

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Н. КАРАЗІНА

Психологія студента

Колективна монографія

За загальною редакцією В. О. Олефіра, І. В. Кряж

Харків – 2023

Рецензенти:

ВІРНА Жанна Петрівна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, професор кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

СЕДИХ Кіра Валеріївна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

ТИМЧЕНКО Олександр Володимирович – доктор психологічних наук, професор, провідний спеціаліст науково-дослідної лабораторії кризової та екстремальної психології Національного університету цивільного захисту України.

Авторський колектив:

В. О. Олефір, І. В. Кряж, Н. П. Крейдун, І. О. Бару, В. Ф. Боснюк, Ю. А. Гімаєва, Н. В. Гранкіна-Сазонова, А. А. Єресковська, О. І. Зімовін, І. О. Зуєв, О. Ф. Іванова, К. О. Малофейкіна, О. С. Кочарян, О. А. Луценко, О. В. Милославська, О. А. Невоєнна, В. М. Павленко, П. О. Севост'янов, Н. М. Терещенко, І. В. Ткаченко, К. М. Фаворова, Є. В. Фролова, Л. М. Яворовська, С. Г. Яновська, Н. С. Ярош.

*Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № 15 від 28 грудня 2021 року)*

Психологія студента : колективна монографія / В. О. Олефір, І. В. Кряж, Н. П. Крейдун та ін. ; за заг. ред. В. О. Олефіра, І. В. Кряж. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2023. – 340 с.

ISBN 978-966-285-772-6

У монографії представлені результати наукових розвідок, проведених протягом останнього десятиріччя науковцями факультету психології ХНУ імені В. Н. Каразіна. В ній розглядається широкий спектр питань, пов'язаних з життєдіяльністю сучасного студента: вплив взаємодії вимог освітнього середовища та особистих ресурсів на академічне вигорання, самоефективність та самоорганізація студентів в освітній діяльності, розвиток особистості у навчальному середовищі, особистісні чинники позитивного функціонування, міжособистісні стосунки студентів та традиційна для Харківської психологічної школи проблематика пам'яті.

Пропонована монографія розрахована, в першу чергу, на психологів-практиків, що працюють у психологічній службі закладів вищої освіти, на викладачів, на аспірантів та студентів психологічних факультетів. Разом з тим матеріал монографії охоплює широкий спектр психологічних питань, що стосуються молоді, тому може бути цікавим і корисним більш широкому колу читачів.

УДК 159.9

ISBN 978-966-285-772-6

© Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна, 2023

© Олефір В. О., Кряж І. В., Крейдун Н. П. та ін., 2023

© Пруднік Н. Є., макет обкладинки, 2023



ЗМІСТ



ВСТУП	5
1. СТУДЕНТ У СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	8
Роль особистісних ресурсів у відносинах між вимогами освітнього середовища та академічним вигоранням (В. О. Олефір, В. Ф. Боснюк)	8
Самоорганізація та самоефективність у навчальній діяльності студентів (Н. П. Крейдун, О. А. Невоєнна, Л. М. Яворовська)	32
Особливості уявлень студентів про академічну доброчесність (Яновська С. Г.)	47
2. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	70
Особистісна зрілість та суб'єктивне благополуччя у студентів-психологів різних форм навчання (Ю. А. Гімаєва, К. О. Малофейкіна)	70
Саморозвиток особистості у студентському віці: принципи та практичні рекомендації щодо оптимізації (О. І. Зімовін)	95
Особистісна зрілість і самореалізація особистості студентів технічних спеціальностей (І. О. Зуєв, І. В. Ткаченко)	110
3. ЧИННИКИ ПОЗИТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ СТУДЕНТІВ.....	133
Роль довіри як медіатора між емоційним інтелектом та оптимальним функціонуванням особистості (І. В. Кряж, Н. В. Гранкіна-Сазонова)	133
Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості студента (Н. С. Ярош)	153

Образ «Я» як узагальнення уявлень про власне благополуччя в контексті проблеми особистісного досвіду студентської молоді (І. В. Кряж, П. О. Севост'янов)	173
Особливості страхів, що переживаються студентами (О. Л. Луценко)	199
4. МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ СТУДЕНТІВ	229
Синдром «емоційного холоду» у міжособистісних стосунках сучасної молоді (О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, І. О. Бару)	229
Життєві настанови у партнерських та сексуальних стосунках дівчат-студенток (О. С. Кочарян, Н. М. Терещенко, К. М. Фаворова)	271
Емоційний інтелект та міжособистісна залежність у студентів (О. В. Милославська)	290
5. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСІВ ПАМ'ЯТІ У СТУДЕНТІВ.....	311
Культура і пам'ять: особливості відтворення в різнокультурному студентському середовищі (В. М. Павленко)	311
Особливості мимовільного запам'ятовування інформації з інтернету молоддю студентського віку (О. Ф. Іванова, А. А. Єресковська)	325



ВСТУП



В монографії представлені результати наукових розвідок, проведених протягом останнього десятиріччя науковцями факультету психології ХНУ імені В. Н. Каразіна, що об'єднуються навколо однієї проблемної сфери – психологічних особливостей студента як суб'єкта життєдіяльності.

Тож головною фігурою цієї монографії є сучасні студенти. Не буде перебільшенням сказати, що саме студенти є найулюбленішими досліджуваними в психології – їх не лише достатньо легко залучити до дослідження з організаційної точки зору, але також вони, в своїй переважній більшості, є внутрішньо мотивованими до участі в психологічному дослідженні, відкриті новому, прагнуть до розвитку. Саме студентство як особливу соціальну групу, що характеризується виразною професійною орієнтацією та високою соціальною активністю, має високий інтелектуальний потенціал, можна вважати найбільш перспективною частиною суспільства, рішення та дії якої значною мірою визначають близьке майбутнє країни. Тому всебічний психологічний аналіз, що надає можливість робити освітні впливи більш студент-орієнтованими та ефективними, є, безперечно, актуальним.

Монографія складається з п'яти розділів, що висвітлюють різні аспекти життєдіяльності студента. У першому розділі студент постає як суб'єкт навчальної діяльності, розглядаються психологічні проблеми, пов'язані з особливостями сучасного освітнього середовища. Цікавою і новою в методологічному плані для вітчизняної психології є глава, в якій досліджується ефект взаємодії вимог освітнього середовища (навчального навантаження, зрозумілості вимог та адекватності завдань) та особистих ресурсів (самоефективності, самоконтролю, оптимізму та життєстійкості) на академічне вигорання студентів університету. Автори (В. О. Олефір, В. Ф. Боснюк) переконливо доводять, що інтегральний особистий ресурс – це буфер, що пом'якшує вплив факторів освітнього середовища на академічне вигорання. В другій главі (Н. П. Крейдун, О. А. Невоєнна, Л. М. Яворовська), самоефективність та самоорганізація

в освітній діяльності аналізуються з урахуванням освітнього рівня, за яким здійснюється підготовка фахівця, описуються особливості самоорганізації та самоефективності діяльності у студентів випускних курсів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Важливе для сучасного освітнього середовища питання академічної доброчесності розглядається в третій главі (С. Г. Яновська) в ракурсі порівняльного аналізу суб'єктивних уявлень про зміст поняття «академічна доброчесність» у студентів та старшокласників з врахуванням їх ставлення до академічного шахрайства.

У другому розділі представлені результати емпіричних досліджень із проблем розвитку особистості студента у навчальному середовищі. Розглядаються такі важливі особистісні якості сучасного фахівця, як особистісна зрілість, схильність до самореалізації і саморозвитку. Феномен особистісної зрілості в студентському віці вивчається в двох контекстах: суб'єктивного благополуччя (Ю. А. Гімаєва, К. О. Малофейкіна) та самореалізації (І. О. Зуєв, І. В. Ткаченко). Окрема глава присвячена принципам та практичним рекомендаціям щодо оптимізації процесів саморозвитку у студентському віці (О. І. Зімовін).

Розділ третій присвячений особистісним чинникам позитивного функціонування студентів. Він об'єднує чотири глави, в кожній із яких висвітлюються різні аспекти психологічного благополуччя студентів. Вивчення довіри та емоційного інтелекту як чинників оптимального функціонування в студентському віці (І. В. Кряж, Н. В. Гранкіна-Сазонова) доповнюється розглядом саногенного мислення як чинника успішного подолання стресів (Н. С. Ярош) та аналізом образу «Я» як відображення суб'єктивного благополуччя, розглянутого в контексті особистісного досвіду студентської молоді (І. В. Кряж, П. О. Севост'янов). Також до цього розділу входить глава з аналізом особливостей страхів, що переживаються студентами (О. Л. Луценко).

У четвертому розділі подані результати досліджень, що стосуються міжособистісних стосунків студентів. Зокрема, вивчається феномен «емоційного холоду» як багатовимірне різномірне психічне утворення (О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, І. О. Бару). Цим терміном позначено стильові характеристики поведінки й особистості, що визначають нездатність до встановлення й підтримання стосунків психологічної інтимності. Окремою главою представлені результати емпіричних досліджень життєвих настанов стосовно партнерських та сексуальних стосунків у дівчат-студенток та їх зв'язок із особливостями статевої ролі в структурі особистості (О. С. Кочарян, Н. М. Терещенко, К. М. Фаворова). Проблема міжособистісної залежності

у студентів розглядається через призму емоційного інтелекту та його значення для здорових стосунків у дівчат та хлопців (О. В. Милославська).

У п'ятому розділі, традиційна для Харківській психологічної школи проблематика пам'яті висвітлюється у двох різних контекстах: в контексті різнокультурного студентського середовища, що обумовлює особливості відтворення (В. М. Павленко), та в контексті особливостей мимовільного запам'ятовування студентами інформації з інтернету (О. Ф. Іванова, О. А. Шляхова).

Пропонована наукова монографія розрахована, в першу чергу, на психологів-практиків, що працюють у психологічній службі закладів вищої освіти, на викладачів, на аспірантів та студентів психологічних факультетів. Разом з тим матеріал монографії охоплює широкий спектр психологічних питань, що стосуються молоді, тому може бути цікавим і корисним більш широкому колу читачів.

СТУДЕНТ В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

*Роль особистісних ресурсів у відносинах між вимогами освітнього середовища та академічним вигоранням¹***В. О. Олефір**

e-mail: vaolefir@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3552-3277>**В. Ф. Боснюк**

e-mail: bosniuk vf@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0141-1920>

Анотація. Метою нашої роботи було вивчення впливу взаємодії вимог освітнього середовища (навчального навантаження, зрозумілості вимог та адекватності завдань) та особистих ресурсів (самоефективності, самоконтролю, оптимізму та життєстійкості) на академічне вигорання студентів університету. На основі результатів крос-секційного дослідження було проведено моделювання структурними рівняннями із взаємодією латентних змінних.

Результати дослідження показали, що сприймані вимоги освітнього середовища, які в дослідженні розглядалися як антецеденти стресу, були позитивно та статистично значуще пов'язаними з академічним вигоранням. Особисті ресурси мають системну організацію і на рівні емпіричних показників утворюють фактор другого порядку – інтегральний особистий ресурс. Було встановлено, що розмір ефекту взаємодії вимог освітнього середовища та інтегрального особистісного ресурсу на академічне вигорання є статистично значущим. Він проявляється у тому, що студенти із більш високим інтегральним особистісним ресурсом менш схильні до академічного вигорання.

1 Матеріали розділу вперше були опубліковані у журналі «Психологічний часопис» (Київ. 2020.) Т. 6. № 4. С. 169–184.

Тобто інтегральний особистий ресурс – це буфер, що пом'якшує вплив факторів освітнього середовища на академічне вигорання.

Ключові слова: вимоги освітнього середовища, особисті ресурси, академічне вигорання.

V. O. Olefir, V. F. Bosnuk

The role of personal resources in the relationship between the demands of the educational environment and academic burnout

Abstract. The objective of this paper was to study the effect of interaction between the requirements of the educational environment (learning load, clarity of requirements and adequacy of tasks) and personal resources (self-efficacy, self-control, optimism and hardiness) on academic burnout university students. Based on the results of a cross-sectional survey, modeling has been carried out by means of structural equations with the interaction of latent variables.

The results of the study showed that perceived demands of the requirements of the educational environment, which were considered as antecedents of stress in the study, were positively and statistically significantly associated with academic burnout. Personal resources have a systematic organization and at the level of empirical indicators form a second-order factor - an integral personal resource. It has been found, that the size of the effect of the interaction of requirements of the educational environment and integral personal resources on the academic burnout was being statistically significant. It is manifested in the fact that students with higher integral personal resource are less likely to be burned out academically. That is, an integral personal resource is a buffer that mitigates the impact of learning demands on academic burnout.

Keywords: learning demands, personal resources, academic burnout.

ВСТУП

Соціально-економічний розвиток українського суспільства залежить головним чином від знань, а отже, вища освіта є його важливим сектором. Разом з тим, зростаючі вимоги освітнього середовища до студентів університетів та відповідність цим вимогам можуть призводити до стресу, емоційного вигорання, втрати навчальної мотивації, відчуження від навчальної діяльності і небажання отримати вищу освіту. Вигорання негативно впливає на академічну успішність і здоров'я студентів. Тому визначення факторів вигорання, ефектів їх взаємодії важливо для підвищення якості профілактики та корекції цього синдрому.

Поняття «вигорання» було введено в контексті трудової діяльності, і ранні дослідження вигорання були проведені серед працівників соціономічних професій: лікарів, медсестер, вчителів та ін. Але

в останні роки феномен вигорання активно вивчається серед студентів в умовах освітнього середовища (Осин, 2015; Alarcon, Eschleman, & Bowling, 2009; Portoghesi, Later, Maslach, Galletta, Porru, D'Aloja, Finco, and Campagna, 2018; Rahmati, 2015; Salmela-Aro, & Read, 2017; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, Bakker, 2002; Walburg, 2014). Вигорання серед студентів визначається як «...почуття виснаження через вимоги до навчання, цинічне і відсторонене ставлення до навчання і почуттям некомпетентності як студента (Schaufeli et al., p. 465). Емоційне виснаження в контексті вищої освіти може бути визначено як почуття напруги і стресу, що виникає в результаті сприйняття надмірного навчального навантаження. Цинізм, пов'язаний із вищою освітою, проявляється в байдужому або відстороненому ставленні до навчання в цілому, втратою інтересу до навчальної роботи і в тому, що вища освіта не розглядається як важлива. Відсутність пов'язаної з навчанням ефективності і почуття неадекватності у студента означають зниження почуття компетентності, успішних досягнень. Надалі для позначення цього феномену в тексті цієї роботи ми будемо використовувати термін «академічне вигорання».

В якості теоретичної основи для вивчення того, як різні характеристики освітнього середовища впливають на вигорання на студентів, багато дослідників використовували модель вимог і ресурсів (Bakker, Demerouti, 2014; Schaufeli &

Taris, 2014). Однак розуміння того, що поведінка людини є результатом складної взаємодії між особистісними факторами і факторами навколишнього середовища, привело до того, що все більше число дослідників в останні роки стали об'єднувати в єдиній теоретичній моделі характеристики освітнього середовища і особистісні ресурси (Otero-Lopez, Otero-Lopez, Villardefrancos, Castro, Santiago, 2014; Salmela-Aro, & Upadyaya, 2014). Проте майже відсутні дослідження, в яких би вивчався вплив взаємодії вимог освітнього середовища та особистісних ресурсів на вигорання студентів. Тому, прагнучи зробити свій вклад в існуючу літературу, було проведено це дослідження, щоб вивчити, як особистісні ресурси опосередковують відносини між вимогами освітнього середовища і вигоранням студентів університетів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Аналіз літератури свідчить про те, що академічне вигорання пов'язано з багатьма контекстуальними та особистісними факторами. Якщо академічне вигорання розглядати з точки зору теорії вимог та ресурсів, то в якості ситуативних факторів виступатимуть характеристики освітнього середовища закладу вищої освіти. Вимоги освітнього

середовища – це ті фізичні, соціальні або організаційні аспекти навчання, які вимагають постійних фізичних та психологічних зусиль. Вони передбачають фізіологічні та психологічні витрати. Коли академічні вимоги сприймаються студентом як надмірні та перевищують його ресурси та здібності, то вони можуть призводити до вигорання. Іншими словами, вимоги академічного середовища – це стресори, до яких належать екзамени, публічні виступи, перевантаження академічними завданнями й обмежений час для їхнього виконання (Garcia-Izquierdo, Ri'os-Risquez, Carrillo- Garcia & Sabuco-Tebar, 2015; Yamashita, Saito & Takao, 2012). Можна припустити, що вимоги освітнього середовища є сильними предикторами академічного вигорання.

До ресурсів освітнього середовища належать фізичні, соціальні або організаційні аспекти навчання, які: 1) функціональні для досягнення навчальних цілей; 2) зменшують навчальні вимоги і пов'язані з ними фізіологічні та психологічні витрати; 3) стимулюють особистісний ріст і розвиток студентів. В якості ресурсів освітнього середовища найчастіше досліджувалися: соціальна підтримка з боку викладачів та однокурсників, автономність у прийнятті рішень, (Jacobs & Dodd, 2003; Kim, Jee, Lee, An, Lee, 2017; Kutsal & Bilge, 2012), групі середовище в класі (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen & Tokela, 2008). Результати цих досліджень показують, що ресурси освітнього середовища перешкоджають розвитку негативних установок і відіграють роль буферів у відносинах між вимогами освітнього середовища і академічним вигоранням.

Незважаючи на те, що особистісні фактори є менш інформативними предикторами вигорання порівняно із контекстуальними, вони широко представлені в дослідженнях із прогнозування вигорання. Причини, чому вони розглядаються як предиктори вигорання, полягають у наступному: 1) студенти можуть неоднаково, кожен по-своєму, сприймати вимоги освітнього середовища і, відповідно, по-різному реагувати на них, залежно від їхніх особистісних характеристик; 2) особистість може об'єктивно впливати на характер свого освітнього середовища через самостійний вибір із можливих варіантів комфортного для себе середовища; 3) індивідуальні відмінності в особистісних рисах позначаються на тому, як студенти справляються з вимогами освітнього середовища.

У літературі представлена велика кількість досліджень, присвячених вивченню взаємозв'язків як широких рис особистості (наприклад, що входять у «велику п'ятірку»), так і більш вузьких (наприклад, життєстійкість, оптимізм та ін.) з параметрами академічного вигорання: емоційним виснаженням, деперсоналізацією

та особистими досягненнями (Jacobs & Dodd, 2003; Lee, Choi, Chae, 2017). Проте результати цих досліджень не завжди консистентні. Так, одні дослідники (Jacobs & Dodd, 2003; Rostami, Abedi & Schaufeli, 2012) виявили, що екстраверсія взаємопов'язана з емоційним виснаженням та зниженням відчуття особистих досягнень у студентів, а інші – навпаки, встановили, що екстраверсія корелює з деперсоналізацією і зменшенням особистих досягнень (Morgan & de Bruin, 2010). У метааналітичному дослідженні показано, що такі характеристики особистості, як самоповага, загальна самоефективність, внутрішній локус контроль, емоційна стабільність, екстраверсія, сумлінність, задоволеність, позитивна та негативна емоційність, оптимізм і життєстійкість, були пов'язані з трьома вимірами вигорання (Alarcon, Eschleman & Bowling, 2009).

Важливою теоретичною основою досліджень вигорання також є теорія збереження ресурсів (COR). Автор цієї теорії Стівен Хобфол (Hobfoll, 1989) зазначає, що особистісні ресурси відіграють першочергову роль у контексті подолання хронічного стресу, забезпечуючи здатність індивіда до адаптації. Особистісні ресурси – це аспекти «Я», які пов'язані зі стійкістю до стресу і стосуються відчуття людей їхньої здатності успішно контролювати і впливати на навколишнє середовище (Hobfoll, Johnson, Ennis, & Jackson, 2003). Автор виділяє декілька ключових ресурсів особистості. Так, одним із головних особистісних ресурсів, на думку С. Хофбола, є узагальнене відчуття самоефективності, яке визначається як віра у свою здатність ефективно впливати на своє навколишнє середовище й досягати своїх цілей (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Як показав А. Бандура, індивіди, які мають високий рівень само ефективности, більш стійкі в стресових ситуаціях (Bandura, 1997). Інший ключовий ресурс – оптимізм, який розуміється як особистісна змінна, що відображає міру узагальненого сприятливого очікування людиною свого майбутнього (Carver, Scheier, Segerstrom, 2010). Було встановлено, що дана особистісна характеристика є інформативним предиктором ризику вигорання (Chang, Rand, & Strunk, 2000). Також важливим особистісним ресурсом є життєстійкість. Життєстійкість визначається як ступінь здатності людини долати стресові обставини, не відчуваючи погіршення свого фізичного та психологічного здоров'я (Maddi & Khoshaba, 2005). Показано, що цей особистісний ресурс зменшує негативний вплив джерел стресу (Chan, 2003). Серед ключових особистісних ресурсів важливе місце посідає самоконтроль. Самоконтроль визначається як здатність негайно змінювати домінуючі реакції або тенденції, думки, поведінку й емоції для досягнення бажаного, але відстроченого результату (de Ridder, Lensvelt-

Mulders, Finkenauer, Stok, & Baumeister, 2012). У дослідженнях прийнято розрізняти самоконтроль як стан і диспозицію, яка варіює від індивіда до індивіда. Самоконтроль як стан змінюється залежно від ситуації й часу. Диспозиційний самоконтроль – порівняно стабільна характеристика особистості. Автори масштабного метааналітичного дослідження взаємозв'язку між диспозиційним самоконтролем і поведінкою виявили, що високий рівень самоконтролю має відношення до багатьох сфер поведінки і її результатів (de Ridder et al., 2012). Зокрема, сильний ефект самоконтролю проявився у сфері навчання. Загалом, автори зазначають, що самоконтроль – одна з найкорисніших рис особистості. Цей висновок підтверджується результатами конкретного дослідження вивчення взаємозв'язку вигорання й самоконтролю, що проведений на вибірках студентів (Seibert, May, Fitzgerald, Fincham, 2016). У дослідженні виявлено негативний зв'язок між диспозиційним самоконтролем і академічним вигоранням, а також показано, що диспозиційний самоконтроль зменшує залежність між вигоранням і академічними результатами (середній бал, абсентеїзм).

Кожен із чотирьох вищерозглянутих особистісних ресурсів є концептуально незалежним і має емпірично обґрунтовану дискримінантну валідність щодо вигорання. Вони проявляють себе як ресурси стійкості, знижуючи загальну міру уразливості студентів для викликів освітнього середовища, і як ресурси саморегуляції, визначаючи характер конкретних рішень, прийнятих ними в процесі взаємодії з обставинами освітнього середовища. У попередніх дослідженнях ці особистісні ресурси вивчалися як окремі предиктори вигорання (регресія вигорання на особистісні риси). Втім, як справедливо зазначають деякі автори (Maslach & Leiter, 1999; Otero-Lopez et al., 2014), є потреба в інтеграції змінних, що мають відношення до прогнозування феномену вигорання. Низка ресурсних концепцій передбачає існування інтегральної особистісної характеристики як фактора вищого порядку, що опосередковує вплив інших ресурсів і факторів зовнішнього середовища на різні результативні змінні (Леонтьєв, 2016). У психологічній літературі описано декілька концепцій «єдиного чинника» особистісних ресурсів: 1) базове самооцінювання; 2) психологічний капітал; 3) особистісний потенціал.

Концепція базового самооцінювання обґрунтована і практично верифікована Джаджем і співавторам (Judge, Erez, Bono, Thoresen, 2002). Базова самооцінка – це риса вищого порядку, що складається з чотирьох рис особистості: *самооцінки* (тобто загальної цінності, яку людина надає собі як особистості); *узагальненої самоефективності* (тобто оцінки здібностей людини до роботи в різних ситуаціях);

емоційної стабільності проти невротизму як схильності відчувати негативні емоції; і локусу контролю (тобто, переконань про причини подій у своєму житті). Було встановлено, що висока базова самооцінка є значущим предиктором запобігання вигорання (Best, Stapleton, Downey, 2005).

Психологічний капітал (PsyCap) – це також багатовимірний конструкт, що інтегрує чотири позитивні особистісні ресурси: сподівання, самоефективність, резильєнтність та оптимізм. Він визначається як «позитивний психологічний стан особистості», який характеризується: 1) впевненістю (самоефективністю) взяти на себе і докласти необхідних зусиль для успішного виконання завдань; 2) наявністю позитивної атрибуції (оптимізм) щодо досягнення успіху тепер і в майбутньому; 3) цілеспрямованістю і, за необхідності, перенаправленням шляхів до цілей (сподівання), щоб досягти успіху; 4) здатністю відновлюватися від негараздів, конфліктів, невдач або навіть позитивних подій (резильєнтність) і рухатися далі для досягнення успіху (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007). Результати досліджень показують, що психологічний капітал негативно впливає на вигорання (наприклад, Gokhan, Ergeneli, 2015).

Концепція особистісного потенціалу була запропонована Д. Леонтьєвим як особистісна основа саморегуляції й самодетермінації. Особистісний потенціал автор визначає як «інтегральну системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність смислових орієнтацій і ефективність діяльності на тлі тиску і змінюватися зовнішніх умов» (Леонтьєв, 2011, с. 8).

Структурна модель особистісного потенціалу була емпірично верифікована у роботі В. Олефіра (2015). До числа її компонентів увійшли: автономність, толерантність до невизначеності, контроль за дією у разі невдачі, оптимізм, життєстійкість, самоефективність. У низці досліджень, проведених автором, було показано, що особистісний потенціал є надійним предиктором успішності особистості як у професійній, так і навчальній діяльності, а також психологічного благополуччя.

Таким чином, на підставі вищезазначених теоретичних міркувань та огляду існуючих емпіричних даних ми висуваємо наступні гіпотези:

Гіпотеза 1: Вимоги освітнього середовища позитивно впливають на вигорання студентів.

Гіпотеза 2: Позитивні характеристики особистості: самоефективність, самоконтроль, оптимізм та стійкість пов'язані із загальним фактором вищого порядку: інтегральним особистісним ресурсом.

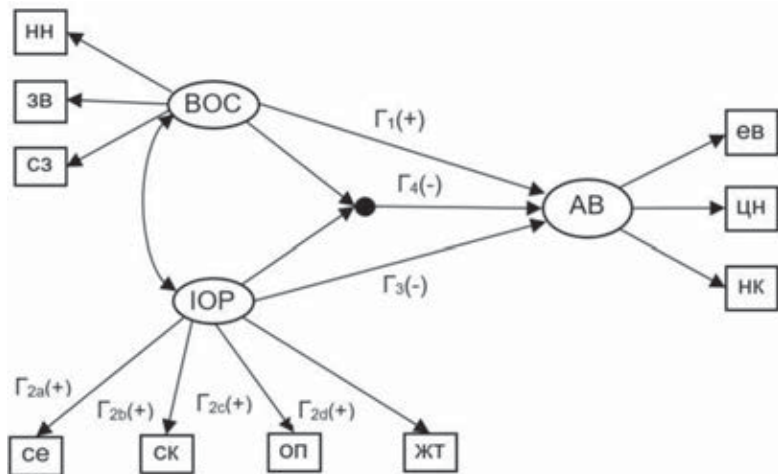


Рис. 1. Концептуальна модель дослідження

ВОС – вимоги освітнього середовища; ІОР – індекс особистісних ресурсів; АВ – академічне вигорання; НН – навчальне навантаження; ЗВ – зрозумілість вимог; СЗ – складність завдань; ЕВ – емоційне виснаження; ЦН – цинізм; НК – відчуття некомпетентності; СЕ – самоефективність; СК – самоконтроль; ОП – оптимізм; ЖТ – життєстійкість

Гіпотеза 3: Інтегральний особистісний ресурс негативно впливає на вигорання студентів.

Гіпотеза 4: Інтегральний особистий ресурс зменшить зв'язок між трьома вимогами освітнього середовища (навантаження, ясність вимог, адекватна складність завдань) та вигоранням. Тобто ми очікуємо, що вплив навчальних вимог на вигорання студентів буде слабшим, коли особисті ресурси високі (порівняно з низькими).

Чотири вищезгадані гіпотези приводять до наступної концептуальної моделі (рис. 1).

Мета роботи полягає у вивченні ефекту взаємодії вимог освітнього середовища та інтегрального показника особистісних ресурсів у прогнозуванні вигорання студентів.

Методика

Учасники. У дослідженні взяли участь 303 студенти (135 юнаків і 168 дівчат) віком від 17 до 21 року ($M = 18,38$ років, $SD = 1,53$). Учасникам була представлена загальна інформація про дослідження, і вони були завірені в конфіденційності та повній анонімності відповідей.

Вимірювання

Вимоги освітнього середовища. Опитувальник вимог освітнього середовища був розроблений для цього дослідження на основі моделі вимог та ресурсів (JD-R; Bakker, and Demerouti, 2014). Він містить 3 шкали (по 3 твердження з п'ятибальною шкалою відповіді) для оцінки вимог освітнього середовища, потенційно пов'язаних з академічним вигоранням: навчальним навантаженням, зрозумілістю вимог та адекватною складністю завдань. Приклади тверджень для шкал: *навчальне навантаження* («Я відчуваю, що 15 мені дають занадто багато завдань»), *зрозумілість вимог* («Я добре розумію, чого очікують від мене мої викладачі»), *складність завдань* («В процесі навчання я отримую завдання, з якими мені важко успішно впоратися»).

Україномовний варіант шкали загальної самоефективності (Schwarzer & Jerusalem, 1995) з 10 пунктами був застосований для оцінки самоефективності. Учасників попросили оцінити ступінь відповідності кожного твердження щодо них за шкалою від «абсолютно неправильно» (1) до «абсолютно правильно» (4).

Для діагностики самоконтролю використовувалася коротка шкала самоконтролю (BSCS; Tangney, Baumeister, Boone, 2004). Шкала складається з 13 пунктів, що оцінюються за шкалою від «зовсім не згодний» (1) до «дуже схоже на мене» (5). Приклади тверджень: «Мені добре вдається опиратися спокусам» (пряме кодування) і «Я з труднощами відмовляюся від шкідливих звичок» (зворотне кодування).

Інструментом для оцінки оптимізму була обрана переглянута версія Тесту життєвих орієнтацій (LOT-R; Scheier, Carver & Bridges, 1994). LOT-R складається з 10 пунктів. Для оцінювання відповідей використано шкалу типу Лікерта, яка варіює між «повністю не згодний» (значення 0) і «повністю згодний» (значення 4).

Коротка версія шкали життєстійкості (Олефір, Кузнєцов, Павлова, 2013) була використана для діагностики цієї риси особистості. Вона складається із 15 пунктів з чотирибальною шкалою відповідей від «ні» (0) до «так» (3) і включає в себе питання, які охоплюють три аспекти життєстійкості – залученість, контроль і прийняття ризику.

Академічне вигорання вимірювалося за допомогою українськомовної версії опитувальника вигорання К. Маслах для студентів (MBI-SS). MBI-SS – це 15-бальна шкала, що складається з трьох підшкал: емоційного виснаження (5 пунктів), цинізму (4 пункти) та професійної ефективності (6 пунктів). Прикладом тверджень виснаження є «В кінці навчального дня я виснажений(а)», тоді як приклад пункту цинізму «Проявляю байдужість щодо потенційної корисності свого навчання». Нарешті, прикладом професійної ефективності є: «Я ефективно вирішую проблеми, що виникають у процесі мого на-

вчання». MBI-SS має семибальну шкалу оцінки, яка становить від 0 («ніколи») до 6 («постійно»). Високі бали щодо виснаження та цинізму та низькі бали щодо професійної ефективності свідчать про академічне вигорання. Для статистичного аналізу відповіді за шкалою ефективності інвертувалися.

Статистичний аналіз

Всі аналізи здійснювалися за допомогою моделювання структурних рівнянь з використанням Mplus версії 7. Використовувався робастний варіант методу максимальної правдоподібності (MLR). Модель з взаємодією латентних змінних (LMS) оцінювалися за допомогою команди XWITH. На жаль, існують деякі обмеження в методі LMS, який реалізований в Mplus. По-перше, для моделей LMS в програмі Mplus не розроблені традиційні індекси відповідності моделі, такі як χ^2 , RMSEA, CFI і TLI. По-друге, Mplus не визначає розмір ефекту латентного взаємодії, що ускладнює його інтерпретацію з використанням тільки стандартного виводу. Тому використовувалася двоетапна процедура оцінки моделі LMS (Maslowsky, Jager, and Hemken, 2015; Muthen, 2012). Зупинимося більш детально на описі цієї процедури.

Перед оцінкою структурних моделей оцінювалася модель вимірювання і перевірялася її відповідність даним. Якість відповідності моделі оцінювалася за допомогою статистики χ^2 -квадрат (χ^2) і середньоквадратичної помилки апроксимації (RMSEA). Статистично незначні значення χ^2 вказує на те, що гіпотетична модель відповідає даним, а значення RMSEA до 0,08 вказує на прийнятну придатність даних. Крім того, ми використовували відносні показники якості відповідності моделі: індекс порівняльної придатності (CFI) і індекс Такера-Льюїса (TLI). Для цих показників значення 0,90 або вище є прийнятним (Schumacker, & Lomax, 2010).

Після перевірки відповідності моделі вимірювання оцінювалися структурні моделі. На першому кроці оцінювалася структурна модель без латентної взаємодії (Модель 0). Ця модель забезпечувала індекси придатності моделі. На другому кроці оцінювалася структурна модель з латентною взаємодією (Модель 1). Для визначення того, чи представляє значну втрату в поясненні залежної змінної більш економічна Модель 0 в співвідношенні з більш складною Моделлю 1 (альтернативна модель, де оцінюється взаємодія), використовувався тест відношення правдоподібності. Статистика для тесту відношення правдоподібності розраховувалася з використанням наступного рівняння:

$LR = -2 [(\log\text{-likelihood for Model 0}) - (\log\text{-likelihood for Model 1})]$, де $\log\text{-likelihood}$ – значення логарифмічної функції правдоподібності структурних моделей без взаємодії (Модель 0) та із взаємодією (Модель

1) латентних змінних (в поточному дослідженні – вимог освітнього середовища та особистісних ресурсів). Отримана в результаті тестова статистика розподіляється за χ^2 зі ступенями свободи, рівними кількості обмежених параметрів (в поточному дослідженні кількість змінних, які були видалені з моделі = 1).

Для інтерпретації розміру ефекту взаємодії латентних змінних обчислювався ΔR^2 як різниця між коефіцієнтами детермінації для структурної моделі із взаємодією (R_{Y1}^2) і без взаємодії (R_{Y0}^2). Для залежної змінної Y у Моделі 0 (структурна модель без взаємодії), (R_{Y0}^2) був отриманий на підставі вихідного результату Mplus. Для залежної змінної Y у Моделі 1 (структурна модель із взаємодією), (R_{Y1}^2) був обчислений вручну. Коефіцієнти для двох «основних» ефектів β_{x_1} та β_{x_2} , дисперсії кожної латентної змінної $\sigma_{x_1}^2$ та $\sigma_{x_2}^2$, коваріації між латентними змінними $\sigma_{x_1x_2}^2$, коефіцієнт для взаємодії $\beta_{x_1x_2}$ і залишкової дисперсії для залежної змінної σ_{Yres}^2 були отримані з вихідних результатів Mplus. Ці коефіцієнти, (Muthen, 2012) використовувалися для оцінки залежної змінної Y в Моделі 1:

$$R_{Y1}^2 = \frac{\beta_{YX1}^2 \sigma_{x_1}^2 + \beta_{YX2}^2 \sigma_{x_2}^2 + 2\beta_{YX1}\beta_{YX2} + \beta_{x_1x_2}^2 (\sigma_{x_1}^2 \sigma_{x_2}^2 + (\sigma_{x_1x_2}^2)^2)}{\beta_{YX1}^2 \sigma_{x_1}^2 + \beta_{YX2}^2 \sigma_{x_2}^2 + 2\beta_{YX1}\beta_{YX2} + \beta_{x_1x_2}^2 (\sigma_{x_1}^2 \sigma_{x_2}^2 + (\sigma_{x_1x_2}^2)^2) + \sigma_{Yres}^2}$$

Обчислення $\Delta R_Y^2 = R_{Y1}^2 - R_{Y0}^2$ дає частину R^2 яка відноситься до члена взаємодії. В якості міри величини ефекту для умов взаємодії розраховувалася статистика f^2 (Aiken and West (1991):

$$f^2 = \frac{r_{Y, AI}^2 - r_{Y, A}^2}{1 - r_{Y, AI}^2}$$

де $r_{Y, AI}^2$ – квадрат множинної кореляції, що виникає в результаті комбінованого прогнозування Y адитивною сукупністю предикторів (A ; вимоги освітнього середовища та особистісні ресурси) та їх взаємодії (I) (= Моделі 1); $r_{Y, A}^2$ – квадрат множинної кореляції, що виникає внаслідок прогнозування лише для множини A (= Моделі 0).

