних ситуацій та посттравматичних переживань, тривожність, збудливість, опозиційна поведінка, соціофобії, соціальна активність/пасивність, рефлексія, самоставлення, етнокультурні особливості, релігійність. Аналіз включав також тип (зміст) психологічних травм, їх кількість.

Визначено типи травм, які можуть призвести до збільшення ризику розвитку ПТРС після травматичної події, а саме військові дії, нещасні випадки на виробництві та на транспорті, фізичне насильство, втрата близьких, втрата працездатності, катастрофічні події. Крім того, встановлено, що повторна травматизація, множинність ураження, наявність ускладнень можуть бути пусковим механізмом розвитку ПТРС. Ризик підвищується при наявності в житті людини до 3-х травм – в 1,2 рази (до 18,1%); більше 3-х травм – в 2,3 рази (до 36,2%); при політравмі – в 1,1 рази (до 17,2%); при травматичному шоці – в 1,5 рази (до 22%).

Найбільш часто серед респондентів відзначався стрес, пов'язаний з військовими діями – в 71 (44,3%) випадках, серед них перебування в зоні військових дій – у 66 (41,3%) досліджуваних і участь в бойових операціях – у 42 (26,2%) осіб.

У 18 (11,3%) випадках відзначався стрес, пов'язаний з нещасним випадками на виробництві та на транспорті – в 31 (19,4%) випадках.

Серед психосоціальних стресів найчастіше виявлялися переживання, пов'язані з втратою осіб екстраординарної значимості: батьків, родичів та інших близьких – в 17 випадків (10,6% від усього числа психічних травм).

У значної частини респондентів психічні переживання були обумовлені хронічним стресом, пов'язаним із негативними сімейними відносинами. Наявність частих сімейних конфліктів вказали 59 осіб (36,9%). Випробовували дію фізичного насильства 22 (13,8%) досліджуваних. Психологічне страждання було викликано побоями, катуваннями, або досліджувані були свідками таких подій – в 37,5% випадків.

Катастрофи (пожежі), які пережили респонденти, були виявлені в 9 (5,6% від загального числа стресів) випадках, у деяких із них неодноразово. Менша частка серед травм припадала на стреси, пов'язані з втратою працездатності внаслідок важкого хронічного захворювання у 13,1% осіб.

У досліджуваних ЕГ здебільшого виявлений хронічний перебіг ПТСР (з тривалістю соціально-психологічних проявів протягом 6 і більше місяців). Зауважимо, що ПТСР діагностується у випадках, коли виникає не менше ніж через 1 місяць після травми та має тривалість більше 4 тижнів.

Стресів хронічного катастрофічного характеру в КГ не виявлено.

Дані структурованого інтерв'ю (SCID) та аналізу документів надали можливість співставити суб'єктивне бачення досліджуваних і тих параметрів, які були визначені за допомогою шкали оцінки впливу травматичної події (IES-R) й опитувальника травматичного стресу (ОТС), зокрема за шкалами: «інтрузії» (повторне переживання травми), «уникнення» (запобігання спогадів про травму), «гіперактивність», «депресія», «дистрес», «дезадаптація», які не були наявними до травми.

В ЕГ показники за субшкалами «інтрузії», «уникнення» були більш ніж вдвічі вище, ніж в КГ, а за шкалою «гіперактивності» – майже втричі, в той час як у КГ розглянуті показники були в межах норми. Була виявлена синхронна динаміка показників «депресія», «дистрес», «дезадаптація». При наростанні інтенсивності одних симптомів наростала вираженість і всіх інших.

Застосування кластерного аналізу методом К-середніх дозволило по частоті, інтенсивності травматичних стресових ситуацій та рівню вираженості дистресу виділити три кластери (I кластер «інтрузії» – травматична подія повторюється у вигляді спогадів, флешбек-ефектів і супроводжується негативними переживаннями та вегетативною гіперреактивністю; II кластер «уникнення» – запобігання стимулів, пов'язаних із травмою, в поєднанні з емоційним відчуженням, реакцією емоційного заціпеніння, почуттям віддаленості від інших; III кластер – «гіперактивності» – наявність постійного психоемоційного збудження, зниження концентрації уваги, відчуття постійної

загрози, дратівливості, спалахів гніву) та виокремити ступені прояву ПТСР: низький, виражений і глобальний.

Крім того, за результатами регресійного аналізу зроблено відбір значущих симптомів ПТСР – предикторів соціально-психологічної дезадаптації.

Вірогідність відмінностей показників кожного кластера була доведена методом однофакторного дисперсійного аналізу з урахуванням множинних порівнянь.

Для розподілу досліджуваних в підгрупах різного ступеня прояву ПТСР використовувалися тести Колмогорова-Смирнова і χ^2 , які показали приналежність вибірки до нормального розподілу з високою вірогідністю ($p \leq 0,01$). Це підтвердило правомірність використання даних у виокремлених підгрупах для отримання статистично значущих результатів при подальшому застосуванні методів параметричної статистики. Респонденти ЕГ розділилися по 3-х підгрупах: I – 55 (34,4%) осіб із низьким ступенем проявів ПТСР, II – 69 (43,1%) досліджуваних із вираженим і III – 36 (22,5%) осіб із глобальним ступенем проявів таких розладів.

Отримані дані свідчать, що в ЕГ переважали більш важкі та тривалі психічні травми. Зі збільшенням ступеня тяжкості ПТСР була виявлена чітка тенденція зростання кількості важких травматичних подій. Дослідження показало наявність залежності розвитку ПТСР від тривалості переживань респондентами травматичної події.

Психологічне страждання протягом декількох місяців і років у підгрупах ЕГ, вираженість ступенів проявів відзначалася в 2 рази частіше, ніж тривають протягом декількох днів або тижнів. У підгрупі респондентів ЕГ глобального ступеня проявів ПТСР переважали переживання психічної травми протягом декількох років і місяців, що було істотно частіше, ніж короточасні переживання. Виходячи з цього, було констатовано, що чим триваліше за часом респондент переживав травматичну подію, тим важче був ступінь проявів ПТСР.

Встановлено, що індекс ретравматизації (кількість травматичних подій, що припадають на одного респондента) збільшувався від підгрупи до підгрупи ЕГ, синхронно зростаючи зі збільшенням вираженості ступенів проявів ПТСР: при ПТСР низького ступеня прояву – $2,8 \pm 0,3$; при ПТСР вираженого ступеня прояву – $4,7 \pm 0,4$; при ПТСР глобального ступеня прояву – $5,9 \pm 0,8$.

Отримані результати свідчать про те, що загальна кількість пережитих респондентом травматичних подій, є фактором ризику розвитку ПТСР.

З метою визначення показників, що вказують на підвищений ризик соціальної дезадаптації при ПТСР були створені моделі на основі тверджень, які складають субшкали методики IES-R.

За результатами регресійного аналізу зроблено відбір значущих параметрів ПТСР – предикторів соціальної дезадаптації досліджуваних та виокремлено типи проявів цих розладів у підгрупах ЕГ: активно-захисний; пасивно-захисний; дисгармонійний.

Виявлена певна закономірність зміни загального індексу посттравматичної реакції. Зростання індексу відзначено у жінок (в 1,2 рази вище в порівнянні з чоловіками); у осіб із неповною середньою освітою (в 1,3 рази в порівнянні з середніми значеннями по вибірці); в групах студентів (в 1,1 рази вище середніх значень).

Отже, встановлено, що на розвиток ПТСР впливають такі зовнішні чинники ризику як контент (зміст), тяжкість стресора, тривалість травматичної дії, кількість стресових впливів. Констатовано зв'язок розвитку ПТСР з наявністю в преморбиді негативних соціально-психологічних факторів (виховання в неповній сім'ї, конфлікти між батьками, дитячо-підлітковий вік при розлученні батьків, відсутність емоційної підтримки в родині, агресія). Чинниками, що негативно впливають на перебіг проявів ПТСР є: низький освітній рівень (загалом можна стверджувати, що у молоді віком від 20 до 24 років із низьким освітнім рівнем інтенсивність таких проявів була вищою ($p \leq 0,01$), сімейний статус (неодружені, розлучені, вдовство), соціальний статус (студенти, безробітні) статус досліджуваних ($p \leq 0,05$)).

Висновки. Встановлено, що досліджуваним із низьким ступенем проявів ПТСР притаманні емоційний дискомфорт, незадоволеність стосунками з оточуючими, своїм соціальним статусом, рівнем самореалізації та переважає активно-захисний (здебільшого адаптивний) тип проявів ПТСР. Респондентів із вираженим ступенем прояву ПТСР відрізняють тривожно-депресивні тенденції, використання неадаптивних паттернів поведінки та несформованість самоконтролю, соціальна пасивність, низький рівень самоприйняття з перевагою соціально-психологічної дезадаптації інтрапсихічної спрямованості та пасивно-захисним типом проявів ПТСР. Досліджувані з глобальним ступенем проявів ПТСР характеризуються високою внутрішньою напруженістю, дисфорією, експлозивністю, низьким рівнем інтеграції з середовищем, відсутністю глибоких особистісних контактів, обмеженим колом спілкування та дисгармонійним

типом проявів ПТСР із переважанням дезадаптації інтерпсихічної спрямованості.

Запропонована інтегрована соціально-психологічна програма подолання ПТСР у молоді, побудована на принципах: активності, зворотного зв'язку, диференційованого підходу, доступності та комплексності психологічної допомоги, формування позитивного самоствалення і конструктивної життєвої перспективи, мобілізації адаптивних копінг-механізмів, з урахуванням провідних стратегій (особистісне дистанціювання; моделювання; зміна позиції; зниження суб'єктивної значущості) подолання ПТСР на етапах превенції, інтервенції й поственції.