Результати

Описова статистика

Емпіричну перевірку моделі, у якій позитивні особистісні змінні (самоефективність, самоконтроль, оптимізм і життєстійкість) постулюються як модератори впливу джерел стресу, зумовленого вимогами освітнього середовища (навчальне навантаження, зрозумілість вимог і адекватність завдань), на вигорання студента було

проведено на основі моделювання структурними рівняннями зі взаємодією латентних змінних (LMS).

Середні значення, стандартні відхилення, кореляції між змінними і внутрішня узгодженість шкал наведені в табл. 1. Внутрішня узгодженість для більшості вимірних змінних була вище 0,7. Такі оцінки варіюються від «досить добре» до «добре». Тільки шкала «адекватна складність завдань» показала більш низьку внутрішню надійність ($\alpha = 0,67$).

Кореляції між деякими змінними цікаво обговорити. Перш за все, ми бачимо, що вимоги освітнього середовища мають помірну кореляцію з вигоранням (від $r = 0,17$ до $r = 0,41$, $p < 0,01$). Згідно з Коеном (1992), такі зв'язки можна віднести до категорії низьких та середніх ефектів. Крім того, кореляційна матриця також показує, що особистісні змінні мають низьку і помірну негативну кореляцію з вигоранням (від $r = -0,14$, $p < 0,05$ до $r = -0,28$, $p < 0,01$). Також, коли ми дивимося на кореляції між особистісними змінними, ми бачимо, що вони корелюють одна з одною, що відповідає нашій концептуальній моделі. Одним із можливих пояснень цього може бути те, що всі чотири змінні вимірюють позитивні особистісні риси, які сприяють успішному пристосуванню студентів до вимог освітнього середовища, виконуючи важливу буферну функцію, тобто перешкоджають розвитку вигорання.

Таблиця 1

Середні значення, стандартні відхилення,
кореляції між змінними і внутрішня узгодженість шкал (N = 303)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Навантаження	,71									
2. Зрозумілість вимог	-,42**	<u>,70</u>								
3. Складність завдань	,45**	-,22**	,67							
4. Самоефективність	-,26	,11	-,14*	<u>,77</u>						
5. Самоконтроль	-,31	,23**	-,22**	,46**	<u>,74</u>					
6. Оптимізм	-,21	,18**	-,13*	,33**	,39**	,71				
7. Життєстійкість	-,26**	,17**	-,17**	,40**	,60**	,33**	<u>,78</u>			
8. Емоційне виснаження	,37**	-,25**	,17**	-,28**	-,28**	-,16	-,16	,85		
9. Цинізм	,37**	-,22**	,20**	-,18**	-,13*	-,16	-,14*	,39**	<u>,86</u>	
10. Відчуття некомпетентності	,41**	-,28**	,27**	-,28**	-,25**	-,14*	-,20**	,47**	,46**	,80
Середнє значення	9,53	11,31	9,24	30,16	38,37	17,22	26,62	16,04	9,75	11,49
Станд. відхилення	2,40	2,08	2,08	4,06	7,32	4,09	4,56	5,33	3,75	3,83

Примітка: *. Кореляція значуща на рівні 0,05 (2-стороння).

** . Кореляція значуща на рівні 0,01 (2-стороння).

Коли ми подивимося на кореляції між трьома вимірами, які утворюють конструкт вигорання: емоційне виснаження, цинізм і неефективність, то ми можемо бачити, як і очікувалося, високу і значущу кореляцію між трьома змінними. Нагадаємо, що первинні бали за субшкалою професійної компетентності інвертувалися. Нарешті, кореляційна матриця показує, що студенти, які більш високо оцінюють навчальні вимоги, більш високо оцінюють завдання, які вони отримують від викладачів ($r = 0,45$, $p < 0,01$) і сприймають вимоги як менш зрозумілі ($r = -0,42$, $p < 0,01$).

Тестування моделей

Тестування та оцінка структурних моделей проводилися у відповідності з вищевикладеною процедурою. Перед оцінкою структурних моделей була оцінена модель вимірювання та визначена її відповідність даним (рис. 2).

Результати свідчать про те, що модель вимірювання латентних змінних – вимог освітнього середовища, індексу особистісних ресурсів і вигорання задовільна: $\chi^2(32) = 32,34$, $P = 0,45$; RMSEA = 0,006, 90 % CI = 0,00 – 0,04; CFI = 1,00; TLI = 0,99.

Потім була оцінена Модель 0 (рис. 3а). Модель 0 добре узгоджується з даними. Індекси відповідності такі ж, як і для вимірювальної моделі: $\chi^2(3_2) = 32,34$, $p = 0,45$; RMSEA = 0,006, 90 % CI = 0,00 – 0,04; CFI = 1,00; TLI = 0,99. Вимоги освітнього середовища були статистично значущим предиктором академічного вигорання. Стандартизований коефіцієнт регресії $P = 0,61$, $SE = 0,07$, $p < 0,001$, 95 % CI = 0,46 – 0,76. Це означає, що збільшення на одну стандартну одиницю сприйманих вимог освітнього середовища веде до збільшення на 0,61 стандартних

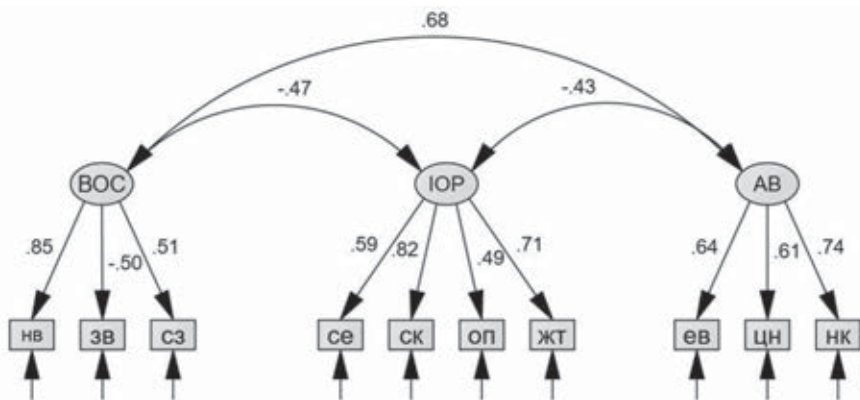


Рис. 2. Модель вимірювання латентних змінних

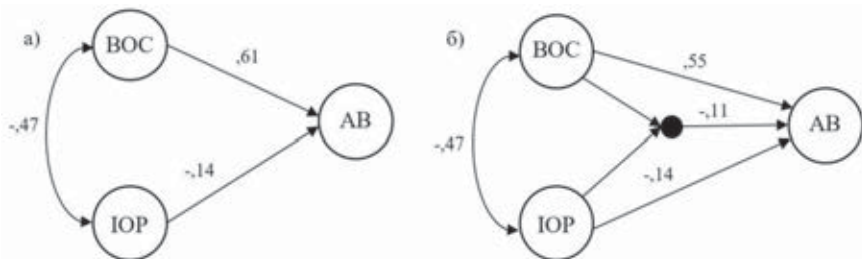


Рис. 3. Структурні моделі без / із взаємодією латентних змінних:

а – Модель 0: Основні ефекти вимог освітнього середовища й особистісних ресурсів, що прогнозують академічне вигорання; б – Модель 1: модель, що включає взаємодію вимог освітнього середовища та особистісних ресурсів, зображених у вигляді зафарбованого кола в стандартному представленні Mplus

одиниць академічного вигорання. Інтегральний фактор особистісних ресурсів також статистично значуще передбачав академічне вигорання ($\beta = -0,14$, $SE = 0,07$, $p < 0,05$, 95 % $CI = -0,30 - 0,04$). Тобто збільшення ІОР на одну стандартну одиницю веде до зменшення академічного вигорання на 0,14 стандартних одиниць. Модель 0 пояснила 47,4 % дисперсії академічного вигорання.

На наступному кроці була оцінена Модель 1 (рис. 3б). Основний ефект вимог освітнього середовища є позитивним та значущим ($\beta = 0,55$, $SE = 0,09$, $p < 0,001$, 95 % $CI = 0,36 - 0,74$), а основний ефект від особистісних ресурсів – негативний і також значущий ($\beta = -0,14$, $SE = 0,07$, $p < 0,05$, 95 % $CI = -0,31 - 0,02$). Ефект взаємодії: вимоги освітнього середовища $\times$ інтегральний особистий ресурс був статистично значущим ($\beta = -0,11$, $SE = 0,03$, $p < 0,001$, 95 % $CI = -0,17 - -0,05$). Це вказує на те, що вплив вимог освітнього середовища на академічне вигорання, як правило, є меншим для студентів з більш високим інтегральним показником особистих ресурсів.

Щоб інтерпретувати розмір ефекту взаємодії, використовувався описаний вище метод для обчислення R^2 для Моделі 1. В результаті було отримано значення $R^2 = 0,557$, або 55,7% дисперсії академічного вигорання пояснюється Моделлю 1. У Моделі 0 модель без взаємодії $R^2 = 0,474$. Віднімання R^2 Моделі 0 з R^2 Моделі 1 дало значення R^2 для взаємодії 0,08 або ще 8,0 % дисперсії академічного вигорання, що пояснюється взаємодією вимог освітнього середовища й інтегрального особистісного ресурсу. Розмір ефекту для умов взаємодії – статистика f^2 дорівнювала 0,19, що, згідно з Коеном (Cohen, 1988), відповідає середньому ефекту.

Для того щоб додатково дослідити значимість взаємодії, ми вирахували прості інтерсепти і прості нахили для регресії вимог освітнього середовища на академічне вигорання за низького (Low LD) та високого (High LD) значення інтегрального особистісного ресурсу, отримуючи графіки на рис. 4. Відношення вимог освітнього середовища до академічного вигорання було статистично значущим на як низьких (Low IPR), так високих (IPR) рівнях інтегрального особистісного ресурсу ($p = 0,05$ і $p = 0,004$ відповідно). З рис. 4 видно, що зв'язок між вигоранням і вимогами освітнього середовища стає більш позитивним у міру зменшення рівня особистісних ресурсів.

Хоча ці прості регресії істотно допомагають в інтерпретації інтерактивного ефекту, метод Джонсона-Неймана (J-N) дозволив отримати більш детальну інформацію про природу інтерактивних відношень, надаючи додаткову корисну інформацію (Carden, Holtzman, Strube, 2017). Застосування методу J-N дозволило визначити конкретне значення (5,03), за якого регресія вимог освітнього середовища на академічне вигорання є значущою. На рис. 5 область значущості знаходиться лівіше вертикальної пунктирної лінії. Це означає, що за значень інтегрального особистісного ресурсу, меншого ніж 5,03, ефект взаємодії вимог освітнього середовища та особистісних ресурсів на академічне вигорання є значущим. Коли ж

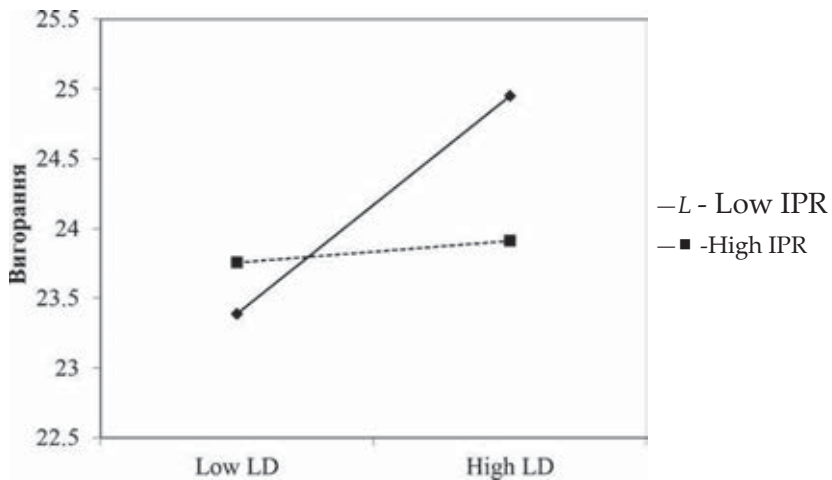


Рис. 4. Графік простих нахилів для моделі, що стосується академічного вигорання вимог освітнього середовища (LD), особистісних ресурсів (IPR) та їх взаємодії

Значень модератора

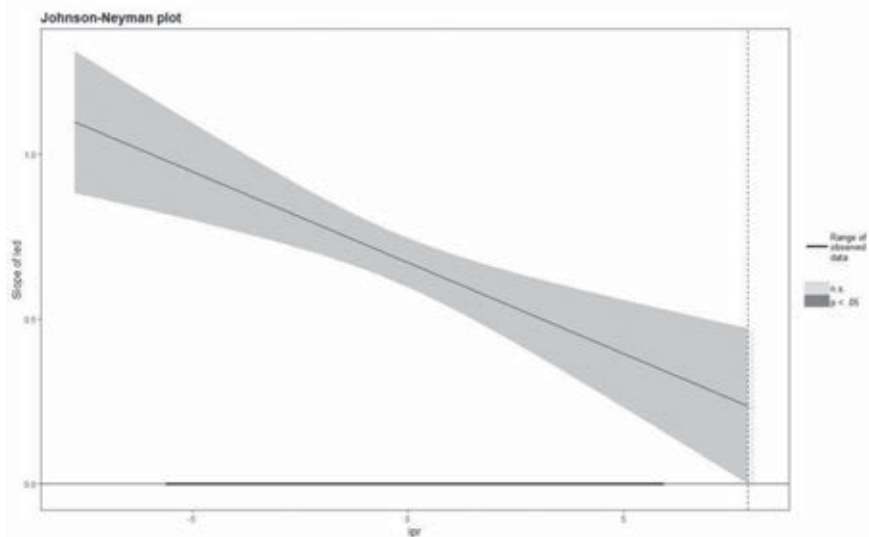


Рис. 5. Діапазони значущості та довіри J–N для умовного співвідношення між академічним вигоранням та вимогами освітнього середовища як функція особистих ресурсів

значення інтегрального особистісного ресурсу більше ніж 5,03, цей ефект є незначним. Довірчі інтервали графічно відображають точність оцінки ефекту вимог освітнього середовища по всьому діапазону модератора (IOR), надаючи спектр можливих значень умовного ефекту, який звужується або розширюється залежно від обраного рівня модератора. Як видно із рис. 1, найбільш точний прогноз впливу вимог освітнього середовища на академічне вигорання знаходиться в зоні середніх

Обговорення результатів дослідження

У цьому дослідженні була випробовувана теоретична модель, призначена для аналізу структурних взаємозв'язків між академічним вигоранням і його предикторами, такими як навчальне навантаження, розумілість вимог і складність завдань, а також ефект модуерації особистих ресурсів у цих відношеннях серед студентів університетів.

З точки зору зв'язку «стрес–напруга», як передбачалося, три компоненти вимог освітнього середовища: навантаження, розумілість вимог і складність завдань мали значущий вплив на академічне вигорання

ня. Ці результати повністю узгоджуються з результатами, отриманими іншими авторами (Осин, 2015; Alarcon et al., 2011; Robins, Roberts, Saris, 2015), в яких також було виявлено позитивний зв'язок між вимоги освітнього середовища та академічним вигоранням. Отримані дані також частково підтверджують висновки інших дослідників (Jacobs & Dodd, 2003; Kim et al., 2017; Salmela-Aro, & Upadaya, 2014). Отримані нами результати можна пояснити на основі теорії збереження ресурсів, згідно з якою можна припустити, що студенти, які мають більш високий рівень сприйняття вимог освітнього середовища, схильні вважати, що їх існуючі ресурси знаходяться в небезпеці або необхідно використовувати додаткові ресурси. Таким чином, коли вони стикаються з емоційно-стресовими ситуаціями, пов'язаними з вимогами освітнього середовища, вони схильні витрачати час на роздуми про те, як вони можуть уникнути або впоратися з ситуацією. Тому вони будуть витрачати на це свої ресурси (наприклад, час і енергію), що призведе до збільшення навчального навантаження. Таким чином, вимоги освітнього середовища підсилюють академічне вигорання.

Результати цього дослідження також підтверджують гіпотезу про те, що чотири характеристики особистості (самоефективність, самоконтроль, оптимізм і життєстійкість) взаємопов'язані і утворюють фактор більш високого порядку. Цей інтегральний конструкт розглядається нами як «цілісний особистий ресурс», для якого характерні: 1) впевненість у собі або самоефективність, що дозволяє докласти необхідних зусиль для вирішення складної проблеми; 2) самоконтроль як здатність індивіда контролювати свою поведінку й емоції; 3) оптимізм як позитивна атрибуція нинішнього і майбутнього успіху; 4) стійкість до стресових обставин, тобто система відносин, яка забезпечує сміливість і мотивацію перетворювати стресові обставини з потенційних лих у можливості для зростання. Як можна бачити, конструкт ІОР як на рівні теоретичних передумов, так і на рівні конкретних складових близький до моделі психологічного капіталу Ф. Лутанса (Luthans, & Youssef-Morgan, 2015). Їх подібність обумовлена тим, що обидва конструкти утворені позитивними рисами особистості, які: а) засновані на теорії й емпіричних дослідженнях; б) є гнучкими властивостями особистості (state-like), мають прижиттєвий генезис, а отже, можуть коригуватися й розвиватися; в) доведено їхній зв'язок із багатьма результативними змінними: благополуччям, фізичним та психічним здоров'ям, подоланням стресу та ін. Це також узгоджується з поняттям С. Хобфола (2002) про «каравани ресурсів», тобто психологічні ресурси, які можуть взаємодіяти синергетично для отримання позитивних результатів у різних контекстах.

Можна припустити, що взаємозв'язок самоефективності, самоконтролю, оптимізму і життєстійкості визначається базовим фактором більш високого порядку, який є механізмом, загальним для всіх компонентів, які сприяють мотиваційній схильності до досягнення цілей.

Аналіз навантажень індикаторів особистісних ресурсів на інтегральний фактор у вимірювальній структурній моделі свідчить, що самоконтроль і життєстійкість внесли найбільший вклад у дисперсію інтегрального особистісного ресурсу. Студенти, які мають високий рівень самоконтролю, краще контролюють свої думки, регулюють свої емоції й гальмують свої імпульси порівняно з тими, у кого низький рівень самоконтролю. Вони здатні зосередити увагу на довгострокових цілях і протистояти ситуативним спокусам і короткостроковим досягненням. Високий рівень життєстійкості сприяє тому, що студенти сприймають вимоги освітнього середовища не як загрозу, а як виклик, джерело розвитку, особистісного зростання. Ці результати погоджуються з численними наявними даними про важливість самоконтролю і життєстійкості як чинників протидії стресу (Chan, 2003; de Ridder et al., 2012; Maddi & Khoshaba, 2005).

Що стосується взаємозв'язку між особистими ресурсами й академічним вигоранням (коли вимоги освітнього середовища контролюються), було підтверджено існування статистично значущих взаємозв'язків, отриманих у попередніх дослідженнях (Chang et al., 2000; Lee et al., 2017). Виявлено, що особисті ресурси негативно впливають на академічне вигорання студентів. Але результати цього дослідження свідчать про те, що поєднання самоефективності, самоконтролю, оптимізму і витривалості в єдиному особистому ресурсі пояснює більшу частину дисперсії вигорання, ніж кожен ресурс окремо взятий.

Інноваційний внесок цього дослідження в цю предметну область знань полягає в тому, що чотири ключові особисті ресурси раніше не вивчалися у рамках цілісної моделі як предиктори і модератори академічного вигорання студентів університету. Це дослідження показує, що студенти з високим рівнем особистих ресурсів мають більший потенціал, який допомагає їм ефективніше справлятися з вимогами освітнього середовища і, в свою чергу, запобігає їх негативним наслідкам (тобто вигорання). Цей висновок об'єднує теорію збереження ресурсів (Hobfoll, 1989) з буферною гіпотезою моделі вимог та ресурсів (Bakker et al., 2014), оскільки в ній визнається потенційна помірна роль особистих (а не тільки освітніх) ресурсів у навчальному контексті. Результати частково підтверджують «підсилюючу гіпотезу» (Xanthopoulou et al., 2013), згідно з якою високі

вимоги організаційного середовища можуть виступати в якості викликів, які змушують індивідів використовувати особисті ресурси і залишатися залученими, а не вичерпаними.

Таким чином, підтвердилася гіпотеза про те, що в умовах освітнього середовища особисті ресурси студентів виконують буферну функцію. Тобто вони опосередковують вплив освітнього середовища на свідомість і діяльність студентів, беручи участь у процесі оцінки ступеня впливу стрес-факторів, завдяки наданню особистісного сенсу ситуації навчання. Самі по собі вони не відображають оцінку, але їхня вираженість трансформує суб'єктивну шкалу особистості, що впливає на оцінювання ситуації. Високий рівень особистісних ресурсів допомагає сприймати вимоги освітнього середовища як виклик і розцінювати їх як складне завдання, а не як фактор загрози психологічному благополуччю.

Висновок

Метою цього дослідження було проаналізувати вплив взаємодії двох латентних змінних: вимог освітнього середовища, що розглядаються як навчальні стресори та інтегрального особистісного ресурсу для прогнозування академічного вигорання студентів університетів. Результати дослідження показали, що сприймані вимоги освітнього середовища, які в дослідженні розглядалися як антецеденти стресу, були позитивно та статистично значуще пов'язаними з академічним вигоранням. Особисті ресурси мають системну організацію і на рівні емпіричних показників утворюють фактор другого порядку – інтегральний особистий ресурс. Вони є надійними предикторами академічного вигорання. Було показано, що інтегральний особистий ресурс – це буфер, що пом'якшує вплив факторів освітнього середовища на академічне вигорання.

Отримані результати свідчать, що підвищення самоефективності, самоконтролю, оптимізму та життєстійкості у студентів може сприяти зменшенню їх вигорання в умовах високих вимог освітнього середовища. Оскільки особисті ресурси, що розглядаються в дослідженні, мають інтравітальний генезис і можуть бути скориговані та розвинені, це можна використовувати в цілеспрямованих тренінгах для студентів. Навчання, яке розвиває особисті ресурси студентів, може допомогти їм ефективно впоратися з вимогливими аспектами освітнього середовища та залишатися не такими, що вигоріли, а залученими у навчання. Тому управлінські впливи повинні бути спрямовані на підвищення особистих ресурсів, оскільки зниження рівня вимог освітнього середовища фактично неможливо в освітньому контексті. Для розвитку самоефективності, самоконтролю, оптимізму та

стійкості серед студентів університетів можна використовувати спеціальні методи навчання, запропоновані Ф. Лутансом та ін. (Luthans et al., 2006), Р. Баумайстером, Дж. Тірні (Baumeister, Tierney, 2011).

Дослідження, незважаючи на деякі внески, що описані вище, має низку обмежень. По-перше, в ньому використовувався дизайн крос-поперечного дослідження, який обмежує можливість причинної інтерпретації взаємозв'язку між навчальними стресорами та академічним вигоранням. Тому майбутньому результати дослідження повинні бути підтверджені в перспективному дослідженні. По-друге, дослідження базувалося виключно на самозвітах, які, можливо, спотворили взаємозв'язок між зазначеними змінними. Тому необхідні дослідження з використанням об'єктивних показників.

Список літератури

1. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*. 2016. 62. С. 18–37. doi: 10.17223/17267080.62/3 [Leontiev D. A. Autoregulation, resources, and personality potential. (In Russ.)].
2. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции. *Личностный потенциал: структура и диагностика* / ред. Д. А. Леонтьев. М. : Смысл, 2011. С. 107–130. [Leontiev D. A. Personal potential as the potential of self-regulation. (In Russ.)].
3. Олефір В. О. Інтелектуально-особистісний потенціал саморегуляції суб'єкта діяльності. Харків : УПА, 2015. [Olefir V. O. Intellectual-personality potential of self-regulation of the subject of activity. (In Ukraine)].
4. Олефір В. О., Кузнецов М. А., Павлова А. В. Коротка версія тесту життєстійкості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2013. Вип. 45(2). С. 158–165.
5. [Olefir V. O., Kuznetsov M. A., Pavlova A. V. Short version of the test of hardiness. (In Ukraine)].
6. Осин Е. Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды. *Психологическая наука и образование*. 2015. № 20(4). С. 57–74. doi: 10.17759/pse.2015200406 [Osin E. N. – Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics. (In Russ.)].
7. Aiken L. S., West S. G. Multiple regression: Testing and interpreting interactions. Newbury Park, CA : Sage, 1991.
8. Alarcon G., Eschleman K. J., Bowling N. A. Relationships between personality variables and burnout: meta-analysis. *Work & Stress*. 2009. № 23(3). P. 244–263. doi: 10.1080/02678370903282600
9. Alarcon G. M., Edwards J. M., Menke L. E. Student burnout and engagement: A test of the Conservation of Resources Theory. *The Journal of Psychology*. 2011. № 145(3). P. 211–227. doi:10.1080/00223980.2011.555432

10. Bakker A. B. Demerouti E. Job Demands-Resources Theory. *Work and Wellbeing: A complete Reference Guide* / Chen P. Y., Cooper C. L. Eds. New York : John Wiley & Sons. 2014. P. 1–28. doi: 10.1002/9781118539415.wbwell019
11. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman, 1997.
12. Baumeister R. F., Tierney J. *Willpower: Rediscovering the greatest human strength*. New York: The Penguin Press, 2011.
13. Best R. G., Stapleton L., Downey R. Core Self-evaluations and Job Burnout: The Test of Alternative Models. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2005. № 10(4). P. 441–451. doi: 10.1037/1076-8998.10.4.441
14. Carden S. W., Holtzman N. S., Strube, M. J. CAHOST: An Excel Workbook for Facilitating the Johnson-Neyman Technique for Two-Way Interactions in Multiple Regression. *Frontiers in Psychology*. 2017. № 8. P. 12–93. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01293
15. Carver C. S., Scheier M. F., Segerstrom S. C. Optimism. *Clinical Psychology Review*. 2010. № 30(7). P. 879–889. doi:10.1016/j.cpr.2010.01.006.
16. Chan D. W. Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching & Teacher Education*. 2003. № 19. P. 381–395. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00023-4
17. Chang E. C., Rand K. L., Strunk D. R. Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*. 2000. № 29. P. 255–263. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00191-9
18. Cohen J. A power primer. *Psychological Bulletin*. 1992. № 112(1). P. 155–159. URL. : <http://web.mit.edu/hackl/www/lab/turkshop/readings/cohen1992.pdf>
19. Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors / de Ridder D. T., Lensvelt-Mulders C., Finkenauer C. et. al. *Personality and Social Psychology Review*. 2012. № 16(1). P. 76–99. doi: 10.1177/1088868311418749
20. The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students / Garda-Izquierdo M., Rtos-Risquez M. I., Carrillo-Garda C., Sabuco-Tebar E. A. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2015. doi: <http://www.tandfonline.com/loi/cedp20>
21. Gokhan B. M., Ergeneli A. How Psychological Capital Influences Burnout: The Mediating Role of Job Insecurity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 207. P. 363–368. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.10.106
22. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. № 44. P. 513–524. doi: 10.1037//0003-066X.44.3.513
23. Hobfoll S. E. Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*. 2002. № 6(4). P. 307–324. doi: 10.1037/1089-2680.6.4.307
24. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women / Hobfoll S. E., Johnson R. J., Ennis N., Jackson A. P. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. № 84. P. 632–643. doi: 10.1037//00223514.84.3.632

25. Chan D. W. Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching & Teacher Education*. 2003. № 19. P. 381–395. doi: 1.1016/S0742-051X(03)00023-4
26. Jacobs S. R., Dodd D. Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*. 2003. № 44(3). P. 291–303. doi: 10.1353/csd.2003.0028
27. Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? / Judge T. A., Erez A., Bono J. E., Thoresen C. J. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. № 83(3). P. 693–710. doi:10.1037/0022-3514.83.3.693
28. Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach / Kim B., Jee S., Lee J. et. al. *Stress and Health*. 2017. № 34(2). P. 127–134. doi: 10.1002/smi.2771
29. Kutsal D., Bilge F. A Study on the Burnout Levels of High School Students. *Education and science*. 2012. № 37. P. 283–297. URL. : <https://www.google.com/search?q=289434292>
30. Lee S. J., Choi Y. J., Chae H. The effects of personality traits on academic burnout in Korean medical students. *Integrative Medicine Research*. 2017. № 6(2), P. 207–213. doi: 10.1016/j.imr.2017.03.005
31. Psychological capital development: Toward a micro-intervention / Luthans F., Avey J. B., Avolio B. J. et. al. *Journal of Organizational Behavior*. 2006. № 27. P. 387–393. doi: 10.1002/job.373
32. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction / Luthans F., Avolio B. J., Avey J. B., Norman, S. M. *Personnel Psychology*. 2007. № 60(3). P. 541–572. doi: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
33. Luthans F., Youssef-Morgan C. M. Psychological capital: An evidencebased positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2017. № 4. P. 339–366. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324
34. Maddi S. R. Khoshaba, D. M. *Resilience at work. How to succeed no matter what life throws at you*. New York : Amacon, 2005.
35. Maslach C. Leiter M. P. Teacher burnout: A research agenda *Understanding and preventing teacher burnout* / R. Vanderberghe A. M. Huberman (Eds.) Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 295–303. doi:_10.1017/CBO9780511527784.021
36. Maslowsky J., Jager J., Hemken D. Estimating and interpreting latent variable interactions: A tutorial for applying the latent moderated structural equations method. *International Journal of Behavioral Development*. 2015. № 39(1). P. 87–96. doi: 10.1177/0165025414552301
37. Morgan B., de Bruin K. The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students. *South African Journal of Psychology*. (2010. № 40(2). P. 182–191. doi: 10.1177/008124631004000208
38. Muthen B. *Latent variable interactions*. 2012. Sep 20. URL. : <https://www.stat-model.com/download/LV%20Interaction.pdf>

39. Otero-Lopez J. M., Villardefrancos E., Castro C. E. Santiago, M. J. Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach. *European Journal of Education and Psychology*. 2014. № 7(2). P. 95–106. doi: 10.1989/ejep.v7i2.182
40. Measuring Burnout Among University Students: Factorial Validity, invariance, and Latent Profiles of the Italian Version of the Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) / Portoghese I., Later M. P., Maslach C. et. al. *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9: 2105. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02105
41. Rahmati Z. The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level Of Self-Efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 171. P. 49–55. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.087
42. Robins T. G., Roberts R. M., Sarris A. Burnout and Engagement in Health Profession Students: The Relationships Between Study Demands, Study Resources and Personal Resources. *Australasian Journal of Organisational Psychology*. 2015. № 8. e 1. P. 1–13. doi: 10.1017/orp.2014
43. Rostami Z., Abedi M. R., Schaufeli W. B. Dose interest predicts academic burnout? *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*. 2012. № 3(9). P. 877–885. URL. : <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/370.pdf>
44. Salmela-Aro K., Upadyaya K. School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*. 2014. № 84(1). P. 137–151. doi: 10.1111/bjep.12018
45. Salmela-Aro K., Read S. Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*. 2017. № 7. P. 21–28. doi: 10.1016/j.burn.2017.11.001
46. Schaufeli W. B., Taris T. W. (2014). A Critical Review of the Job Demands- Resources Model: Implications for Improving Work and Health. *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach* / Bauer G. F., Hammig O., Eds. The Netherlands: Springer: Dordrecht, 2014. P. 43–68. doi: 1.1007/978-94-007-5640-3_4
47. Burnout and engagement in university students. A Cross-National Study / Schaufeli W. B., Martinez I. M., Pinto A. M. et. al. *Journal of cross-cultural psychology*. 2002. № 33(5). P. 464–481.
48. Scheier M. F., Carver C. S. Bridges M. W. Distinguishing optimism from neuroticism: A revaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. № 67. P. 1063–1078. doi: 10.1037/0022-3514.67.6.1063
49. Schumacker R. E. Lomax R. G. *A beginner's guide to structural equation modeling*. 2nd. ed. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2010.
50. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy scale. Weinman. J., Wright S., Johnston M. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, UK : NFER- NELSON, 1995. URL. : Understanding school burnout: Does self-control matter? / Seibert G. S., May R. W., Fitzgerald M. C., Fincham F. D. *Learning and Individual Differences*. 2016. № 49. P. 120–127. doi: 10.1016/j.lindif.2016.05.024

51. Tangney J. P., Baumeister R. F., Boone A. L. High Self-Control Predicts Good. Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*. 2004. P. 271–324. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
52. Walburg V. Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Reviews*. 2014. № 42. P. 28–33. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.03.020
53. Xanthopoulou D., Bakker A. B., Fischbach A. Work Engagement Among Employees Facing Emotional Demands: The Role of Personal Resources. *Journal of Personnel Psychology*. 2013. № 12(2). P. 74–84. doi: 10.1027/1866-5888/a000085
54. Yamashita K., Saito M, Takao T. Stress and coping styles in Japanese nursing students. *International Journal of Nursing Practice*. 2012. № 18. P. 489–496. doi: 10.1111/j.1440-172X.2012.02056.X

Самоорганізація та самоефективність у навчальній діяльності студентів

Н. П. Крейдун

e-mail: npkreydun@karazin.ua

ORCID iD: orcid.org/0000-0002-6015-5982

О. А. Невоснна

e-mail: oanevoenna@karazin.ua

ORCID iD: orcid.org/0000-0002-7578-9902

Л. М. Яворовська

e-mail: Liubov.iavorovska@gmail.com

ORCID iD: orcid.org/0000-0002-1827-0522

Анотація. У роботі аналізуються теоретичні дослідження щодо самоорганізації та самоефективності у студентському віці. Відзначається різноманітність тлумачень зазначених понять та описуються підходи до вивчення як структури, так і проявів самоорганізації та самоефективності у навчально-професійній діяльності.

Описуються особливості самоорганізації та самоефективності діяльності у студентів випускних курсів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Студенти, що закінчують магістратуру, мають значно вищий рівень розвитку навичок планування, вольової регуляції поведінки, також для них є значно вищою значимість навчальної діяльності, яка визначає їх цілі та впливає на інші сфери життя. Студенти-магістри більш чітко усвідомлюють важливість актуальної навчальної діяльності для подальшого розкриття їх професійного потенціалу та фахового зростання, вони мають більш конкретні цілі на майбутнє та усвідомлюють важливість власних вольових зусиль для їх досягнення.

Ключові слова: самоорганізація діяльності, самоефективність діяльності, навчальна діяльність, студенти, рівень, вищої освіти, бакалавр, магістр.

N. P. Kreydun, O. A. Nevoenna, L. M. Yavorovska

Self-organization and self-efficacy in students' learning activities

Abstract. The section analyzes theoretical studies on self-organization and self-efficacy in student age. A variety of interpretations of these concepts is noted and approaches to the study of both the structure and manifestations of self-organization and self-efficacy in educational and professional activities are described.

The features of self-organization and self-efficacy of the activity of graduate students of the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education are described. It has been empirically confirmed that students of various levels of higher education are characterized by certain features of self-organization and

self-efficacy. In addition, differences were recorded in the selforganization of the activities of these groups. Bachelors are distinguished by a significantly higher level of flexibility in self-organization; masters have a significantly higher level of planning skills, behavior regulation, greater importance of the effectiveness of educational activities, determines their goals and affects other areas of life.

Keywords: self-organization of activity, self-efficacy of activity, educational activity, students, level of higher education, bachelor, master.

На сьогодні освітній процес у закладах вищої освіти України переживає значні зміни під впливом багатьох об'єктивних факторів. Поступове впровадження дистанційного навчання, новітні інноваційні програми сприяли появі у закладах вищої освіти ситуації вільного вибору студентами освітніх форм навчання, можливості проектувати власну освітню траєкторію. Це вимагає від майбутніх фахівців навичок ефективної самостійної роботи, високого рівня самоорганізації навчальної діяльності, впевненості у власних набутих навчальних навичках і готовності до самозмін (Орлова, 2016).

Освітній процес сучасного закладу вищої освіти, перш за все, актуалізує зміну позиції студента: з об'єкта - в активного та свідомого суб'єкта навчальної діяльності. У цих умовах зростає значення формування вмінь самоорганізації та самоефективності в контексті навчальної діяльності та подальшого професійного становлення.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень переконує в тому, що самоорганізація та самоефективність займають чинне місце в структурі навчальної діяльності. Сформованість умінь самоорганізації та висока самоефективність дозволяють майбутньому спеціалісту успішно аналізувати умови та завдання навчання, раціонально планувати та організовувати рішення навчальних задач, адекватно оцінювати себе та власні можливості, своєчасно корегувати та удосконалювати процес і результати своєї навчальної діяльності. Від сформованості цих умінь у студентів значною мірною залежа їх активність під час навчання, якість підготовки, а також академічна успішність та результативність навчальної діяльності (Воробьева, 2012, Гончар, 2012, Гальцева, 2018, Мунтян, 2015).

Студентський вік – це період усвідомленого самовизначення, здобуття професійної освіти, розвитку професійної самосвідомості. У цей період вибудовується система цінностей особистості, формуються професійні компетентності та якості, розвивається професійна майстерність. Віра у власні навчальні здібності, прагнення

до постійного самовдосконалення навчальних досягнень, уміння ефективно управляти своїм розвитком та організовувати навчальний процес виступають важливими чинниками майбутнього професіоналізму та професійної самореалізації.

Термін «самоорганізація» вперше був використаний в 50-ті роки XX століття, проте в той час ним визначали характеристики термодинамічних процесів. Пізніше цей термін набув популярності й в інших науках, таких як біологія, кібернетика, філософія та ін. Лише з 70-х років поняття самоорганізації було введено в педагогіку, де воно визначалося як «діяльність та здібності особистості, пов'язані з умінням організовувати себе» (Лебединская, 2017) або «організація людиною власної праці, свого часу в процесі роботи та відпочинку» (Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи, 2014).

Власне, в психології дослідження закономірностей та механізмів самоорганізації в якості самостійного напрямку визначилось відносно недавно. Тому в цій сфері існує чимало теоретичних та методологічних проблем, які важливо вирішувати, і одна з найбільш значущих – проблема відсутності загальноприйнятого понятійного апарату. Особливо це стосується концепції психічної самоорганізації, де автори використовують поняття «самоорганізація», «самоуправління» та «саморегуляція» як синонімічні. І хоча, на перший погляд, здається, що принципова різниця між цими поняттями відсутня, однак аналіз само процесів показав, що думки дослідників істотно відрізняються.

Так, М. М. Пейсахов під самоуправлінням розуміє здібність особистості прогнозувати майбутні результати, ставити перед собою актуальні цілі, самостійно планувати свої дії, формувати критерії оцінки їх якості, «добувати» необхідну інформацію в процесі управління діями та вносити в цей процес корективи. Саморегуляція, на думку автора, – це часткові, локальні зміни в межах, заданих ззовні, або самостійно встановлених норм. У випадку усвідомленої, довільної саморегуляції – суб'єкт усвідомлює мету, норми та еталони активності. Якщо самоуправління приводить до розвитку особистості, то довільна саморегуляція стабілізує, закріплює у досвіді стандартні прийоми та способи поведінки. Самоуправління є механізмом, умовою самоорганізації, збереження та становлення цілісної особистісної системи, її розвитку (згідно Мунтян, 2015).

Саморегуляцію низка дослідників розглядає в контексті проблеми волі (А. В. Биков, Л. М. Веккер, В. К. Калін, Т. І. Шультата ін.). Зазначені автори наділяють волю регулятивною функцією, а вольова регуляція – це характеристика особистісного рівня регуляції (згідно з Музика, 2018).

Порівнюючи самоорганізацію і саморегуляцію, І. С. Клецина констатує, що «відмінність полягає у тому, що самоорганізація передбачає свідоме управління поведінкою і діяльністю, інтеграція здійснюється за цілеспрямованих зусиль, а за особистісної саморегуляції задіяні ще й неусвідомлювані механізми психіки. Тому можна вважати, що поняття особистісна саморегуляція – ширше, ніж поняття «самоорганізація»» (Клецина, 1992).

Аналіз психологічної літератури дозволяє виділити чотири основні підходи до визначення поняття «самоорганізація»: особистісний, діяльнісний, інтегральний та технічний.

У межах **особистісного підходу** самоорганізація розуміється як особистісне утворення. У цьому випадку виділяють комплекс особистісних властивостей, які утворюють або детермінують організованість (самоорганізація особистості) (Лебединская, 2017).

У **діяльнісному підході** самоорганізація розглядається як процес, що складається з певних етапів (операцій, функцій, умінь, навичок), які мають певні зв'язки, що впливають на успішність самостійної діяльності (Малихін, 2008).

Обидва підходи об'єднує третій – **інтегральний (особистісно-діяльнісний) підхід**, представники якого розглядають елементи процесу самоорганізації поряд з особистісними характеристиками, які детермінують самоорганізацію у якості психологічної, тобто під час розгляду самоорганізації діяльності враховують ще й особистісні якості суб'єкта, які впливають на результати діяльності (Митицина, 2014).

У практичній психології успішно розвивається **технічний підхід** до самоорганізації, що вивчає і розробляє прийоми і техніки, спрямовані на підвищення ефективності організації людиною власної діяльності. Значне місце у технічному підході займають методи організації розумової праці, самоменеджменту (персонального менеджменту) і тайм-менеджменту (управління часом).

Структура самоорганізації визначається по-різному. Так, на думку, С. Б. Єлканова, до неї входять: самоконтроль, самооцінка, самоінструктування, уміння раціонально організовувати власну діяльність, планувати роботу, раціонально використовувати час, уміння самопереконавання, самоінструктування та самоуправління. Серед складових самоорганізації виділяють такі уміння: нормувати свою працю з урахуванням трудомісткості видів завдань, раціонально планувати і витратити свій час, обирати раціональні методи роботи, займатися самоосвітою, враховувати і контролювати свої дії, грамотно мислити, уміння оперативної саморегуляції (розслаблення, мобілізація тощо) (згідно з Малихін, 2008).

Аналіз різних підходів самоорганізації дозволяє віднести до її структури п'ять функціональних компонентів, а саме: постановка мети, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, корекція, а також особистісний компонент - вольові зусилля.

Отже, у структурі самоорганізації, крім функціональних компонентів, таких як самоконтроль, самооцінка, самоуправління, самопереконання, прийнято виділяти й особистісний компонент, пов'язаний із вольовими зусиллями. Крім цього, варто відзначити, що у контексті діяльності самоорганізація безпосередньо пов'язана з самоефективністю як умовою успішного використання власних знань, умінь та навичок для досягнення поставленої мети.

Проблема самоефективності є також відносно новою для психологів. Але вона успішно розглядається у низці теорій та аналізується у великій кількості емпіричних досліджень.

Перші підходи до вивчення самоефективності з'явилися в зарубіжній психології у 50–60-х роках XX століття, хоча сам термін «самоефективність» був запропонований пізніше. Р. Уайд і Р. де Чармс були першими дослідниками, які включили феномен самоефективності в ширший контекст мотиваційних чинників поведінки (згідно з Булышко, 2009).

Автор концепції само ефективності, канадський психолог А. Бандура стверджує, що для досягнення успіху в діяльності людині, крім усього іншого, потрібна самоефективність як оптимістичне уявлення про власну успішність (Бандура, 2000). Центральним моментом концепції самоефективності стала ідея про те, що віра в свою здатність впоратися з певним видом діяльності є необхідною мотиваційною умовою. А. Бандура вважає, що привабливість результату й очікування успіху не достатні для запуску мотивації суб'єкта (Тіуцгі, 2018). Основною детермінантою є самоефективність, яка визначається як уявлення людини про свої здібності організовувати та реалізовувати діяльність таким чином, щоб досягти очікуваного результату. На формування уявлень про самоефективність впливає також самооцінка суб'єктом своїх знань, умінь, стратегій подолання труднощів у процесі діяльності (Воробьева, 2012).

Самоефективність формується упродовж життя під впливом різноманітних чинників. Наразі виділяється чотири основні джерела інформації про власну ефективність (Бандура, 2000):

– **Особистий досвід досягнень** найбільше впливає на самоефективність. Відчуття самоефективності зростає більшою мірою, якщо успіх досягається самостійно, за допомогою зусиль через подолання труднощів, що допомагає людині повірити у свою здатність досягати необхідних результатів і захищає від деструктивних реакцій на невдачі.

– **Непрямий досвід.** Самоефективність зростає, коли людина спостерігає, як інші успішно справляються з вирішенням складних завдань, і знижується, коли вона бачить, як інші, схожі на неї (того ж рівня компетентності) люди, неодноразово зазнають невдачі, незважаючи на наполегливі спроби.

– **Вербальні переконання** – найпростіший і найдоступніший спосіб формування самоефективності. Самоефективність може змінюватися під дією вербального впливу, спроб переконати людину в тому, що вона володіє здібностями, необхідними для досягнення мети. Найбільш часто зустрічаються такі форми переконання: навіювання, умовляння, зворотний зв'язок, самонавіювання.

– **Емоційні і фізіологічні реакції.** З цих станів людина може отримати інформацію щодо своїх здібностей, їх сильних і слабких сторін. Оскільки люди оцінюють свою самоефективність також за рівнем емоційної напруги, яку відчують, стикаючись зі стресовими або загрозливими ситуаціями, то будь-який спосіб, що знижує цю напругу, підвищить ефективність.

Можемо стверджувати, що самоефективність є результатом комплексних процесів самопереконання, яке відбувається на основі когнітивної обробки різних джерел її формування. Джерела інформації проходять наступні стадії в свідомості індивіда: когнітивну обробку, оцінку, інтеграцію у діяльність.

Наразі виділяються такі види самоефективності, як самоефективність у сфері діяльності й у сфері спілкування. Самоефективність у діяльності – це уявлення і впевненість людини в тому, що свої знання, вміння, навички, досвід, здобуті раніше у конкретному виді діяльності, вона зможе застосувати в аналогічній діяльності у майбутньому і досягне при цьому успіху. Самоефективність у спілкуванні – це поєднання уявлень людини про те, що вона компетентна в спілкуванні, і її впевненості у тому, що вона зможе бути успішним комунікатором, тобто що вона конструктивно вирішує комунікативні завдання (Гончар, 2012).

У дослідженнях Т. О. Гордєєвої та К. М. Гайдара поняття «самоефективність», як і у А. Бандури, пов'язане з уявленням суб'єкта. Так, Т. О. Гордєєва визначає поняття самоефективності як уявлення людини про те, наскільки компетентною вона виглядає, виконуючи ту чи іншу справу. Серед головних функцій самоефективності виділяють очікування успіху в обраній справі і впевненість, яка необхідна для висунення сміливих ідей і гіпотез, вибору цілей і наполегливості в їх досягненні (згідно з Клецина, 1992).

Уявлення людини про свої можливості, потенції і здібності бути продуктивною під час здійснення майбутньої діяльності, спілкування

поєднуються з упевненістю в тому, що вона зуміє реалізувати себе в них і досягти очікуваного «об'єктивного» і «суб'єктивного» ефекту. Молодий спеціаліст, оцінюючи себе як ефективного в тій чи іншій професійній діяльності, здатний досягти значних результатів. Так, високий рівень самоефективності сприяє тому, що проблеми, які виникають у діяльності, сприймаються людиною не як непереборні перешкоди, а як виклик, що дає можливість перевірити і підтвердити свої здібності. Якщо ж рівень самоефективності працівника низький, то він не зможе адекватно оцінити свої сили і можливості, щоб досягти бажаного результату. Низький рівень самоефективності – брак довіри власним поведінковим здібностям (Орлова, 2016).

Аналізуючи вищезазначені дослідження, ми констатуємо відсутність єдиного трактування процесів самоефективності. Крім того, нерідко як синоніми використовуються терміни, схожі за психологічним змістом, наприклад «самоврядування», «саморегуляція», «самоефективність».

Тож для наукової точності ми будемо розділяти ці поняття і вважаємо, що самоорганізація – це сукупність якостей та здібностей особистості, які дозволяють ефективно організовувати власну діяльність та включають у себе певний комплекс знань, волюву регуляцію, мотивацію, навички планування та визначення мети (Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи, 2014). А самоефективність є поєднанням уявлень суб'єкта про наявність у себе професійно-важливих якостей і його впевненості в тому, що він зможе скористатися ними таким чином, щоб досягти позитивного ефекту під час досягнення цілей та вирішення завдань.

Визначивши психологічний зміст та сутність понять «самоорганізація» та «само ефективність», ми вважаємо, що самоорганізація, як і самоефективність безпосередньо проявляються у діяльності суб'єкта. Так, розвинена здатність до самоорганізації забезпечує успішну організацію діяльності, тоді як високий рівень самоефективності сприяє впевненості у власних здібностях та компетентностях. Зупинимось на особливостях самоорганізації та самоефективності в умовах навчально-професійної діяльності.

Успішність навчально-пізнавальної діяльності студентів закладів вищої освіти залежить, перш за все, від зусиль студента, рівня його волювої активності, мотивації, самоорганізації. Самоорганізація студента відіграє надзвичайно важливу роль у навчальному процесі. Вона є вершиною розвитку особистості студента, її соціально-психологічної та творчої зрілості (Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи, 2014).

Традиційно виділяють наступні етапи самоорганізації та подальшого самоконтролю навчальної діяльності: **орієнтовно-цільовий** (на цьому етапі усвідомлюється і конкретизується мета навчальної діяльності, яка є підставою подальшого формулювання мети самоорганізації і самоконтролю навчальної діяльності, прогнозуються її результати); **теоретико-діагностичний** (аналізується стан навчальної діяльності й умови її здійснення, поточні результати; проводиться діагностика і фіксація проблем навчальної діяльності, теоретичний аналіз їх причин; установлюється залежність результатів навчальної діяльності від процесу її організації). **Проекційно-конструюючий етап** відповідає за здійснення планування та конструювання процесу навчальної діяльності, визначення змісту самоорганізації та самоконтролю. На **технологічному етапі** відбувається здійснення навчальної діяльності за постійного контролю суб'єкта навчання за її ходом та результатами. **Оцінювально-рефлексійний етап** – оцінюється виконана робота, робляться висновки про її результати, тобто оцінюється ефективність навчальної діяльності. Останній етап – **корегувальний** – відповідає за виправлення помилок, усунення недоліків у роботі, визначення шляхів вдосконалення навчальної діяльності на основі осмислення та застосування умінь і навичок самоорганізації та самоконтролю (Лебединская, 2017).

Для того щоб забезпечити самоорганізацію режиму всієї системи повсякденної життєдіяльності, необхідно сформувати у студентів цілком усвідомлену і точно складену за своєю структурою дію організації часу життя.

Розглядаються наступні дії організації часу життя в період навчання: **сміслові планування** (виділення цілей, підцілей, завдань власної діяльності з точки зору їх смислової значущості для особистості, упорядкування їх за ступенем важливості); **поточний контроль** (контроль порядку вирішуваних завдань, обліку темпу, ритму, витрат часу на виконання всіх завдань і цілей); **прогнозування** (співвіднесення найближчих і віддалених завдань у часовій перспективі дня, тижня, місяця і т. ін.); виконавчий контроль порядку, швидкості, числа завдань (Малихін, 2008).

Дії контролю у складі навчальної діяльності можуть реалізовуватися як контроль з'ясування змісту навчального матеріалу з повідомлень, контроль безпосереднього довільного опрацювання матеріалу, контроль опосередкованого довільного опрацювання навчального матеріалу.

Деякі автори відзначають, що «дія організації часу життя невід'ємна від сенсоутворення і цілепокладання – цих найважливіших компонентів самоорганізації особистості студента» (Малихін, 2008).

Наприкінці XX століття в діяльнісному підході склався ще один напрямок, названий «задачним», згідно з яким під час формування здатності до самоуправління навчальною діяльністю основним структурним елементом, що підлягає оволодінню студентами, має бути не дія, а завдання (Гальцева, 2018). Для того щоб студент перейшов з позиції об'єкта навчання в позицію суб'єкта, тобто навчився здійснювати діяльність не під керівництвом іншої людини, а самостійно, він повинен сформулювати і вирішити комплекс взаємопов'язаних завдань самоуправління.

Особистісний підхід до процесів самоорганізації в навчальній діяльності представлений дослідженнями Т. А. Губайдуліної, Т. А. Єгорової, В. Д. Петунова, Н. С. Копеїної та ін. У роботах цих авторів сам суб'єкт є об'єктом самоорганізації, а основний акцент робиться на його особистісні якості, що забезпечують успіх у діяльності (активність, цілеспрямованість, працьовитість, волеволі якості та ін.) і мотиви, які спонукають до діяльності (згідно з Лебединская, 2017).

Так, у дослідженнях Н. С. Копеїної були виділені дві полярні групи студентів: з високим і низьким рівнем розвитку самоорганізації (згідно з Митицина, 2014).

Розробкою системи формування умінь самоорганізації і самоконтролю навчальної діяльності у студентів займалася Я. О. Устинова. Дослідниця вважає, що «самоорганізація і самоконтроль є дуже важливими компонентами навчальної діяльності, сформованість умінь самоорганізації і самоконтролю у студентів істотно впливає на ефективність їх навчальної діяльності, отже, ці вміння у студентів необхідно цілеспрямовано і планомірно формувати, починаючи з першого дня їх навчання у ЗВО» (згідно з Музика, 2018).

Сформоване вміння самоорганізації діяльності значно підвищує ефективність та успішність навчальної діяльності студента, сприяє його активності у процесі навчання, правильному розподілу часу та інших ресурсів, систематичності виконання навчальних завдань та контролю за їх виконанням.

Особливості прояву самоефективності в студентські роки вивчала О. Вовк. Згідно з її висновками в період навчання у закладі вищої освіти висока самоефективність сприяє розкриттю творчих та інтелектуальних здібностей студента, формуванню його професійних і світоглядних якостей, розвитку позитивної Я-концепції. Студенти з низькою самоефективністю скеровані на уникнення невдач, виявляють низьку потребу в покращенні досягнутих результатів, «побоюються» творчості, для них характерна підвищена тривожність, неконструктивне ставлення до навчання (частіше проявляються захисні установки щодо навчальної діяльності). Вони, як правило, навчаються не для

того, щоб отримати задоволення від навчальних досягнень, а скоріше для того, щоб уникнути неприємностей, пов'язаних із неуспішністю. Студентів змушують сумніватися у власній ефективності неочікувані ситуації, є необхідність шукати декілька варіантів вирішення проблеми. Це, як вважає дослідниця, може бути наслідком недостатнього життєвого досвіду (Воробьева, 2012).

Українська дослідниця Л. Орбан-Лембрик вказує, що самоефективність у деяких випадках занадто сильно може виявитися дисфункціональною, а це дає підстави зробити висновок про необхідність урахування специфіки діяльності, в якій вимірюється самоефективність, і визначити її оптимальний рівень. Аналогічні думки висловлюють і інші дослідники. Так, Р. Кларк підкреслює, що занадто висока самоефективність студентів може призвести до деградації, створюючи помилкове відчуття самовпевненості (згідно з Моонеу, 2005). Самовпевненість впливає на вибір неправильної поведінкової стратегії, зниження зусилля й уваги щодо виконання завдання, відмову брати відповідальність за свої помилки та відкидає корегувальний зворотний зв'язок. Людина, яка надзвичайно впевнена у своїй ефективності, може бути надзвичайно наполегливою у своїх спробах виконати нездійсненні завдання та не виправдано йти на ризик.

Отже, згідно з аналізом емпіричних робіт науковців можна відзначити, що самоефективність та самоорганізацію в навчальній діяльності розглядають як предиктори академічних досягнень, навчальної мотивації, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості, оптимістичності, меншої тривожності, більш швидкого досягнення навчальних успіхів, пізнавальної активності, творчих можливостей, застосування когнітивних і метакогнітивних стратегій під час вирішення навчальних задач, позитивної Я-концепції, адаптації студентів до навчання, систематичності у навчальній діяльності, вираженості вольових рис.

Виходячи з аналізу літератури, ми поставили за мету нашого дослідження проведення аналізу особливостей самоорганізації та самоефективності у студентів, які закінчують навчання за рівнем вищої освіти «бакалавр» та за рівнем вищої освіти «магістр».

В якості інструментарію для вивчення самоорганізації нами були застосовані методики «Опитувальник самоорганізації діяльності» Є. Ю. Мандрикової та методика «Діагностики особливості самоорганізації» О. Д. Ішкова.

Опитувальник Є. Ю. Мандрикової спрямований на вивчення рівня самоорганізації та саморегуляції діяльності завдяки структуруванню особистого часу, плануванню та постановки мети. Крім того,

опитувальник описує сформованість здібностей до тактичного планування та стратегічного визначення цілей діяльності.

Методика О. Д. Ішкова дозволяє виявити індивідуальні особливості самоорганізації, які характеризують рівень розвитку у суб'єкта вольових та функціональних компонентів самоорганізації.

Самоефективність у студентів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти вивчалася за допомогою методики «Діагностика само ефективності» Дж. Маддукса та М. Шеера та «Шкала загальної само ефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема. Перша методика дозволила нам провести діагностику рівня самоефективності в діяльності та у спілкуванні (мова йде про оцінку суб'єктом власного потенціалу у сфері предметної діяльності та у сфері спілкування), у той час як шкала Р. Шварцера та М. Єрусалема вимірює суб'єктивне відчуття особистісної ефективності.

Крім запропонованих методик, нами було запропоновано студентам оцінити поняття «результативність мого навчання» за допомогою семантичного диференціалу Ч. Осгуда.

Для статистичної обробки первинних результатів дослідження використовувалися такі методи, як U-критерій Манна-Уїтні та факторний аналіз.

В табл. 1 відображені результати порівняльного аналізу для тих показників, за якими були встановлені значущі відмінності між двома досліджуваними групами - бакалаврів та магістрів.

Таблиця 1

Результати порівняльного аналізу (за U-критерієм Манна-Уїтні)

p <,05						
	Ранг сум (магістри)	Ранг сум (бакалаври)	U	Z	з-рівень	p-рівень з поправкою
Наполегливість	1098,5	854,5	26,5	2,162	0,03	0,03
Планування	1094,0	859,0	31,0	2,099	0,035	0,036
Корекція	716,5	1236,5	251,5	-3,219	0,001	0,001
Сила (СД)	1117,5	835,5	307,5	2,430	0,015	0,014
Самоефективність в діяльності	1064,5	888,5	360,5	1,683	0,09	0,09

Значно вищий рівень показників самоорганізації був зафіксований за шкалами наполегливість ($p = 0,03$) та планування (0,036) в групі магістрів. Тобто студенти магістри відзначаються кращими, ніж бакалаври, вміннями організації власної діяльності завдяки більш вираженій здатності докладати вольових зусиль для досягнення

поставленої мети, вирішувати поставлені задачі та завершувати розпочаті справи. При цьому у магістрів більшою мірою розвинені навички планування діяльності, що виражається у вмінні виставляти пріоритети, створювати план дій, виявляти ресурси, необхідні для виконання задач, проектувати власну діяльність.

Для бакалаврів важливою особливістю самоорганізації є такий показник, як корекція. Він є значно вищим саме у цій групі ($p = 0,001$). Це може означати, що студенти-бакалаври проявляють більшу гнучкість у визначенні мети та напряму діяльності, що виражається у добре розвинених навичках корекції власних цілей, аналізі чинників, які впливають на їхню успішність, перегляду критеріїв оцінки результатів, форм контролю за своєю активністю, корекції способів вольової регуляції поведінки. На нашу думку, це можна пояснити особливістю навчання саме на етапі завершення освітньої діяльності на першому (бакалаврському) рівні освіти, коли перед студентом стає вибір: продовжувати навчання далі чи розпочинати безпосередню професійну діяльність. Адже сьогодні в державі на ринку праці досить багато можливостей реалізувати себе в якості фахівця, навіть не маючи вищого рівня освіти.

Тож студенти-бакалаври, знаходячись в умовах необхідності зробити важливий вибір у своєму житті, проявляють більшу гнучкість у постановці цілей та визначенні способу їх досягнення.

Аналіз результатів за методикою семантичного диференціалу показав, що поняття «результативність навчання» за показником «сила» значно вище у групі магістрів ($p = 0,01$). Ми схильні це пояснювати тим, що студенти-магістри суб'єктивно сприймають своє навчання як більш значиме, порівнянно з цьому бакалаврами. Це є зрозумілим, бо навчання на даному етапі значно впливає на їх життєдіяльність, займає пріоритетне місце у структурі цілей та визначає напрямок їх діяльності в цілому.

Порівняння результатів вивчення самоефективності діяльності в групах магістрів та бакалаврів середніх значень показало, що за методикою «Діагностика самоефективності» Дж. Маддукса та М. Шеера показник самоефективності в діяльності є дещо вищим у магістрів, але на рівні тенденції ($p = 0,09$). Тобто можна припустити, що магістри є більш впевненими в тому, що завдяки своїм знанням, вмінням та навичкам вони зможуть досягти бажаного результату у предметній діяльності.

Для того щоб виявити узагальнювальні виміри, що описують спостережувані показники регуляції діяльності в кожній із досліджуваних груп, нами був використаний факторний аналіз. Було визначено, що основні розбіжності між студентами-бакалаврами,

пов'язані з особливостями їх самоорганізації та самоефективності, можуть бути описані через такі фактори:

1. Фактор організації діяльності – розкривається через такі показники, як цілеспрямованість, наполегливість, постановка мети, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, волевільні зусилля, рівень самоорганізації та самоефективності у діяльності та спілкуванні. Звернемо увагу на поєднання вмінь організовувати свою діяльність із самоефективністю в професійно значущих сферах, тобто саме ті студенти, що здатні «вибудувати» свою діяльність, спрямовувати її на досягнення мети, й сприймають себе як більш ефективних у професійному сенсі. Й навпаки, більш низькі вміння організації діяльності пов'язані з нижчою оцінкою власної ефективності.

2. Фактор ефективності діяльності – розкривається через загальну самоефективність та «силу» й «активність» поняття «результативність навчання». Тобто уявлення про власну загальну ефективність пов'язані з суб'єктивною значимістю результатів навчання.

3. Фактор регуляції діяльності – утворений такими шкалами, як планомірність, самоорганізація, планування, аналіз ситуацій, самоконтроль і шкала «сила» (як фіксація на результативності), що протистоять корекції. Можна сказати, якщо студентам із високими показниками за цим фактором більш притаманна спрямованість на стратегічні цілі, то студенти із низькими показниками скоріше покладаються на вміння скорегувати свої поточні цілі та дії залежно від ситуації.

Щодо студентів, які навчаються у магістратурі, то основні розбіжності між ними можуть бути описані через такі фактори:

1. Фактор самодисципліни. Цей фактор утворений показниками планованості, наполегливості, самоорганізації, постановки мети, аналізу ситуацій, планування, самоконтролю, волевільних зусиль. Він відображає вміння студентів організувати та структурувати свою діяльність, аналізувати важливі для досягнення мети обставини, розвинути навички планування та подальшого контролю за ходом виконання поставлених задач, вміння мобілізувати власні ресурси для досягнення цілей, та послідовній реалізації своїх планів.

2. Фактор реагування на зміни. В ньому об'єднані корекція та самоефективність у діяльності, яким протистоїть фіксація. Тобто студенти з високими значеннями за цим фактором демонструють гнучкість у поєднанні з уявленням про власну здатність ефективно вирішувати різні завдання, не фіксуючись на обмеженнях поточної ситуації.

3. Фактор результативності діяльності складається з показниками сили, активності та оцінки результативності діяльності та загальної самоефективності. Цей фактор демонструє, як студенти оцінюють своє навчання, емоційне ставлення до результатів власного навчання, що

в сукупності поєднується суб'єктивним відчуттям своєї особистісної ефективності.

4. Фактор орієнтації на майбутнє складається з наполегливості, постановки мети, корекції, вольових зусиль, рівня самоорганізації та самоефективності діяльності. Цей фактор описує, наскільки виражена в студентів-магістрів направленість на «після університетський» період, яка відображається у визначенні цілей, спрямуванні своєї діяльності на їх досягнення, гнучкості в плануванні та упевненості в своїй самоефективності стосовно різних видів предметної діяльності.

Висновки

Зафіксовано значущі відмінності в особливостях самоорганізації та самоефективності студентів різних рівнів вищої освіти. Студенти, що закінчують навчання за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, відрізняються від студентів, що закінчують навчання в магістратурі, значно вищим рівнем гнучкості у самоорганізації, що може пояснюватися їхньою невизначеністю щодо подальшого майбутнього: продовжувати навчання чи розпочинати професійну самореалізацію.

Студенти, що закінчують магістратуру, мають значно вищий рівень розвитку навичок планування, вольової регуляції поведінки, також для них є значно вищою значимість навчальної діяльності, яка визначає їх цілі та впливає на інші сфери життя. Студенти-магістри більш чітко усвідомлюють важливість актуальної навчальної діяльності для подальшого розкриття їх професійного потенціалу та фахового зростання, вони мають більш конкретні цілі на майбутнє та усвідомлюють важливість власних вольових зусиль для їх досягнення.

Основні фактори, що описують розбіжності між досліджуваними студентами-бакалаврами за показниками самоорганізації та самоефективності, відображають такі параметри діяльності, як організація, ефективність, регуляція. Розбіжності між досліджуваними студентами-магістрами описуються факторами самоменеджменту, реагування на зміни, ефективності діяльності, орієнтації на майбутнє.

Список літератури

1. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000.
2. Беслычко Н. А. К проблеме самоэффективности личности в психологии. *Вестник МДПУ ім'я І. П. Шамякіна*. 2009. № 3(24). С. 37–43.
3. Воробьева М. А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов. *Педагогическое образование в России*. 2012. № 6, С. 184–188.

4. Гальцева Т. О. Психологічні особливості навчальної самоефективності суб'єкта навчальної діяльності. *Науковий вісник ЛДУВС*. 2018. № 1. С. 114–124.
5. Гончар С. Н. Самоэффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов. *Буки-Веди*. 2012. Відновлено з <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2163/>.
6. Клецина И. С. Структура личностной саморегуляции как фактор успешности учебной деятельности студентов : дис. ... канд. псих. наук. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет, 1992.
7. Лебединская С. В. К вопросу изучения самоэффективности личности как ресурсного качества у студентов гуманитарного профиля. *Ученые записки ЗабГУ. Сер.: Педагогические науки*. 2017. № 2. С. 60–65.
8. Малихін О. В. Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : Збірник наукових праць. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2008. № 9(19). С. 122–128.
9. Митицина Е. А. Теоретические основания изучения профессиональной самоэффективности студентов. Псков : Псковский государственный университет, 2014.
10. Музика О. Самоефективність як чинник професіоналізації студентів. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3. С. 83–94.
11. Мунтян Т. В. Підвищення мотивації студентів до самостійної навчальної діяльності як необхідна умова формування умінь самоорганізації (на прикладі англійської мови). *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2015. № 2 (17). С. 287–289. Відновлено з <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/4732>.
12. Орлова Д. В. Понятие самоорганизации и критерии ее сформированности. *Национальная ассоциация ученых*. 2016. № 5. С. 129–130.
13. *Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи*. Томск : Издательский Дом ТГУ, 2014.
14. Mooney P. A Review of Self-Management Interventions Targeting Academic Outcomes for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Behavioral Education*. 2005. № 14. С. 203–221.
15. Tiyuri A. Research self-efficacy and its relationship with academic performance in postgraduate students of Tehran University of Medical Sciences in 2016. 2018. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5791442/>

Особливості уявлень студентів про академічну доброчесність

С. Г. Яновська

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

Анотація. Представлено результати емпіричного дослідження уявлень студентів закладів вищої освіти (ЗВО) та випускників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). До дослідження було залучено 184 особи: 101 учень одинадцятих класів Харківських гімназій № 12 та № 45 та 83 студенти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Було визначено, що всі досліджувані учасники освітнього процесу обізнані щодо поняття академічної доброчесності. Випускники ЗЗСО та студенти першого курсу пов'язують це поняття з правилами, нормами, що декларує освітній заклад, та контролем педагогів. Їх суб'єктивне уявлення про власну порядність у навчанні дещо відрізняється від того, як часто та які з проявів академічного шахрайства вони використовують. Було припущено про наявність «подвійного стандарту» у досліджуваних в оцінці академічної доброчесності.

Уявлення про це поняття вказує, що чесність у навчанні не є життєвим принципом багатьох старшокласників та першокурсників, за яким вимірюються власні досягнення, здобувається авторитет серед товаришів. Випускники бакалаврського рівня освіти ЗВО в своїх визначеннях академічної доброчесності не тільки вказують на етичні принципи та норми закону, якими керуються учасники освітнього процесу під час навчання та наукової діяльності, а й демонструють у своїй поведінці виконання цих норм. Можна відмітити, що уявлення про академічну доброчесність у процесі навчання в університеті стає внутрішнім принципом багатьох студентів, що знижує кількість проявів академічного шахрайства.

Ключові слова: уявлення, академічна доброчесність, академічне шахрайство, студенти, старшокласники.

S. G. Yanovska

Features of students' perceptions of academic integrity

Abstract. The results of the students' ideas empirical study at higher education establishment (HEE) and graduates of general secondary education estab-

lishment (GSEE) are presented. 184 people were involved in the study: 101 students eleventh grades students of Kharkiv high schools № 12 and № 45 and 83 students of the V. N. Karazin Kharkiv National University.

It was determined that all participants in the educational process were aware of the concept of academic integrity. GSEE graduates and first-year students associate this notion with the rules, regulations declared by the educational establishment, and teacher control. Their subjective perceptions of their integrity in teaching differ somewhat from how often and which academic fraud they use. It has been suggested that there is a "double standard" in academic virtue. The notion of this concept indicates that honesty in teaching is not the lifeblood of many senior and first-year students, who measure their own achievements and gain credibility among their fellow students. Graduates of the Bachelor Degree at HEE, in their definitions of academic virtue, not only point out the ethical principles and rules of law that guide participants in the educational process during their studies and research activities, but also demonstrate in their behavior the fulfillment of these norms. It can be noted that the idea of academic integrity in the process of studying at the university becomes an internal principle of many students, which reduces the number of academic fraud.

Keywords: ideas, academic virtue, academic fraud, students, high school students.

Одними із важливих чинників розбудови системи вищої освіти є розвиток фундаментальної та прикладної науки та засобів здобуття й трансляції отриманих знань. Саме це робить важливими моральні та етичні принципи, що реалізуються в процесі наукового дослідження та навчання, те, яким чином викладачі та науковці будують стосунки зі студентами, які приклади організації та виконання своєї роботи їм демонструють. Кожному з учасників освітнього процесу важливо визначити власні моральні стандарти та постійно співставляти їх зі взірцями академічної культури, втілювати їх у життя на кожному кроці своєї роботи, забезпечуючи якість навчання й наукових досліджень, що, власне, й забезпечує сталий розвиток всієї системи освіти та кожного з закладів освіти в Україні.

Однак чи спроможні сучасні заклади вищої освіти бути осередком правди, толерантності й честі? Чи є процес здобуття освіти таким, що сприяє підтримці принципів академічної доброчесності та створює середовище, в якому не можливі корупційні й неетичні дії? Отже, існує потреба визначення освітнього середовища та його учасників з точки зору їх особливостей, що спонукають студентів і фахівців підтримувати принципи академічної доброчесності або йти на обман і шахрайство в навчанні.

Доброчесність не може існувати в атмосфері, в якій нечесність не тільки толерується, але й вітається. Навіть найкращі, інтелектуально незалежні юнаки та дівчата можуть бути дезорієнтовані і страждати в деморалізованому оточенні, коли усвідомлюють, що успіху в навчанні та дослідженні легше досягти шляхом обману, ніж чесною працею, самостійно виконуючи навчальні та науково-дослідницькі завдання. Враховуючи це, в Україні поширюється кількість досліджень за проблемою академічної доброчесності. Український вчений, професор Т. Фініков вказує на необхідність визначення параметрів середовища, які б сприяли викоріненню корупційної практики в українській освіті (Фініков, 2016). В дослідженнях Д. Загірняк (2015), О. Полоцької (2016), В. Ромакіна (2010), О. Цокур (2009), Г. Павела (G. Pavela, 2008) проведено порівняльний аналіз причин академічної нечесності, а також мотивації студентів до навчання, переконання та поведінки українських та американських студентів щодо норм академічної чесності, розглянуто ефективність дії «кодексів честі» американських навчальних закладів. Автори О. Богач та С. Кіршо (2019) звертають увагу на систему моральних цінностей студентів як фактора, який впливає на розвиток академічної доброчесності, Оцінка академічної недоброчесності, на думку І. Тодорової (2019), пов'язана з рівнем толерантності до неї та самооцінкою і рівнем домагань студентів. У науковій праці Східноукраїнського фонду соціальних досліджень спільно з Інститутом соціально-гуманітарних досліджень Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна було розглянуто різні прояви академічного шахрайства як один з аспектів фундаментальної проблеми вітчизняної академічної культури (<http://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2015-07-17/2015.pdf>). На жаль, ці дослідження недостатньо приділяють уваги психологічним чинникам, які сприяють розвитку академічної доброчесності протягом всього навчання молоді людини. Ми вважаємо, що вивчення особливостей уявлень випускників закладів загальної середньої освіти й студентів різних курсів про академічну доброчесність та дослідження якостей особистості, які сприяють підтримці принципів академічної доброчесності, дозволить визначити не тільки наочне уявлення учасників освітнього процесу щодо академічної чесності, а й те, наскільки навчання в закладі вищої освіти сприяє її розвитку.