Ефективність розробленої програми доведена позитивною динамікою рівня інтеграції між потребою в досягненні головних життєвих цінностей та можливістю їх досягнення в реальності; зниженням показників внутрішнього дискомфорту, ситуативної та особистісної тривожності, депресії, індексів агресивності та ворожнечі; підвищенням комунікативної та соціальної компетентності; формуванням адаптивних копінг-стратегій поведінки; розширенням мережі соціальної підтримки. Найбільш виражені позитивні зміни зафіксовані у молоді з низьким та вираженим ступенями проявів ПТСР адаптивного типу, меншою мірою – у осіб із глобальним ступенем проявів таких розладів та перевагою соціально-психологічної дезадаптації інтерпсихічної спрямованості дисгармонійного типу.

References

- 1.Cesario S.K. Linking cancer and intimate partner violence / S.K. Cesario, J. McFarlane, A. Nava, H. Gilroy, J. Maddoux. *Clin J Oncol Nurs*. 2014. № 18(1). P. 65 – 73. [in English].
- 2.Costa S.V. Sleep problems and social support: Frailty in a Brazilian Elderly Multicenter Study / S.V. Costa, M.F. Ceolim, A.L. Neri. *Rev Lat Am Enfermagem*. 2011. № 19(4). P. 920 – 927. [in English].
- 3.Davidson P. R. Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR): a metaanalysis / P. R. Davidson, K. C. Parker. *Journal Consult. Clin. Psychol*. 2001. V. 69, №2. P. 305 – 316. [in English].
- 4.d'Orsi E. Work, social support and leisure protect the elderly from functional loss: EPIDOSO study / E. d'Orsi, A.J. Xavier, L.R. Ramos. *Rev Saude Publica*. 2011. № 45(4). P. 685 – 692. [in English].
5. Ehlers A. Cognitive predictors of posttraumatic stress disorder in children: results of a prospective longitudinal study / A. Ehlers, R.A. Mayou, B. Bryant. *Behav Res Ther*. 2003. № 41(1). P. 1 – 10. [in English].

6. Korolenko C. The Victims of Severe Trauma / C. Korolenko, N. Dmitrieva // *The Remote Consequenses. X International Symposium on Victimology. Abstract Book, 2000. P. 130. [in English].*

7. Maxfield L. The relationship between efficacy and methodology in studies investigating EMDR treatment of PTSD / L. Maxfield, L. Hyer. *Journal Clin. Psychol.* 2002. V. 58, №1. P. 23 – 41. [in English].

8. Nabirye R.C. Occupational stress / R.C. Nabirye, K.C. Brown, E.R. Pryor, E.H. Maples. *Journal Nurs Manag.* 2011. № 19(6). P. 760 – 768. [in English].

9. Schore A.N. Dysregulation of the right brain: A fundamental mechanism of traumatic attachment and the psychopathogenesis of posttraumatic stress disorder. *Australian & NZ Journal of Psychiatry.* 2002. № 36. P. 9 – 30. [in English].

10. Shalev A. Y. International handbook of human response to trauma / A.Y. Shalev, R. Yehuda, A. C. McFarlane. New York: Kluwer Academic/Plenum Press, 2000. P. 87 – 102. [in English].

11. Silver M. Posttraumatic stress disorder. Recognition and recovery (Review) / M. Silver, M. Gound. *Adv Nurse Pract.* 2002. № 10(11). P. 65 – 68. [in English].

12. Wodarski J.S. Adolescent preventive health and team-games-tournaments: five decades of evidence for an empirically based paradigm / J.S. Wodarski, M.D. Feit // *Soc. Work Public Health.* 2011. № 26(5). P. 482 – 512. [in English].

Zavatskyi V.Yu., Petrenko M.O., Shapovalova V.A., Zavatska N.Ye., Pobokina H.M.

DEGREES AND TYPOLOGY OF PTSD MANIFESTATIONS IN YOUTH: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL DIMENSION

The article analyzes the degrees and typology of PTSD manifestations in youth in the socio-psychological dimension. The degree and typology of PTSD manifestations in young people are singled out, the general criteria for determining which are indicators of the frequency and intensity of traumatic situations, the level of severity of distress, intrusion, hyperactivation, depression and predictors of social and psychological maladjustment, the dynamics of which depend on the indicators of social functioning of the individual. It was established that subjects with a low degree of PTSD manifestations are characterized by emotional discomfort, dissatisfaction with relationships with others, their social status, level of self-realization, and an active-protective (mostly adaptive) type of PTSD manifestations prevails. Respondents with a pronounced degree of manifestation of PTSD are distinguished by anxious-depressive tendencies, the use of maladaptive behavior patterns and lack of self-control, social passivity, low level of self-acceptance with the advantage of social-psychological maladjustment of intrapsychic orientation and passive-protective type of PTSD manifestations. Subjects with a global degree of PTSD manifestations are characterized by high internal tension, dysphoria, explosiveness, a low level of

integration with the environment, a lack of deep personal contacts, a limited circle of communication, and a disharmonious type of PTSD manifestations with a predominance of interpsychic maladjustment.

The proposed integrated social-psychological program for overcoming PTSD in young people, built on the principles of: activity, feedback, differentiated approach, availability and comprehensiveness of psychological help, formation of positive self-attitude and constructive life perspective, mobilization of adaptive coping mechanisms, taking into account leading strategies (personal distancing ; modeling; change of position; reduction of subjective significance) of overcoming PTSD at the stages of prevention, intervention and post-treatment. The effectiveness of the developed program is proven by the positive dynamics of the level of integration between the need to achieve the main life values and the possibility of achieving them in reality; decrease in indicators of internal discomfort, situational and personal anxiety, depression, indexes of aggressiveness and hostility; increasing communicative and social competence; formation of adaptive behavioral coping strategies; expanding the network of social support. The most pronounced positive changes were recorded in young people with low and pronounced degrees of PTSD manifestations of the adaptive type, to a lesser extent - in persons with a global degree of manifestations of such disorders and a preference for socio-psychological maladjustment of the interpsychic orientation of the disharmonious type.

Key words: *youth, modern society, post-traumatic stress disorder (PTSD), socio-psychological factors for overcoming PTSD.*

Завацький Вадим Юрійович – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ;

Петренко Максим Олегович – кандидат філософських наук, докторант спеціальності 053 Психологія кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля;

Шаповалова Валентина Андріївна – доктор медичних наук, професор, професор кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ;

Побокіна Галина Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ.

**Смирнова О.О. (ORCID 0000-0003-2436-5090),
Завацька Н.Є. (ORCID 0000-0001-8148-0998),
Блискун О.О. (ORCID 0000-0001-7875-7714),
Боярин Л.В. (ORCID 0000-0003-4636-5577),
Бровендер О.О. (ORCID 0000-0001-7431-2208)**

ЕМОЦІЙНА ЕКСПРЕСИВНІСТЬ ТА АСЕРТИВНІСТЬ В СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті проведено аналіз емоційної експресивності та асертивності в структурі комунікативної компетентності особистості (на прикладі студентської молоді в умовах полікультурного освітнього простору закладу вищої освіти). Розкрито соціально-психологічні умови ефективного розвитку комунікативної компетентності студентської молоді в полікультурному освітньому просторі закладу вищої освіти на макро (зміни у навчально-виховному процесі в освітній галузі на основі суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми, ґрунтовної етичної та культурологічної освіти, залучення студентства до різних форм сучасної культури і способів культурних комунікацій, зокрема засобами масової інформації); мезо (адаптивне полікультурне освітнє середовище закладу вищої освіти, підвищення ефективності спілкування з однокурсниками і викладачами, конструктивного стилю комунікативної взаємодії з оточуючими в цілому, володіння навичками взаємодії в полікультурному комунікативному просторі, активна участь у суспільному житті навчального закладу), мікро (прогресивний тип мотиваційного профілю зі стійкою спрямованістю пізнавальних мотивів, їх глибоким усвідомленням у поєднанні з перевагою професійних і соціально-орієнтованих цінностей; підвищення рівня комунікативної й психологічної культури в цілому та комунікативної іншомовної компетентності зокрема, формування оптимальних комунікативних умінь та навичок, розвиток впевненості у собі, позитивного самоставлення, самоефективності, рефлексії, саморегуляції) рівнях.

Розроблено комплексну програму розвитку комунікативної компетентності особистості у полікультурному освітньому просторі закладу вищої освіти, яку становили діагностичний, інформаційно-змістовний та

корекційно-розвивальний компоненти з залученням психолого-організаційних технологій, інноваційних форм отримання інформації та інтерактивних технік. Дієвість програми доведена зростанням показників асертивності, гармонійності комунікативних орієнтацій, комунікабельності студентів та ступеня сформованості їх комунікативної культури з перевагою мотивів оволодіння професією та здобуття знань натомість зовнішнім мотивам навчання; підвищення рівня знань щодо інтерактивного спілкування. Збільшилися показники перцептивно-інтерактивної та перцептивно-невербальної компетентності, адекватності самооцінки комунікативної взаємодії студентів, рефлексії, прагнення віднайти способи комунікативного вдосконалення. Зафіксоване зростання комунікативного контролю, керування своєю поведінкою, активності як комунікатора, так і реципієнта; відповідності вираження емоцій в міжособистісній взаємодії, ступеня відповідальності. Значно знизилися емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні. Найбільш виражені позитивні зміни зафіксовані у студентів-іноземців з високою емоційною експресивністю.