Аналіз останніх публікацій. Академічна доброчесність є центральною складовою академічної культури. Вона визначається як обов'язкове дотримання в процесі навчання за будь-яких умов таких фундаментальних цінностей, як: чесність, довіра, повага, справедливість, відповідальність та підзвітність (Ромакін, 2009). Ці ключові поняття, які розкривають зміст академічної доброчесності

(Academic integrity), були вперше задекларовані у вересні 2004 року у Бухаресті на Міжнародній конференції з питань етики, де була прийнята Бухарестська Декларація з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні (Бухарестська декларація ..., 2005). Поняття академічної доброчесності є і в чинному законі України «Про освіту». Стаття 42 входить до розділу V «Забезпечення якості освіти» та дає чітке визначення поняття академічної доброчесності, а саме: «Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» (Закон України «Про освіту», 2017). Також у законі містяться основні правила дотримання академічної доброчесності педагогами, науковцями, учнями і студентами, наводиться перелік основних видів порушень академічної доброчесності та перелік можливих наслідків (санкцій) щодо порушника. Але для того щоб закон «працював», його потрібно не тільки «донести» до учасників освітнього процесу, а й зробити так, щоб всі верстви академічної спільноти – студенти, викладачі та адміністрація – визначали, підтримували та сповідували принципи академічної доброчесності, усвідомлюючи те, що освіта не може розвиватися, ігноруючи ці цінності (Ромакін, 2009). Це є невід’ємною складовою внутрішньої системи забезпечення якості освіти у будь-якому освітньому закладі. «Академічна свобода процвітає тільки у середовищі дотримання принципів інтелектуальної чесності з усіма її правами і обов’язками» (Ромакін, 2010). Але поряд із підтримкою академічної чесності, на жаль, є приклади шахрайства та обману.

Можливо, кожна людина у світі колись вдавалася до нечесних форм поведінки: списувала, використовувала шпаргалки або колись стояла перед дилемою «списати – не списати». Взагалі, проблема списування є проблемою, яка стосується не тільки нашої країни. Опитування американських підлітків на початку 2000-х років показало, що половина учнів старших класів не вважають списування поганою справою, приблизно 75 % «списують за кожного зручного випадку». За таких звичок учнів старших класів важко очікувати, що студенти вищих навчальних закладів будуть поводити себе по-іншому. Дійсно, дані опитувань американських студентів показують, що якщо в 1969 році в списуванні визнавалися 34 % студентів, то в 1992 році – 61 %, а 2002 році – вже 74 %. Азійські студенти не відстають від європейців і американців. Так, наприклад, в 2004 році Міністерство освіти Південної Кореї скасувало результати декількох сотень тестів, які

розв'язувалися,, як з'ясувалося, за допомогою таємного спілкування через SMS (Латова, Латов, 2007).

Саме тому проблема академічної доброчесності стала предметом досліджень багатьох вчених в усіх країнах світу. На законодавчому рівні було прийнято Декларацію з етичних цінностей та принципів освіти, крім того, багато навчальних закладів розробили власні правила та кодекси, які сприяють проявам академічної доброчесності.

Соціологами Н. та Ю. Латовими (2007) було проведено дослідження на тему проблеми списування. Під час дослідження були опитані студенти і школярі старших класів. У світлі отриманих даних дослідниками були зроблені наступні висновки: засуджують списування лише 3 % школярів, половина займає нейтральну позицію і більше третини вважають списування нормою життя.

Спостерігається загальна тенденція – розглядати шкідливість списування насамперед з точки зору його ефективності. Відповіді респондентів досить чітко діляться на дві великі групи. В першу групу потрапляють відповіді, в яких школярі та студенти підкреслюють особисту вигоду («нічого не знаючи, отримаю хороший результат», «допомагає жити спокійно», «робити нічого не треба»). Ці відповіді характеризують прагнення досліджуваних ухилитися від зусиль (як розумових, так і психологічних), з якими пов'язане будь-яке навчання. До другої групи потрапили відповіді («іноді вивчити те, що потрібно, на практиці неможливо», «деякі предмети взагалі навряд чи стануть в нагоді»), що зв'язують обман/списування з недоліками освітнього процесу: занадто складні завдання, викладання матеріалу «малоцінних» дисциплін тощо. У цьому дослідженні Н. та Ю. Латови (2007) також показали, що навчальний обман впливає на майбутню професійну діяльність. Вони припустили, що зростання тіньової економіки (корупції) і висока поширеність навчального обману можуть бути взаємопов'язані і впливати один на одного.

За результатами дослідницького проекту Східноукраїнського фонду соціальних досліджень спільно з Інститутом соціально-гуманітарних досліджень Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку» визначено: 67 % студентів вступають до українських закладів вищої освіти без домінуючої мотивації на отримання професійних знань; в процесі навчання формується тенденція на переорієнтацію значної частини студентів з отримання знань на отримання формальних атрибутів освіти (дипломів); лише 14 % мають стійку орієнтацію на професійну роботу за отриманим фахом, а 54 % взагалі не мають наміру працювати за отриманою спеціальністю; 67 % систематично використовують таку

форму академічного шахрайства, як списування; переважна більшість (понад 90 %) студентів використовують плагіат в тій чи іншій формі; 23 % студентів з певною мірою зазначають, що на їх факультеті трапляються випадки отримання оцінок за послуги або гроші (Східноукраїнський фонд соціальних досліджень ..., 2015).

В. Гіжицький (2014) визначив навчальний обман як стратегію псевдоадаптивної поведінки, що має певні зв'язки з академічними досягненнями. Навчальний обман детермінується прагненням досягнення зовнішніх нагород, слабким інтересом до змісту навчання, він не пов'язаний із самоповагою і є ситуативним, а не стійкою особистісною якістю. Молоді люди, які використовують шахрайство, не вірять у власні академічні здібності та відчувають, що не контролюють результати власної навчальної діяльності у сукупності з відчуттям необ'єктивності оцінок, які вони отримують. Отримані дані потребують більш детального вивчення причин, які обумовлюють виникнення академічного обману та шахрайства.

Однією з головних причин існування та поширення проявів феномену академічної нечесності є розповсюдження та узвичаєння імітації освітньо-наукової діяльності як особливого виду соціальної псевдоактивності, як вважає А. Мельниченко (2016). За результатами всеукраїнського дослідження, проведеного у межах проекту «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку», було визначено чисельні порушення академічної доброчесності, основними з них є: вимагання або провокування отримання грошей, подарунків, особистих послуг за різних форм оцінювання осіб, які навчаються, відсутність справедливої оцінки, виконання за допомогою плагіату та порушення права інтелектуальної власності навчальних та кваліфікаційних робіт, виконання за оплату робіт на замовлення, занижування оцінок та примус до додаткових навчальних послуг та консультацій та інше (Східноукраїнський фонд соціальних досліджень ..., 2015).

Отже, соціально-економічна ситуація розвитку суспільства є підґрунтям для виникнення академічного шахрайства, але виникає обман та нечесність тільки в освітній атмосфері, яка сприяє нечесності. Тому нами було досліджено, яким чином розуміють сучасні випускники закладів загальної середньої освіти та студенти поняття академічної доброчесності, чи впливає навчання в закладі вищої освіти розвитку академічної чесності, та визначено психологічні особливості особистості учнів і студентів різних курсів із суб'єктивно різними рівнями академічної доброчесності.

Мета дослідження: визначення особливостей уявлень випускників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) та студентів закладів вищої освіти (ЗВО) про академічну доброчесність.

Для досягнення мети було використано такі методи і методики:

1. Метод анкетування для визначення особливостей уявлення випускників ЗЗСО та студентів різних курсів про академічну доброчесність.

2. Метод графічного шкалування для визначення суб'єктивного рівня академічної доброчесності випускників ЗЗСО та студентів (Guilford, 1954, як цитується у Яновська, 2000).

3. Метод семантичного диференціалу Ч. Остуда та особистісний диференціал (адаптація співробітниками НДІ імені В. М. Бехтерева) для визначення самооцінки та оцінних характеристик поняття академічної доброчесності (Райгородський, 2001).

4. Методики «Мотивація досягнення успіху» та «Мотивація уникнення невдач» Т. Елерса (Райгородський, 2001).

5. Математичні методи обробки результатів (первинний математичний аналіз, коефіцієнт кореляції Спірмена).

В дослідженні брали участь 184 особи. Серед них: випускники ЗЗСО – учні одинадцятих класів Харківської гімназії № 12 та ХНВК № 45 «Академічна гімназія» – всього 101 майбутній абітурієнт (54 дівчини та 47 юнаків) та студенти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, всього 83 особи, в віці від 16 до 22 років. Студенти були розподілені на 2 групи досліджуваних: 1 група – студенти I курсу факультету психології, віком 16–18 років, 52 особи (11 юнаків, 41 дівчина). 2 група – студенти IV курсу факультету психології, віком 19–22 роки, 31 особа (3 юнака, 28 дівчат).

Результати емпіричного дослідження уявлень про академічну доброчесність

За результатами дослідження були проаналізовані уявлення випускників ЗЗСО щодо академічної доброчесності. В табл. 1 подано дані щодо визначення цього поняття. Найбільша кількість учнів вважають, що академічна доброчесність - це достойна, важлива, культурна та порядна поведінка, тактовне ставлення та повага до оточуючих учнів та вчителів.

Таблиця 1

Дані щодо визначення поняття «академічна доброчесність» досліджуваними випускниками закладів загальної середньої освіти

Визначення поняття «академічна доброчесність»	Кількість
Достойна, важлива, культурна та порядна поведінка, тактичне ставлення та повага до оточуючих учнів та вчителів	38,3 %
Виконання шкільних правил та всього, про що говорять вчителі	25,5 %
Чесність в навчанні	23,5 %
Відповідальність у навчанні	12,7 %

Дещо менша кількість опитуваних вважає, що академічна доброчесність – це виконання шкільних правил та всього, про що говорять вчителі. Також, академічну доброчесність визначають як чесність у навчанні. На останньому місці її порівнюють з відповідальністю в навчанні. Саме таке уявлення про це поняття й пояснює подальші розбіжності щодо суб'єктивного рівня академічної доброчесності та частоти проявів нечесних форм поведінки: старшокласники – культурні та порядні школярі, які виконують шкільні правила та вимоги вчителів, але деколи (разів 3–5 на місяць) вони можуть списувати, використовувати шпаргалки та інтернет під час контрольних робіт, що, на їх думку, не порушує всі ці правила.

Також було проаналізовано розуміння академічної доброчесності та особливості проявів академічної непорядності студентами першого та четвертого курсів. Дані щодо визначення цього поняття студентами 1-го курсу наведені у табл. 2.

Таблиця 2

Дані щодо визначення поняття «академічна доброчесність» студентами 1-го курсу

Визначення	Кількість (%)
Чесність (порядність) у виконанні роботи, завдань	40 %
Виконання норм, правил у навчанні	12 %
Сумлінна робота (коли робиш сам)	9 %
Відповідальність, успішність у навчанні	5 %
Зворотне (списування, плагіат)	3 %
Інше	19 %
Немає відповіді	12 %

Серед досліджуваних 12 % першокурсників не дали визначення поняття. Можемо припустити, що студенти з цієї групи не замислювались на тему академічної доброчесності, їм важко визначити сутність цього поняття. Майже половина першокурсників вважають, що «академічна доброчесність» – чесність, порядність у виконанні завдань у навчанні, і ці дані збігаються з тим, яким чином її визначали старшокласники. 19 % студентів дають неясне визначення або пишуть асоціацію до поняття, а не його визначення.

Більшість студентів 4-го курсу вважають, що «академічна доброчесність» – це сумлінне виконання завдань, робіт в навчанні. 17 % – вважають, що це дотримання правил. 17 % студентів дають неясне визначення (див. табл. 3).

Таблиця 3

Дані щодо визначення поняття «академічна доброчесність»
студентами 4-го курсу

Визначення	Кількість в (%)
Сумлінне виконання студентом завдань та наукових робіт	66
Дотримання правил у навчанні	17 %
Інше	17 %

Порівняно зі студентами 1-го курсу студенти 4-го курсу надають більш чітке визначення поняття академічної доброчесності, яке є внутрішньо орієнтованим на якість та чесність виконання самими студентами освітніх та наукових завдань, на відміну від старшокласників та студентів першого курсу, для більшості яких поняття академічної доброчесності пов'язане з правилами, нормами, що декларує освітній заклад, та контролем педагогів.

Висока оцінка власної академічної доброчесності випускників закладів загальної середньої освіти вступає в протиріччя з даними щодо частоти випадків навчальної непорядності. 62,4 % опитуваних визнають, що 3–5 разів на місяць, вони застосовують нечесні форми поведінки в навчанні, тобто порушують власну академічну доброчесність. Причому дівчата це роблять частіше, ніж хлопці. Досить низький процент опитуваних (2,4 %), які ніколи не використовували нечесні форми поведінки в навчанні. Ці дані не збігаються з кількістю осіб, які приписували собі високий рівень власної академічної доброчесності. Окрім частотного розподілу проявів нечесної поведінки нами, було визначено найпоширеніші форми академічної непорядності. Досліджувані випускники закладів загальної середньої освіти частіше за все списують (43,2 %) та використовують під час контрольних і екзаменів заборонені матеріали та технічні засоби (41, 3%). Найменші показники було зазначено у випадках щодо отримання оцінки за гроші та послуги – лише в 4,3 % відповідей.

Цікавими є результати щодо причин, які обумовлюють прояви нечесної навчальної поведінки старшокласників. Найбільш поширеними поясненнями є бажання підтримати товаришів, які просять списати (23,5 %), прагнення більш високої оцінки (20,5 %) та відсутність інтересу до навчальної дисципліни (19,2 %), дані подано в таблиці 4 (Ivanovska, Turenko & Shapoval, 2016).

Таблиця 4

Частотний розподіл причин, які обумовлюють прояви нечесної поведінки випускників закладів загальної середньої освіти

Групи досліджуваних	Причини, які обумовлюють прояви нечесної поведінки (%)							
	Боязнь зазнати	Прагнення більш високої	Неповага до ПТТТТ-С1 тпт	Відсутність інтересу до навчання	Інші списують, чим я гірший	Можу списати, якщо вчителя нема	Однокласник просить дати ргітлптт	Інше
Юнаки	11,2	20,4	3,1	21,4	1,0	13,3	27,6	2,0
Дівчата	9,6	20,3	2,6	18,4	4,4	17,5	25,4	1,8
Загальна	15,6	20,5	2,0	19,2	2,0	13,9	23,5	3,3

Аналіз даних за методом анкетування стосовно проявів академічної непорядності та причин порушення принципів академічної непорядності у студентів 1-го та 4-го курсу визначив результати, подані в табл. 5.

Таблиця 5

Показники проявів академічної непорядності за методом анкетування в групах студентів 1-го та 4-го курсу

Питання	Варіант відповіді	1 курс	4 курс
Як часто ви проявляли академічну непорядність?	Завжди	0 %	0 %
	Часто	10 %	20 %
	Іноді	70 %	80 %
	Ніколи	20 %	0 %
Яким чином Ви проявляли академічну непорядність?	Списували	62 %	81 %
	Фальсифікували данні	14 %	13 %
	Зверталися до плагіату	37 %	55 %
	Платили гроші за правильні відповіді	6 %	7 %
	Брехали викладачам	20 %	13 %
Як Ви вважаєте, чому студенти порушують принципи академічної непорядності	«Всі порушують, і я буду»	10 %	20 %
	Немає часу підготуватися	54 %	33 %
	Лінь	56 %	55 %
	Неактуальність дисципліни	37 %	42 %
	Витрачу менше часу	47 %	46 %

Академічну непорядність більшість першокурсників проявляють іноді (70 %). Ці дані дещо перевищують показник порушення академічної порядності старшокласниками. Частина з тих студентів, які відповіли на це питання негативно, на наступне питання «Яким чином?» дають відповідь, в якій описують засоби власного навчального шахрайства. Свою академічну непорядність студенти проявляють списуванням (62 %) та зверненням до плагіату (37 %). Як бачимо, кількість першокурсників, які списують, збільшилась на 20 % порівняно з аналогічною кількістю випускників закладів загальної середньої освіти. Причинами порушення студентами 1-го курсу принципів академічної порядності є таке: «не має часу підготуватися» (54 %), «лінь» (56 %), «витрачу менше часу» (47 %) та «неактуальність дисципліни» (37 %). Ці причини відрізняються від даних, які наводили старшокласники. Для першокурсників, які адаптуються до нової, незвичної ситуації навчання в закладі вищої освіти, першочерговими причинами списування стають «брак часу» та «лінь», а не допомога товаришам, як це було в школі.

Академічну непорядність більшість студентів 4-го курсу проявляють іноді (80 %). 20 % студентів проявляють академічну непорядність часто. Свою академічну непорядність студенти 4 курсу проявляють у «списуванні» (81 %) та «зверненням до плагіату» (55 %). Причини порушення студентами 4-го курсу принципів академічної порядності: «лінь» (55 %), «витрачу менше часу» (46 %) та «неактуальність дисципліни» (42 %).

Порівнюючи відповіді студентів різних курсів, можна визначити, що студенти 1-го та 4-го курсів розуміють, що постійно шахраювати в процесі навчання не можливо, але студенти 4 курсу обирають відповіді «часто» та «іноді», а в першокурсників до цих відповідей додається відповідь «ніколи». На жаль, у подальших відповідях першокурсників на питання анкети ми бачимо, що ті студенти, які заперечували прояви власної непорядності в навчанні, обирають відповіді щодо проявів власної академічної непорядності. Відповіді студентів 1-го та 4-го курсів багато в чому збігаються, але четвертокурсники відповідають більш критично та чесно.

За допомогою асоціативного методу було визначено те, що, на думку, студентів, пов'язане з поняттям академічної доброчесності. За наявності декількох груп асоціацій з поняттям «академічна доброчесність» було визначено, що для першокурсників це поняття має позитивні риси та більшою мірою пов'язане з цінностями й діяльністю. Академічна доброчесність у навчанні у студентів 1-го курсу найчастіше асоціюється з чесністю, сумлінністю, відповідальністю, справедливістю, правильністю, порядністю, стриманістю. Результати наведені у табл. 6 та 7.

Таблиця 6

**Асоціації студентів 1-го курсу щодо поняття
«академічна доброчесність»**

Показники	Академічна доброчесність у навчанні
Якості	Чесність, сумлінність, відповідальність, порядність, стриманість, вихованість, урівноваженість, пунктуальність, дисциплінованість, щирість, відкритість....
Пізнавальні процеси	Увага, мислення, сприйняття
Діяльність	Праця, навчання
Цінності	Правда, порядок, вірність, успіх, довіра
Опис	Швидкий, сміливий, актуальний, дисциплінований
Негативне	Списування, плагіат, фальсифікування, злочинство, нудьга
Позитивне	Довіра, чистота, організованість, активність, бажання, благородність

Асоціації студентів 4-го курсу дещо схожі з показниками студентів 1-го курсу стосовно поняття академічної доброчесності в навчанні. Різниця лише у кількості: у студентів 4-го курсу їх було набагато більше, порівнянно з першокурсниками.

Таблиця 7

**Асоціації студентів 4-го курсу щодо поняття
«академічна доброчесність»**

Група	Академічна доброчесність
Людські якості	Чесність, сумлінність, відповідальність, порядність, стриманість, вихованість, урівноваженість, пунктуальність, дисциплінованість, щирість, відкритість...
Пізнавальні процеси	Увага, мислення, пам'ять
Діяльність	Праця, навчання
Цінності	Правда, порядок, вірність, успіх, довіра, справедливість
Опис	Швидкий, сміливий, актуальний, дисциплінований
Негативне	Списування, плагіат, фальсифікування, злочинство, нудьга, відрадування, страх
Позитивне	Довіра, чистота, організованість, активність, бажання, благородність, розвиток, інтерес

Студенти 4-го курсу, як і 1-го курсу, асоціюють поняття «академічна доброчесність» із позитивними поняттями, цінностями, діяльністю. Але у студентів 4-го курсу більше негативних асоціацій, ніж у студентів 1-го курсу. Студенти 4-го курсу на час проведення

дослідження мали досвід виконання навчально-наукових робіт під керівництвом викладачів університету та чітко усвідомлювали серйозність санкцій за наявність плагіату в їх кваліфікаційних роботах. Дані, отримані за асоціативним методом у групі студентів 4-го курсу, представлені у табл. 7.

Отже, до поняття «академічна доброчесність» у студентів 4-го курсу найчастіше виникають такі асоціації, як чесність, відповідальність, університет, сумлінність, праця, навчання.

За результатами аналізу даних, отриманих методом графічного шкалювання, було визначено рівень суб'єктивної порядності у всіх досліджуваних групах. Серед опитуваних старшокласників 54 % вважають, що мають високий рівень академічної доброчесності, 34,6 % – середній рівень та 10,7 % – низький рівень. Варто зауважити, що є деякі розбіжності в оцінюванні власної академічної доброчесності юнаками та дівчатами. Так, юнаки частіше, ніж дівчата, визнають у себе низький рівень академічної доброчесності, а дівчата частіше високий. Порівняння цих даних із відповідями на запитання анкети, де кожен з опитуваних визначає частоту проявів нечесних форм поведінки в навчанні, вказує на більш високу самокритичність юнаків порівняння, з дівчатами.

Студенти 1-го курсу оцінюють себе як порядних у навчанні. Середній рівень порядності визначає 61 % досліджуваних студентів. Високий рівень порядності мають – 37 % досліджуваних першокурсників. Лише 2 % визначають у себе низький рівень порядності в навчанні (див. табл. 8).

Таблиця 8

Рівень суб'єктивної порядності у сфері навчання студентів 1-го курсу

Рівень суб'єктивної порядності у сфері навчання				
Низький	Середній		Високий	
2 %	61 %		37 %	
Хлопці 100 %	Хлопці 22 %	Дівчата 78 %	Хлопці 11 %	Дівчата 89 %

Є деякі розбіжності в оцінюванні студентами власної суб'єктивної порядності в навчанні у хлопців та дівчат. Так, хлопці частіше, ніж дівчата визнають в себе низький рівень академічної доброчесності, а дівчата частіше високий. У дівчат ми виявили лише високий та середній рівень суб'єктивної порядності в навчанні. Але така доволі висока оцінка студентами власної суб'єктивної порядності в навчанні вступає в протиріччя з даними щодо випадків проявів академічної непорядності. Показники студентів 4-го курсу представлені у табл. 9.

Таблиця 9

Рівень суб'єктивної порядності у сфері навчання студентів 4-го курсу

Рівень суб'єктивної порядності у сфері навчання			
Низький	Середній		Високий
3 %	67 %		30 %
Дівчата 100 %	Хлопці 15 %	Дівчата 85 %	Дівчата 100 %

Загалом студенти 4-го курсу оцінюють себе як порядних у навчанні (так було і на 1 курсі). 30 % студентів оцінюють себе як високопорядних. Лише 3 % визначають у себе низький рівень порядності в навчанні. Середній рівень порядності у більшості студентів – 67 %. Вони вважають себе порядними та чесними в навчанні. Юнаки визнають у себе лише середній рівень. А у дівчат ми бачимо більш різноманітні оцінки – і низькі, і середні, і високі.

Нами було визначено рівень мотивації на досягнення та уникнення невдач за допомогою методики Т. Елерса. Отримані дані відображені у табл. 10.

Таблиця 10

Мотивація досягнення та уникнення невдач
в групах студентів 1-го та 4-го курсів

Показник	Середньо групове значення		Середнє значення: Юнаки		Середнє значення: Дівчата	
	1 курс (x ± o)	4 курс (x ± o)	1 курс (x ± o)	4 курс (x ± o)	1 курс (x ± o)	4 курс (x ± o)
Мотивація досягнення	16,65±0,51	17,29±0,65	15,73±0,54	17±0,63	16,9±0,50	17,32±0,68
Мотивація уникнення невдач	16,1±0,68	15,58±1,08	15,45±0,61	13±0,99	16,27±0,71	15,86±1,12

Мотивація досягнення успіху та мотивація уникнення невдач у студентів 1-го курсу зрівноважені та знаходяться на середньому і помірно високому рівні. Досліджувані достатньою мірою орієнтовані на успіх і йдуть до мети, уникаючи невдач. Ми не знайшли значущих розбіжностей щодо вираженості мотивації досягнення та мотивації уникнення невдач залежно від статі.

Показники мотивації до успіху студентів 4-го курсу є високими, в той час як мотивація до уникнення невдач знаходиться на середньому рівні. У дівчат та юнаків різниця між показниками невелика. Студенти мотивовані на успіх, впевнені у своїх силах, а при цьому трохи

боятися невдач та орієнтовані на захисну тактику уникнення невдач.

Результати за фактором «оцінка» поняття академічної доброчесності у 70 % вибірки знаходяться в середньому та високому діапазоні. Досліджувані старшокласники визначають поняття академічної доброчесності як соціально- бажане та надають йому високе позитивне значення. За фактором «сила» в 72 % досліджуваної групи оцінки поняття академічної доброчесності знаходяться в середньому діапазоні. Випускники ЗЗСО вважають, що академічна доброчесність впливає на їх навчання, надає впевненості та сили для вирішення складних ситуацій. За фактором «активність» поняття академічної доброчесності в 80 % досліджуваної групи результати знаходяться в низькому діапазоні. Старшокласники вважають, що поняття «академічна доброчесність» не є таким, що активно втілюється в процес навчання в школі, та не є притаманним більшості їхніх друзів. За всіма досліджуваними факторами не було визначено значущих розбіжностей залежно від статі: і юнаки, і дівчата надають середні з підвищенням оцінки за факторами «оцінка» та «сила», низькі оцінки – за фактором «активність» (див. табл. 11).

Таблиця 11

Середні показники поняття «академічної доброчесності» з
а методом семантичного диференціалу в групі випускників ЗЗСО

Групи досліджуваних	Фактори		
	Оцінка ($x \pm o$)	Сила ($x \pm o$)	Активність ($x \pm o$)
Юнаки	6,3 $\pm$ 5,0	4,8 $\pm$ 3,7	2,2 $\pm$ 3,9
Дівчата	6,5 $\pm$ 4,3	4,9 $\pm$ 3,9	1,4 $\pm$ 4,0
Загальна	7,9 $\pm$ 4,6	4,9 $\pm$ 4,7	1,8 $\pm$ 4,1
З високим рівнем суб'єктивної оцінки	6,9 $\pm$ 4,0	2,3 $\pm$ 3,7	1,9 $\pm$ 3,9
З середнім рівнем суб'єктивної оцінки	6,1 $\pm$ 2,7	1,8 $\pm$ 3,3	1,7 $\pm$ 3,0
З низьким рівнем суб'єктивної оцінки	6,0 $\pm$ 7,6	4,6 $\pm$ 6,0	1,3 $\pm$ 6,8

Незалежно від статі досліджуваних було розраховано середні показники за факторами семантичного диференціалу з урахуванням рівня суб'єктивної оцінки академічної доброчесності. Було з'ясовано, що чим вищий рівень оцінки власної академічної доброчесності, тим вище показники за факторами «оцінка» та «активність» щодо поняття академічної доброчесності. за фактором «сила» було визначено наступну залежність: у групі з низьким рівнем суб'єктивної академічної доброчесності поняття цього

явища оцінюється вище, ніж у групах з середнім та високим рівнями. Випускники ЗЗСО, які низько оцінюють власну академічну доброчесність, вважають, що академічна доброчесність більшою мірою впливає на їхнє навчання та життя.

Нами також було визначено оцінку поняття «академічна доброчесність» за допомогою методу семантичного диференціалу у студентській вибірці. Показники студентів 1-го та 4-го курсів занесені до табл. 12

Результати за фактором «оцінка» в обох групах студентів знаходяться на середньому рівні. Досліджувані визначають це поняття як соціально-важливе та надають йому позитивне значення. За фактором «сила» дані першого курсу знаходяться на рівні нижче середнього. Можемо припустити, що 1-й курс вважає, що академічна доброчесність не впливає на їх життя, в той час як студенти 4-го курсу розуміють необхідність втілення її принципів в їх «університетське» життя.

Таблиця 12

Показники академічної доброчесності за методом семантичного диференціалу студентів 1-го та 4-го курсів

Групи досліджуваних	1 курс			4 курс		
	Оцінка ($\bar{x} \pm \sigma$)	Сила ($\bar{x} \pm \sigma$)	Активність ($\bar{x} \pm \sigma$)	Оцінка ($\bar{x} \pm \sigma$)	Сила ($\bar{x} \pm \sigma$)	Активність ($\bar{x} \pm \sigma$)
Загальна	5,58 $\pm$ 0,48	2,4 $\pm$ 0,46	1,69 $\pm$ 0,61	5,35 $\pm$ 0,70	4,9 $\pm$ 0,72	0,42 $\pm$ 0,72
Дівчата	5,51 $\pm$ 0,51	2,2 $\pm$ 0,48	0,27 $\pm$ 0,65	5,32 $\pm$ 0,75	5 $\pm$ 0,70	0,39 $\pm$ 1,54
Юнаки	5,27 $\pm$ 0,46	3,18 $\pm$ 0,51	2,05 $\pm$ 0,58	5,67 $\pm$ 0,68	4 $\pm$ 0,75	0,67 $\pm$ 0,58

Показники за фактором «Активність» у студентів 4-го та 1-го курсів знаходяться на низькому рівні та нижче середнього (відповідно). Показники студентів 1-го курсу та старшокласників є достатньо схожими, на відміну від 4-го курсу. Отже, уявлення про академічну доброчесність активується в закладі середньої освіти, розвивається та рухається з початку навчання в університеті та набуває усталеності до моменту його закінчення.

Аналіз даних отриманих за методиками «Мотивація досягнення успіху» та «Мотивація уникнення невдач» Т. Елерса визначив наступне. Розподіл отриманих даних у мотивації досягнення від 7 до 24,40% даних знаходяться в інтервалі з 11 до 16 балів та 40 % від 17 до 20 балів, графіки частотного розподілу мають вигляд нормальних кривих зі зсувом праворуч. Досліджувані старшокласники характеризуються середнім та помірно високими рівнями мотивації досягнення успіху (див. табл. 13).

Таблиця 13

Середні показники мотивації досягнення успіху
та уникнення невдач досліджуваних старшокласників

Групи досліджуваних	Мотивація	
	досягнення успіху ($x \pm o$)	уникнення невдач ($x \pm o$)
Юнаки	15,4 $\pm$ 3,8	14,3 $\pm$ 3,1
Дівчата	16,4 $\pm$ 4,1	15,6 $\pm$ 5,2
Загальна	15,9 $\pm$ 3,9	15,0 $\pm$ 4,4
3 високим рівнем суб'єктивної оцінки	16,7 $\pm$ 3,7	14,3 $\pm$ 3,1
3 середнім рівнем суб'єктивної оцінки	15,6 $\pm$ 4,1	14,2 $\pm$ 2,9
3 низьким рівнем суб'єктивної оцінки	12,9 $\pm$ 2,7	12,8 $\pm$ 6,3

Розподіл отриманих даних із мотивації уникнення невдач від 1 до 26,41 % даних знаходяться в інтервалі з 10 до 16 балів та 31 % від 17 до 20 балів, графіки частотного розподілу мають вигляд нормальних кривих зі зсувом праворуч. Досліджувані старшокласники характеризуються середнім та помірно високими рівнями мотивації уникнення невдач.

Мотивація досягнення успіху та мотивація уникнення невдач у досліджуваних випускників ЗЗСО зрівноважені та знаходяться на середньому і помірно високому рівні. Досліджувані достатньою мірою орієнтовані на успіх і йдуть, до мети уникаючи невдач. Не було визначено значущих розбіжностей щодо вираженості мотивації досягнення та мотивації уникнення невдач залежно від статі досліджуваних. Результати, які описують мотивацію досягнення та уникнення невдач у досліджуваних старшокласників, залежать від рівня суб'єктивної оцінки академічної доброчесності. Чим вищий рівень оцінки власної академічної доброчесності, тим вище показники мотивації досягнення та уникнення невдач, причому мотивація досягнення дещо перевищує мотивацію уникнення. Отже, випускники ЗЗСО з високим рівнем мотивації досягнення високо оцінюють власну академічну доброчесність.

Було встановлено кореляційні зв'язки між досліджуваними показниками (див. табл. 14). Суб'єктивний рівень академічної доброчесності створює прямий зв'язок з мотивацією досягнення успіху й зворотний з частотою нечесних проявів нечесної поведінки: чим більше старшокласники орієнтовані на успіх, тим вище вони оцінюють власну академічну доброчесність і тим менше проявів нечесної поведінки вони демонструють під час навчання.

Таблиця 14

Дані кореляційного аналізу досліджуваних показників
(за критерієм Спірмена) у групі випускників ЗЗСО

Показники	Коефіцієнт кореляції	Рівень значущості
суб'єктивний рівень доброчесності – частота непорядності	-0,331	0,01
суб'єктивний рівень доброчесності – мотивація досягнення	0,354	0,05
фактор «оцінка» особистості – фактор «сила» поняття доброчесності	0,325	0,01
фактор «оцінка» особистості – мотивація уникнення невдач	-0,407	0,01
фактор «активність» особистості – мотивація досягнення	0,382	0,01
фактор «активність» особистості – мотивація уникнення невдач	-0,375	0,01
фактор «оцінка» поняття доброчесності – мотивація досягнення	0,365	0,05

Фактор «оцінка» особистості створює прямий зв'язок із фактором «сила» поняття академічної доброчесності й зворотний із мотивацією уникнення невдач: чим вищий рівень самоповаги та сприйняття особистості випускників ЗЗСО, тим більшою силою вони наділяють поняття академічної доброчесності і тим вище в них виражена мотивація уникнення невдач.

Фактор «активність» особистості створює прямий зв'язок із мотивацією досягнення й зворотний із мотивацією уникнення невдач: чим більше орієнтовані старшокласники на соціальну взаємодію та зв'язки, тим більшою мірою вони ставлять за мету досягнення й уникають невдач.

Фактор «оцінка» поняття доброчесності створює прямий зв'язок із мотивацією досягнення й вказує на те, що психологічною особливістю особистості випускників ЗЗСО, які високо оцінюють поняття академічної доброчесності, є вищий рівень мотивації досягнення.

Було визначено значущі розбіжності між групами з різними рівнями суб'єктивної академічної доброчесності випускників ЗЗСО табл. 15. В результаті порівняння старшокласників із високим та низьким рівнями суб'єктивної академічної доброчесності було визначено значущі розбіжності за показниками мотивації досягнення та частотою проявів нечесної поведінки. Чим вищий рівень суб'єктивної академічної доброчесності, тим більш притаманна мотивація досягнення і менше проявів нечесної поведінки у випускників ЗЗСО.

Таблиця 15

Дані порівняльного аналізу досліджуваних показників
(за критерієм Манна–Уїтні) між групами випускників ЗЗСО
з різними рівнями суб'єктивної академічної доброчесності

Рівень суб'єктивної академічної доброчесності	Рівень суб'єктивної академічної	
	Показник (рівень значущості) доброчесності	
	Середній	Низький
Високий	– частота проявів нечесної поведінки (p = 0,05) – фактор «оцінка» поняття академічної доброчесності (p = 0, 04)	– частота проявів нечесної поведінки (p = 0,02) мотивація досягнення (p = 0, 009)
Низький	– фактор «сила» поняття академічної доброчесності – мотивація досягнення (p = 0, 04)	

У групах старшокласників з високим та середнім рівнями суб'єктивної академічної доброчесності було визначено значущі розбіжності за показниками фактору «оцінка» поняття академічної доброчесності та частотою проявів нечесної поведінки. В результаті порівняння старшокласників із середнім та низьким рівнями суб'єктивної академічної доброчесності було визначено значущі розбіжності за показниками мотивації досягнення та частотою проявів нечесної поведінки.