Ключові слова: особистість, емоційна експресивність, асертивність, комунікативна компетентність, полікультурний освітній простір, соціально-психологічні умови розвитку комунікативної компетентності.

Постановка проблеми. Актуалізація потреби у вивченні емоційної експресивності та асертивності в структурі комунікативної компетентності особистості та особливостей її формування і розвитку у сучасних соціокультурних умовах має об'єктивні підстави [2-4]. Стрімкий перехід до інформаційного різноманіття зумовив об'єднання і культурну інтеграцію в усіх сферах життя, невпинне примноження сфер комунікації і появу багатофункціональних і полікультурних взаємин та взаємодій, що виникли на ґрунті глобалізаційних процесів та залучення особистості в єдиний освітній простір [6-8].

В умовах динамічної реальності зростає потреба у фахівцях із високим рівнем розвитку їх комунікативної компетентності [1; 9; 10]. Проте, попри важливість володіння студентами комунікативною компетентністю, ця визначальна характеристика їх професіоналізму в змістовому і технологічному плані досліджена недостатньо, а процес її формування зазвичай відбувається стихійно, без належного врахування нових підходів і механізмів її розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показав, що наразі склалися теоретичні передумови дослідження проблеми комунікативної компетентності студентської молоді. Серед них: теоретична розробка компетентнісного підходу і підготовка практичних рекомендацій щодо його реалізації в освітньому процесі вищої школи (В. Байденко, В. Вербицький, О. Лосієвська, Л. Онуфрієва та ін.); принципи побудови гуманітарно-орієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти (Л. Руденко, Г. Шевченко, Т. Щербан та ін.); соціокультурні та дидактичні аспекти формування мовної компетентності і комунікативної культури студентства (Л. Засекіна, Т. Пастрик та ін.).

Встановлено, що компетентність є динамічною особистісною характеристикою, базується на виробленій готовності до певної дії на сформульованій ціннісній орієнтації та проявляється в діяльності через проживання різноманіття ситуацій (К. Андросович, О. Бермус, Л. Волченко, С. Гарькавець, Н. Завацька та ін.).

З'ясовано, що комунікативна компетентність належить до базових компетентностей особистості та виокремлено характеристики її прояву: адаптивність, співпраця, інтегративність. Комунікативна компетентність описується категоріями «вміння», «готовність», «володіння», «здатність» (Дж. Равен, Р. Селман, Г. Шредер, Т. Щербакова та ін.).

Показано, що компонентний склад комунікативної компетенції надзвичайно широкий: від мовної, лінгвістичної, організаційної, прагматичної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, навчальної, тематичної, компенсаторної до соціокультурної і соціальної. Проте, відзначені компетенції найчастіше носять предметно-спрямований характер, залишаючи осторонь особистісні новоутворення, придбані в ході навчання спілкуванню (Л. Гейхман, Л. Руденко та ін.).

Зазначено, що студентство – особлива соціальна категорія молоді, організаційно об'єднана інститутом вищої освіти. Вона відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, соціальною активністю, досить гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості, що сприяє формуванню навичок успішної комунікації (Ж. Вірна, І. Данилюк, Л. Засекіна, А. Коваленко, С. Кузікова, М. Орап, Т. Ткач, Т. Щербан та ін.).

Мета статті – провести аналіз емоційної експресивності та асертивності в структурі комунікативної компетентності особистості (на прикладі студентської молоді в умовах полікультурного освітнього простору закладу вищої освіти).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Визначено, що комунікативна компетентність студентської молоді – це динамічна інтегративна професійно значима особистісна якість, яка дозволяє здійснювати продуктивні міжкультурні професійні контакти при вирішенні завдань і ситуацій спілкування в межах професійної діяльності та полягає в готовності й організації комунікативної діяльності адекватно ситуаціям спілкування щодо мети, форми, змісту і рольових відносин на основі знань, умінь, особистісного досвіду і ціннісних переконань, орієнтована на самостійну і успішну участь в ній. Саме тому комунікативна компетентність є однією з базових, ключових компетенцій, якою має володіти випускник будь-якого освітнього рівня і профілю навчання.

З'ясовано, що інтеграція студентської молоді у полікультурний простір здебільшого розглядається з позицій компетентнісного підходу (О. Березюк, О. Вихрущ-Олексюк, Л. Орбан-Лембрик та ін.), а полікультурність розцінюється як здатність інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, та ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях, навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що сприяє безконфліктній інтеграції до полікультурного освітнього простору вищого навчального закладу (К. Андросович, Л. Воротняк, І. Кушнір, О. Непочатих, В. Осипенко, Т. Пастрик, О. Щеглова та ін.).

Констатовано, що полікультурність визначається як один із основних стандартів сучасної вищої освіти та показник пріоритетності закладу вищої освіти в освітньо-науковому середовищі (А. Борисюк, В. Бочелюк, Т. Дріга, Т. Карамушка, З. Ковальчук, О. Лосієвська, Л. Орбан-Лембрик, М. Тоба та ін.).

Діяльнісний і інтегративний характер комунікативної компетентності дозволив запропонувати структурно-функціональну модель комунікативної компетентності студентів у полікультурному освітньому просторі закладу вищої освіти, визначити та змістовно наповнити її структурні складові: *мотиваційно-ціннісну* (мотиваційно-ціннісне ставлення до міжкультурної професійної комунікації, виражене в прагненні підтримувати активність комунікативної професійної діяльності при вирішенні завдань; мотиваційні орієнтації на прийняття партнера по комунікації, адекватність його сприйняття і розуміння, а також досягнення компромісу), *когнітивно-оцінну* (знання про норми

спілкування і способи ведення діалогу, прийоми комунікації, способи вираження своїх думок й почуттів, здатність оцінювати комунікативні ситуації, в яких розгортається спілкування, прогнозувати їх розвиток, аналізувати способи комунікації, усвідомлювати шляхи комунікативного вдосконалення); *конативно-діяльнісну* (аналіз й вибір комунікативних стратегій і побудова комунікативних тактик, володіння способами вирішення комунікативних завдань, включення в комунікативну діяльність як суб'єкта, який прагне до реалізації комунікативної програми, збагачення професійного комунікативного досвіду; здатність до співпраці; ініціативність та адекватність у спілкуванні; вибір оптимального стилю, позиції, дистанції у спілкуванні) *складові*.

В основу комплексної соціально-психологічної програми розвитку комунікативної компетентності студентів у полікультурному освітньому просторі закладу вищої освіти покладено технологічний підхід Л. Карамушки, спрямований на розробку й використання спеціальних психолого-організаційних технологій, згідно з яким у кожному модулі тренінгу представлено діагностичний, інформаційно-змістовний та корекційно-розвивальний компоненти.

Ефективності програмних заходів сприяло стимулювання активності студентів експериментальної групи за допомогою проблемних міні-лекцій, ділових і рольових ігор, мозкових штурмів, творчих завдань, психогімнастичних та арт-терапевтичних вправ, криголамів, діалогічних дискусій, групової рефлексії, практичного відпрацювання соціально-перцептивних та інтерактивних вмінь і навичок, адекватного отримання, опрацювання і подачі інформації, самоконтролю за емоційними реакціями та їх експресією, розвиток впевненості в собі, визначення можливостей застосування набутих знань, умінь і навичок оптимального спілкування, в тому числі прийомів невербальної комунікації.

В експериментальній групі констатовано позитивну динаміку за більшістю критеріїв ефективності запропонованої програми. Так, за *мотиваційно-ціннісною* складовою підвищилися показники комунікативності ($T=593$; $p \leq 0,032$), довіри ($T=593$; $p \leq 0,032$), пластичності ($T=1297$; $p \leq 0,028$) та самоконтролю ($T=1231$; $p \leq 0,033$) у спілкуванні.

Показано, що комунікативні орієнтації респондентів спрямовувалися на прийняття, сприйняття та розуміння партнера по спілкуванню ($p \leq 0,05$). Підвищилися сумарні показники гармонійності комунікативних орієнтацій ($T=1307$; $p \leq 0,015$), комунікабельності студентів ($T=498$; $p \leq 0,01$) та рівень сформованості їх комунікативної культури ($T=567$; $p \leq 0,022$) з перевагою

мотивів оволодіння професією та здобуття знань натомість зовнішнім мотивам навчання.

У розвитку *когнітивно-оцінної* складової комунікативної компетентності студентської молоді також відбулися позитивні зміни: підвищився рівень знань щодо інтерактивного спілкування ($T=583$; $p \leq 0,025$). Зросли показники перцептивно-інтерактивної ($T=439$; $p \leq 0,005$) та перцептивно-невербальної ($T=591$; $p \leq 0,031$) компетентності, адекватності самооцінки комунікативної взаємодії студентів ($T=586$; $p \leq 0,023$), рефлексії ($T=598$; $p \leq 0,033$) й прагнення віднайти способи комунікативного вдосконалення.

За *конативно-діяльнісною* складовою зафіксовані статистично-значущі відмінності щодо правильності постановки комунікативної мети та реалізації алгоритму дій (планування комунікативного акту, встановлення контакту, вербалізація і переконання співрозмовника) ($p \leq 0,05$). Підвищилися рівень комунікативного контролю й керування своєю поведінкою ($T=106$; $p \leq 0,001$), активності як комунікатора, так і реципієнта ($T=613$; $p \leq 0,04$); відповідності вираження емоцій в міжособистісній взаємодії ($T=585$; $p \leq 0,028$), ступеня асертивності ($T=608$; $p \leq 0,038$).