Таблиця 16

Дані кореляційного аналізу досліджуваних показників
(за критерієм Спірмена) в групі студентів 1 -го курсу

Показники	Коефіцієнт кореляції	Рівень значущості
суб'єктивний рівень доброчесності – мотивація досягнення	0,425	0,01
Фактор «активність» академічної доброчесності – мотивація досягнення	0,353	0,05

В групі студентів 1-го курсу мотивація досягнення пов'язана з суб'єктивним рівнем порядності студентів у навчанні та з фактором «активність» академічної доброчесності. Чим більше студенти спрямовані на досягнення, тим вище вони оцінюють себе як порядних у навчанні тим активніше втілюється в їх життя поняття академічної доброчесності.

В групі студентів 4-го курсу не було визначено кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками.

За даними порівняльного аналізу груп студентів 1-го та 4-го курсів було визначено значущу розбіжність за фактором «сила» поняття академічна доброчесності (рівень значущості 0,001). Можна визначити, що від 1-го до 4-го курсу відбувається зростання впливу академічної порядності на життя студентів.

Обговорення результатів дослідження

За результатами дослідження уявлень про академічну доброчесність отримано дані, які вказують на обізнаність випускників ЗВО щодо цього поняття, для них воно є таким, що орієнтовано на якість та чесність виконання самими студентами освітніх та наукових завдань. Це є дещо відмінним від уявлень старшокласників та студентів першого курсу, які пов'язують це поняття з правилами, нормами, що декларує освітній заклад, та контролем педагогів. Отже, в процесі навчання в університеті уявлення більшості студентів про академічну доброчесність розвивається від зовнішніх (задекларованих) до внутрішніх, які детермінують навчання студентів в університеті, забезпечуючи якість виконання завдань державної атестації наприкінці отримання освіти певного рівня.

Академічна доброчесність певною мірою впливає й на життя досліджуваних. Так, для більшості старшокласників, незалежно від статі, «академічна доброчесність» є соціально-бажаним поняттям, яке впливає на їх навчання, надає впевненості та сили для вирішення складних ситуацій, але, на жаль, не є таким, що активно втілюється ними в процесі навчання в школі (тільки зовнішній контроль, менторство вчителів, а не позиція «чесного учня»). Уявлення студентів 1-го курсу щодо оцінки, сили та активності поняття «академічна доброчесність» є достатньо схожими на дані старшокласників, відмінними є результати студентів 4-го курсу, які наділяють досліджуване поняття більшою силою та активністю, вважають за необхідне втілювати принципи доброчесності в своє університетське життя.

Було визначено певні розбіжності між власним уявленням старшокласників і студентів про свою порядність в навчанні та тим, як часто та які з проявів академічної недоброчесності вони використовують. Саме суб'єктивний рівень академічної доброчесності значуще відрізняє досліджуваних за частотою проявів нечесної поведінки та особливостями уявлення про поняття академічної доброчесності. Можемо припустити наявність «подвійного стандарту» у досліджуваних в оцінці академічної доброчесності. Уявлення про це поняття вказує, що чесність у навчанні не є життєвим принципом багатьох старшокласників та першокурсників, за яким йде вимірювання власних досягнень та перспектив, здобувається авторитет серед товаришів.

Визначений нами зв'язок між уявленням про власний рівень академічної порядності та мотивацією досягнення учасників освітнього процесу потребує подальшої перевірки на більшій вибірці та з урахуванням інших чинників (наприклад, системою цінностей, самооцінкою, благополуччям тощо).

Висновки

Академічна доброчесність є поняттям, яке має певний сенс для учасників освітнього процесу. Уявлення студентів 4-го курсу (випускників бакалаврського рівня освіти) найбільш наближені до визначення академічної доброчесності, яке закріплено Законом України «Про освіту»: це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових досягнень.

Уявлення про академічну доброчесність випускників ЗЗСО та студентів 1-го курсу пов'язані з рисами особистості, такими як чесність та порядність, та з якістю виконання навчальних завдань. На відміну від студентів 4-го курсу студенти 1-го курсу та випускники ЗЗСО у визначенні академічної доброчесності акцентують увагу на дотриманні правил, виконанні вимог статутів закладів освіти щодо порядності в навчанні. Це може бути пояснено неефективністю втілення принципів академічної доброчесності в системі середньої освіти, заорганізованістю останньої, її зацикленістю на виконанні численних правил та формулярів, що й призводить до того, що академічна доброчесність учнів є тільки в системі жорсткого контролю вчителів, і, на жаль, небагато учнів ЗЗСО формують внутрішню позицію чесності в навчанні.

Оцінка поняття «академічна доброчесність» пов'язана з суб'єктивним рівнем академічної доброчесності випускників ЗЗСО та студентів: досліджувані з високим та середнім рівнями власної доброчесності позитивно оцінюють поняття академічної доброчесності і вважають, що воно притаманне їх оточенню. Висока оцінка суб'єктивної академічної доброчесності пов'язана з високим рівнем мотивації досягнення та її перевищенням над мотивацією уникнення невдач.

Отже, уявлення про академічну доброчесність активується в закладі середньої освіти, розвивається та рухається з початку навчання в університеті та набуває усталеності до моменту його закінчення. Сприяють цьому атмосфера університетського життя, викладачі, які залучають студентів до принципів академічної доброчесності й надають приклади її реалізації в численних дослідницьких проектах, а також втілення в освітній процес та наукову діяльність правил та принципів, що викорінюють академічне шахрайство.

Список літератури

1. Богач О. В., Кіршо С. М. Психологічні передумови порушення академічної доброчесності у студентській спільноті. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. № 12. С. 26–32. doi: 10.35619/prap rv.vi12.42/ [Bogach O. V. & Kirsho S. M. Psychological prerequisites for academic integrity violation in the student community].
2. Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі 10 серпня 2005 р. ЮНЕСКО-СЕПЕС. URL : <http://www.almamater.md/articles/879/ru.html> [Bucharest Declaration of Ethical Values and Principles for Higher Education in Europe].
3. Закон України «Про освіту»: прийнятий 05.09.2017, відредагований 09.08.2019, № 2745-VIII. *Голос України*. 2017. 24 вер. С. 38–39. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [Law of Ukraine “On Education”].
4. Гижицький В. В. Учебный обман как стратегия псевдоадаптивного поведения у старшеклассников. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2014. № 2. С 293–300. URL. : <http://oreluniver.ru/public/file/archive/201402.pdf> [Gizhickij, V. V. Educational deception as a strategy of pseudo-adaptive behavior in high school students].
5. Загірняк Д. М.. Методологічні засади академічної чесності вищого навчального закладу. *Вісник Кременчуцького національного університету ім. Михайла Остроградського*. 2015. № 1(90). С. 157–159. [Zagirnyak D. M. Methodological principles of academic honesty at a higher education institution].
6. Кичерова М. Н. Анализ причин академического мошенничества и их классификация. *Наукоеведение, Интернет-журнал*. 2012. № 4, URL. : <http://naukovedenie.ru/PDF/24pvn412.pdf> [Kicherova M. N. Analysis of academic fraud causes and their classification].
7. Латова Н. В., Латов Ю. В. Обман в учебном процессе. *Общественные науки и современность*. 2007, № 1. С. 31–46. [Latova N. V. & Latov, Yu. V. Educational fraud].
8. Мельниченко А. А. Прояви академічної нечесності. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. К., 2016. С. 9–36. URL. : http://www.edupolicy.org.ua/dx/assets/images/Kniga160514_web.pdf [Melnichenko, A. A. Academic dishonesty manifestations].
9. Полоцька О. О. Аналіз стану обізнаності студентів класичного університету з питань академічної та наукової доброчесності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 50–51. С. 356–362. [Polocka O. O. Analysis of of Classical University Students Awareness on Academic and Scientific Integrity Questions].
10. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара : Бахрах-М. 2001. 672 с. [Rajgorodskij, D. Ya. Practical Psychodiagnostics. Methods and Tests].
11. Ромакін В. В. Міжкультурні дослідження академічної чесності студентів. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]*

- комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. 2009. № 112(99). С. 39–42. URL. : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2009_112_99_9 [Romakin V. V. Cross-cultural studies of students' academic honesty].
12. Ромакін В. В. Мотивації, переконання та поведінка українських і американських студентів бакалаврату щодо норм академічної культури *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра]*. 2010. № 136(123). С. 34–41. URL. : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2010_136_123_8 [Romakin V. V. Motivations, beliefs and behavior of Ukrainian and American undergraduate students regarding the norms of academic culture].
 13. Східноукраїнський фонд соціальних досліджень, Інститут соціально-гуманітарних досліджень Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (грудень 2014 р. – липень 2015 р.). Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку. Основні результати дослідження за проектом № 49169. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. UR. : <http://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2015-07-17/2015.pdf>; [Presentation of the results of the research “Academic culture of Ukrainian students: main factors of formation and development”].
 14. Тодорова І. С. Психологічні чинники толерантності студентів до академічної недоброчесності. *Психологія і особистість*. 2019. № 2 (16). С. 116–131. doi: 10.33989/2226-4078.2019.2.177352. Psychological factors of students' tolerance to academic dishonesty [Todorova, I. S.].
 15. Фініков Т. В. Академічна доброчесність: глобальний контекст та національна потреба. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. К., 2016. С. 9–36. URL. : http://www.edupolicy.org.ua/dx/assets/images/Kniga160514_web.pdf [Finikov, T. V. Academic Integrity: A Global Context and a National Need].
 16. Цокур О. С. «Кодекс честі» в системі вищої освіти США. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Сер. : Педагогічні науки*. 2009. № 150. С. 57–62. [Cokur, O. S. “Honor Code” in the US higher education system].
 17. Яновська С. Г. Практикум по экспериментальной психологии. «Психофизика» : учебно-методические рекомендации. Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 61 с. [Yanovska S. G. Workshop on experimental psychology. “Psychophysics”].
 18. Center for Academic Integrity. Fundamental Principles of Academic Integrity. URL. : <http://ethics.sandiego.edu/eac/Summer2000/Readings/Principles.html>.
 19. Ianovska S. G., Turenko R. L. Shapoval Yu. OPsychological Features of Seniors with Subjectively Different Levels of Academic Integrity. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Сер. : «Психологія»*. 2016. № 61. С. 33–39.
 20. Pavela G. Resources for Faculty and Students. How to discuss academic integrity with student's advice for faculty. *Law and Policy Report*. 2008. URL. : <http://cms.bsu.edu/U/-/media/WWW/DepartmentalContent/Student Rights/pdfs/>

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Особистісна зрілість та суб'єктивне благополуччя у студентів-психологів різних форм навчання²

Ю. А. Гімаєва

e-mail: yuliagimaeva@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4366-307X>

К. О. Малофейкіна

e-mail: emalofeikina@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9561-7676>

Анотація. Статтю присвячено питанню зв'язку особистісної зрілості з суб'єктивним благополуччям у студентів-психологів, що навчаються в університеті за денною формою навчання, заочною формою навчання, отримуючи першу вищу освіту, та заочною формою навчання, отримуючи другу вищу освіту. Розуміння особистісної зрілості ґрунтується на концепціях О. С. Штепи та Ю. З. Гільбуха. Суб'єктивне благополуччя розглядається в рамках гедоністичного підходу Е. Дінера. У дослідженні брали участь студенти 2 та 3 курсів. З'ясовано, що за Ю. З. Гільбухом, більшість студентів-психологів мають прийнятний (сумарно високий чи задовільний) рівень особистісної зрілості. За О. С.Штепою, більшість студентів досягли необхідного рівня особистісної зрілості. Студенти всіх форм навчання відчують себе щасливими на вищому за середній рівні, задоволеними життям (благополучними в когнітивному аспекті) середньою мірою. Проте студенти денної та заочної форми навчання, що отримують першу освіту, є суб'єктивно благополучними (в емоційному сенсі) на середньому рівні, а заочники, які отримують другу вищу освіту, – на високому рівні. У студентів денної форми навчання особистісна зрілість у цілому значущо пов'язана з переживанням щастя, а також є тенденція до

2 З використанням матеріалів дослідження, представлених в монографії, було опубліковано статтю «Особистісна зрілість та суб'єктивне благополуччя в студентів денної та заочної форм навчання в університеті» у Віснику ХНУ імені В. Н. Каразіна, Серія «Психологія». 2019. Вип. 67. С. 15–/24.

утворення зв'язку з суб'єктивним благополуччям і задоволеністю життям. У студентів-заочників виявлено тенденцію до утворення зв'язку особистісної зрілості й суб'єктивного благополуччя, а в заочників, що отримують першу вищу освіту, – також і з задоволеністю життям. Отримані кореляційні зв'язки між складовими особистісної зрілості та суб'єктивним благополуччям, специфічні для студентів різних форм навчання. Спираючись на їх аналіз, можемо стверджувати, що студентам денної форми навчання, щоб відчувати емоційний комфорт і задоволення в житті, потрібні риси, що допомагають врегульовувати відносини із самим собою, студентам-заочникам, що отримують першу вищу освіту, – риси, що є затребуваними в спілкуванні і побудуванні стосунків з оточуючими, а студентам-заочникам, що отримують другу вищу освіту, – риси, що уможливлюють авторство власного життя.

Ключові слова: особистісна зрілість, суб'єктивне благополуччя, задоволеність життям, денна та заочна форми навчання, перша та друга вища освіта, кореляція.

Yu. A. Gimayeva, K. O. Malofeikina

Personality maturity and subjective well-being in psychology students of different forms of studying.

Abstract. The article contains the research of connections between personality maturity and subjective well-being in full-time psychology students and correspondence course psychology students which get first and second higher education. The concept of personality maturity is considered in terms of O. S. Shteppe's and Yu. Z. Hilbukh's approaches, the concept of subjective well-being is considered in terms of E. Diener's hedonistic approach. The subjects of research were second and third year students. It's revealed that the most psychology students have got acceptable level of personality maturity by Yu. Z. Hilbukh that is high or satisfactory level. According to O. S. Shteppe the most of them have got required level of personality maturity. Students of all forms of studying feel happy with their life at higher than average level and satisfaction with life at average level. Full-time students and correspondence course students which get first higher education feel subjective wellbeing at average level however correspondence course students which get second higher education feel subjective well-being at high level. Personality maturity in general is significantly correlates with feeling of happiness in full-time students. Also it is revealed tendency to form connection between personality maturity and subjective well-being and satisfaction with life in full-time students. As well there is tendency to form connection between personality maturity and subjective well-being in the emotional aspect in all correspondence course students and there is tendency to form connection between personality maturity and satisfaction with life as cognitive aspect of subjective well-being in correspondence course students which get first higher education. Correlations between components of personality maturity and subjective well-being were obtained for full-time and correspondence course students which get first and second higher education separately. As a result we can say that full-time students to feel emotionally comfortable need to have dispositions which regulate relations with themselves, correspondence course students which get first higher education need to have dispositions which are demanded in commu-

nication and building of relationships and correspondence course students which get second higher education need to have dispositions which make possible the authorship of their lives.

Keywords are: personality maturity, subjective well-being, satisfaction with life, full-time and correspondence forms of studying, first and second higher education, correlation.

Постановка проблеми

Найважливішою інтегральною властивістю сучасної людини вважається особистісна зрілість. Вона є суттєвим підґрунтям для становлення соціальної, професійної ідентичності та самоідентичності, життєвої та соціально-психологічної компетентності, досягнення ефективності в діяльності та самоефективності якнайменш стосовно життєвого самовизначення та саморегулювання. Крім того, особистісна зрілість передбачає здатність та прагнення людини до безперервного саморозвитку.

Зрозуміло, такий перелік є високою мірою соціально бажаним і настільки ж ідеалізованим. З іншого боку, люди найчастіше усвідомлюють свої життєві наміри в термінах або досягнень, або щастя. Тож виникає питання, чи додає особистісна зрілість людині щастя? І якою мірою? І навпаки: щоб бути щасливим, обов'язково бути особистісно зрілим?

Інтегральні характеристики формуються протягом тривалого часу, й особистісна зрілість не є виключенням. Її розвиток потребує двох чи навіть трьох десятиріч життя. Дуже показовим в цьому сенсі є саме студентський вік: адже молода людина вже досягла такого рівня розвитку, що може усвідомлювати і його результат, і його процес і здатна певною мірою його організовувати. Це стосується й професійного розвитку, який, зрозуміло, дуже інтенсивно відбувається у цей період, а одним із компонентів психологічної готовності до професійної діяльності дослідники визначають як раз особистісну готовність, що передбачає достатньо високий рівень розвитку особистісної зрілості.

Особливої значущості ці характеристики набувають для майбутніх психологів, бо відомо, що здатність психологічно допомогти іншій людині обмежується наявністю власних емоційних утруднень (звичайно, їх перелік залежить від консультативного напрямку). Тож актуальним видається з'ясувати, як пов'язані між собою особистісна зрілість та суб'єктивне благополуччя у студентів-психологів.

Виходячи з цього за мету було обрано вивчення зв'язків особистісної зрілості і її компонентів та суб'єктивного благополуччя у студентів-психологів різних форм навчання.

Традиція вивчення феномену зрілості особистості налічує в психології вже не одне десятиліття. Проте чим далі, тим більш різноманітними стають характеристики цього концепту: починаючи з простого переліку рис зрілої особистості, наданого Г. Олпортом в рамках диспозиційного напрямку стосовно теорії особистості, та закінчуючи сучасними спробами інтегровано визначити особистісну зрілість, як, наприклад, це пропонує О. С. Штепа (2005). Вона пропонує розглядати особистісну зрілість як структуру, що є підґрунтям для самоприйняття та самовизначення і відповідно до цього забезпечує для людини можливість побудови концепції власного життя з урахуванням соціальних норм та уявлень про власну місію (це є змістом особистісної зрілості) та самодетермінації (саморозуміння, самоставлення, самопізнання).

Також сучасні автори розуміють зрілість особистості й більш диференційовано. До речі, О. С. Штепа (2008), окрім особистісної зрілості, розрізняє психологічну зрілість (функційну, що забезпечує готовність до аналізу та усвідомлення того, що відбувається у довкіллі) та соціальну (спроможність відігравати свої соціальні ролі відповідально та поводитися і презентувати себе відповідно до очікувань суспільства). Вона також розмежовує терміни «зріла особистість» та «особистісна зрілість»: риси зрілої особистості є індикаторами особистісної зрілості. Термін «зріла особистість» для неї є скоріш науковою метафорою, тоді як особистісна зрілість - психологічним новоутворенням (О. С. Штепа, 2005).

Н. М. Малярчук та Н. В. Семенова (2014) вважають, що особистісна зрілість є механізмом організації життєдіяльності (тобто є індивідуально направленою), а для соціальної зрілості важливіша соціальна направленість поведінки (Малярчук та Семенова, 2014) [7]. О. М. Маркова (2006) характеризує зрілість особистості як високий рівень її розвитку (за умови нормального функціонування сторін особистості – її здоров'я), що забезпечує їй повноцінне виконання різних функцій у суспільстві (Маркова, 2006) [9]. К. О. Абульханова-Славська (1991) – як здатність використовувати свої особистісні можливості та особливості продуктивно та пропорційно до своїх життєвих задач. Н. М. Дідик (2014) – як такий стан розвитку особистості, за якого існує висока конструктивна активність та функціональна продуктивність особистості. О. А. Лукасевич (цит. за Н. М. Дідик (2014)) визначає особистісну зрілість як спроможність, спрямованість та готовність до вчинку, що реалізується завдяки певним здатностям.

Н. О. Антонова і Л. І. Рибачук (цит. за Н. М. Дідик (2014)) описують її як сукупність властивостей, що характеризують відкриту новому досвіду людину, здатну до «відповідальної автономії», самовизначення, самоприйняття. Д. О. Леонтьєв (2008) вважає особистісну зрілість вираженням та результатом особистісного потенціалу та мірилом особистісного зростання.

Слідом за Н. В. Грисенко та К. В. Смоляровою (2012) ми вважаємо найбільш розробленою на цей час ґрунтовану на теорії Г. Олпорта концепцію О. С. Штепи, на яку ми надалі будемо спиратися.

Проблема особистісної зрілості у студентів, в тому числі студентів-психологів, посідає чільне місце серед досліджень останніх років. Так, А. І. Єгорова (2014) виявила розбіжності в особливостях особистісної зрілості у студентів різних ступенів навчання (бакалаврів і магістрів).

Р. І. Погорова (2014) припустила, що відмінності у становленні особистісної зрілості студентів-психологів обумовлені різними культурними контекстами, концепціями професійної підготовки та кваліфікацією викладачів.

Близьким до проблеми співвідношення особистісної зрілості та суб'єктивного благополуччя є дослідження Г. С. Кожухарь (2013) щодо особистісних детермінант переживання позитивних станів (суб'єктивний комфорт, оптимізм, інші показники, що межують з емоційним компонентом суб'єктивного благополуччя) студентів-психологів.

Варто зазначити, що феномен особистісної зрілості є досить близьким до поняття благополуччя через схожість критеріїв, якими описують обидва явища. Це відмічають, зокрема, В. Р. Манукян та Є. Г. Трошихіна (2016). Вони роблять спробу пов'язати ці поняття через віковий аспект. Автори бачать наступний крок у дослідженнях питання, чи щаслива особистісно зріла людина, коли щастя допомагає, а коли – заважає ефективному функціонуванню людини (Манукян, Трошихіна, 2016).

Взагалі в сучасній психології психологічне благополуччя вивчається в рамках гедоністичного та евдемоністичного підходів.

Спершу Н. Бредберн запропонував розглядати психологічне благополуччя як таке, що складається з двох незалежних емоційних компонентів: позитивного

(приємного) та негативного (неприємного) у певному співвідношенні (баланс афекту). Людина відчуває психологічне благополуччя, якщо переважає позитивний афект, і навпаки – неблагополуччя, якщо її емоції переважно негативні (Манукян, Трошихіна, 2016).

Пізніше Е. Дінер ввів поняття суб'єктивного благополуччя, до якого входять емоційний компонент (відносна наявність позитивних

емоцій за відносної відсутності негативних емоцій, про що власне йшлося в Н. Бредберна) та когнітивний компонент (задоволеність життям, що додав сам Е. Дінер) (Манукян, Трошихина, 2016). Він вважав, що суб'єктивне благополуччя є складовою психологічного благополуччя (Орлова, 2015) і як поняття є синонімом гедоністичного благополуччя (Chen, Jing, Hayes, Lee, 2013). Такий підхід, в якому благополуччя розглядається з позицій «приємне-неприємне», «задоволення-незадоволення», і отримав назву гедоністичного.

В протилежному евдемоністичному підході, до якого, зокрема, належить концепція К. Ріффа, психологічне благополуччя обговорюється у довготривалій перспективі (а не поточно-ситуативно, як в концепції Е. Дінера). За її поглядами, суб'єктивне благополуччя відображає стан людини, а психологічне благополуччя не має емоційного навантаження (в ньому відсутній емоційний компонент) й характеризується динамічністю, напруженістю й спрямованістю на майбутнє (Орлова, 2015).

Хоча за змістом суб'єктивне та психологічне благополуччя не перетинаються, проте існують дані про їх доволі тісний зв'язок і навіть про взаємодоповнення й здатність компенсувати одне іншим за умов їх різного вираження (Орлова, 2015). Натомість було з'ясовано, що хоча психологічне та суб'єктивне благополуччя не є окремими конструктами, обидва ці різновиди входять до більш загального фактора благополуччя, тож їх протиставлення може бути доцільним залежно від рівня аналізу (Chen, Jing, Hayes, Lee, 2013).

Психологічне благополуччя, за К. Ріффа, близьке до поняття особистісної зрілості, оскільки модель К. Ріффа ґрунтується на гуманістичних засадах; але особистісна зрілість ширшим поняттям, що характеризує, крім іншого, також морально-етичну сферу та сферу відносин особистості (Манукян, Трошихина, 2016).

Наразі суб'єктивне благополуччя відрізняють від психологічного, підкреслюючи полюс суб'єкта оцінки, на відміну від «об'єктивного» благополуччя, яке можна виміряти ззовні. Суб'єктивне благополуччя виражає сприйняття людиною свого життя й ставлення до нього (із задоволенням чи ні) (як це доволі вдало визначає Р. М. Шаміонов (2008)). І емоційному, і когнітивному компонентам фактично притаманний суб'єктивно-оцінний характер з більшою чи меншою питомою вагою усвідомлювання.

Поряд із поняттям суб'єктивного благополуччя для глобальної оцінки свого життя в аспекті задоволення використовують поняття щастя, яке є близьким до суб'єктивного благополуччя і може певною мірою виражати його емоційний компонент (Шаміонов, 2008). Більш того, на думку О. Є. Поліванової та О. В. Гуляєвої (2015) ці

поняття поділяють смислове поле саме завдяки наявності емоційно-оцінного компонента (і те, й інше можна оцінити в категоріях «добре-погано», «приємно-неприємно» тощо). В буттєвому сенсі поняття щастя, мабуть, є найбільш вдалим аналогом концепту суб'єктивного благополуччя, оскільки кожна людина більш-менш розуміє, що значить бути щасливою.

Сучасні дослідження суб'єктивного благополуччя зосереджують свою увагу в основному на уточненні понять, виділенні структури, видів та виявленні різноманітних зв'язків та факторів суб'єктивного благополуччя. Так, поширеним є виявлення зовнішніх факторів суб'єктивного благополуччя, таких як здоров'я, матеріальна забезпеченість, сімейне становище тощо (Орлова, 2015). Також розглядаються й суто психологічні (особистісні) фактори (такі як властивості темпераменту, характеру, риси особистості). Наприклад, в дослідженні Н. С. Терехіної та співавторів (2014) серед іншого виявлялися зв'язки суб'єктивного благополуччя з суб'єктивним віком і емоційним інтелектом. Крім вже зазначених груп факторів, Л. М. Яворовська та Г. С. Філоненко (2014) пропонують розглядати соціальний інтелект та часову перспективу як важливі фактори психологічного благополуччя (як основу групи міжособистісних факторів).

Під час дослідження С. П. Єлшанського зі співавторами (2016) виявилось, що студенти очного та очно-заочного відділення мають гірші показники суб'єктивного щастя, рівня депресії, задоволеності життям, ніж заочного.

О. Ф. Яценко (2012) показала, що показники суб'єктивного благополуччя у студентів негативно пов'язані з багатьма ознаками самоактуалізації.

Отже, суб'єктивне благополуччя, поняття якого ввів Е. Дінер, характеризується афективним та когнітивним компонентами та є ставленням людини до свого життя, себе тощо з точки зору нормативних уявлень про благополуччя з переживанням задоволеності. Існують досить суперечливі дані щодо зв'язку суб'єктивного благополуччя з деяким особистісними особливостями, а також із феноменом самоактуалізації як ознаки становлення особистісної зрілості. Тож це питання потребує більш детального розгляду.

В нашому дослідженні, яке здійснювалось як пілотажне, взяли участь студенти факультету психології ХНУ імені В. Н. Каразіна: 24 особи віком 18–22 років, що навчаються на 2-му курсі за денною формою (д.ф.), 23 особи віком 18–43 років, що навчаються на 2-му курсі за заочною формою та отримують першу вищу освіту (з. ф. (1 в/о)), 26 осіб віком 21–44 роки, що навчаються на 3-му курсі за заочною формою та отримують другу вищу освіту (з. ф. (2 в/о)).

Для емпіричного дослідження були використані такі методи:

1) «Опитувальник особистісної зрілості» Ю. З. Гільбуха (1994) визначає параметри особистісної зрілості: мотивація досягнень, ставлення до свого Я, почуття громадянського обов'язку, життєва настанова, здатність до психологічної близькості з іншою людиною та рівень особистісної зрілості в цілому (незадовільний, задовільний, високий та дуже високий);

2) «Опитувальник особистісної зрілості» О. С. Штепи (2008) визначає такі риси: відповідальність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, синергічність та за певним співвідношенням рис – рівень особистісної зрілості (високий, необхідний або критичний);

3) «Шкала суб'єктивного благополуччя» А. Перуе-Баду в адаптації В. Н. Соколової (1996) діагностує емоційний компонент суб'єктивного благополуччя за рівнями та його складові (кластери): напруженість та чутливість (тах – 21 бал), ознаки, що супроводжують психіатричну симптоматику (тах – 28 балів), зміни настрою (тах – 14 балів), значущість соціального оточення (тах – 21 бал), самооцінка здоров'я (тах – 14 балів), ступінь задоволеності повсякденною діяльністю (тах – 21 бал) (шкали цієї методики є зворотними, тобто високі бали означають суб'єктивне неблагополуччя);

4) «Шкала задоволеності життям» Е. Дінера в адаптації Д. О. Леонтьєва (2008) (оцінює когнітивний компонент суб'єктивного благополуччя (тах – 35 балів) за рівнем вираження) (Осин, Леонтьєв, 2008);

5) «Шкала суб'єктивного щастя» С. Любомирські в адаптації Д. О. Леонтьєва (2008) оцінює емоційний компонент суб'єктивного благополуччя як емоційне переживання власного життя в цілому (тах – 28 балів) за рівнем вираження (Осин, Леонтьєв, 2008).

Для статистичної обробки було використано кореляційний аналіз (р Спірмана) та критерій для двох незалежних вибірок (U Манна-Уїтні).

Результати та їх обговорення

За результатам емпіричного дослідження рівня **особистісної зрілості** (табл. 1) та її складових (табл. 1, 2, 3) були отримані наступні дані.

За результатами опитувальника Ю. З. Гільбуха, більшість студентів в усіх групах мають загальний високий рівень особистісної зрілості: 41,7 % серед студентів, що навчаються за денною формою (група д. ф.), 34,8 % серед студентів-заочників, що отримують першу вищу освіту (група з. ф. (1 в/о)), 42,3 % серед студентів-заочників, що отримують другу вищу освіту (група з. ф. (2 в/о)) (табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнені дані за рівнями особистісної зрілості за методиками Ю. З. Гільбуха та О. С. Штепи в студентів різних форм навчання (у %)

Рівень особистісної зрілості	д. ф.	з. ф. (1 в/о)	з. ф. (2 в/о)
За Ю. З. Гільбухом			
Дуже високий	8,3 %	17,4 %	19,2 %
Високий	41,7 %	34,8 %	42,3 %
Задовільний	25 %	30,4 %	23,1 %
Незадовільний	25 %	17,4 %	15,4 %
За О. С. Штепою			
Високий	0 %	0 %	0 %
Необхідний	91,7 %	69,6 %	88,5 %
Критичний	8,3 %	30,4 %	11,5 %

При цьому з-поміж трьох груп студенти групи з. ф. (2 в/о) є найбільш особистісно зрілими: серед них найменше студентів, що мають незадовільний рівень особистісної зрілості (15,4 %), та найбільше – що досягли високого (42,3 %) та дуже високого (19,2 %) рівнів. В студентів заочної форми навчання, що отримують першу вищу освіту (з. ф. (1 в/о)), розподіл крайніх рівнів сформованості особистісної зрілості схожий із таким у групі з. ф. (2 в/о): серед них є відносно великий відсоток студентів, із дуже високим рівнем (17,4 %) та дещо більший – з незадовільним (17,4 %). На фоні студентів-заочників обох форм навчання студенти з денної форми виглядають менш зрілими, бо аж чверть із них мають незадовільний загальний рівень особистісної зрілості та лише 8,3 % – дуже високий. Все ж у більшості з них виявився високий рівень особистісної зрілості (41,7 %; і це більше, ніж у групі з. ф. (1 в/о)). Втім за співвідношенням високого і задовільного рівня особистісної зрілості більш схожими є групи студентів, що навчаються за денною формою й за заочною формою, отримуючи 2 в/о, – 41,7 % до 25 % й 42,3 % до 23,1 % відповідно, тобто приблизно 2:1. У групі студентів, що навчаються за заочною формою, отримуючи 1 в/о, це співвідношення 34,8 і 30,4 %, приблизно 1:1.

Приємно зазначити, що, у цілому, за всіма формами навчання, за методикою Ю. З. Гільбуха, прийнятний рівень особистісної зрілості (сумарно високий і задовільний) рівномірно притаманний практично двом третинам студентів-психологів (66,7 %, 65,2 і 65,4 % відповідно).

За опитувальником О. С. Штепи (табл. 1), найбільш сприятливою ситуація з загальним рівнем особистісної зрілості виявилася саме в студентів д. ф., 91,7 % яких притаманний необхідний рівень і тільки 8,3 % – критичний. Найбільш несприятливою – у студентів з. ф. (1 в/о), серед них у 69,6 % рівень особистісної зрілості є необхідним, а в 30,4 % – критичний. Проміжні результати в групі з. ф. (2 в/о), де співвідношення необхідного й критичного рівнів є 88,5 % до 11,5 %. Такі результати, ймовірно, можуть бути опосередковані тими ж чинниками, що обумовлюють і вибір абітурієнтом тієї чи іншої форми навчання (наприклад, специфікою спрямувань). Заочну форму навчання, отримуючи першу в/о, людина нерідко обирає через те, що з якихось причин не може вступити до денної форми. Окрім життєвих обставин, що вимушують молоду людину працювати задля власного життєзабезпечення, вибір заочної форми навчання може бути обумовлений менш складними умовами вступної кампанії на кшталт нижчого прохідного балу. Тобто абітурієнт може бути вмотивованим більш простими умовами отримання вищої освіти (а коли вибір форми навчання є кон'юнктурним, чи можна його вважати зрілим?).

Цікаво, що, з одного боку, за О. С. Штепою, одним із ключових аспектів становлення особистісної зрілості є самовизначення особистості, значну питому вагу якого складає саме професійне самовизначення. З іншого боку, О. С. Штепа вважає, що особистісно зрілим людям притаманний високий рівень розвитку таких рис, як автономність, життєва філософія, креативність та відповідальність (при цьому інші риси можуть бути не високого, а «необхідного» рівня розвитку). Більш того, за результатами її дослідження, в структурі особистісно-особистісно-зрілих людей автономність відіграє центральну роль, а у своїй моделі особистісної зрілості життєву філософію автор визначає як центральний, стрижневий елемент, що тримає на собі всю «конструкцію». Також зазначимо, що і автономність, і життєва філософія лежать в основі самовизначення та відображають його результат. Тож показовим є те, що студенти з. ф. (1 в/о) відрізняються від двох інших груп більш низьким рівнем розвитку саме цих рис, до речі розбіжності за автономністю є статистично значущими (див. табл. 3), а за індивідуальним розподілом у них ці риси рідше досягають високого рівня розвитку). Повертаючись до факту, найбільш проблемного проміж трьох груп розвитку особистісної зрілості, саме у студентів з. ф. (1 в/о), ми, отже, припускаємо, що серед них менший відсоток людей мають необхідний рівень особистісної зрілості саме через нестачу самовизначення (значною мірою – професійного).

Щодо до окремих рис особистісної зрілості, то, за методикою Ю. З. Гільбуха, більшість показників виражені у всіх трьох груп на

задовільному та низькому рівнях (табл. 2): показники «мотивації досягнення» та «життєвої настанови» виражені на всіх формах навчання на задовільному рівні, «ставлення до свого «Я»» та «здатності до психологічної близькості» – на незадовільному («чоботар без чобіт»). Показник «почуття громадянського обов'язку» в групі з. ф. (2 в/о) виражений на задовільному рівні, а в інших – на незадовільному. Статистично існує тенденція ($0,05 < p < 0,1$, а саме $p = 0,059$) до утворення значущих розбіжностей між студентами д. ф. й з. ф. (1 в/о) та з. ф. (2 в/о): патріотизм, колективізм, потреба у спілкуванні, інтерес до суспільно-політичного життя більш виражені у студентів-заочників, що отримують другу вищу освіту, ніж у групах з. ф. (1 в/о) чи д. ф. Ймовірно, відіграє роль віковий фактор, бо студенти групи з. ф. (2 в/о) мають найбільше досвіду громадянської активності.

Таблиця 2

Усереднені бали з вираження компонентів особистісної зрілості в студентів різних форм навчання за методикою Ю. З. Гільбуха

Назви шкал	д. ф.		з. ф.(1 в/о)		з. ф.(2 в/о)		-
	$\bar{X}$	рівень	$\bar{X}$	рівень	$\bar{X}$	рівень	p
Мотивація досягнення	10,96	задовільний	11,61	задовільний	12,50	задовільний	-
Ставлення до свого «Я»	12,13	незадовільний	12,65	незадовільний	16,77	незадовільний	-
Почуття громадянського обов'язку	2,581	незадовільний	2,652	незадовільний	5,271,2	задовільний	0,059
Життєва настанова	11,58	задовільний	12,13	задовільний	13,15	задовільний	-
Здатність до близькості	4,75	незадовільний	5,22	незадовільний	3,65	незадовільний	-
Загальний показник зрілості	42,00	задовільний	44,26	задовільний	51,35	високий	-

x^1 , x^2 , $x^{1,2}$ – групи, позначені однаковими індексами, попарно значущо розрізняються.