Таблиця 1

Диференціація вибірки за ступенями сформованості комунікативної компетентності у полікультурному освітньому просторі закладу вищої освіти (II зріз)

Ступені сформованості комунікативної компетентності	Українські студенти		Іноземні студенти		Всього	
	n	%	n	%	N	%
Креативний	42	17,9	24	10,3	66	28,2
Продуктивний	95	40,7	60	25,6	155	66,3
Непродуктивний	4	1,7	9	3,8	13	5,5
Всього	141	60,3	93	39,7	234	100

Значно знизилися емоційні бар'єри у міжособистісній взаємодії ($T=109$; $p \leq 0,001$), що вказує на формування невимушеності в спілкуванні. Встановлене вірогідне зниження кількості студентів із непродуктивним ступенем сформованості комунікативної компетентності на 13,4% завдяки збільшенню студентів із продуктивним ступенем на 10,3% та креативним ступенем на 3,1%.

Найбільш виражені позитивні зміни зафіксовані у студентів-іноземців з високою емоційною експресивністю, які мали непродуктивний ступінь сформованості комунікативної компетентності. Диференціація вибірки за означеними показниками (II зріз) наведена у табл. 1.

Встановлено, що розвиток комунікативної компетентності студентів у полікультурному освітньому просторі закладу вищої освіти залежить від змісту їх навчання та організації полікультурного освітнього простору, в якому він здійснюється.

Визначено соціально-психологічні умови на *макрорівні* (глобальні тенденції розвитку освіти в країні та світі), *мезорівні* (культурне, інформаційне, нормативно-контролююче, організаційне середовище вищого навчального закладу) та *мікрорівні* (особистісні особливості студентів й їх безпосереднє соціальне оточення), що оптимізують розвиток комунікативної компетентності студентства як провідної складової їх професійної діяльності, та сприяють не тільки засвоєнню спеціальних знань, умінь та навичок, а й розвитку позитивної мотивації до їх набуття.

Отримані результати формульованого етапу дослідження підтвердили ефективність розробленої комплексної соціально-психологічної програми щодо її спроможності підвищувати рівень комунікативної компетентності студентської молоді у полікультурному освітньому просторі закладу вищої освіти.

Висновки. Проведено аналіз емоційної експресивності та асертивності в структурі комунікативної компетентності особистості (на прикладі студентської молоді в умовах полікультурного освітнього простору закладу вищої освіти). Розкрито соціально-психологічні умови ефективного розвитку комунікативної компетентності студентської молоді в полікультурному освітньому просторі закладу вищої освіти на макро (зміни у навчально-виховному процесі в освітній галузі на основі суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми, ґрунтовної етичної та культурологічної освіти, залучення студентства до різних форм сучасної культури і способів культурних комунікацій, зокрема засобами масової інформації); мезо (адаптивне полікультурне освітнє середовище закладу вищої освіти, підвищення ефективності спілкування з однокурсниками і викладачами, конструктивного стилю комунікативної взаємодії з оточуючими в цілому, володіння навичками взаємодії в полікультурному комунікативному просторі, активна участь у суспільному житті навчального закладу), мікро (прогресивний тип мотиваційного профілю зі стійкою спрямованістю пізнавальних мотивів, їх глибоким усвідомленням у поєднанні з перевагою професійних і соціально-

орієнтованих цінностей; підвищення рівня комунікативної й психологічної культури в цілому та комунікативної іншомовної компетентності зокрема, формування оптимальних комунікативних умінь та навичок, розвиток впевненості у собі, позитивного самоствалення, самоефективності, рефлексії, саморегуляції) рівнях.

Розроблено комплексну програму розвитку комунікативної компетентності особистості у полікультурному освітньому просторі закладу вищої освіти, яку становили діагностичний, інформаційно-змістовний та корекційно-розвивальний компоненти з залученням психолого-організаційних технологій, інноваційних форм отримання інформації та інтерактивних технік. Дієвість програми доведена зростанням показників асертивності, гармонійності комунікативних орієнтацій, комунікабельності студентів та ступеня сформованості їх комунікативної культури з перевагою мотивів оволодіння професією та здобуття знань натомість зовнішнім мотивам навчання; підвищення рівня знань щодо інтерактивного спілкування. Збільшилися показники перцептивно-інтерактивної та перцептивно-невербальної компетентності, адекватності самооцінки комунікативної взаємодії студентів, рефлексії, прагнення віднайти способи комунікативного вдосконалення. Зафіксоване зростання комунікативного контролю, керування своєю поведінкою, активності як комунікатора, так і реципієнта; відповідності вираження емоцій в міжособистісній взаємодії, ступеня відповідальності. Значно знизилися емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні. Найбільш виражені позитивні зміни зафіксовані у студентів-іноземців з високою емоційною експресивністю.

References

1. Allen T. Charting a communication pathway. Using assessment to guide curriculum development in a revitalized general education plan. *Communication education*. 2002. Vol. 51(1). P. 26 – 39. [in English].
2. Alptekin C. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*. 2002. Vol. 56 (1). P. 57 – 64. [in English].
3. Berry J.W. Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts. [Applied Psychology: An international review] / J.W. Berry, J.S. Phinney, P. Vedder, D.L. Sam. Mahwah, N.-Y. : Lawrence Erlbaum, 2006. Vol. 55. P. 303 – 332. [in English].

4. Dannels D.P. Taking the pulse of communication across the curriculum: a view from the trenches. *Journal of the association of communication administration*. 2001. Vol. 30(2). P. 50 – 70. [in English].

5. Dannels D.P. Time to speak up: a theoretical framework of situated pedagogy and practice for communication across the curriculum. *Communication education*. 2001. Vol. 50(2). P. 144 – 158. [in English].

6. McManus T.F. Individualizing instruction in a web-based hypermedia learning environment: nonlinearity, advance organizers, and self-regulated learners. *Journal of interactive learning research*. 2000. Vol. 11(2). P. 219 – 251. [in English].

7. Newton E. Mentors for undergraduates in technical disciplines: a collaborative effort by faculty, student development professionals, and alumni to improve undergraduate retention and success in technical majors / E. Newton, L. Wells-Glover. *Journal of College Student retention: Research, theory & Practice*. 2000. Vol. 1(4). P. 311 – 322. [in English].

8. Richards I.A. Understanding Principles Of Literary Criticism. KalikaRanjan Chatterjee Atlantic Publishers &Dist, 2002. P. 256. [in English].

9. Rychen D.S. A holistic model of competence / D.S. Rychen, L.H.Salganik. Key competencies for a successful life and a wellfunctioning society / D.S. Rychen, L.H. Salganik (eds.). Cambridge, MA : Hogrefe & Huber Publisher, 2003. P. 41 – 62. [in English].

10. Vykhreshch-Oleksyuk O.A. The peculiarities of social-psychological distance in multicultural students group. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. Vol. 7-8. Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2015. P. 86 – 89. [in English].

Smyrnova O.O., Zavatska N.Ye., Blyskun O.O., Boyarin L.V., Brovender O.O.

EMOTIONAL EXPRESSIVENESS AND ASSERTIVENESS IN THE STRUCTURE OF PERSONAL COMMUNICATION COMPETENCE

The article analyzes emotional expressiveness and assertiveness in the structure of communicative competence of an individual (on the example of student youth in the conditions of a multicultural educational space of a higher education institution). The socio-psychological conditions for the effective development of the communicative competence of student youth in the multicultural educational space of a higher education institution are revealed on a macro level (changes in the educational

process in the educational field based on the subject-subject educational paradigm, thorough ethical and cultural education, the involvement of students to various forms of modern culture and methods of cultural communications, in particular mass media); meso (adaptive multicultural educational environment of a higher education institution, increasing the effectiveness of communication with fellow students and teachers, constructive style of communicative interaction with others in general, mastering the skills of interaction in a multicultural communicative space, active participation in the social life of the educational institution), micro (progressive type of motivational profile with a stable orientation of cognitive motives, their deep awareness in combination with the preference of professional and socially oriented values; increasing the level of communicative and psychological culture in general and communicative foreign language competence in particular, the formation of optimal communicative skills and abilities, the development of self-confidence, positive self-esteem, self-efficacy, reflection, self-regulation) levels.

A comprehensive program for the development of the communicative competence of an individual in the multicultural educational space of a higher education institution was developed, which consisted of diagnostic, informational and content, and corrective and developmental components with the involvement of psychological and organizational technologies, innovative forms of obtaining information and interactive techniques. The effectiveness of the program is proven by the increase in indicators of assertiveness, harmony of communicative orientations, sociability of students and the degree of formation of their communicative culture with the preference of motives for mastering the profession and acquiring knowledge instead of external motives for learning; increasing the level of knowledge about interactive communication. Indicators of perceptual-interactive and perceptual-nonverbal competence, adequacy of self-assessment of students' communicative interaction, reflection, desire to find ways of communicative improvement have increased. Recorded growth of communicative control, management of one's behavior, activity of both the communicator and the recipient; the appropriateness of the expression of emotions in interpersonal interaction, the degree of responsibility. Emotional barriers in interpersonal communication have decreased significantly. The most pronounced positive changes were recorded in foreign students with high emotional expressiveness.

Key words: *personality, emotional expressiveness, assertiveness, communicative competence, multicultural educational space, socio-psychological conditions for the development of communicative competence.*

Смирнова Олена Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ;

Блискун Олена Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ;

Боярин Лілія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Полтава;

Бровендер Олена Олександрівна – старший викладач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ.