За методикою О. С. Штепи (табл. 3), більшість показників виражені на середньому (необхідному) рівні і лише автономність і контактність у групі з. ф. (2 в/о) – на високому. Серед усіх рис можна виділити найбільш проблемні в своєму розвитку: це відповідальність, децентрація, життєва філософія та синергічність, які за розподілом індивідуальних результатів рідше розвиваються до високого рівня.

Як щодо розбіжностей, то у студентів з. ф. (2 в/о) значущо більш, ніж у студентів д. ф., виражена глибинність переживань, здатність бачити сенс ($p = 0,018$), що, скоріше, пов'язано з віком досліджуваних, які пережили більше кризових ситуацій, мають більше досвіду і можливостей виробити сенси.

Також студенти з групи з. ф. (2 в/о) значущо відрізняються від студентів груп з. ф. (1 в/о) і д. ф. за виявом толерантності як здатності до безоцінкового неупередженого ставлення до людей та світу, поваги до інших ($p = 0,0003$). Студенти групи з. ф. (2 в/о) мають значущо вищі автономність ($p = 0,009$) і контактність ($p = 0,023$), ніж студенти групи з. ф. (1 в/о).

Таблиця 3

Усереднені бали з вираження компонентів особистісної зрілості в студентів різних форм навчання за методикою О. С. Штепи

Назви шкал	д. ф.		з. ф. (1 в/о)		з. ф. (2 в/о)		-
	$\bar{X}$	рівень	$\bar{X}$	рівень	$\bar{X}$	рівень	p
Відповідальність	6,13	необхідний	5,78	необхідний	5,31	необхідний	-
Децентрація	5,67	необхідний	5,43	необхідний	5,81	необхідний	-
Глибинність переживань	6,131	необхідний	6,70	необхідний	7,351	необхідний	0,018
Життєва філософія	7,08	необхідний	6,52	необхідний	7,81	необхідний	-
Толерантність	4,331	необхідний	4,782	необхідний	5,881,2	необхідний	0,0003
Автономність	5,33	необхідний	5,091	необхідний	6,041	високий	0,009
Контактність	5,63	необхідний	5,041	необхідний	6,121	високий	0,023
Самоприйняття	5,46	необхідний	5,52	необхідний	5,69	необхідний	-
Креативність	4,63	необхідний	4,91	необхідний	4,65	необхідний	-
Синергічність	2,711,2	необхідний	3,741	необхідний	3,812	необхідний	0,001

x^1 , x^2 , $x^{1,2}$ – групи, позначені однаковими індексами, попарно значущо розрізняються.

У студентів групи д. ф. значущо менш виражена синергічність, ніж в інших двох групах ($p = 0,001$). Можна припустити, що ця особливість залежить від форми навчання, а не від віку, оскільки студенти групи з. ф. (1 в/о) лише незначно старші (в середньому), ніж студенти д. ф. Можливо, формат денної форми навчання сприяє більшій внутрішній суперечності, або навпаки, вибір заочної форми навчання як першої освіти та рішення щодо отримання другої освіти обумовлені більшою внутрішньою цілісністю, розумінням своїх прагнень та цілей.

Результати дослідження **суб'єктивного благополуччя** та ставлення до свого життя подано в табл. 4 і 5.

З табл. 4 видно, що всі групи досліджуваних на когнітивному рівні оцінюють власні життєві обставини як такі, що відповідають очікуванням середньою мірою, тобто вони середньо задоволені своїм життям (за Е. Дінером) та відчувають себе щасливими на рівні, вищому за середній (за С. Любомирські). А от суб'єктивно, в цілому на емоційному рівні, благополучними (за А. Перуе-Баду) студенти групи з. ф. (2 в/о) відчувають себе високою мірою, а студенти груп д. ф. і з. ф. (1 в/о) – середньою. Ці відмінності також є статистично значущими: студенти з. ф. (2 в/о) значущо більш бадьорі й оптимістичні ($p = 0,029$), ніж студенти д. ф.

Таблиця 4

Середні бали студентів різних форм навчання за результатами дослідження емоційного й когнітивного компонентів суб'єктивного благополуччя

Назви методик	д. ф.		з. ф. (1 в/о)		з. ф. (2 в/о)		р
	$\bar{X}$	рівень	$\bar{X}$	рівень	$\bar{X}$	рівень	
Загальний показник шкали суб'єктивного благополуччя		середній	55,57	середній	48,581	високий	0,029
Шкала задоволеності життям Е. Дінера	21,00	середній	21,22	середній	23,81	середній	-
Шкала суб'єктивного щастя С. Любомирські	19,13	вище за середній	18,52	вище за середній	20,69	вище за середній	-

x^1 , x^2 , $x^{1,2}$ – групи, позначені однаковими індексами, попарно значущо розрізняються.

Заскладовими суб'єктивного благополуччя (за А. Перуе-Баду, табл. 5) картина досить одноманітна. Кластер напруженості й чутливості, що відображає переживання важкості роботи, необхідності взаємодіяти з людьми, потребу в усамітненні, виражений у всіх групах більш ніж на половину (60,7 %, 62,7 %, 58,3 %). Тобто всі студенти зазнають певного перевантаження у зв'язку з активним соціальним життям, що є цілком зрозумілим, зважаючи на інтенсивне навчання, що стосується студентів з денної форми, та поєднання трудової діяльності й навчання в студентів-заочників. Цікаво, що таке напруження є найбільш вираженим у студентів групи з. ф. (1 в/о), ймовірно, через особливості періоду початку професійної кар'єри, коли молода людина ще не опанувала оптимальні способи виконання виробничих завдань, тому вимушена докладати додаткових зусиль порівняно з працівниками, в яких вже сформувався власний професійний стиль (наприклад, як у

студентів групи з. ф. (2 в/о), в яких цей показник є найнижчим, хоча ці розбіжності не є значущими).

Таблиця 5

Середні бали студентів різних форм навчання за результатами дослідження складових суб'єктивного благополуччя А. Перуе-Баду

Назви кластерів	д. ф.		з. ф. (1 в/о)		з. ф. (2 в/о)		р
	$\bar{X}$	%*	$\bar{X}$	%	$\bar{X}$	%	
Напруженість та чутливість	11,54	60,73	11,91	62,68	11,08	58,32	-
Ознаки, що супроводжують психіатричну симптоматику	15,29 ¹	61,16	14,74	58,96	12,00 ¹	48,00	0,025
Зміни настрою	5,00	38,46	4,91	37,77	4,19	32,23	-
Значущість соціального оточення	7,92	41,68	7,09	37,31	6,27	33,00	-
Самооцінка здоров'я	6,33	48,69	7,00	53,84	6,12	47,08	-
Ступінь задоволеності повсякденною діяльністю	11,63 ¹	61,21	9,91	52,16	8,92 ¹	46,95	0,016

χ^2 , χ^2 , $\chi^{1,2}$ – групи, позначені однаковими індексами, попарно значущо розрізняються.

%* – вираженість ознаки; відсоток від максимально можливого балу за шкалою.

За кластером самооцінки здоров'я більше приводів для турбування відмічають студенти саме групи з. ф. (1 в/о), в інших цей кластер виражений менш ніж на половину (від максимально можливого). Зміни настрою в бік погіршення, зменшення оптимізму помірно характерні для студентів всіх форм навчання, й менш за всіх – для студентів-заочників, що навчаються за 2 в/о (32,2 %), для інших дещо більше (38,5 % і 37,8 %).

Натомість за кластером значущості соціального оточення результати досить непогані: в більшості студенти відчують наявність соціальної підтримки з боку друзів, мають теплі стосунки з сім'єю, переживання самотності притаманні опитуваним менш ніж на половину, причому студентам групи з. ф. (2 в/о) – знову менш за всіх, тільки на третину.

Нарешті, студенти групи з. ф. (2 в/о) мають значущо менше ознак, що супроводжують психіатричну симптоматику, тобто в них на статистично значимому рівні менше погіршень сну, тривоги, надмірно гострих реакцій на деякі події ($p = 0,025$), а також вони значущо більш задоволені повсякденною діяльністю, рідше переживають нудьгу тощо ($p = 0,016$), ніж студенти групи д. ф.

В результаті проведення **кореляційного аналізу** окремо для студентів різних груп було отримано низку результатів, що наведені

в табл. 6–8. В тексті ми зазначимо лише найбільш суттєві кореляції для розуміння взаємозв'язку досліджуваних явищ у студентів різних форм навчання.

Оскільки усі кластери шкали суб'єктивного благополуччя є зворотними (високі бали означають суб'єктивне неблагополуччя), а шкали інших методик - прямими, то для зручності опису зв'язків ми змінили знак кореляцій за цією методикою на протилежний та високі показники шкали суб'єктивного благополуччя розглядаємо як суб'єктивне благополуччя.

В усіх групах виявлено *тенденцію до утворення зв'язку* ($0,05 < r < 0,1$) показника особистісної зрілості за Ю. З. Гільбухом та суб'єктивного благополуччя (емоційного комфорту) за А. Перуе-Баду ($r = 0,079$ в групі д. ф. (табл. 6), $r = 0,052$ в групі з. ф. (1 в/о) (табл. 7), $r = 0,087$ в групі з. ф. (2 в/о) (табл. 8)): з підвищенням рівня особистісної зрілості, ймовірно, зростатиме й рівень суб'єктивного благополуччя, емоційного комфорту. У студентів, що навчаються за денною формою, також наявна *тенденція до утворення зв'язку* ($r = 0,058$) між показником особистісної зрілості за Ю. З. Гільбухом та задоволеністю життям (когнітивним компонентом суб'єктивного благополуччя) за Е. Дінером (табл. 6). У студентів-заочників, що отримують 1 в/о, є *тенденція до утворення зв'язку* ($r = 0,09$) між особистісною зрілістю за Ю. З. Гільбухом та суб'єктивним щастям за С. Любомирські (табл. 7), проте усіхвище зазначених випадків для більш впевненого висновку не вистає. І тільки в студентів денної форми навчання особистісна зрілість за Ю. З. Гільбухом *статистично значущо* ($r = 0,038$) корелює з відчуттям щастя за С. Любомирські (табл. 6), що, відповідно до окресленої в нашому дослідженні проблеми, дає підґрунтя стверджувати про зв'язок суб'єктивного благополуччя (принаймні як емоційного переживання власного життя в цілому) й особистісної зрілості. Тобто чим більше людина особистісно розвинена, чим більше вона є особистісно зрілою, тим більше суб'єктивно благополучною, щасливою вона себе відчуває.³

Окрім зазначених кореляцій між загальними показниками особистісної зрілості та суб'єктивного благополуччя у всіх групах виявлено велику кількість значущих часткових кореляцій.

В групі д. ф. (табл. 6) відчуття щастя пов'язане з мотивацією досягнень, ставленням до свого «Я» та життєвою настановою, тобто щаслива людина є рівноваженою, розсудливою, впевненою в собі, має адекватну самооцінку та одночасно поважає інших, цілеспрямована

3 Ймовірно, що ця залежність стосується саме дорослих вікових періодів: діти відчувають щастя й емоційне благополуччя без будь-якого зв'язку з особистісною зрілістю.

та прагне високих результатів. Близьким до цього є зв'язок між показником *особистісної зрілості* за Ю. З. Гільбухом та змінами настрою. *Суб'єктивне благополуччя* (емоційний компонент) пов'язане зі Ставленням до свого «Я», мотивацією досягнень, життєвою настановою (подібно до кореляційної плеяди, що утворює відчуття щастя) і синергічністю. *Задоволеність життям* як когнітивний компонент суб'єктивного благополуччя прямо пов'язана зі ставленням до свого «Я» та самоприйняттям. Напевно, коли людина вдоволена собою, то не очікує від життя нездійсненого, коли життя складається бажаним чином, поліпшується ставлення до себе. *Ступінь задоволення повсякденною діяльністю* пов'язаний з синергічністю: схоже, для молодого людини можливість долати нудьгу повсякдення забезпечується саме вирішенням протиріч між різноспрямованими бажаннями й досягненням внутрішнього співзгодження. *Зміни настрою* в сенсі його покращення також корелюють з синергічністю, а ще – з мотивацією досягнення, що додатково підтверджує дані стосовно зв'язків відчуття емоційного комфорту з особистісною зрілістю, бо самодостатня, ініціативна й цілеспрямована особистість має краще підґрунтя для життєвого оптимізму.

Таблиця 6

Зв'язки між особистісною зрілістю та суб'єктивним благополуччям у студентів денної форми навчання (р, р)

Змінні	Мотивація досягнення	Ставлення до свого «Я»	Життєва настанова	Самоприйняття	Синергічність	Показник Особистісної зрілості
Зміни настрою	$p = 0,467$ $p = 0,021$				$p = 0,606$ $p = 0,002$	$p = 0,448$ $p = 0,028$
Ступінь задоволеності повсякденною діяльністю					$p = 0,529$ $p = 0,008$	
Шкала суб'єктивного благополуччя А. Перуе-Бадю	$p = 0,448$ $p = 0,028$	$p = 0,420$ $p = 0,041$	$p = 0,455$ $p = 0,026$		$p = 0,462$ $p = 0,023$	$p = 0,365$ $p = 0,079$
Шкала задоволеності життям Е. Дінера		$p = 0,416$ $p = 0,043$		$p = 0,410$ $p = 0,047$		$p = 0,392$ $p = 0,058$
Шкала суб'єктивного щастя С. Любомирські	$p = 0,470$ $p = 0,021$	$p = 0,408$ $p = 0,048$	$p = 0,432$ $p = 0,035$			$p = 0,426$ $p = 0,038$

Взагалі, ставлення до свого «Я» в цій групі найбільша пов'язане (утворює найбільше зв'язків) з параметрами суб'єктивного благополуччя: ймовірно, це зумовлене віком досліджуваних, більшість з яких знаходяться на межі юнацького періоду, коли зростає актуальність відносин з собою, а встановлення ідентичності є віковим завданням, тож його вирішення може впливати на суб'єктивне благополуччя студентів. Окрім ставлення до свого «Я», в цій групі багато кореляцій із різними параметрами суб'єктивного благополуччя мають мотивація досягнення та синергічність.

В групі з. ф. (1 в/о) (табл. 7), як вже зазначалося вище, *суб'єктивне благополуччя і суб'єктивне щастя* корелюють із загальним показником *особистісної зрілості* за Ю. З. Гільбухом лише на рівні тенденції ($p = 0,052$ і $p = 0,09$). В цілому ж, у цій групі виявлено більше зв'язків між різними параметрами суб'єктивного благополуччя та особистісної зрілості, ніж у групі д. ф. (та ніж у групі з. ф. (2 в/о)), тобто в студентів з. ф. (1 в/о) суб'єктивне благополуччя ширше пов'язане із особистісної зрілістю.

Із суб'єктивним благополуччям (емоційний компонент) корелюють здатність до психологічної близькості, толерантність, синергічність і контактність: зважаючи, що досліджувані – майбутні психологи, то риси, що обумовлюють здатність до саморозкриття, неупередженого ставлення до людей (суттєві для ефективного спілкування), а також до внутрішньої єдності та несуперечливого поєднання протилежностей, є дуже важливими, щоб почувати себе бадьорими, оптимістичними, відчувати емоційний комфорт.

Задоволеність життям (як відчуття відповідності життя очікуванням) в цій групі пов'язана з життєвою настановою, толерантністю, самоприйняттям. *Відчуття щастя* пов'язане з життєвою настановою на емоційне врівноваження та розсудливість, здатністю до психологічної близькості, життєвою філософією як чітко сформульованою життєвою позицією й із контактністю (здатністю до змістовного спілкування).

Напруженість та чутливість і значущість соціального оточення пов'язані з контактністю; зміни настрою пов'язані з контактністю й життєвою настановою; ступінь задоволеності повсякденною діяльністю – з контактністю й толерантністю.

Ознаки, що супроводжують психіатричну симптоматику, корелюють із здатністю до психологічної близькості і контактністю прямо, а з відповідальністю – зворотно. Тобто чим більш товариська людина, і чим більше підтримки вона має від близьких, тим краще вона відчувається, навіть суто функційно. А от відповідальність – навпаки, емоційні та функційні утруднення підсилює.

Таблиця 7

Зв'язки між особистісною зрілістю та суб'єктивним благополуччям у студентів заочної форми навчання, які отримують першу вищу освіту (р, р)

Змінні	Життєва настанова	Здатність до психологічної близькості	Показник особистісної зрілості	Відповідальність	Життєва філософія	Толерантність	Контактність	Самоприйняття	Синергічність
Напруженість та чутливість							p = 0,569 p = 0,005		
Ознаки, що супроводжують психіатричну симптоматику		p = 0,496 p = 0,016		p = -0,436 p = 0,037			p = 0,502 p = 0,015		
Зміни настрою	p = 0,547 p = 0,007						p = 0,468 p = 0,024		
Значущість соціального оточення							p = 0,708 p = 0,0002		
Степінь задоволеності повсякденною діяльністю						p = 0,494 p = 0,017	p = 0,435 p = 0,038		
Шкала суб'єктивного благополуччя А. Перуе-Баду		p = 0,502 p = 0,015	p = 0,410 p = 0,052			p = 0,557 p = 0,006	p = 0,699 p = 0,0002		p = 0,512 p = 0,013
Шкала задоволеності життям Е. Дінера	p = 0,549 p = 0,007					p = 0,505 p = 0,014		p = 0,588 p = 0,003	
Шкала суб'єктивного щастя С. Любомирські	p = 0,466 p = 0,025	p = 0,465 p = 0,025	p = 0,358 p = 0,09		p = 0,462 p = 0,027		p = 0,440 p = 0,035		

Звертає увагу, яку кількість зв'язків із кластерами суб'єктивного благополуччя утворює контактність: вона пов'язана з відсутністю неприємних переживань стосовно роботи й спілкування (напруженість та чутливість), з відсутністю проявів типу безсоння, тривоги, розсіяності (ознаки, що супроводжують психіатричну симптоматику), з гарним настроєм й оптимізмом (змінami настрою), з відчуттям залучення і наявності підтримки з боку близьких (значущістю соціального оточення), ступенем задоволеності повсякденною діяльністю, а також з суб'єктивним щастям та емоційним компонентом суб'єктивного благополуччя. Ймовірно, риса контактності як здатності до саморозкриття та змістовного спілкування є однією з найважливіших для суб'єктивного благополуччя студентів-заочників, що отримують першу вищу освіту.

Також доволі багато зв'язків з параметрами суб'єктивного благополуччя утворюють толерантність, здатність до психологічної близькості й життєва настанова (табл. 7). Ці риси об'єднує тісне споріднення зі сферою спілкування. До речі найбільш сильні зв'язки ($p < 0,001$ та $p < 0,01$) утворюють саме контактність, життєва настанова, толерантність, а також самоприйняття.

Варто звернути увагу на зворотний зв'язок відповідальності та ознак, що супроводжують психіатричну симптоматику. Він фіксує показовий у життєвому плані факт: визнання себе автором свого життя або будь-якої справи і взяття відповідальності за них призводять до напруження, яке викликає «симптоми» погіршення сну, тривоги, надто гострі емоційні реакції тощо. Кожній людині відомо з власного досвіду, що відповідальність може дуже обтяжувати і в певному сенсі щастя не додає. А от безтурботний, «легкий», щасливий стан, який дорослому вдається переживати здебільшого епізодично, втілює існування, по-дитячому невимушене й позбавлене відповідальності.

В групі з. ф. (2 в/о) (табл. 8) суб'єктивне благополуччя прямо корелює зі ставленням до свого «Я», автономністю і креативністю (втіленням власного погляду на життя) та зворотно – з відповідальністю. *Задоволеність життям* також корелює з креативністю: якщо людина здатна до створення життя до своєї вподоби, то її очікування щодо нього, вірогідніше, будуть справджуватися. *Суб'єктивне щастя* корелює з контактністю, креативністю та життєвою філософією (наявністю чіткої життєвої позиції, принципів).

Кластер напруженості та чутливості також зворотно пов'язаний з відповідальністю та прямо – з автономністю. Цікаво, що в групі з. ф. (2 в/о) зворотний зв'язок емоційного аспекту суб'єктивного благополуччя та відповідальності посилюється із зафіксований не тільки з окремим кластером, а й із загальним показником благополуччя.

Натомість, на відміну від студентів- заочників, у студентів із денної форми навчання зв'язків між відповідальністю та будь-якими іншими показниками не знайдено. Ознаки, що супроводжують психіатричну симптоматику, корелюють зі ставленням до свого «Я», автономністю і креативністю; ступінь задоволеності повсякденною діяльністю дуже подібно - зі ставленням до свого «Я», креативністю і самоприйняттям.

Таблиця 8

Зв'язки між особистісною зрілістю та суб'єктивним благополуччям у студентів заочної форми навчання, які отримують другу вищу освіту (р, р)

Змінні	Ставлення до свого «Я»	Відповідальність	Життєва філософія	Автономність	Контактність	Самоприйняття	Креативність	Показник особистісної зрілості
Напруженість та чутливість		$p = -0,471$ $p = 0,015$		$p = 0,464$ $p = 0,017$				
Ознаки, що супроводжують психіатричну симптоматику	$p = 0,489$ $p = 0,011$			$p = 0,413$ $p = 0,036$			$p = 0,444$ $p = 0,023$	
Ступінь задоволеності повсякденною діяльністю	$p = 0,511$ $p = 0,008$					$p = 0,550$ $p = 0,004$	$p = 0,663$ $p = 0,0002$	
Шкала суб'єктивного благополуччя А. Перуе-Баду	$p = 0,528$ $p = 0,006$	$p = -0,504$ $p = 0,009$		$p = 0,389$ $p = 0,049$			$p = 0,581$ $p = 0,002$	$p = 0,342$ $p = 0,087$
Шкала задоволеності життям Е. Дінера							$p = 0,441$ $p = 0,024$	
Шкала суб'єктивного щастя С. Любомирські			$p = 0,398$ $p = 0,044$		$p = 0,505$ $p = 0,008$		$p = 0,475$ $p = 0,014$	

Загалом у студентів групи з. ф. (2 в/о) найбільше зв'язків із параметрами суб'єктивного благополуччя утворюють креативність, автономність і ставлення до свого «Я» (табл. 8). Креативність, ставлення

до свого «Я», а також відповідальність, контактність і самоприйняття утворюють переважно найбільш тісні зв'язки.

Отже, суб'єктивне благополуччя та його компоненти переважно мають прямі зв'язки з особистісною зрілістю та її рисами незалежно від форми навчання. Проте виявлено специфіку таких зв'язків у студентів різних форм навчання. Так, у студентів з денної форми навчання суб'єктивне благополуччя пов'язане з ініціативністю, самостійністю, задоволеністю собою і впевненістю у собі, внутрішньою єдністю, несуперечливістю та переважанням розсудливості над емоціями. У студентів-заочників, що отримують 1 в/о, – зі здатністю змістовного спілкування зі значущими людьми, до психологічної близькості, зі здатністю до неупередженого ставлення до явищ і людей, емоційною врівноваженістю й також внутрішньою єдністю. А в студентів-заочників, що отримують 2 в/о, – з креативністю, здатністю втілити власне бачення життя, з позитивним ставленням до себе та з автономністю, здатністю до збереження автентичності. Можна сказати, що студентам групи д. ф., щоб почувати себе емоційно комфортно, необхідно мати риси, що врегульовують відносини із самим собою, студентам групи з. ф. (1 в/о) – риси, що є затребуваними в спілкуванні та побудуванні стосунків з іншими людьми, а студентам групи з. ф. (2 в/о) – такі, що уможливають авторство свого життя і себе.

Висновки

Таким чином, на підставі аналізу літературних джерел та результатів емпіричного дослідження ми дійшли наступних **висновків**.

1. Особистісна зрілість визначається як динамічна особистісна структура, що складає пропріум особистості та є результатом ненормативної кризи ідентичності, самостійно пережитої в зрілому віці. Суб'єктивне благополуччя є ставленням людини до свого життя, особистості та процесів, важливих для неї, з точки зору нормативних уявлень про благополучне зовнішнє і внутрішнє середовище під час пережиття задоволеності.

2. Більшість студентів-психологів мають прийнятний рівень особистісної зрілості: за Ю. З. Гільбухом, дві третини студентів за кожною формою навчання досягли високого або задовільного рівня, за О. С. Штепою переважна більшість студентів денної і заочної (що отримують другу вищу освіту) та дві третини заочної (що отримують першу вищу освіту) форм навчання демонструють необхідний рівень особистісної зрілості. Дуже високий рівень особистісної зрілості, за Ю. З. Гільбухом, частіше зустрічається в студентів-заочників, що отримують другу вищу освіту (майже в п'ятій частини), незадовільний – у студентів денної форми навчання (в чверті). За

О. С. Штепою, переважна кількість студентів усіх форм навчання досягли необхідного рівня особистісної зрілості. Проте ні в кого немає високого рівня, а в студентів-заочників, що отримують першу вищу освіту, найчастіше зустрічається критично низький рівень особистісної зрілості – майже в третини.

3. Окремі складові особистісної зрілості виражені специфічним чином у студентів різних форм навчання. На задовільному рівні виражені мотивація досягнення, життєва настанова, не незадовільному – ставлення до себе та здатність до психологічної близькості, а почуття громадянського обов'язку в студентів-заочників, що отримують другу вищу освіту, виражене на задовільному рівні, в інших – на незадовільному.

Відповідальність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність, самоприйняття, креативність, синергічність виражені у всіх на необхідному рівні. Проте в студентів-заочників, що отримують другу вищу освіту, глибинність переживань, толерантність і синергічність виражені хоч і на необхідному рівні, але значущо більше, а автономність і контактність – на високому рівні, і це також значущо вище, ніж в інших, у яких ці складові мають необхідний рівень.

4. Студенти, що навчаються за денною формою та за заочною формою, отримуючи першу вищу освіту, відчують себе на емоційному рівні суб'єктивно благополучними середньою мірою, а студенти-заочники, що отримують другу вищу освіту, – високою мірою, що значущо відрізняє їх від студентів із денної форми навчання. Студенти всіх форм навчання відчують себе щасливими вище за середньою мірою, а на когнітивному рівні суб'єктивного благополуччя – середньою мірою задоволені власним життям.

5. Щодо складових суб'єктивного благополуччя, всі студенти відчують значну напругу стосовно роботи і взаємодії з іншими, середньою мірою стурбовані станом власного здоров'я, проте їх настрій залишається доволі оптимістичним. Вірогідно, що підґрунтям для подолання песимізму є хороші стосунки з близькими й друзями. Цікаво, що зазначені складові виражені більш сприятливо в студентів-заочників, що отримують другу вищу освіту. До того ж саме вони значущо краще відчують себе в повсякденних обставинах і турботах і мають значущо менше ознак, що супроводжують психіатричну симптоматику.

6. У студентів, що навчаються денно, особистісна зрілість значущо пов'язана з переживанням щастя, а також є тенденція до утворення зв'язку особистісної зрілості із задоволеністю життям. У студентів, що отримують першу вищу освіту заочно, зафіксовано тенденцію до утворення зв'язку особистісної зрілості із відчуттям щастя. Всім сту-

дентам притаманна тенденція до утворення зв'язку між особистісною зрілістю й суб'єктивним благополуччям. Тобто особистісно зріла людина скоріш за все буде відчувати себе і благополучною, і щасливою.

7. Поряд із зв'язками між інтегральними характеристиками у всіх студентів особистісна зрілість широко пов'язана з суб'єктивним благополуччям на рівні окремих складових. Це специфічно характеризує студентів із кожної форми навчання. На денній формі навчання найбільш суттєвими для відчуття суб'єктивного благополуччя є ставлення до себе, мотивація досягнення і синергічність; на заочній формі навчання для студентів, що отримують першу вищу освіту, – контактність, здатність до психологічної близькості, толерантність і життєва настанова на емоційну рівноваженість, а для студентів, що заочно отримують другу вищу освіту, – креативність, автономність і ставлення до себе. Таким чином, для суб'єктивного благополуччя студенти денної форми навчання потребують комфорту у відносинах із собою, внутрішньої гармонійності, студенти-заочники, що отримують першу вищу освіту, – комфорту у відносинах з іншими людьми, а студенти-заочники, що отримують другу вищу освіту, – ресурсів для самовизначення та здійснення своїх життєвих задумів, буття автором свого життя.

У підсумку треба зазначити, що отримані цікаві результати не повинні обмежувати дослідження з виявлення загальних закономірностей, а це потребує залучення інших професійних та вікових груп.

Список літератури

1. Абульханова-Славская К. А. *Стратегия жизни*. М. : Мысль. 1991, 299 с. [Abulkhanova-Slavskaja, K. A. *Life's strategy*. (In Russian)].
2. Грисенко Н. В., Смолярова К. В. Характер зв'язку перфекціонізму та особистісної зрілості в юнацькому віці. *Вісник ДНУ імені О. Гончара. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2012. № 20(18). С. 65–73. [Hrysenko, N. V., Smolyarova, K. V. The nature of the connection between perfectionism and personal maturity in adolescence. (In Ukrainian)].
3. Дідик Н. М. Феномен особистісної зрілості в інтерпретації українських дослідників. *Молодий вчений*. 2014. № 3 (1). С. 128–131. [Didyk, N. M., Phenomenon of personality maturity in interpretation of Ukrainian researchers (In Ukrainian)].
4. Егорова А. И. Эмпирическое исследование личностной зрелости в студенческом возрасте на разных уровнях высшего образования. *Актуальные проблемы психологического знания*. 2014. № 1. С. 95–100. [Egorova, A. I. An empirical study of the personality's maturity in student's age at different levels of higher education (In Russian)].

5. Особенности позитивных личностных качеств у студентов разных форм и курсов обучения / Елшанский С. П., Ануфриев А. Ф., Камалетдинова З. Ф. и др. *Проблемы современного образования*. 2016. № 3. С. 51–58. [Yelshansky, S. P., Anufriev, A. F., Kamaletdinova, Z. F., Saparin, O. E., Semenov, D. V. Features of positive personality traits of students of different forms and courses of study (In Russian)].
6. Кожухарь Г. С. Личностные детерминанты переживания позитивных состояний и стресса у студентов-психологов. *Психологическая наука и образование*. 2013. № 2. С. 149–163. https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61336_full.shtml [Kozhukhar, G. S. Personal determinants of positive states and stress in psychology students. (In Russian)].
7. Малярчук Н. Н., Семёнова Н. В. Понятия социально-личностного подхода: «личностная зрелость» и «социальная зрелость». *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2014. № 4. С. 129–132. [Malyarchuk, N. N., Semenova, N. V. Notions of social and personality approach: “personality maturity” and “social maturity” (In Russian)].
8. Манукян В. Р., Трошихина Е. Г. Современные психологические концепции благополучия и зрелости личности: области сходства и различий. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2016. № 2(26). С. 77–85. doi: 10.17072/2078-7898/2016-2-77-85 [Manukyan, V. R., Troshikhina, E. G. Contemporary psychological conceptions of well-being and maturity: identifying similarities and differences (In Russian)].
9. Маркова О. Н. Личностная зрелость как проблема современной психологии. *Вестник ТГУ. Сер.: Гуманитарные науки*. 2006. № 3–2. С. 191–196. [Markova, O.N. Maturity of a person as a problem of modern psychology (In Russian)].
10. Орлова Д. Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников). *Вестник ПГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*. 2015. № 1. С. 28–36. [Orlova, D. G. Psychological and subjective well-being: definition, structure, researches (review of current publications) (In Russian)].
11. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия. Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. [Osin, Ye. N., Leontiev, D. A. Approbation of the Russian language versions of two scales for the subjective wellbeing express-diagnostics (In Russian)].
12. Погорова Р. И. Личностные изменения у студентов-психологов за время обучения в вузе. *Вестник ТГУ. Социально-экономические и правовые исследования*. 2014. № 9. С. 214–221. [Pogorova, R. I. Personality changes of students with major in psychology during the university education (In Russian)].
13. Поліванова О. Є., Гуляєва О. В. До проблеми визначення психологічного змісту поняття «психологічного благополуччя». *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Сер.: «Психологія»*. 2015. № 1150. С. 34–39. <https://pe->

- riodicals.karazin.ua/psychology/article/view/5104 [Polivanova, O. Ye., Huliaieva, O. V. To the issue of the psychological content definition from the point of view of «psychological well-being» (In Ukrainian)].
14. Соколова М. В. *Шкала субъективного благополучия*. 2-е издание. Ярославль : НПП «Психодиагностика». 1996. 14 с. [Sokolova, M. V. Subjective Wellbeing Scale (In Russian)].
 15. Взаимосвязь контроля поведения и субъективного благополучия людей различных профессий / Терехина Н. С., Сергиенко Е. А., Лекалов А. А., Звенигородский П. В. *Экспериментальная психология*. 2014. № 7(4). С. 52–65. [Terekhina, N.S., Sergienko, E.A., Lekalov, A.A., Zvenigorodsky, P. V. Relationship of behavior control and subjective well-being in representatives of different professions. (In Russian)].
 16. *Тест-опросник личностной зрелости*: брошюра / ред. Ю. З. Гильбух. Киев : НПП «Психодиагностика и дифференцированное обучение». 1994, 24 с. [Gilbukh, Iu. Z. Personality Maturity Test Questionnaire: Brochure. (In Russian)].
 17. Шамионов Р. М. *Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы*. Саратов : «Научная книга». 2008. 296 с. [Shamionov, R. M. Subjective well-being of a person: psychological picture and factors (In Russian)].
 18. Штепа О. С. *Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг*. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008, 210 с. [Shtepa, O. S. Personality maturity: Model. Questionnaire. Training. (In Ukrainian)].
 19. Штепа О. С. Феномен особистісної зрілості. *Соціальна психологія*. 2005. № 1. С. 62–77. [Shtepa, O.S. Phenomenon of personality maturity. (In Ukrainian)].
 20. Яворовська Л. М., Філоненко Г. С. Фактори становлення психологічного благополуччя особистості. *Наука і освіта*. 2014. № 12. С. 216–220. [Yavorovska, L. M., Filonenko, H. S. Factors of personality's psychological well-being (In Ukrainian)].
 21. Ященко Е. Ф. Самоактуализация и субъективное благополучие как социально-психологические проблемы профессионального образования: студенты и преподаватели университета. *Вестник ЮУрГУ. Сер.: Психология*. 2012. № 31. С. 56–63. [Yashchenko, E. F. Self-actualization and subjective well-being as socio- psychological problems of vocational education: university students and teachers (In Russian)].
 22. Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being / Chen F. F., Jing Y., Hayes A., Lee J. M. *Journal of Happiness Studies*. 2013. № 14(3). С. 1033–1068. doi: 10.1007/s10902-012- 9367-x

Саморозвиток особистості у студентському віці: принципи та практичні рекомендації щодо оптимізації

О. І. Зімовін

e-mail: zimovin@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1571-6020>

Анотація. В роботі узагальнено результати досліджень структури та чинників саморозвитку особистості у студентському віці, представлено принципи та практичні рекомендації щодо оптимізації саморозвитку студентів. В системі саморозвитку виділено дві підсистеми: прогресивна – відображає орієнтацію суб'єкта на індивідуальний успіх; інтергресивна – орієнтація суб'єкта на підвищення благополуччя інших. Основним чинником прогресивної підсистеми є особистісна креативність, а інтергресивної – особистісна рефлексія. Студентам більш властивий прогресивний саморозвиток. Цікавою особливістю детермінації саморозвитку студентів є майже непомітний вплив інтелектуальних процесів (рефлексії та креативності). Серед принципів саморозвитку особистості студентів зазначаються та деталізуються наступні: суперечливої єдності саморозвитку, вибору, цінності саморозвитку, взаємної відкритості суб'єктів саморозвитку, балансування рефлексії та креативності, урахування вікових особливостей саморозвитку, втілення саморозвитку у реальній діяльності та спілкуванні. Розроблені практичні рекомендації постають як психологічні засоби саморозвитку особистості студентів.

Ключові слова: саморозвиток особистості, студентський вік, рефлексія, креативність, оптимізація саморозвитку, принципи саморозвитку.

O. I. Zimovin

Personality Self-Development in the Student Age: Principles and Practical Recommendations for Optimization

Abstract. The research results of the personality self-development structure and its factors in the student age are summarized in this chapter, the principles and practical recommendations for optimizing students' self-development are also presented. The self-development system has two subsystems: progressive – reflects the subject's orientation to individual success; intergressive – the subject's orientation to enhance the well-being of others. The main factor of the progressive subsystem is personal creativity, and of the progressive subsystem is personal reflection. Students are more inherent progressive self-development. An interesting feature of the students' self-development determination is the almost impercep-

tible influence of intellectual processes (reflection and creativity). The principles of students' personality self-development include the following: the contradictory unity of self-development, choice, self-development value, mutual openness of self-development subjects, balancing of reflection and creativity, taking into account age-specific features of self-development, realization of self-development in real activity. The developed practical recommendations appear as psychological means of the students' personality self-development.

Keywords: personality self-development, student age, reflection, creativity, self-development optimization, principles of self-development.

Постановка проблеми. У світі, що стрімко змінюється, змінюється ривками, хаотично та невіпорядковано, особливої важливості набувають системні властивості особистості людини, зокрема здатність до саморозвитку. Студент, який підходить до точки біфуркації (Гапоненко, 2005) - перетворення на суб'єкта життєвого шляху, дуже гостро відчуває травмуючі впливи нестабільної суспільної ситуації. Як же допомогти йому вплинути на власний життєвий рух? Які психологічні засоби можуть забезпечити його відповідними здібностями? Пошуку відповідей на поставлені запитання, релевантні завданням як теоретичної, так і практичної психології, присвячено цю статтю.

Спочатку ми узагальнимо результати власних теоретичних та емпіричних досліджень щодо структури саморозвитку, його чинників, а потім запропонуємо усім особам, зацікавленим в оптимізації саморозвитку особистості у студентському віці (викладачі, куратори академічних груп, ведучі тренінгів, психотерапевти та ін.), принципи та практичні рекомендації щодо оптимізації саморозвитку студентів.

Отже, **мета** цієї роботи – узагальнення результатів дослідження структури та чинників саморозвитку особистості у студентському віці та розроблення на цій основі принципів та практичних рекомендацій щодо оптимізації саморозвитку студентів.

Система саморозвитку особистості та її особливості у студентському віці

Нами було обґрунтовано погляд на саморозвиток особистості як особливий модус розвитку, для якого властива здатність особистості до вибору способу власного життя. Акт вибору постає як одиниця психологічного аналізу саморозвитку (Зімовін, 2015а). Та між якими альтернативами обирає особистість? Результати емпіричних досліджень, отримані нами та погоджені з поглядами на особистість

М. Арделта (Ardelt, 2008), Т. Сінгеліса (Singelis, 1994), В. В. Рибалки (2003) та ін., вказують на те, що особистості доводиться вирішувати суперечність між індивідуальним та соціальним у собі та у власному розвитку.

Зокрема, ми можемо говорити про дві основні підсистеми саморозвитку особистості, які визначаються ціннісно-смысловими векторами її розвитку (Зімовін, 2015а):

- *прогресивна підсистема* – розвиток суб'єкта орієнтовано на індивідуальний успіх, він керується тільки власними інтересами, піклується про себе;
- *інтергресивна підсистема* – розвиток суб'єкта орієнтовано на підвищення благополуччя інших осіб / груп осіб, він керується суспільними інтересами, інтересами систем, до яких належить.

Зауважимо, що обидві тенденції існують у структурі життєвого шляху кожної особистості, вони переплітаються індивідуальним, унікальним способом, утворюючи певне мереживо життєвих сенсів, але все таки співвідношення тенденцій може бути різним, відповідно до завдань, які постають перед особистістю на тому або іншому етапі життєвого шляху.

Підсистеми саморозвитку складаються кожна з двох особливих компонентів, які розглядаються нами як функціональні органи саморозвитку суб'єкта.

Компоненти прогресивної підсистеми саморозвитку особистості:

- саморегуляція – управління власним розвитком за допомогою проектування його мети та засобів;
- самовираження – втілення потенцій, потреб та цінностей індивіда у власному житті.

Саморегуляція вказує на ступінь керованості саморозвитку цілями та планами суб'єкта, самовираження відображає ступінь відповідності зовнішнього життєвого простору суб'єкта його внутрішньому світові. Суб'єкт, орієнтований на прогресивний саморозвиток, прагне змінювати світ за власним задумом. Загалом, прогресивний саморозвиток можна розглядати як властивий для сучасного західного суспільства.

Компоненти інтергресивної підсистеми саморозвитку особистості:

- взаєморозвиток – особистість піклується про благополуччя інших людей, встановлює з ними особливі взаємовідповідальні стосунки та розвивається у цих стосунках;
- ідеальне Я – утворене структурно з тих способів спілкування та поведінки, які є бажаними для індивіда, виконує функції спрямування розвитку особистості у тій соціальній системі, до якої вона належить.

Ми порівняли вираженість підсистем саморозвитку та його компонентів у студентському, середньому та похилому віці, внаслідок чого отримали цікаві результати (Зімовін, 2017). Виявилося, що у студентському віці домінуючою є прогресивна підсистема, у похилому – інтергресивна, у середньому – вони є однаково вираженими, відображаючи оптимальність саморозвитку на цьому етапі життєвого шляху.

Чому для студента найбільш значущим є прогресивний саморозвиток? На нашу думку, така ситуація пояснюється особливими завданнями, які постають перед особистістю студента на цьому етапі життєвого шляху. Молода людина, усвідомивши відповідальність за власне життя, має почати самостійно його проектувати. Створення професійних та сімейних планів, сепарація від батьків, самозабезпечення постають як важливі завдання, які доводиться вирішувати студенту.

Вираженість окремих компонентів саморозвитку особистості також є різною на відповідних етапах життєвого шляху та узгоджується із загальною моделлю. Єдиний компонент, який не зазнає значущих змін – ідеальне Я. Пов'язуємо це із стабільністю цього особистісного утворення, на що вказував А. К. Дусаविцкий (2008), хоча досвід автора як психотерапевта вказує також на те, що саме ця стабільність внутрішніх ідеалів людини може стати чинником невротичності та інших складностей (Перлз, 2010).

Вираженість компонента саморегуляції є найбільшою саме у студентському віці, адже знову таки саме цей період життя вимагає від людини найбільшого прояву власної незалежності. Також цей компонент може бути науковим відображенням широко відомого у життєвій психології явища юнацької амбітності. Особи студентського віку схильні ставити дуже амбітні, іноді зовсім нереалістичні цілі, планування пов'язується з мрійництвом, здається, ніщо не може зашкодити власному успіху таких осіб. А ось компонент «взаєморозвиток» саме у цьому віці має найменшу вираженість. Студенту, який тільки-но починає самостійно піклуватися про власне зростання, визначаючи напрями своєї реалізації, ще дуже складно піклуватися про інтереси інших осіб. На наступних етапах життєвого шляху, свідомо будуючи сімейні стосунки, долучаючись до професійних та інших спільнот, людина забезпечує формування зазначеного компонента, більше зосереджується на цьому аспекті свого розвитку, а у студентському віці, відповідно до завдань цього етапу життєвого шляху, це не вимагається.

Компонент самовираження має найбільші значення у середньому віці, коли людина досягає кульмінації власного життєвого шляху,

відчуває (в ідеалі, звісно), що їй вдалося створити такий простір для життя, який відповідає її внутрішньому задуму. Відповідно, хоча студент і зосереджений на прогресивному саморозвитку, найбільший внесок у таку форму розвитку на цьому віковому етапі робить саморегуляція, а не самовираження.

Таким чином, ми розглядаємо саморозвиток особистості як особливий модус розвитку, який визначається її власним вибором способу життя. Система саморозвитку утворюється двома суперечливими підсистемами: прогресивною, яка відображає ціннісно-смыслову орієнтацію суб'єкта на індивідуальний успіх, та інтегресивною – орієнтація суб'єкта на піклування про інтереси та благополуччя інших. Людина у своєму саморозвитку постійно коливається, осцилює між цими двома полюсами, схиляючись до тієї або іншої можливості. Водночас, на наш погляд, автентичний саморозвиток можливий тільки тоді, коли людина не спрощує вихідну суперечність, а знаходиться у ній. Загалом, для студентського віку властива форма прогресивного саморозвитку, адже відповідно до завдань цього етапу життєвого шляху молода людина має сепаруватися від батьківської сім'ї та почати будувати власні простори професійної самореалізації та стосунків.

Чинники саморозвитку особистості у студентському віці.

Які психологічні засоби забезпечують саморозвиток особистості? Нами було отримано дані щодо впливу рефлексії та креативності як інтегральних психічних властивостей на саморозвиток особистості, які дозволили побудувати загальну модель цього впливу (Зімовін, 2015б) (див. рис. 1).

Відповідно до моделі, основним чинником прогресивної підсистеми виступає особистісна креативність як здатність до творення не тільки оригінальних ідей, але й поведінкових актів. Основним чинником інтегресивної підсистеми є особистісна рефлексія. Цікаво також зазначити, що інтелектуальні рефлексія та креативність чинять позитивний вплив на прогресивну та негативний – на інтегресивну, підсистеми саморозвитку. Негативна рефлексія, яка відображає схильність до надмірних абстрактних міркувань, тривоги, самокопання, має негативний вплив на прогресивну підсистему.

Отже, рух до індивідуального успіху керується особистісною креативністю. Це не дивно, адже саме креативність забезпечує людину можливістю відрізнятись, віддалятися та відділятися від інших. Створюючи щось несхоже, нове, особистість отримує можливість не тільки перетворити світ, але й досягнути певних успіхів у суспільстві. Звісно, коли її креативність є достатньо врівноваженою відповідністю контексту.

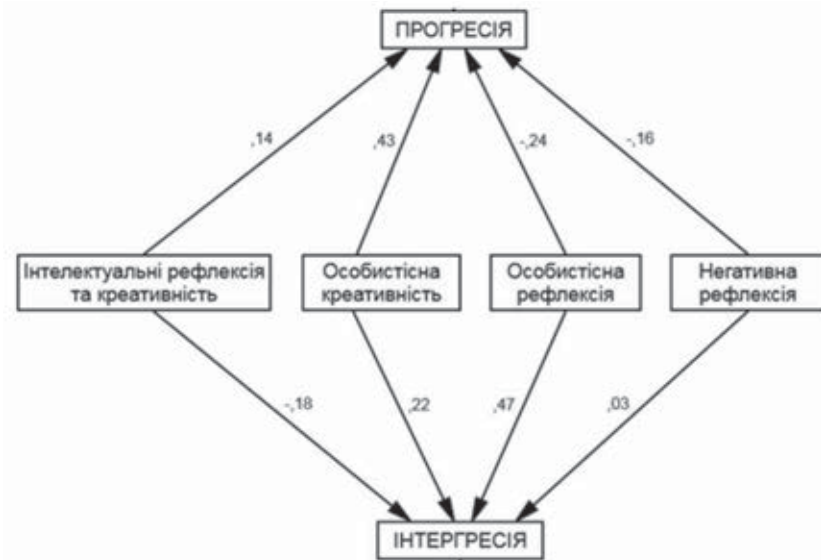


Рис. 1. Загальна модель впливу рефлексії та креативності на саморозвиток особистості

Особистісна рефлексія дозволяє зрозуміти не тільки самого себе, але й тих, з ким ти перебуваєш у стосунках. Саме рефлексія наділяє індивіда можливістю моделювати внутрішній світ інших суб'єктів, прогнозувати їх реакції на власні дії, аналізувати минулий досвід спілкування і т. д. Завдяки цій здатності людина може підтримувати довготривалі, якісні стосунки з іншими.

Загалом, найбільш важливим, практично значущим моментом запропонованої моделі є саме різноспрямованість особистісних рефлексії та креативності. Їх позитивна пов'язаність кожної зі своєю підсистемою, забезпечує особу, зацікавлену в оптимізації саморозвитку, певними способами впливу на складну систему саморозвитку особистості через більш прості психічні процеси.

У студентському віці детермінація саморозвитку особистості рефлексією та креативністю має свої певні особливості. Хоча тенденції збігаються із загальною моделлю, тим не менше наявні розбіжності. Так, на цьому віковому етапі інтелектуальні рефлексія та креативність не чинять значущого впливу ані на прогресивну, ані на інтергресивну підсистеми. Чому так складається? Можливе пояснення у тому, що молода людина ще не інтегрувала інтелектуальні процеси у структуру саморозвитку. Її інтелектуальні процеси, які раніше спрямовувалися

вчителями, а зараз регулюються викладачами, ще відірвані від реального руху власного життєвого шляху. Юнаку може здаватися, що він досягне успіху просто тому, що його особистість унікальна, тому що він надзвичайний, талановитий, але розробляти ідеї, перетворюючи їх на «бізнес- проекти» ще зарано. Здається, що юнак користується абстрактними поняттями як «мертвими», вони цікаві, але не мають реального застосування.

Отже, прогресивний саморозвиток особистості керується особистісною креативністю, а інтергресивний – особистісною рефлексією. Цікавою особливістю детермінації саморозвитку у студентському віці є відсутність впливу інтелектуальних (рефлексивних та креативних) процесів на саморозвиток, інтелектуальне наче відривається студентами від життєвого.

Принципи саморозвитку особистості у студентському віці. Відповідно до розробленої моделі саморозвитку та його психологічних чинників ми пропонуємо наступні принципи оптимізації саморозвитку (Зімовін, 2017).

1. Принцип суперечливої єдності саморозвитку особистості.

Раніше ми формулювали назву цього принципу наступним чином: «єдності та суперечливості саморозвитку» (Зімовін, 2017). В цій монографії вважаємо необхідним ще сильніше акцентувати єдність саморозвитку.

Сутність наведеного принципу полягає у тому, щоб підтримати наявну суперечність. Будь-яка людина, поруч із надситуативними, гетеростазними тенденціями, має прагнення до гомеостазу, спрощення власного життя, його стабілізації, перебування у комфорті. Така гомеостатична тенденція спонукає людину схилитись до якогось одного полюсу у власному саморозвитку (прогресивного/інтергресивного), але ж відмова від однієї з ціннісно-сміслових орієнтацій призводить до збіднення саморозвитку. Ми навіть припускаємо, що людина, яка цілковито уникає суперечності, позбуваючись певної підсистеми саморозвитку, відповідно, руйнує систему загалом.

Отже, реалізація першого принципу на практиці позначає підтримку суб'єкта у самому стані суперечності без спроби її вирішити. Коли студент на індивідуальній консультації каже, що прагне відкрити казино (ізолюваний прояв прогресивного саморозвитку), досить якісною інтервенцією, заснованою на принципі суперечливої єдності саморозвитку, будуть запитання інтергресивного характеру, на кшталт, для кого це казино буде важливим, яку користь принесе людям, як би близькі/значущі особи з оточення студента почувалися у цій ситуації, як би вони поставилися до того, що студент відкриває казино. Як бачимо, тут прогресивна траєкторія саморозвитку студен-

та доповнюється інтергресивною, життя ускладнюється, але молода людина стикається з необхідністю обирати, нести відповідальність за власні життєві рішення.

Перспективи реалізації зазначеного принципу значно ширше. Адже вихідна суперечність «індивідуальне – соціальне» резонує з дуже великою кількістю інших суперечностей буття особистості: етичного та прагматичного, ціннісного та результативного, мотиваційного та технічного, світоглядного та конкретного і т. д. Загалом, саморозвиток живиться суперечностями, а отже, особа, яка оптимізує саморозвиток іншої, має виявити певну суперечність та підтримати суб'єкта у «зустрічі» з нею.

2. Принцип вибору у сфері саморозвитку.

Сама ідея оптимізації саморозвитку іншого виглядає дещо парадоксальною, адже суб'єктом саморозвитку завжди має залишатися той, хто розвивається, він сам розвиває себе! Водночас цей парадокс – парадокс лише на перший погляд, він легко вирішується саме за допомогою введення принципу вибору.

Вільний вибір у сфері саморозвитку повинен стати основною зоною піклування особи, яка зацікавлена в оптимізації саморозвитку особистості студента. У випадку, коли саморозвиток намагаються оптимізувати, нав'язавши певну техніку, тим самим повністю структурувати ситуацію саморозвитку, цей процес не може відбутися. З певною долею гумору ставиться до цієї ситуації Б. М. Мастеров (1994), він згадує героя художнього твору, який погрожував влаштувати самоспалення власної дружини, якщо його вимоги не будуть задоволені.

Саморозвиток може розгортатися лише тоді, коли відповідальність за творення власного життєвого шляху належить суб'єкту. Реалізація цього принципу на практиці вимагає від оптимізатора процесу саморозвитку лише пропонувати суб'єкту певні форми роботи, але остаточний вибір слід здійснювати самому суб'єкту.

Наведемо конкретний приклад роботи куратора академічної групи, який спирається у своїй діяльності на принцип вибору у сфері саморозвитку. Він позначає, що на кураторських годинах студенти можуть отримати консультацію щодо особливостей навчального процесу, або провести певну тренінгову вправу, гру, або ж навіть просто промовчати цю годину. Студенти самі обирають, які форми роботи їм цікаві на кураторських годинах, вони долучаються до планування. Звісно, що їх інтерес, але й певна тривога зростають у таких умовах, виступаючи емоційними проявами складної ситуації саморозвитку.

3. Принцип цінності саморозвитку.

Третій принцип дуже сильно пов'язаний з другим. Аби організувати процес саморозвитку оптимально, самій особі, яка

зацікавлена у цьому, слід поважати та транслявати цінність саморозвитку. Така повага проявляється у розумінні значення саморозвитку для вдосконалення суспільства. Можливо, зрозуміти цінність саморозвитку допоможуть такі роздуми. Що дозволяє людству рухатися вперед? Від чого залежить якісне існування суспільства у ці буремні часи? Від того, щоб кожна людина робила кращим чином те, на що вона здатна. Саме унікальне поєднання індивідуальностей, проявів потенціалу кожного може допомогти всім рухатися вперед. Якісна самореалізація кожного окремо забезпечує реалізацію всієї суспільної системи та її антропосистеми.

Загалом, аби оптимізатор зміг вплинути на саморозвиток, йому слід спробувати не тільки інтелектуально зрозуміти цінність саморозвитку особистості, але й пережити її як певний досвід, поставитися до неї емоційно. У цьому допоможе усвідомлення власного досвіду саморозвитку. Оптимізатору слід просто згадати власні почуття, коли він саморозвивався. Можливо, тоді йому було важко, але й цікаво, можливо, хтось його підтримував, але на цьому шляху він все одно залишався на самоті, можливо, відчував натхнення, але іноді й відчай... Які новоутворення вся ця внутрішня драма породила всередині його особистості? Можливо, він став більше покладатися на себе, можливо, почав терплячіше ставитися до інших або ж до власних недоліків.

Отже, ціннісне ставлення до саморозвитку іншого породжується із особистісних сенсів власного саморозвитку оптимізатора та вимагає від нього певної ментальної праці.

4. Принцип взаємної відкритості суб'єктів саморозвитку.

У дуже великій кількості психологічних технологій самі механізми їх дії, мета їх застосування залишаються прихованими від суб'єкта, заради якого вони розгортаються. Деякою мірою це споріднює психологічне та езотеричне знання. Оптимізуючи саморозвиток, ми маємо бути готові до відвертого діалогу з його суб'єктом. Останній інформується про форми роботи, які пропонує оптимізатор, та ті цілі, на які вони спрямовуються.

Оптимізація саморозвитку – не простір для таємниць, маніпуляцій, самозвеличення оптимізатора за рахунок іншого. Оптимізатору слід обговорювати з суб'єктом свої дії, бути готовим пояснювати останньому свої міркування. Насправді, стосунки, в яких можливий саморозвиток, це – рівні та партнерські стосунки.

5. Принцип балансування рефлексії та креативності як керуючих параметрів підсистем саморозвитку особистості.

Вище ми писали про те, що особистісна креативність пов'язана з прогресивним саморозвитком, а особистісна рефлексія – з інтер-

гресивним. Перебуваючи у певних антагоністичних відносинах, креативність та рефлексія дозволяють оптимізатору використовувати їх для балансування системи саморозвитку студента.

Так, студент може знаходитися у певній ситуації гіперрефлексії. Наприклад, він хоче перевестися на інший факультет, але його батьки завжди мріяли, щоб він навчався там, де він навчається зараз. Він постійно уявляє, як розчарує батьків, як сильно вони засмутяться, як відвернуться від нього. У такому випадку слід балансувати рефлексію креативністю. Психолог звертається до фантазування як прояву креативності суб'єкта. Він ставить такі запитання: «Слухай, а ким ти хотів бути у дитинстві?» «А як ти у це грався?» «А як ставилися батьки до твоєї гри?». Таке креативне «вивільнення» дозволяє студенту переосмислити ситуацію, в якій він опинився. Адже він більше сфокусований на задоволенні від тієї справи, яка йому дійсно подобається (його дитяча мрія пов'язана з тим факультетом, на який він хоче перевестися), а також згадує, як батьки підтримували його, коли розуміли, наскільки сильно йому подобається певне заняття.

Інша ситуація, коли людина, обравши прогресивний саморозвиток, надто покладається на власну креативність, як у нашому прикладі зі студентом, який планував відкрити власне казино. Для того щоб збалансувати такий прогресивний саморозвиток, слід організувати рефлексію. Наприклад, поставивши такі запитання: «А який в тебе план відкриття казино?», «Де візьмеш гроші?», «А хто тебе підтримає?», «Хто цільова аудиторія?», «Як поставляться до цього твої близькі?». Як бачите, ми повертаємо креативному прояву суб'єкта певну реалістичність, за допомогою рефлексії допомагаємо деталізувати, розробити цю ідею. Підкреслимо, наше завдання не полягає у тому, щоб він відмовився від власної ідеї, навіть якщо вона нам не подобається або здається антисоціальною, ми прагнемо збалансувати систему саморозвитку, повернути суб'єкту втрачену частинку вихідної суперечності.

6. Принцип урахування вікових особливостей саморозвитку.

Оптимізатору слід бути уважним до прагнень особи, властивих саме її віку. Так, за нашими даними, студенти орієнтовані на прогресивний саморозвиток. Отже, оптимізатор має з повагою ставитися до прагнень автономії, відокремлення, самостійності, навіть якщо вони є певною мірою деструктивними. «Не можна вживати алкоголь!» – дуже слабке повідомлення для людини, яка вважає, що вона найголовніша у власному житті. «О! Алкоголь, якщо його вживати надмірно, може шкодити, але вирішувати у будь-якому випадку тобі!» – більш сильне повідомлення, адже локалізує відповідальність всередині особистості студента.

Водночас, піклуючись про прогресивну орієнтацію саморозвитку студента, слід пам'ятати також про інтергресивну. Її не слід нав'язувати, але готовність до відвертої розмови про стосунки, їх сенси, їх значущість – важлива характеристика оптимізатора саморозвитку.

7. Принцип втілення саморозвитку у реальній діяльності та спілкуванні.

Самі консультації, тренінги, психологічні групи як можливі форми організації саморозвитку не можуть вважатися достатніми для оптимізації цього процесу. Оптимізатору слід спонукати суб'єкта до реалізації саморозвитку у власному житті, що пов'язано з формуванням в останнього певної усвідомленої і відповідальної позиції, яка, з іншого боку, відкривається як здатність до експериментів з власним життям. Загалом, справжньою лабораторією саморозвитку особистості, в якій відбувається найцікавіше, – є саме повсякденне життя, з його складностями, конфліктами, непорозуміннями, стресами і т. д.

Таким чином, у діяльності, спрямованій на оптимізацію саморозвитку особистості, базовими є такі принципи: суперечливої єдності саморозвитку, вибору, цінності саморозвитку, взаємної відкритості суб'єктів саморозвитку, балансування рефлексії та креативності, урахування вікових особливостей саморозвитку, втілення саморозвитку у реальній діяльності та спілкуванні.

Практичні рекомендації з оптимізації саморозвитку у студентському віці

Спираючись на викладені вище узагальнені результати досліджень та сформульовані принципи саморозвитку особистості, можемо запропонувати систему практичних рекомендацій щодо оптимізації саморозвитку у студентському віці (Зімовін, 2017).

Загальна мета оптимізації на цьому етапі: підтримувати прогресивний саморозвиток – перехід до самостійного життя, але без знецінення стосунків, тобто без знецінення інтергресивної орієнтації саморозвитку.

Завдання оптимізації:

- підтримувати прояви особистісної креативності, яка має безумовно- позитивний ефект;
- використовувати особистісну рефлексію як балансир (урівноважувач); - знижувати вираженість негативної рефлексії.

Рекомендації:

1) Підтримка особистісної креативності як чинника прогресивного саморозвитку у студентському віці потребує врахування двох площин такого саморозвитку: саморегуляції (цілей та планів), самовираження (потреб та бажань).

На практиці необхідно організувати усвідомлення суб'єктом власних бажань, для чого можуть бути використані фантазійні техніки «Мої мрії» («Згадайте, про що ви мріяли в дитинстві? Про що мрієте зараз?»), «Абсолютна свобода» («Уявіть, що ви абсолютно вільні від усіх законів, суспільних правил, норм та приписів, що б ви тоді зробили?»), «Я через 10 років» («Уявіть, що через 10 років ви досягли успіху в усьому! Що це за успіх? Як ви до нього прийшли?») і т. д. Освітня, тренінгова чи психотерапевтична технологія під час роботи із суб'єктами студентського віку потребує особливо обережного ставлення до особистісних бажань, адже саме на цьому етапі їм доведеться зіткнутися з широким суспільним контекстом та зазнати дії цілої низки негативних факторів (оцінок, критики, інертності суспільної системи і т. д.), тобто тренер, педагог, коучер, психолог мають підтримувати ці бажання, враховувати їх, а не відкидати.

Активізація самовираження суб'єкта передбачає також наявність альтернатив. Зокрема, особи студентського віку мають самі обирати курси навчання, завдання, які необхідно виконати до заліку чи екзамену. Наявність жорстких норм та правил буде пригнічувати особистісну креативність, породжуючи негативну рефлексію – знецінення системи освіти. У психологічній роботі під час консультування студента також особливо важливо, щоб він сам спрямовував рух бесіди, а не йшов за запитами психолога.

У площині саморегуляції оптимізація саморозвитку передбачає засвоєння студентами навичок самоменеджменту, цілепокладання, планування, керування часом і т. п. Таке засвоєння може бути організовано як у формі тренінгів, так і у формі відповідних курсів або спецкурсів у навчальних закладах. Саме на цьому етапі можливим та необхідним для прогресивного саморозвитку стає побудова плану життєвого шляху, а також його «наївної» концепції. Хоча на практиці стикаєшся з педагогами та психологами, які вважають за необхідне «розкрити очі» юнакам якомога раніше, розповідаючи їм про жорстоке життя та його складні умови, така стратегія не здається ефективною, адже до структури досвіду входять лише ті складнощі, які було пережито та подолано самостійно.

У той самий час стимуляція особистісної креативності в площині саморегуляції означає також відкриття й випробування нових способів поведінки. На загальносуспільному рівні важливо більшу увагу приділяти створенню умов для того, щоб молодь мала змогу зануритися в діяльність перед тим, як її обрати. Такі можливості надають: відкриті лекції в університетах, безкоштовні майстер-класи в театрах та консерваторіях, зустрічі з видатними бізнесменами, людьми, які досягли успіху в тій чи іншій справі, і т. д.

2) Використання особистісної рефлексії як балансира (врівноважувача) потребує організації особистісного пізнання себе й іншого. Навчальні плани вищого навчального закладу мають передбачати практичні курси «Психологія комунікації», «Психологія міжособистісних стосунків», «Психологія сім'ї» і т. д.

Також слід приділяти увагу етичному вихованню молоді. Важливим результатом дії особистісної рефлексії є усвідомлення того, що не тільки я як суб'єкт маю потреби, цілі та плани, спрямовані на мій індивідуальний успіх, їх мають також інші суб'єкти. Лише в такому разі особистість набуває більшої гнучкості власного саморозвитку, адже вона може обирати – конкурувати їй за індивідуальний успіх, співпрацювати з іншими, можливо, їх цілі збігаються, чи взагалі поступитися власними інтересами. На наш погляд, основним механізмом, що забезпечує етичне виховання, є власний приклад викладача, батьків та інших зрілих осіб, що оточують юнаків. Декларативні повчання під час демонстрації протилежної поведінки, наприклад настанова про чесність, що лунає з вуст корумпованого викладача, не відповідають принципу взаємовідкритості суб'єктів саморозвитку та не можуть бути використані як прийом етичного виховання.

Важливою технікою, яка стимулюватиме особистісну рефлексію студента, є також особистісне саморозкриття того, хто намагається організувати такий саморозвиток. Викладачу слід розповідати про власне життя та досвід, батькам – ділитися спогадами, психологу - знаходити спільне у власному досвіді та досвіді клієнта.

Також використання особистісної рефлексії як балансира передбачає опанування критичного мислення, критичного передусім до суспільних норм, вимог, ідеалів, примусів і т. д. Студенти мають навчитися самостійно відбирати ті норми, які дійсно необхідно виконувати, від тих, які перетворюються на стереотипи або ж стануть підґрунтям для маніпулятивного впливу. Загалом, слід пам'ятати, баланsir – це такий чинник, який не дозволяє особистості спростити власну ситуацію саморозвитку, наприклад, у студентському віці – позбавившись етичного виміру поведінки, замінивши його лише прагматичним. Це означає, що ми задіємо рефлексивні механізми юнаків з метою розвитку усвідомлення їх зв'язків з предметно-соціальним світом, але, насамперед, зосереджуємося на розвитку особистісної креативності, розкритті творчого, поведінкового, емоційного потенціалу людини.

3) Зниження негативної рефлексії на цьому етапі може бути досягнуте завдяки виконанню попередніх рекомендацій (особлива креативна організація навчального середовища, організація особистісної рефлексії і т. д.), а також у спеціальному психологічному

консультуванні, мішенями якого мають стати негативні емоційні переживання юнака, які «затоплюють» свідомість, – необхідно працювати з їх вираженням та переосмисленням.

Отже, надані практичні рекомендації щодо оптимізації саморозвитку особистості у студентському віці конкретизують наведені вище принципи, а також, зосереджуючись на керуючих функціях рефлексії та креативності у системі саморозвитку, дозволяють використовувати їх як особливі психологічні засоби саморозвитку особистості студентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень

1. Саморозвиток особистості – особливий модус розвитку, який визначається власним вибором способу життя. Вихідна суперечність між індивідуальними та суспільними інтересами особистості знаходить відображення у системній організації саморозвитку, яка представлена двома підсистемами: прогресивною – ціннісно-сміською орієнтацією суб'єкта на індивідуальний успіх; інтергресивною – орієнтацією на піклування про інтереси та благополуччя інших. Коливаючись між цими двома полюсами, людина, тим не менше, знаходиться у ситуації саморозвитку лише тоді, коли не відкидає жодного з них. Для студентського віку більш властива орієнтація на прогресивний саморозвиток, адже відповідно до завдань цього етапу життєвого шляху молода людина має сепаруватися від батьківської сім'ї та почати будувати власні простори професійної самореалізації та стосунків.

2. Прогресивний саморозвиток особистості керується особистісною креативністю, а інтергресивний – особистісною рефлексією. Цікавою особливістю детермінації саморозвитку у студентському віці є майже непомітний вплив інтелектуальних (рефлексивних та креативних) процесів на саморозвиток, інтелектуальне наче відривається студентами від життєвого.

3. Базові принципи оптимізації саморозвитку особистості: суперечливої єдності саморозвитку, вибору, цінності саморозвитку, взаємної відкритості суб'єктів саморозвитку, балансування рефлексії та креативності, урахування вікових особливостей саморозвитку, втілення саморозвитку у реальній діяльності та спілкуванні. На основі цих принципів розроблено практичні рекомендації щодо оптимізації саморозвитку особистості у студентському віці. Ці рекомендації, які враховують вплив рефлексії та креативності на систему саморозвитку особистості, можуть бути розглянуті як особливі психологічні засоби саморозвитку у студентському віці.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо із дослідженнями індивідуальних сенсів саморозвитку особистості на

різних етапах життєвого шляху та їх співвідношення з конструкціями суспільної психіки: міфами, наративами та дискурсами, адже вихідна суперечність у саморозвитку – між індивідуальною та соціальною ціннісно-смысловими орієнтаціями – вимагає уваги до проблеми особистісного осмислення саморозвитку у зв'язку з визначеним суспільним контекстом.

Список літератури

1. Ardel M. Self-Development through Selflessness: the Paradoxical Process of Growing Wiser. *Transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego* / H. A. Wayment, J. J. Bauer (Eds.). Washington : American Psychological Association, 2008.
2. Singelis T. M. The Measurement of Independent and Interdependent Self-Constructs. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1994. № 5 (20). P. 580–591.
3. Гапоненко А. В. Концепция саморазвития личности в современных социально-экономических и природных условиях. Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. [Gaponenko, A.V. Conception of the Personality Self-Development in the Modern Social, Economic and Natural Conditions (in Rus.)]
4. Дусаविцкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. Харьков, 2008. [Dusavitskiy, A. K. Personality Development in Learning Activities (in Rus.)]
5. Зімовін О. І. Індуктивна модель структурно-функціональної організації саморозвитку особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер.: Психологія*. 2015a. № 5. С. 27–33. [Zimovin, O. I. The Inductive Model of the Personality Self-Development Structural and Functional Organization (in Ukr.)].
6. Зімовін, О. І. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2015b. № 32. С. 138–153. [Zimovin, O. I. Reflection and Creativity as Factors of the Personality Self-Development (in Ukr.)].
7. Зімовін О. І. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості на різних етапах життєвого шляху: дис. ... канд. психол. наук. Харків, 2017. [Zimovin, O. I. Reflection and Creativity as Factors of the Personality Self-Development on the Different Life-Course Stages. Candidate's thesis (in Ukr.)].
8. Мастеров Б. М. Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. Москва : Интерпракс, 1994. [Masterov, B. M. The Psychology of Self-Development: Risk Psychotechnics and Safety Rules (in Rus.)].
9. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2010. [Perls, F. The Gestalt Therapy Theory (in Rus.)].
10. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології. Київ : Ніка-Центр, 2003. [Rybalka, V. V. The Methodological Issues of Scientific Psychology (in Ukr.)].

Особистісна зрілість і самореалізація студентів технічних спеціальностей

І. О. Зувєв

e-mail: zuev_ia@ukr.net

ORCIDiD: 0000-0001-6066-4878

І. В. Ткаченко

e-mail: irina@tkachenko.in.ua

Анотація. Важливі особистісні якості сучасного фахівця – зрілість особистості та її самореалізація. Важливе значення має сукупне дослідження особистісної зрілості та особистісної самореалізації, зважаючи на те, що окремі автори вважають здатність до самореалізації складовою особистісної зрілості. Все ще недостатньо досліджень взаємозв'язків між особистісною зрілістю та самореалізацією особистості в студентів технічних спеціальностей. Мета дослідження – дослідити розвиток особистісної зрілості й самореалізації студентів технічних спеціальностей, взаємозв'язок між ними.

Виявлено, що студенти з високою особистісною зрілістю живуть сьогоденням часі, нестандартними способами вирішують життєві проблеми, відкриті новим враженням, новій інформації, в них більш розвинені цінності самореалізації та самоактуалізації. Студенти з високою самореалізацією мають дивергентне мислення, самовпевнені, вимогливі до себе. Виявлені зв'язки: між позитивним самовідношенням і прагненням до самореалізації; між врівноваженістю і прагненням до знань, між здатністю до психологічної близькості з іншими людьми і автономністю особистості. Натомість децентрація особистості негативно пов'язана з цінностями самореалізації і з симпатією до себе, толерантність негативно пов'язана з симпатією до себе, з розумінням себе.

Ключові слова: зрілість особистості, самореалізація особистості, студенти технічних спеціальностей, діагностичні шкали, кореляції.

I. O. Zuev, I. V. Tkachenko

Personal maturity and self-realization of the personality of engineering students

Abstract. The maturity and self-realization of a personality are the important personal qualities of a modern specialist. A comprehensive study of personal maturity and personal self-realization is important, given that some authors consider self-realization to be an integral component of personal maturity. There is

still insufficient research into the relationship between personal maturity and self-realization in engineering students. The purpose of this work is to investigate the development of personal maturity and self-realization of engineering students, as well as the relationship between them.

It is found that students with high personal maturity tend to live in the present day, use non-standard ways to solve life's challenges, are open to new impressions, new information, and demonstrate more developed values of self-realization and self-actualization. Students with high self-realization demonstrate divergent thinking, self-confidence, and self-discipline. The links were found between positive self-esteem and desire for self-realization, between equability of mind and the pursuit of knowledge, and between the ability to establish psychological closeness with others and the autonomy of an individual. On the other hand, the decentralization of personality is negatively associated with values of self-realization and self-esteem, while tolerance is negatively related to self-esteem and self-understanding.