*Мар'яненко Л.В. (ORCID 0000-0003-4166-7349),
Поклад І.М. (ORCID 0000-0002-8493-1763)*

ВНУТРІШНІ ТА ЗОВНІШНІ ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті з'ясовано сутність поняття пізнавальна діяльність, визначена його роль в засвоєнні знань учнем в процесі навчання, виховання та розвитку особистості, проаналізовані основні підходи вітчизняних вчених до розуміння поняття «операційний компонент пізнавальної діяльності» і його значення в структурі навчально-пізнавальної діяльності учнів де він трактується як мислення та інші когнітивні процеси.

Визначено внутрішні та зовнішні психологічні умови розвитку мислення учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності на теоретичному та емпіричному рівнях, серед яких найсуттєвішими є: формувальні вміння вчителя, позитивна міжособистісна взаємодія в системі «вчитель-учень» та самореалізація учня на основі розвинутої само детермінації. Разом з тим зазначено, що допомога вчителя не повинна усувати мислення учнів, підміняти процес мислення наданням готових результатів рішення.

Представлені результати проведеного емпіричного дослідження та здійснений статистичний аналіз отриманих нами даних засвідчив, що наше гіпотетичне припущення підтверджується. З отриманих даних проаналізованих найбільш значимих кореляційних зв'язків, що впливають на розвиток мислення учнів, можна виокремити та узагальнити наступні: для того, щоб мислення учнів розвивалось, вчителю необхідно вміти вводити учнів у проблемні та творчі ситуації, цілеспрямовано розвивати пізнавальну діяльність дітей, стимулювати пізнавальну мотивацію, виховувати в учнів моральну самодетермінацію як навчальної діяльності, так і поведінки. Також вчителю необхідно забезпечувати умови, спрямовані на саморозкриття потенціалу учнів у навчально-пізнавальній діяльності, їх самореалізацію в процесі навчання, розвивати інтелект і види інтелекту дітей, забезпечувати формування в учнів позитивної оцінки, позитивної активності і позитивної взаємодії. Отже,

взаємодія між вчителем і учнями увійшла в найбільш значущі умови розвитку мислення учнів.

Ключові слова: становлення пізнавальної діяльності, структура пізнавальної діяльності, операційний компонент пізнавальної діяльності, умови формування і розвитку мислення учнів.

Постановка проблеми. Генетична психологія вивчає умови виникнення здібностей творчості в учня в процесі виконання учбової діяльності. Пізнавальна діяльність відрізняється від учбової діяльності тим, що вона ширше за обсягом. Вона вбирає в себе не тільки засвоєння знань учнем в процесі навчання, а й його духовність, самостійність, творчість. Г.С. Костюк виділив такі компоненти пізнавальної діяльності: 1) індивідуальна чутливість пізнавальних аналізаторів; 2) становлення пізнавального образу; 3) пізнавальні дії учня на основі пізнавальних процесів (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення); 4) рух від неповної інформації про предмет до відносно повної; 5) категоризація розробленого пізнавального образу; 6) досягнення пізнавальної діяльності творчого рівня (Костюк, 1989). За Г.С. Костюком, розвиток має власну психологічну природу, але розвиток невід'ємно пов'язаний із навчанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З підходу генетичної психології психічні процеси вивчаються не як самостійно існуючі явища, а як результати дій, діяльності, поведінки учня і розглядаються саме в процесі розвитку. В генетичній психології становлення, скажімо, пізнавальної діяльності не визначається тільки віком учня, а здебільшого здійснюється у взаємодії вчителя і учня та залежить і від особистого ставлення учня до розв'язання завдань, і від цілеспрямованого формування в учня розумових умінь з боку вчителя. Завдяки цілеспрямованому застосуванню вчителем формувальних впливів на учня, рівень розвитку пізнавальної діяльності учня може перевищити віковий рівень. Слід зазначити, що якісні зміни пізнавальної діяльності учня визначаються рівнем професійної майстерності вчителя, його прагненням перейти від традиційного навчання до розвивального або застосовувати елементи розвивального навчання у своїй практиці в традиційному навчанні.

На думку С.Д. Максименка, знання учня активізується і систематизується завдяки застосуванню вчителем генетичного методу, впровадженням у навчальний процес формувального експерименту та інших наукових методів. Цілеспрямованому формуванню підлягають учбова, пізнавальна діяльність учнів і, навіть, творчість. За С.Д. Максименком,

застосування генетичного методу – це впровадження у навчальний процес різних видів розвивального навчання (Максименко, 2021). У розвивальному навчанні забезпечується розвиток дитини завдяки: дотриманням психогігієнічних норм взаємодії у системах: «вчитель-учні», «вчитель-учень», «учні-учні»; також завдяки організації сприятливого оточення; досягненню позитивних соціально-психологічних впливів на учнів з боку вчителя при конструюванні позитивної міжособистісної взаємодії.

Мета статті – здійснити аналіз поняття «операційний компонент пізнавальної діяльності» та експериментально дослідити його значення в структурі навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. На розвиток операційного компоненту пізнавальної діяльності впливають зовнішні та внутрішні чинники особистості. До зовнішніх ми відносимо формувальні здібності вчителя, його педагогічну майстерність, до проміжних чинників – міжособистісну взаємодію в системі «вчитель-учень», до внутрішніх чинників – самодетермінацію і самореалізацію учня. Розглянемо це більш детально.

Під час справжнього формування мислення вчитель збуджує і активізує в учнів самостійні пошуки, а коли учень утруднюється, немов би підказує лише загальний напрямок пошуків для того, щоб розумову роботу учні виконували власними силами. А.В. Брушлинський зазначає: «Так, під керівництвом педагога, поступово, крок за кроком, в учня формується дійсне мислення, здатне засвоювати, визнавати, розуміти, відкривати щось нове» (Брушлинский, 1983: 33).

Загальний компонент мислення як вченого, так і учня – продуктивність. Продуктивність – це властивість мислення, що дозволяє шукати, відкривати і створювати щось нове. Саме ця властивість мислення дозволяє розкрити подальший розвиток і дійсну своєрідність видатних творчих здібностей. Отже, мислення – це постійний процес самостійного пошуку і відкриття суттєво нового. Мислення – це постійний процес опосередкованого і узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу, синтезу, що спочатку виникає на основі чуттєвого пізнання, і потім далеко виходить за межі дійсності. Треба враховувати самий процес, в ході якого людина шукає і знаходить невідомі їй властивості і відношення пізнавального об'єкту. Та слід зазначити, що констатація нового – це необхідна, але недостатня характеристика мислення.

Стосовно операційного компонента пізнавальної діяльності формування можна визначити як такий вплив вчителя на учня, що призводить до

становлення, розвитку і саморозвитку розумових здібностей учня. Тут можна говорити про формувальні вміння вчителя. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування вчителя з класом і з кожним учнем окремо може бути і позитивним, і нейтральним, і негативним (наприклад, демократичним, чи авторитарним, або ліберальним). Панівного для формувальних умінь вчителя значення набуває самодетермінація особистості вчителя, а саме: світогляд, віросповідання, образ і картина світу, морально-етичні якості, педагогічний такт і педагогічна майстерність, емпатія до учнів і рефлексія вчителем своєї педагогічної праці, його спрямованість, переконання, адекватна самооцінка своїх педагогічних якостей.

Як засвідчують одержані нами експериментальні дані уміння вчителя виховувати моральні якості учня має більш високий ранговий позитивний вплив на його вміння формувати пізнавальну діяльність учнів, ніж уміння вчителя формувати власне розумові здібності учнів (мислення, пам'ять, увагу, уяву).

За даними здійсненого нами кореляційного аналізу позитивно на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів впливають: його вміння формувати пізнавальну мотивацію учня, підвищувати позитивне емоційне самопочуття учнів на уроці, досягнення вчителем позитивної міжособистісної взаємодії з учнями внаслідок опанування ним демократичним стилем педагогічного спілкування, уміння формувати операційний компонент навчально-пізнавальної діяльності, а саме – мислення і розумові вміння учнів. Також позитивно на формування та виховання учнів впливають наявність у вчителя власного стилю спілкування (тобто його вміння змінювати стилі спілкування з учнями в залежності від обставин), адекватна самооцінка вчителем своїх творчих здібностей і здоров'я.

За даними кореляційного аналізу на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів негативно впливають ліберальний стиль педагогічного спілкування, його нав'язлива допомога учням в усьому, прямолінійно-агресивний та недовірливо-скептичний типи взаємодії вчителя з учнями, а саме – його схильність до критики, образливість, підозрілість, зневіра у дітях, а також конформізм вчителя, пристосувальна поведінка.

Для успішного формування пізнавальної діяльності й операційного її компоненту пропонуємо вчителям домагатися саморозвитку саме демократичного стилю спілкування-керівництва, де вимогливість до дітей і контроль над виконанням завдань поєднуються з ініціативним і творчим підходом до роботи та свідомим додержанням дисципліни. Вчитель розподіляє

своє повновладдя з учнями та класом, а також розподіляє і відповідальність, виявляє демократичність з учнями у прийнятті рішення, залучає учнів до самостійного виконання завдань, враховує думку учнів при колективному обговоренні проблем (Мар'яненко, 2018: 41–43).

Стосовно міжособистісної взаємодії, як проміжного чинника розвитку операційного компоненту пізнавальної діяльності можемо зазначити, що учень, вирішуючи складну задачу, часто утруднюється у знаходженні рішення. Але вчитель вже знає рішення і починає допомагати учневі. Недосвідчений педагог підказує учневі весь хід рішення задачі одразу, і це гальмує розвиток мислення учня, оскільки коли учень заздалегідь знає весь хід рішення, його мислення або працює повільно, або зовсім перестає працювати. Кваліфікована допомога вчителя полягає в тому, що вчитель не повинен усувати мислення учнів, а навпаки – стимулювати його. Тому досвідчений педагог не стане одразу підказувати учневі весь хід рішення. Він підказуватиме лише невеликі підказки, і то, по мірі необхідності, – з тим, щоб основну частину роботи учень виконував самостійно. Саме так, на думку А.В. Брушлинського, формується самостійне мислення учнів (Брушлинский, 1982).

Однією з центральних проблем психології мислення є визначення, як людина здійснює передбачення невідомого в ході пізнавальної діяльності, як людина прогнозує невідоме в процесі розв'язання задачі. Раніше було з'ясовано, що з допомогою мислення проблемна ситуація перетворюється на проблему або задачу. Проблема або задача містить певні умови і вимоги. Між умовами і вимогами існують значні розбіжності, іноді явні протиріччя, які можна назвати «розрив». Протиріччя виникають через невідомість зв'язків, що об'єднують в одне ціле два компоненти задачі: умови і вимоги. Невідомий взаємозв'язок між умовами і вимогами зветься головним відношенням задачі. А умови і вимоги – це складові головного відношення. Напочатку головне відношення є невідомим, потім пошукуваним і, – насамкінець, – стає розв'язанням задачі.

В процесі розв'язання задачі головне відношення пізнається не саме по собі, як щось самостійне і окреме, а як взаємозв'язок між умовами і вимогами (складовими задачі). Процес розв'язання задачі здійснюється за допомогою аналізу через синтез. Таким чином, головний механізм мислення є аналіз через синтез, завдяки чому об'єкт починає виступати у нових якостях, властивостях і характеристиках.

Отже, суб'єкт який пізнає, мислить, має заповнити «розрив» між умовами і вимогами. Процес рішення полягає в тому, що людина помічає

протиріччя між умовою і вимогами, що є головною складністю, реальною проблемністю задачі. Потім людина намагається знайти конкретного носія головного відношення. Таким носієм є загадкова властивість пізнавального об'єкта, що і має заповнити розрив між вихідними умовами і вимогами, що є головною складністю, реальною проблемністю задачі. Мисленнєвий процес – це пошук невідомого, як відкриття певних і все більш визначальних ставлень між компонентами задачі (умовами і вимогами), що і є відкриттям чогось суттєво нового. Так, аналіз через синтез, як головний і всезагальний механізм мислення, виявляється більш конкретно. Через аналіз невідоме вичленовується, а через синтез шукається у все більш розкритих умовах задачі, оскільки пошукуване поступово все більш зв'язує умови і вимоги. Невідоме не є певною пустотою, а існує в певній системі ставлень, що пов'язують це невідоме з тим, що вже відоме в проблемі. В міру розкриття цих відносин і вдається виокремити нове.

Спосіб знайдення пошукованого є вихідним механізмом передбачення (прогнозування) невідомого. Отже, пошук і відкриття здійснюється за допомогою прогнозування. Розв'язуючі задачу чи вирішуючі проблему, ми шукаємо невідоме.

Таким чином, враховуючи все вищезазначене, можемо констатувати, що невідомого для вирішуючої задачі не існує в теперішньому, але він має надію відкрити це невідоме в майбутньому, на послідуючих стадіях мисленнєвого процесу. Той хто пізнає, крок за кроком намічає, передбачає, прогнозує пошуковане рішення. «Таке прогнозування пошукованого здійснюється, перш за все, у вигляді операційної схеми, тобто схеми розумових операцій і дій, що формуються людиною в мисленнєвому процесі розв'язання будь-якої задачі або проблеми» (Брушлинский, 1983: 51).

Операційна схема в даному випадку означає, що усі хто вирішують пізнавальні завдання, здійснюють різні дії і операції по співставленню один з одним вихідних суттєвих властивостей пізнавального об'єкта. Невідоме виступає як носій визначених відносин між умовами і вимогами задачі. Той хто пізнає, шукає нову властивість пізнавального об'єкта, що заповнює інтервал між обома членами головного відношення задачі. Мислення можна визначити як пошук і відкриття суттєво нового. Спочатку відбувається сам процес пошуку і відкриття суттєво нового, а потім – остаточно осмислюється і з'ясовується суттєва новизна відкритого. Психологічна характеристика мислення – це характеристика аналізу, синтезу і узагальнення. Розвиток мислення – це формування нових операційних структур: операцій, розумових вмінь, дій,

насамкінець – розумових здібностей все більш високого рівня. Необхідно враховувати і те, що саме шукає, створює людина в процесі мислення, і те, як вона це робить.

Нами було виявлено психологічні компоненти структури міжособистісної взаємодії вчителя з учнями, від позитивного чи негативного змісту цих компонентів визначається позитивна чи негативна взаємодія між вчителем та учнями. Зокрема між учителем і учнями можуть бути усі три види взаємодії: позитивна, нейтральна, негативна. На жаль, в умовах традиційного навчання, де вчитель застосовує переважно авторитарний стиль спілкування, а також культивується оцінна система, що провокує суперництво між учнями й неправильне оцінювання, можуть бути наявні усі три види взаємодії. Тому за традиційного навчання вчитель може організовувати позитивну взаємодію і досягати в процесі навчання такого різновиду взаємодії, як співробітництво учнів з учителем, тільки за умови, якщо він досягає рівня майстерності педагогічної праці і застосовує демократичний стиль спілкування. Товариські взаємини у взаємодії між учителем та учнями в умовах навчання вважаються найбільш сприятливими для розвитку учнів.

Діагностичний вимір здатності учня до міжособистісної взаємодії залежить від теоретичної розробки структури міжособистісної взаємодії, куди увійшли такі компоненти: поведінковий (моральний), гностичний (духовний), афективний (душевний), що наповнюють і визначають позитивний чи негативний зміст складників цих компонентів, а саме: організацію виконання спільної діяльності, впливи (позитивні-негативні), розуміння (високий, середній, низький рівні), спілкування (позитивне, нейтральне, негативне); результат: успіх-неуспіх у виконанні спільної діяльності; розвиток або блокада особистісного розвитку в результаті тієї чи тієї взаємодії. На базі цієї теоретичної структури ми розробили діагностичну методіку і здійснили підбір додаткових діагностичних опитувальників для дослідження того, як міжособистісна взаємодія впливає на розвиток мислення.

Наше дослідження довело, що негативна взаємодія підсилює негативні якості особистості учня: негативні оцінку, силу, самореалізацію і, навіть, самодетермінацію, що в цілому заважають особистісному розвитку і саморозвитку учня. Але, на здібного учня, на його творчі та інтелектуальні здібності, що мають більш глибинну природу, негативна взаємодія між вчителем і учнем все ж таки не впливає негативно. Та, на жаль, здібний і талановитий учень платить за це значну психологічну ціну і часто, як особистість

дезорієнтується і стає роздвоєним і негативно спрямованим. На середнього і слабого учня негативна взаємодія між вчителем та учнем має згубний вплив і може загальмувати розвиток операційного компоненту пізнавальної діяльності. Натомість, за нашими даними, картина розвитку особистості і пізнавальної сфери учня при позитивній взаємодії набагато краща та більш гармонійна. Емпіричним шляхом доведено позитивний вплив здатності учня і вчителя до позитивної взаємодії на розвиток та становлення особистості учня, зокрема на розвиток когнітивних здібностей та його пізнавальної діяльності. Можемо засвідчити, що позитивна взаємодія сприяє не лише становленню та розвитку пізнавальної діяльності, а також є конструктивним моментом розвитку і саморозвитку особистості учня (Мар'яненко, Поклад, 2022).

Внутрішніми чинниками і критеріями розвитку є досягнення учнем самореалізації і сформованість самодетермінації. На основі здійсненого нами теоретично-емпіричного дослідження, можна узагальнити, що самореалізація за відсутності самодетермінації може виходити тільки на репродуктивно-адаптивний рівень. Самодетермінація сприяє творчій самореалізації і функціонує тільки за умов досягнення творчого рівня розвитку, вона є глибинним феноменом особистості, що вбирає в себе внутрішній світ особистості, світогляд, що став переконанням і регулятором поведінки, внутрішні стани і риси характеру, через що особистість регулює прояви автономності, активності, креативності з позиції найвищих для неї ціннісних і духовних орієнтацій. Тим самим особистість досягає самореалізації, чим забезпечує подальший розвиток розумових та інших здібностей, власний особистісний саморозвиток. Чинники блокади розвитку – мотивація уникнення невдач. Проведене емпіричне дослідження засвідчує, що показник самореалізації учня у пізнавальній діяльності має позитивний кореляційний зв'язок із мотиваційним, операційним та творчим компонентом пізнавальної діяльності, а також із показником морально-етичної та світоглядної самодетермінації, що регулюють пізнавальну діяльність учня, а також інші його діяльності і поведінку в цілому. При самореалізації учня розвивається вся структура особистості, пізнавальної діяльності, в тому числі і операційний компонент (Мар'яненко, 2017).

Експериментальне дослідження мислення в структурі пізнавальної діяльності. Емпіричне дослідження проводилося у ЗОШ №36 міста Києва. В експерименті прийняло участь 2 класи (50 учнів 11-х класів) ЗОШ №36 міста

Києва. Допомогала у проведенні дослідження психолог школи – Жилкіна Ольга Василівна.

Учні опрацьовували такі діагностичні методики: 1) методика «ОД» (Особистісний диференціал) має три шкали: «Оцінка», «Сила», «Активність», що були адаптовані співробітниками інституту ім. В.М. Бехтерева. Інші шкали цієї методики: «Моральність», «Самодетермінація», «Самореалізація», «Схильність до позитивної чи негативної взаємодії» розроблені автором та включені у загальну методику «Особистісний диференціал», що ми і пропонували учням для обстеження; 2) методика «Особистісний потенціал» визначає показники таких критеріїв: творчий потенціал; інтелектуальний потенціал; соціальний потенціал; загальний особистісний потенціал (Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации, 1992: 274–291). 3) методика, опитувальник Ховарда Гардієра «Види інтелекту». З допомогою цього опитувальника визначалися: вербально-лінгвістичний; музично-ритмічний; логіко-математичний; інтерперсональний; зорово-просторовий; тілесно-кінестетичний; натуралістичний види інтелекту; 4) «Тест на діагностику креативності» Є.Є. Туніка (модифікація тесту Торранса Є.П.), визначає рівень розвитку таких критеріїв творчості, як: схильність до ризику; любов до знань; складність; уяву; загальний показник творчості (Диагностика познавательных способностей, 2009: 352–357). 5) методика експрес-діагностики неврозу (розроблена К. Хеком і Х. Хессом), визначає загальний показник неврозу особистості (Гошовський, 2008: 469–470).

Також були задіяні інші стандартизовані методики та авторські методики метою розробки яких було створення компактного і валідного інструменту вивчення певних властивостей особистості, її самосвідомості, характеристик міжособистісних стосунків, моральних якостей, сформованості-несформованості самодетермінації, здатності до позитивної чи негативної взаємодії (Мар'яненко, 2019–2021). Відповідно до поставлених завдань у дослідженні застосовувалися: опитувальник «Самооцінка пізнавальної діяльності учнем», за допомогою цієї методики визначаються показники діагностичних критеріїв сформованості пізнавальної діяльності особистості: мотиваційний, творчий, операційний компоненти пізнавальної діяльності, саморозкриття потенціалу у пізнавальній діяльності, світоглядну самодетермінацію (переконання), етичну самодетермінацію (вихованість), як характеристики саморегуляції пізнавальної діяльності, самореалізацію у

пізнавальній діяльності, і загальний показник рівня розвитку навчально-пізнавальної діяльності учня.

Таблиця 1

Результати дослідження «Ранги коефіцієнтів кореляції операційного компоненту пізнавальної діяльності».

1.	Операційний компонент пізнавальної діяльності (методика «Пізнавальна діяльність», авторська)	1 (0,000)
2.	Творчий компонент в пізнавальній діяльності	0,922 ** (0,000)
3.	Пізнавальна діяльність (загальний показник) (методика «Пізнавальна діяльність», авторська)	0,848 ** (0,000)
4.	Мотиваційний компонент в пізнавальній діяльності (методика «Пізнавальна діяльність», авторська)	0,822 ** (0,000)
5.	Морально-етична самодетермінація в пізнавальної діяльності (методика «Пізнавальна діяльність», авторська)	0,700 ** (0,000)
6.	Саморозкриття потенціалу в пізнавальній діяльності («Особистісний потенціал»)	0,698 ** (0,000)
7.	Самореалізація у пізнавальній діяльності (методика «Пізнавальна діяльність», авторська)	0,671 ** (0,000)
8.	Самореалізація позитивна (Семантичний диференціал)	0,642 ** (0,000)
9.	Загальний показник інтелекту («Види інтелекту», Ховард Гардієр)	0,621 ** (0,000)
10.	Самодетермінація позитивна («Семантичний диференціал»)	0,607 ** (0,000)
11.	Оцінка позитивна («Семантичний диференціал»)	0,601 ** (0,000)
12.	Загальний потенціал особистості	0,599 ** (0,000)
13.	Інтерперсональний інтелект («Види інтелекту», Ховард Гардієр)	0,566 ** (0,001)
14.	Сила Я негативна (Семантичний диференціал)	0,539 ** (0,002)
15.	Активність позитивна (Семантичний диференціал)	0,532 ** (0,002)
16.	Взаємодія позитивна (Семантичний диференціал)	0,531 ** (0,003)
17.	Мораль позитивна (Семантичний диференціал)	0,526 ** (0,003)

18.	Вербально-лінгвістичний інтелект («Види інтелекту», Ховард Гардієр)	0,518**(0,003)
19.	Соціальний потенціал	0,504**(0,005)
20.	Тактильно-кінестетичний інтелект («Види інтелекту», Ховард Гардієр)	0,485**(0,007)

Психологічний аналіз одержаних емпіричних даних.

Схарактеризуємо найбільш значущі коефіцієнти кореляційних зв'язків, що глибше розкривають внутрішні та зовнішні умови розвитку мислення учнів старших класів. Операційний компонент пізнавальної діяльності учня найбільш щільно пов'язаний з творчим компонентом (+0,922**). Також сильно на розвиток мислення впливає сформованість пізнавальної діяльності, коли учень читає багато книжок, аналізує інформацію, узагальнює її і це сприяє розвитку мислення, пам'яті, уваги, пізнавальних процесів взагалі (+0,848**). Також розвитку мислення та інших пізнавальних процесів сприяє мотиваційний компонент (мотивація) пізнавальної діяльності. Тобто, щоб в учня розвивалось мислення, він має бути зацікавленим у розв'язанні пізнавальної проблеми або вирішенні творчої задачі (+0,822**). Для розвитку мислення дуже важливим є і морально-етичний компонент. Учень має бути сумлінним, старанним, поважати інших, бути працелюбним, лагідно ставитися до інших, рефлексувати і викорінювати свої власні недоліки, а не бачити їх в інших учнях та у вчителя (+0,700**).

Для розвитку мислення та інших пізнавальних процесів дуже важливо, щоб учень досягав саморозкриття власного потенціалу в процесі навчання і навчально-пізнавальної діяльності (+0,698**), оскільки, якщо учень буде заблокованим, пригніченим, невпевненим і в нього будуть тривоги і страхи, він не зможе розвивати мислення та інші когнітивні процеси належним чином. Важливим для розвитку мислення є також досягнення учнем самореалізації в процесі навчально-пізнавальної діяльності, тобто щоб учень досягав таких результатів своєї навчально-пізнавальної діяльності, що визнавались би як дійсно цікаві і вчителем, і учнями. Самореалізація підвищує і самооцінку, і соціальний статус учня (+0,671**). Цей показник отриманий і з допомогою іншої методики. «Семантичний диференціал», шкала розроблена автором «Самореалізація позитивна» (+0,642**), що підтверджує надійність впливу самореалізації на розвиток мислення та інших психічних процесів і навпаки. Отже, доведено валідність шкал з обох методик. Також можемо стверджувати,

що операційний компонент пізнавальної діяльності вміщує в себе інтелект учня, різні види інтелекту, що складають його загальний показник (методика Ховарда Гардієра «Види інтелекту») (+0,621**).

Значимою для розвитку мислення є сформованість «Самодетермінації позитивної», тобто вищої саморегуляції навчання учня (+0,607**). Кореляційний аналіз засвідчує, що важливою для розвитку мислення та інших пізнавальних процесів є «Оцінка позитивна» (+0,601**). Високі значення цього фактору засвідчують, що досліджуваний приймає себе як особистість, усвідомлює себе як носія позитивних, соціально бажаних характеристик, задоволений собою. Низькі значення – вказують на критичне ставлення людини до самої себе, її незадоволеність своєю поведінкою, рівнем досягнень, на недостатній рівень прийняття себе. Особливо низькі значення фактору свідчать про можливі невротичні або інші проблеми, що пов'язані з відчуттям низької самоцінності. При використанні методики «Особистісний диференціал» для виміру взаємодії фактор «Оцінка» інтерпретується як свідчення рівня симпатії, привабливості, що ними володіє одна людина у сприйнятті іншої (Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации, 1992: 274–291).

Також визначено, що позитивний взаємовплив на розвиток мислення має високий показник загального потенціалу особистості, що містить у собі соціальні, творчі та інтелектуальні здібності учня (+0,599**). Соціальний потенціал особистості має на розвиток мислення більш значимий вплив (+0,504**), ніж творчий потенціал (+0,437**), (0,013) та інтелектуальний потенціал (+0,367**), (0,046).

Фактор «Сила» (С) методики «Особистісний диференціал» свідчить про розвиток вольових якостей особистості саме так, як вони усвідомлюються самим досліджуваним. Високі значення фактору «Сила» свідчать про впевненість у собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили у скрутних ситуаціях. Низькі значення з цього фактору свідчать про недостатній самоконтроль, нездатність дотримуватися прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин та оцінок. Особливо низькі оцінки даного фактору вказують на виснаженість і тривожність. У взаємних оцінках фактор «Сила» виявляє ставлення «домінування-підлеглості», як вони сприймаються суб'єктом оцінки (Гошовський, 2008: 96). За одержаними результатами нашого емпіричного дослідження, як сила негативна, так і сила позитивна мають позитивний вплив на розвиток мислення. Сила негативна впливає на розвиток мислення позитивно (0,539**), (0,002). Якщо учень почуває себе невпевненим,

він схильний більше замислюватися і передбачати ситуації, отже в нього краще розвиваються когнітивні процеси, ніж в учнів із «Силою Я» позитивною, хоч і позитивна «Сила Я» також має значимий вплив на розвиток мислення, але менший за рангом (0,464**), (0,01).

Важливий вплив на розвиток мислення має також активність позитивна (+0,532**), (0,002). Фактор «Активність» інтерпретується як свідчення екстравертованості особистості. Позитивне значення вказує на високу активність спілкування, імпульсивність. Негативне значення вказує на інтровертованість, певну пасивність, спокійні емоційні реакції. У оцінці активності взаємодії відображаються сприйняття людьми особистісних особливостей один одного. Разом з тим, можемо зазначити, що дуже важливим для розвитку мислення учня є взаємодія позитивна між учнем і вчителем і схильність учня до позитивної взаємодії (методика «Семантичний диференціал», шкала «Взаємодія» (+0,531**), (0,003). Отже, мислення краще розвивається, якщо учень спрямований на спілкування і на позитивне сприйняття інших учнів та вчителя, до батьків і людей, які його оточують.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Для успішного розвитку мислення учнів, вчителю необхідно вміти вводити учнів у проблемні та творчі ситуації, цілеспрямовано розвивати пізнавальну діяльність дітей та стимулювати пізнавальну мотивацію, виховувати в них моральну та позитивну самодетермінацію як навчальної діяльності, так і власної поведінки – позитивного самоставлення, життєстійкості, стійких ціннісних орієнтацій та спроможності до саморозвитку. Стосовно внутрішнього чинника розвитку операційного компоненту пізнавальної діяльності зазначимо, що розвиток і саморозвиток учня досягається через становлення пізнавальної діяльності від сумісного до самостійного рівня і далі, до рівня творчого. Становлення – це досягнення певного (найвищого) творчого рівня розвитку, після чого можливий розвиток і саморозвиток пізнавальної діяльності і особистості учня.

Аналіз результатів проведеного дослідження дозволяє виділити найбільш значимі кореляційні зв'язки та умови що вагомо впливають на розвиток мислення дітей: це формувальні вміння вчителя, позитивна міжособистісна взаємодія в системі «вчитель-учень» та самореалізація учня на основі розвинутої самодетермінації. Вчителю необхідно забезпечувати умови, спрямовані на саморозкриття потенціалу учнів у навчально-пізнавальній діяльності, його самореалізації в процесі навчання, розвивати інтелект і види інтелекту учнів, забезпечувати формування в учнів позитивної оцінки,

позитивної активності і позитивної взаємодії. Отже, взаємодія між вчителем і учнями увійшла у найбільш значущі умови розвитку мислення учнів.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів зазначеної проблеми і потребує подальшого вивчення, зокрема вивчення позитивних та негативних впливів в системі «вчитель-учень» на когнітивно-особистісний потенціал дітей різних вікових груп.

Література

1. Брушлинский А.В. Мышление как процесс и проблема деятельности. *Вопросы психологии*. 1982. № 2. С. 28–39.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983. 96 с.
3. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. Дрогобич: Коло, 2008. 480 с.
4. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: уч. пособ. / за общ. ред. Н. Дударева. М.: Академический Проект, 2009. 533 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / ред. Л.Н. Проколенко. К.: Рад. школа, 1989. 608 с.
6. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / ред. А.Ф. Кудряшова. Петрозаводск: Петроком, 1992. 318с.
7. Максименко С.Д. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія / С.Д. Максименко, С.П. Яланська. К.: Вид-во Людмила, 2021. 524 с. <http://reposit.nupp.edu.ua/handle/PolNTU/9389>
8. Мар'яненко Л.В. Міжособистісна взаємодія і процес формування структури навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Scientific journal*. Canada. Volume 29, Number 5, 2018. С. 40–44. <http://farplss.org/>
9. Мар'яненко Л.В. Вивчення проблеми взаємозв'язку самодетермінації і самореалізації особистості (на прикладі самореалізації учнів в навчально-пізнавальній діяльності). *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Scientific journal*. Canada. Volume 22, Number 4, 2017. С. 16–25. <http://farplss.org/>
10. Мар'яненко Л.В., Поклад І.М. Позитивні і негативні впливи міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учень» на когнітивно-особистісний розвиток учнів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових*

References

1. Brushlinskiy A.V. (1982). Myshleniye kak protsess i problema deyatel'nosti [Thinking as a process and a problem of activity]. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*, 2, 28-39 [in Russian].
2. Brushlinskiy A.V. (1983). *Psikhologiya myshleniya i problemnoye obucheniye [Psychology of thinking and problem learning]*. М.: Znaniye [in Russian].
3. Hoshovs'kyu YA. (2008). *Resotsializatsiya depriyovanoi osobystosti [Resocialization of a deprived personality]*. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
4. Dudareva N. (2009). *Diagnostika poznavatel'nykh sposobnostey [Diagnostics of cognitive abilities]*. М.: Akademicheskyy Proyekt [in Russian].
5. Kostyuk H.S. (1989). *Navchal'no-vykhovnyy protses i psyykhichnyy rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personality]*. К.: Radyans'ka shkola shkola [in Ukrainian].
6. Kudryashova A.F. (1992). *Luchshiyе psikhologicheskiye testy dlya profotbora i proforiyentatsii [Best psychological tests for professional selection and career guidance]*. Petrozavodsk: Petrokom [in Russian].
7. Maksymenko S.D., Yalans'ka S.P. (2021). *Henetyko-kreatyvnyy pidkhid: diyal'nisne oposedkuvannya osobystisnoho rozvytku [Genetic-creative approach: activity mediation of personal development]*. К.: Lyudmyla [in Ukrainian].
8. Mar"yanenko L.V. (2018). Mizhosobystisna vzayemodiya i protses formuvannya struktury navchal'no-piznaval'noyi diyal'nosti uchniv [Interpersonal interaction and the process of forming the structure of students' educational and cognitive activity]. *Fundamental'ni ta prykladni doslidzhennya v praktytsi providnykh naukovykh shkil – Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 29, 5, 40-44 [in Canada].
9. Mar"yanenko L.V. (2017). Vyvchennya problemy vzayemozv"yazku samodeterminatsiyi i samorealizatsiyi osobystosti (na prykladi samorealizatsiyi uchniv v navchal'no-piznaval'niy diyal'nosti) [Study of the problem of the relationship between self-determination and self-realization of the individual (on the example of self-realization of students in educational and cognitive activities)]. *Fundamental'ni ta prykladni doslidzhennya v praktytsi providnykh naukovykh shkil – Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 22, 4, 16-25 [in Canada].

10. Mar"yanenko L.V., Poklad I.M. (2022). Pozytyvni i nehatyvni vplyvy mizhosobystisnoyi vzayemodiyi v systemi «vchytel'-uchen'» na kohnityvno-osobystisnyy rozvytok uchniv [Positive and negative effects of interpersonal interaction in the "teacher-student" system on the cognitive and personal development of students]. *Aktual'ni problemy psykholohiyi: Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny – Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine*, V, 22, 115-128 [in Ukrainian].

Marianenko L.V., Poklad I.M.

INTERNAL AND EXTERNAL PSYCHOLOGICAL CONDITIONS THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' THINKING IN THE PROCESS EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITIES

Purpose. *Analyze the concept of "operational component of cognitive activity" and experimentally investigate its meaning in the structure of students' educational and cognitive activity.*

Methods. *Theoretical - methods of logical and psychological analysis, synthesis, comparison, generalization of theoretical and experimental developments of the researched problem in the scientific literature related to this topic, systematization and scientific interpretation and generalization of the theoretical and methodological principles of consideration of the internal and external psychological conditions of the development of students' thinking in the educational process - cognitive activity; empirical - conversation, observations, tests, surveys.*

Results. *The article clarifies the essence of the concept of cognitive activity, defines its role in the student's assimilation of knowledge in the process of learning, education and personality development, analyzes the main approaches of domestic scientists to the understanding of the concept of "operational component of cognitive activity" and its importance in the structure of the educational and cognitive activity of students where it is interpreted as thinking and other cognitive processes.*

The internal and external psychological conditions for the development of students' thinking in the process of educational and cognitive activity at the theoretical and empirical levels are determined, among which the most essential are: the teacher's formative skills, positive interpersonal interaction in the "teacher-student" relationship, self-realization of the student based on developed self-determination. At the same time, it is stated that the teacher's help should not

eliminate the students' thinking, replace the thinking process with the provision of ready-made solution results.

Conclusions. *From the obtained data of the analyzed most significant correlations affecting the development of students' thinking, the following can be singled out and summarized: in order for students' thinking to develop, the teacher must be able to introduce students to problematic and creative situation, purposefully develop children's cognitive activity, to stimulate cognitive motivation, to educate students in moral self-determination of both educational activities and behavior. Therefore, the interaction between the teacher and students has become one of the most significant conditions for the development of students' thinking.*

Key words: *formation of students' cognitive activity, structure of cognitive activity, operational component of cognitive activity, conditions of formation and development of students' thinking.*

Мар'яненко Ліана Василівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ;

Поклад Ірина Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Збірник наукових праць

№ 1(60) 2023

Відповідальний секретар випуску

Ю.А. Завацький

Підписано до друку 25.11.2022 р.

Видавництво Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля

Формат 70x108¹/₁₆. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Умов. друк. арк. 21,5. Обл. вид. арк. 22,7.

Наклад 300 прим. Вид. №. Замов. №. Ціна вільна.