Keywords: personal maturity, personal self-realization, engineering students, diagnostic scales, correlations.

Постановка проблеми. Формування особистісної зрілості на сьогодні є актуальним, беручи до уваги різноманітні дослідження, які проводяться за цією тематикою в останні роки. Важливе значення має сукупне дослідження двох складних понять – особистісної зрілості та особистісної самореалізації. Цей взаємозв'язок цікавий саме в юнацькому віці, коли ці якості формуються.

Найважливішим завданням сучасної освіти стає виховання такого випускника закладу вищої освіти, який не тільки оволодіє початковим рівнем певної професії, але й здатний швидко інтегруватися в суспільство на основі засвоєних ним соціальних норм і цінностей, елементів культури, тобто має достатню зрілу особистість.

Зрілість особистості та її самореалізація є важливими якостями для сучасної успішної особистості. Обидва поняття активно вивчаються в сучасній психології. Деякі автори вважають здатність до самореалізації складовою особистісної зрілості. Але все ще недостатньо наукових психологічних досліджень взаємозв'язків між особистісною зрілістю та самореалізацією особистості в студентів технічних спеціальностей, які дуже важливі в юнацькому віці.

Тим самим вивчення розвитку самореалізації студента в контексті формування його особистісної зрілості під час навчання має актуальний характер. В цьому аспекті може вирішуватися і стратегічне завдання системи освіти – формування освітніх і соціальних компетентностей молодих фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій. Особистісна зрілість вивчена як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Дослідження спиралося на роботи Л. С. Виготського (культурно-історична теорія розвитку особистості і уявлення про соціалізацію); А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, Б. Г. Ананьєва, Ю. З. Гільбуха, О. С. Штепи (підходи до вивчення зрілості особистості); А. Маслоу, К. Роджерса, К. Юнга (уявлення про самореалізацію і самоактуалізацію особистості; дослідження соціальної компетентності).

В дослідженнях особистісної зрілості зарубіжними психологами загалом простежується неузгодженість змісту цього поняття. В теорії індивідуальності Г. Олпорта (Олпорт, 2002) виділяється двояке розуміння зрілої особистості: вікове (зріла людина – значить доросла за віком) та особистісне (зріла людина – така, який властиві певні важливі особистісні риси). Саме сукупність певних рис є критерієм особистісної зрілості: самопротяжність (життя не прив'язане до безпосередніх обов'язків і проблем, а спрямовано в майбутнє у формі індивідуальних планів, сподівань, проєктів); здатність брати участь у великій кількості різноманітних діяльностей та радіти з них; теплота у спілкуванні з іншими людьми; реалістичне ставлення до себе та до інших; наявність єдиної життєвої філософії.

К. Юнг (цит. за Ямницький, 2006) розглядав зрілість особистості в контексті певних особистісних деформацій, які відбуваються з особистістю в зрілі роки, підкреслюючи такі характерні риси зрілої особистості: мудрість як інтегральне інтелектуальне надбання; далекоглядність як об'єднання розумових та інтуїтивних здібностей; більша спрямованість на культурні інтереси; підвищена інтровертованість; висока духовність; низька імпульсивність як вираз контролю над емоціями.

К. Роджерс (Роджерс, 1995) зрілою особистістю називав людину, яка «повноцінно функціонує» і має критерії: відкритість до чуттєвих переживань (рефлексивність та емоційна глибина); екзистенційний образ життя (спонтанність, адаптованість, гнучкість, індуктивне мислення); організмична довіра (довіра, впевненість у собі, інтуїтивний образ життя); емпірична свобода (суб'єктивне переживання свободи вчинків та волі); креативність (здатність до створення нових ідей та образів).

Для Ф. Перлаза (цит. за Ямницький, 2006) зріла особистість внутрішньо єдина, самоінтегрована, її ознаки: здатність бути цілісним суб'єктом; відповідальність, занурення у теперішню життєдіяльність, а не у майбутнє чи минуле, глибинна мудрість, вміння відрізнити свої бажання від бажань інших.

Вітчизняна психологія в дослідженні особистісної зрілості має свої особливості. По-перше, особистісна зрілість розуміється в контексті

поняття акме. Як відомо, предметом дослідження в акмеології виступає зрілість як певна вершина життєвого шляху. У ньому фіксується розуміння такого етапу розвитку людини, коли вона досягає вершин розвитку своїх здібностей, таланту, творчості й професійної діяльності. По-друге, у вітчизняній психологічній літературі більшість вчених розглядають синонімічно поняття соціальної зрілості і особистісної зрілості, оскільки у вітчизняній традиції особистість – соціальна якість людини, хоча в деяких дослідженнях вони все ж не протиставляються, а поділяються. Різні автори виділяють різні сторони зрілості, її рівні, компоненти, виходячи з теоретичних переваг та власних поглядів.

Особистісна зрілість, на думку Б. Г. Ананьєва (Ананьев, 2001), є одним із структурних компонентів загальної зрілості людини. Зріла особистість завжди знаходиться у постійному розвитку. В цьому дослідник згоден з К. Роджерсом, Г. Олпортом та іншими. Зрілій особистості притаманні не тільки продуктивні, але й деструктивні устремління, що утворюють діалектичну єдність із переважанням продуктивних цінностей і мінімумом інфантильної поведінки і сприйняття. В цьому погляди Б. Г. Ананьєва сходяться з поглядами А. Маслоу.

П. Я. Гальперін вважає (цит. за Гудзовская, 2016), що визначення ступеня зрілості особистості встановлюється за оцінкою її дії в системі відносин, що існують у конкретному суспільстві, відповідно до показників того, наскільки успішно ця особистість опановує призначеною їй діяльністю.

А. А. Реан виділяє базові компоненти соціальної зрілості особистості: саморозвиток, терпимість, відповідальність, позитивне ставлення до світу, позитивне мислення.

Соціальна зрілість І. С. Коном (цит. за Гудзовская, 2016) розглядається як стійкий стан особистості. Вона характеризується передбачуваністю, цілісністю, соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності. На думку автора, зріла особистість володіє стійкою єдністю особистісних рис і ціннісних орієнтацій, своїм оточенням і здатна правильно сприймати людей і себе.

Ю. З. Гільбух феномен особистісної зрілості описав (цит. за Штепа, 2005) за допомогою 5 складових, які об'єднані в єдиний комплекс: ставлення до власного Я, мотивація досягнень, життєва позиція, почуття громадянського обов'язку і здатність до психологічної близькості з іншою людиною.

На думку автора, розвиток соціально-психологічної зрілості є психологічно обумовленим етапом розвитку здорової людини. Характерними рисами соціально-психологічної зрілості є рівні розвитку самодостатності і самостійності. Особистість усвідомлює

власні групові норми поведінки, цивільні, громадські, економічні обов'язки і права, а також використовує критичне ставлення до ситуації в конкретному соціумі, враховуючи при цьому атмосферу, свою роль у ньому, вимоги й очікування від кожного члена, використовуючи всю інформацію про певну групу людей, спираючись на свої переконання, власний досвід, цілі і пріоритети.

О. С. Штепа (Штепа, 2005) виявила зв'язок між кризою ідентичності та особистісною зрілістю. Особистісна зрілість, за словами автора, є наслідком пережитої людиною кризи ідентичності зрілого віку, що визначена як психологічне новоутворення зрілого періоду життя людини і являє собою змінну особистісну структуру. Автором встановлено, що самодетермінація характеризує особистісну зрілість і у кризових ситуаціях людині дає можливість вибирати моральні цінності як пріоритетні. Риси такої особистості: автономність, синергічність, самоприйняття, контактність, креативність, відповідальність, толерантність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія.

Особистісна зрілість на думку О. С. Штепи – це ефект самостійно пережитої людиною у зрілому віці кризи ідентичності, яка характеризується як психологічне новоутворення зрілого періоду життя людини і являє собою динамічну особистісну структуру, пропріум, важливий для її ідентичності. Авторка називала рушійною силою особистісного зростання життєві кризи, що «змінюють спосіб детермінації процесів подальшого розвитку, задаючи подальшу траєкторію саморозвитку, самозростання».

О. А. Лукасевич зауважує (Лукасевич, 2009), що для вивчення особистісної зрілості найбільш перспективним і конструктивним є поведінковий підхід. Інтегральним показником досягнення особистісної зрілості автор називає здатність до поведінкової діяльності, а також внутрішню готовність. Особистісна зрілість визначена як психологічна спрямованість, спроможність і внутрішня готовність людини до вчинку, що передбачає наявність відповідної здатності до орієнтації у соціальній ситуації, постановки мети, вибору способів, рефлексії, закріплення досвіду, прийняття рішення, виконання дії. Критерії особистісно зрілої людини: самостійність, відповідальність, цілеспрямованість, мудрість, креативність, впевненість, альтруїстичність.

У сучасній психологічній науці самореалізація визначається як психічне явище (метапотреба, стан, процес, результат і властивість особистості), пов'язане з самовдосконаленням і самопізнанням і забезпечує її соціальну результативність. Термін самоактуалізації та самореалізації в психологію ввів К. Гольдштейн (цит. за Штепа,

2005), який розглядав самоактуалізацію як фундаментальний процес у кожному організмі, який може мати як позитивні, так і негативні наслідки для індивідуума. Організм управляється тенденцією актуалізувати в найбільшій можливій мірі свої індивідуальні здібності.

К. Роджерс вважає (Роджерс, 1995), що в кожного суб'єкта є прагнення ставати здатним і компетентним настільки, наскільки це можливо. У гуманістичної психології розвиток самореалізації творчого потенціалу і особистості є найважливішою умовою оздоровлення соціального життя в суспільстві, оскільки передбачає єднання соціуму і людини, а також зумовлює творчу соціальну адаптацію особистості, яка необхідна для повноцінного життя в світі, що змінюється. Гуманістичні психологи вбачають у творчості: а) вищу людську потребу; б) прояв психічного здоров'я; в) прояв особистісної інтеграції, психологи розглядають творчу людину: як особистість, яка самоактуалізується і самореалізується (А. Маслоу); як «продуктивну особистість» (Е. Фромм); людини, яка «повноцінно функціонуюча особистість» (К. Роджерс).

Так, на думку А. Маслоу (Маслоу, 1995), самореалізація – це особистісна властивість із різним ступенем вираженості, а особистість із високою виразністю цієї властивості є такою, що самореалізується і самоактуалізується. А. Маслоу вважав, що повноцінне буття людини нерозривно пов'язане з її прагненням до реалізації власного потенціалу, використанням в повну силу всіх своїх здібностей. Він вважає, що така особистість рідко зустрічається в суспільстві, вона є зразком психічного здоров'я, критерієм для дослідження можливостей людини.

Для нашого дослідження важливим є розгляд співвідношення між собою понять особистісної зрілості та самореалізації. На нашу думку, найбільш конструктивним у цьому є підхід Д. О. Леонтьєва (Леонтьев, 2002), згідно з яким головним феноменом особистісної зрілості виступає особистісний потенціал – сукупність якостей, проявів і здібностей, які дозволяють індивіду відбутися як особистість. Цей процес прояву особистості в різних видах діяльності Д. О. Леонтьєв називає самодетермінацією.

Феномен самодетермінації виступає формою прояву особистісного потенціалу особистості. Самодетермінація за психологічним змістом дуже близька до самореалізації в її розумінні А. Маслоу, К. Роджерса та інших. При цьому самодетермінація активізує процес особистісної трансформації, під час якої особистість набуває завершеності й цілісності. Тим самим насправді зріла особистість – та, яка постійно вдосконалюється у процесі самореалізації. Звичайно, матеріал для такої самореалізації може бути різним – залежно від того виду діяльності, в

яку включений індивід, та залежно від спрямованості його особистості. Саме підхід Д. О. Леонтьєва було обрано нами як такий, що найбільшою мірною відповідав завданням дослідження, та такий, на якому можна було б базуватися в емпіричній частині роботи.

Метою статті було дослідити розвиток особистісної зрілості й самореалізації студентів технічних спеціальностей, взаємозв'язок між ними.

Методика дослідження. Для реалізації мети дослідження були використані наступні діагностичні методики: тест особистісної зрілості Ю. З. Гільбуха; опитувальник особистісної зрілості О. С. Штепи; методика діагностики самореалізації і самоактуалізації особистості А. В. Лазукіна в адаптації Н. Ф. Каліна.

Вибірку респондентів склали 73 студенти технічних спеціальностей Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (автомобільний та механічний факультети), з них хлопців 49 та дівчат 24. Вік респондентів від 20 до 23 років.

Результати дослідження. Виявлено рівень сформованості в респондентів особистісної зрілості загалом і за окремими діагностичними показниками, згідно Ю. З. Гільбухом і О. С. Штепою.

За більшістю критеріїв особистісної зрілості за Ю. З. Гільбухом студенти технічних спеціальностей знаходяться на середньому рівні. Високий рівень особистісної зрілості виявлено тільки за показниками «мотивація досягнень», «відповідальність», «життєва філософія» й «толерантність». Респонденти загалом проявили спрямованість на досягнення значущих життєвих цілей, вони прагнуть досягати високих результатів, бути лідерами й самостійними. Також вони намагаються брати на себе відповідальність за власні дії в особистому житті, мати свої погляди на життя та свої критерії оцінки того, хто є «своїми», а хто «чужими». Це характеризує респондентів як амбітних і таких, що мають своєрідні життєві погляди.

Разом із тим виявлено низький та незадовільний рівень особистісної зрілості за показниками «ставлення до свого «Я»», «громадянський обов'язок», «життєва настанова», «психологічна близькість з іншими», «глибинність переживань». Респонденти загалом проявили незбалансовану Я-концепцію, що виражається в суперечливості особистості, неадекватній самооцінці (завищеній чи заниженій), небажанні цікавитися суспільним і майбутнім професійним життям та брати за них відповідальність, тенденції реагувати імпульсивно, низькій здатності до емпатії та розумінні інших людей, нерозвиненості почуттєвої сфери.

Вивчено розподіл респондентів за рівнями особистісної зрілості за тестом Ю. З. Гільбух, згідно тестовими нормами (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл респондентів за рівнями особистісної зрілості
за Ю. З. Гільбухом

N з/п	Рівень	Загальна зрілість	Мотив. досягн.	Ставл. до «Я»	Громад. обов'яз.	Життєва настан.	Близк. з інш.
1	Дуже високий	0 %	5,4 %	1,4 %	0 %	4,1 %	0 %
2	Високий	4,1 %	51,2 %	16,4 %	13,7 %	12,3 %	13,7 %
3	Задовільний	49,3 %	27,4 %	24,3 %	21,9 %	20,6 %	25,6 %
4	Незадовільний	46,6 %	16,4 %	58 %	64,4 %	63 %	61,7 %

Звертає на себе увагу, що більше 46 % респондентів мають незадовільний рівень загальної зрілості, а високий рівень тільки у 4 %. Якщо за мотивацією досягнень більше половини респондентів відповідають високому рівню, то за рештою показників значна більшість респондентів має незадовільний рівень розвитку.

За показниками особистісної зрілості за О. С. Штепою (табл. 2) спостерігаються більш благополучні результати – загальну зрілість на високому рівні виявлено у 38 % респондентів, а на низькому – у близько 19 %.

Таблиця 2

Розподіл респондентів за рівнями особистісної зрілості
за О. С. Штепою

N з/п	Діагностичні показники (тестові шкали)	Рівні особистісної зрілості		
		високий	середній	низький
1	Загальна зрілість	38,2 %	42,6 %	19,2 %
2	Відповідальність	41,1 %	49,3 %	9,6 %
3	Децентрація	46,5 %	28,8 %	24,7 %
4	Глибинність переживань	6,9 %	46,7 %	46,7 %
5	Життєва філософія	54,7 %	30,2 %	15,1 %
6.	Толерантність	47,9 %	49,8 %	12,3 %
7	Автономність	43,9 %	37,7 %	16,4 %
8	Контактність	42,5 %	42,5 %	14 %
9	Самоприйняття	35,5 %	46,7 %	17,8 %
10	Креативність	21,9 %	56,2 %	21,9 %
11	Синергічність	34,3 %	49,3 %	16,4 %

Але за окремими показниками ситуація різна. Так, більше половини респондентів мають високий рівень показника «життєва філософія». Це проявляє високий рівень переживань студентів із приводу того, що треба мати власну думку щодо життєвих подій, власну позицію та власні життєві цінності, які можуть відрізнятися від позиції інших людей. Цікаво, що показник «креативність» виявлено на високому рівні тільки в близько 22 % респондентів, що означає не дуже високу готовність вирішувати життєві проблеми різними шляхами, більше 40 % на високому рівні виявлено показники «толерантність», «автономність» і «контактність», що з одного боку, підтверджує результати за методикою Гільбуха щодо прагнення автономності респондентів, а з другого боку, суперечить цим результатам щодо прагнення до спілкування та значущості відносин з оточуючими людьми.

Виділяється показник «глибинність переживань», за яким менше 7 % мають високий рівень, а близько 47 % низький рівень розвитку, що збігається з результатами за Ю. З. Гільбухом і свідчить про нестабільність емоційних ставлень до тих чи інших сторін життя, а також про неглибокі емоційні переживання наших студентів.

За методикою самореалізацію САМОАЛ респонденти проявили середній рівень розвитку загалом і за окремими шкалами. Виключення складає показник «погляд на природу людини», за яким виявлено низький рівень виразності. Респонденти не вірять у людей, у людські можливості. Вони ставляться до людей упереджено, не довіряють їм, що заважає щирим і гармонічним міжособистісним відносинам.

Аналіз розподілу респондентів за рівнями виразності окремих тестових шкал (табл. 3) підтверджує те, що більше половини респондентів за більшістю показників самореалізації перебувають на середньому рівні. Можна виділити майже 22 % респондентів з високим рівнем показника «аутосимпатія» за майже 30 % з низьким, що відповідає отриманим раніше даним щодо нестійкої та незбалансованої (завищеної чи заниженої) самооцінки. Близько 70 % респондентів із низьким рівнем показника «погляд на природу людини», що підтверджує негативне й необ'єктивне ставлення до людської природи, невіру в гуманність людей та їх позитивні якості. Можна прогнозувати певні проблеми цих студентів у майбутніх відносинах з оточуючими.

Також викликає тривогу той факт, що за показником «потреба у пізнанні» менше 7 % респондентів проявили високий, а більше 27 % низький рівень розвитку. Тим самим у частини студентів не виражений інтерес до нового, нових знань та об'єктів, їм важко дивитись на речі об'єктивно, неупереджено. Звертають на себе увагу висока кількість респондентів (більше 35 %) з низьким рівнем показників

«спонтанність», «контактність» і «гнучкість у спілкуванні». Це свідчить про недостатню впевненість у собі, недовіру до навколишнього світу, невміння поводитись вільно й невимушено, недостатньо доброзичливе ставлення до людей, зумовлене недовірою до них та недостатньо гнучкою поведінкою у спілкуванні.

Таблиця 3

Розподіл респондентів за рівнями самореалізації

N з/п	Діагностичні показники (тестові шкали)	Рівні самореалізації		
		високий	середній	низький
1	Загальна самореалізація	38,2 %	42,6 %	19,2 %
2	Орієнтація в часі	13,7 %	63 %	23,3 %
3	Цінності самореалізації та самоактуалізації	5,5 %	69,8 %	24,7 %
4	Погляд на природу людини	0 %	30,1 %	69,9 %
5	Потреба в пізнанні	6,9 %	65,7 %	27,4 %
6	Креативність	13,7 %	63 %	23,3 %
7	Автономність	2,7 %	78,1 %	19,2 %
8	Спонтанність	9,6 %	54,8 %	35,6 %
9	Саморозуміння	2,7 %	69,9 %	27,4 %
10	Аутосимпатія	21,9 %	49,6 %	28,5%
11	Контактність	0 %	61,6 %	38,4 %
12	Гнучкість у спілкуванні	4,1 %	58,9 %	37 %

Були сформовані 2 групи респондентів: з високим і низьким рівнями зрілості. До групи з високою особистісною зрілістю були зараховані респонденти: 1) з високою мірою за нормативною шкалою за обома методиками або 2) з високою мірою за однією і середньою за другою. До групи з низькою особистісною зрілістю ми зараховували респондентів: 1) з низькою мірою за нормативною шкалою за обома методиками або 2) з низькою мірою за однією і середньою за другою. В групі з високою особистісною зрілістю – 27 студентів, а з низькою – 25 студентів.

За даними табл. 4 видно, що в групі з високою особистісною зрілістю за всіма критеріями більш високий рівень самореалізації. Загальна самореалізація, за результатами тесту САМОАЛ, за середніми балами в групі з високою самореалізацією 59,56, а з низькою самореалізацією 45,04.

Таблиця 4

Порівняння груп з високою та низькою особистісною зрілістю за критеріями самореалізації (середні бали)

№ з/п	Діагностичні критерії самореалізації (тестові шкали)	Група з високою особистісною зрілістю	Група з низькою особистісною зрілістю
1	Загальна самореалізація	59,56	45,04
2	Орієнтація в часі	9,11	7,16
3	Цінності самореалізації та самоактуалізації	8,81	7,04
4	Погляд на природу людини	5,44	5,1
5	Потреба в пізнанні	9,48	7,28
6	Креативність	9,52	6,84
7	Автономність	9,52	6,56
8	Спонтанність	9,11	6
9	Саморозуміння	9,33	7,02
10	Аутосимпатія	9,15	6,44
11	Контактність	8,33	6
12	Гнучкість у спілкуванні	8,83	6,6
13	Значущість дефіцитарних потреб	45,3	44,4
14	Значущість буттєвих потреб	40,77	40,28
15	Реалізованість дефіцитарних потреб	43,41	39,68
16	Реалізованість буттєвих потреб	42,48	40,08
17	Різниця в значущості між дефіцитарними й буттєвими потребами	4,7	4,2
18	Різниця в реалізованості між дефіцитарними й буттєвими потребами	0,44	-0,5
19	Різниця між значущістю й реалізованістю дефіцитарних потреб	1,93	4,72
20	Різниця між значущістю й реалізованістю буттєвих потреб	-2	0,2

За результатами методики САМОАЛ були сформовані 2 групи респондентів: з високою та низькою самореалізацією. До групи з високою самореалізацією було зараховано респондентів із високим загальним рівнем самореалізації за тестовими нормами, а до групи з низькою самореалізацією – з низьким рівнем та нижнім діапазоном середнього рівня самореалізації.

Група респондентів з високою самореалізацією – 29 студентів, з низькою – 28 студентів.

Таблиця 5

Порівняння груп із високою та низькою самореалізацією за критеріями особистісної зрілості (середні бали)

№ з/п	Діагностичні критерії особистісної зрілості (тестові шкали)	Група з високою самореалізацією	Група з низькою самореалізацією
1	Загальна зрілість за Ю. З. Гільбухом	27,13	18,57
2	Мотивація досягнень	12,89	7,82
3	Відношення до свого «Я»	16	12,14
4	Громадянський обов'язок	2,14	1,93
5	Життєва настанова	11,1	9,39
6	Психологічна близькість з іншими	3,93	4,88
7	Загальна зрілість		
8	Відповідальність	5,44	7,28
9	Децентрація	5,24	5,32
10	Глибинність переживань	5,6	5,68
11	Життєва філософія	6,52	4,57
12	Толерантність	4,8	5,71
13	Автономність	5,26	5,03
14	Контактність	4,88	4,32
15	Самоприйняття	5,2	4,75
16	Креативність	5,13	3,89
17	Синергічність	3,83	3,77

З даних табл. 5 видно, що в групі з високою самореалізацією за всіма критеріями більш високі результати. Загальна особистісна зрілість, за результатами тесту Ю. З. Гільбуха, за середніми балами в групі з високою самореалізацією 27,13, а з низькою самореалізацією 18,57.

Згідно з даними табл. 6 у респондентів із високою особистісною зрілістю загальна самореалізація має більш високий рівень, порівняно з респондентами, які мають низьку особистісну зрілість. Виявлені значущі відмінності за більшістю показників. У респондентів із високою особистісною зрілістю більш розвинені показники самореалізації «орієнтація в часі», «потреба в пізнанні», «креативність», «автономність», «спонтанність», «саморозуміння», «аутосимпатія.»

Таблиця 6

Достовірність відмінностей у самореалізації між групами з різною особистісною зрілістю (U-критерій)

N з/п	Діагностичні показники (тестові шкали)	іемпір	P
1	Загальна самореалізація	205	за $p < 0,05$
2	Орієнтація в часі	188,5	за $p < 0,01$
3	Цінності самореалізації та самоактуалізації	202	за $p < 0,05$
4	Погляд на природу людини	272,5	не значимі
5	Потреба в пізнанні	153	за $p < 0,01$
6	Креативність	122,5	за $p < 0,01$
7	Автономність	137,5	за $p < 0,01$
8	Спонтанність	115	за $p < 0,01$
9	Саморозуміння	182	за $p < 0,01$
10	Аутосимпатія	112	за $p < 0,01$
11	Контактність	332	не значимі
12	Гнучкість у спілкуванні	276	не значимі
13	Значущість дефіцитарних потреб	285,5	не значимі
14	Значущість буттєвих потреб	324	не значимі
15	Реалізованість дефіцитарних потреб	205,5	за $p < 0,05$
16	Реалізованість буттєвих потреб	250	не значимі

Студенти з високою особистісною зрілістю схильні жити сьогоденням часі, не відкладати на потім свої справи і життя загалом, вони краще орієнтуються в часі. Студенти з низькою особистісною зрілістю невротично занурені в минулі переживання, в них завищене прагнення до досягнень, вони не впевнені в собі. Студенти з високою особистісною зрілістю відкриті новим враженням, мають спрагу до нової інформації, інтерес до об'єктів, який не пов'язаний прямо із задоволенням будь-яких потреб, – те, що називають пізнавальним інтересом. Вони мають творче ставлення до життя, можуть нестандартними способами вирішувати ті чи інші життєві проблеми. Вони відчувають себе самодостатніми й вільними для здійснення тих чи інших завдань, відчувають цілісність та незалежність власної особистості. Також мають відчуття впевненості в собі і базової довіри до навколишнього світу, для них характерні свобода, природність у поведінці, легкість без зусилля в спілкуванні, чутливість, сензитивність до своїх бажань і потреб, відчувають цілісність власної особистості.

Вони вільні від психологічного захисту, не схильні підмінити власні оцінки зовнішніми соціальними стандартами. Студенти з низькою особистісною зрілістю не впевнені в собі, орієнтуються на думку оточуючих.

В респондентів із високою особистісною зрілістю більш розвинені «цінності самореалізації та само актуалізації». Вони проявляють більш виразне прагнення до гармонійного буття і здорових відносин з людьми, відсутність бажання маніпулювати ними у своїх інтересах, для них дійсно мають значення такі екзистенційні цінності як істина, добро, краса. Вони більшою мірою відчують реалізованість своїх дефіцитарних потреб, що спонукає до того, щоб зайнятись реалізацією буттєвих потреб.

Таблиця 7

Достовірність відмінностей у особистісній зрілості між групами з різною самореалізацією (U-критерій)

N з/п	Діагностичні показники (тестові шкали)	U	P
1	Загальна зрілість за Ю. З. Гільбухом	283	за $p < 0,05$
2	Мотивація досягнень	288	за $p < 0,05$
3	Відношення до свого «Я»	260	за $p < 0,05$
4	Громадянський обов'язок	355	не значимі
5	Життєва настанова	338,5	не значимі
6	Психологічна близькість з іншими	326,5	не значимі
7	Загальна зрілість	301	не значимі
8	Відповідальність	203	за $p < 0,01$
9	Децентрація	331,5	не значимі
10	Глибинність переживань	398,5	не значимі
11	Життєва філософія	355,5	не значимі
12	Толерантність	377	не значимі
13	Автономність	379,5	не значимі
14	Контактність	345,5	не значимі
15	Самоприйняття	394	не значимі
16	Креативність	229	за $p < 0,01$
17	Синергічність	352,5	не значимі

Згідно з даними табл. 7 виявлено, що в респондентів із високою самореалізацією загальна особистісна зрілість має теж більш високий рівень, порівняно з респондентами, які мають низьку самореалізацію. В респондентів із високою самореалізацією більш розвинені «відповідальність» та «креативність».

Студенти з високою самореалізацією меншою мірою схильні брати на себе відповідальність за власні вчинки порівняно зі студентами з низькою самореалізацією. Цей, на перший погляд, парадоксальний факт можна пояснити наступним чином. Для студентів нашої вибірки активна реалізація своїх можливостей, активні дії неможливі, якщо думати про моральний аспект, про наслідки вчинків. Той, хто переймається відповідальністю за скоєне, – не зможе себе реалізувати. Тому самореалізація в цих студентів не пов'язується в їхній свідомості з відповідальністю та моральними оцінками й моральними обмеженнями.

Студенти з високою самореалізацією проявили більше домінування дивергентного мислення, здатність вирішувати життєві завдання різними нестандартними способами, порівняно зі студентами з низькою самореалізацією. Тому особливістю усвідомлення студентами самореалізації є пов'язування її з креативністю як якістю особистості.

В респондентів із високою самореалізацією більш розвинені «мотивація досягнень» і «відношення до свого «Я»». Ці студенти розуміють самореалізацію як такий процес, що супроводжується прагненням реалізувати свою значущу життєву мету, досягти високих результатів і навіть проявити лідерські якості. Також вони відрізняються від інших студентів впевненістю у своїх можливостях, задоволеністю своїми здібностями, знаннями, вміннями, адекватною самооцінкою, більш високою вимогливістю до себе загалом більш позитивним самовідношенням.

В табл. 8 містяться результати визначення кореляційних зв'язків між показниками особистісної зрілості за Ю. З. Гільбухом і показниками самореалізації особистості за тестом САМОАЛ.

Таблиця 8

Кореляційні зв'язки між особистісною зрілістю
(за Ю. З. Гільбухом) і самореалізацією (САМОАЛ)

N	Шкали самореалізації САМОАЛ	Загальний показник зрілості	Мотивація досягнень	Відношення до «Я»	Громадянський обов'язок	Життєва настанова	Психологічна близькість з іншими
1	Загальна самореалізація	0,26	0,32*	0,22	0,05	0,27	-0,3
2	Орієнтація в часі	0,49*	0,83*	0,36*	0,1	0,62*	0,4*

Продовження табл. 8

3	Цінність самореалізації	0,2	0,23	0,56*	-0,21	-0,33*	-0,11
4	Погляд на природу людини	-0,2	0,78*	-0,71*	-0,18	-0,42*	-0,25
5	Потреба в пізнанні	0,23	0,17	0,33*	-0,06	0,75*	-0,13
6	Креативність	0,19	0,22	0,25	-0,03	0,22	-0,08
7	Автономність	0,3*	0,34*	0,21	-0,1	0,16	0,77*
8	Спонтанність	0,1	-0,02	0,2	-0,13	-0,14	0,21
9	Саморозуміння	0,18	0,35*	0,1	0,07	0,27	-0,63*
10	Аутосимпатія	0,12	0,5	0,32*	-0,17	-0,24	-0,39*
11	Контактність	0,09	-0,26	-0,16	-0,1	-0,21	0,11
12	Гнучкість у спілкуванні	-0,1	-0,3	-0,15	-0,22	-0,2	-0,31

* Значимі кореляції за $p < 0,05$.

Виявлено, що «загальна особистісна зрілість» достатньо сильно позитивно корелює (0,49) з «орієнтацією в часі». У респондентів за зростання зрілості розвивається здатність жити сьогоденням, детермінація не минулим чи майбутнім, а сьогоденням, здатність не надавати великого значення власним досягненням.

Виявлено, що «загальна самореалізація» слабо позитивно корелює (0,32) з «мотивацією досягнення». У респондентів за зростання самореалізації посилюється прагнення досягати життєвих цілей, цілеспрямованість, ініціативність, лідерство.

Критерій особистісної зрілості «мотивація досягнень» має 5 значущих кореляцій із критеріями самореалізації: дуже сильну позитивну з «орієнтацією в часі» (0,83) і з «поглядом на природу людини» (0,78), слабку позитивну з «само розумінням» (0,35), «автономністю» (0,34) та «загальною самореалізацією» (0,32). Можна сказати, що для того, що мотивовані досягненням успіхів, високих результатів у житті люди найбільш цінують події, які відбуваються «тут і зараз», не переймаються майбутнім чи минулим, а також вони підходять до інших людей із позитивними очікуваннями й установками, тому що ці люди можуть допомогти індивіду в досягненні його цілей. Також особистісна зрілість передбачає розуміння себе, своїх можливостей, а також самостійність, незалежність.

У респондентів за зростання мотивації досягнень посилюється схильність жити сьогоденням та позитивно ставитися до оточуючих людей.

Критерій особистісної зрілості «відношення до «Я»» має 5 значущих кореляцій із критеріями самореалізації: сильну негативну (-0,71) з «погляд на людську природу», достатньо сильну позитивну (0,56) з «цінності самореалізації» та слабкі позитивні з «орієнтацією в часі» (0,36), з «потребою в пізнанні» (0,33) і з «ауто симпатією» (0,32). Виходить так, що задоволеність собою, позитивний образ «Я», впевненість у власних можливостях не сумісні з позитивним відношенням до інших людей, з позитивними очікуваннями від них. Тим самим чим краще індивід ставиться до себе, тим гірше до інших, і навпаки – чим краще до інших, тим гірше до себе. Натомість зростання позитивного відношення до себе, поваги до себе у респондентів супроводжується підвищенням цінностей самореалізації й самоактуалізації. Якщо для людини має значення самореалізація, то вона добре ставиться до себе.

У респондентів за покращення ставлення до себе зростають потреби в пізнанні та життя сьогоденням.

Критерій особистісної зрілості «життєва настанова» має 4 значущі кореляції з критеріями самореалізації: дуже сильні позитивні з «потребою в пізнанні» (0,75) і «орієнтацією в часі» (0,62), помірну негативну з «поглядом на людську природу» (-0,42) і слабку негативну з «цінностями самореалізації» (-0,33). Врівноваженість, поміркованість, розсудливість респондентів тісно спряжені з їх орієнтацією на знання, зацікавленістю в інформації, прагненням жити сьогоденням. Разом із тим у свідомості респондентів за зростання розсудливості, логічності, поміркованості зростає впевненість у тому, що люди по своїй природі злі, їм не можна довіряти, а також зменшується значущість цінностей самореалізації та самоактуалізації.

Критерій особистісної зрілості «здатність до психологічної близькості з іншими людьми» має 4 значущі кореляції з критеріями самореалізації: дуже сильну позитивну з «автономністю» (0,77), сильну негативну з «саморозумінням» (-0,63), помірну позитивну з «орієнтацією в часі» (0,4) та помірну негативну з «аутосимпатією» (-0,39). За розвитку в респондентів таких якостей, як емпатія, доброзичливе ставлення до інших, духовна близькість з ними зростає відчуття власної автономності, незалежності, самодостатнього існування та бажання жити сьогоднішнім днем. Разом із тим здатність до психологічної близькості з іншими знижується за зростання розуміння себе, власних якостей і здібностей, а також симпатії до себе. Тобто для респондентів прийнятна або орієнтація на себе, або орієнтація на інших.

В табл. 9 містяться результати визначення кореляційних зв'язків між показниками особистісної зрілості за О. С. Штепою і показниками самореалізації особистості за тестом САМОАЛ.

Таблиця 9

Кореляційні зв'язки між особистісною зрілістю
(за О. С. Штепою) і самореалізацією (САМОАЛ)

Шкали	ЗОЗ	Від	Дец	ГП	ЖФ	Тол	Авт	Кон	СП	Кр	Син
ЗС	-0,12	-0,29	-0,21	-0,09	0,16	-0,3	0,04	0,1	0,05	0,2	0,09
ОЧ	-0,1	-0,23	-0,1	0,12	-0,14	-0,2	0,03	0,02	0,02	0,16	-0,1
ЦС	-0,24	-0,57*	-0,42	0,1	0,32*	-0,43*	0,06	0,13	-0,01	0,32*	-0,12
ПЛ	0,22	-0,11	-0,07	0,05	0,45*	0,41*	0,09	0,1	0,09	0,15	0,13
ПП	-0,15	-0,14	-0,2	-0,26	-0,37*	-0,11	0,1	0,06	0,16	0,25	0,16
Кр	0,13	-0,3	0,06	-0,02	-0,2	0,1	-0,06	0,12	-0,04	0,41*	0,15
Авт	-0,07	-0,42*	-0,21	0,18	0,22	-0,15	0,22	-0,08	0,1	0,05	0,03
Сп	-0,16	-0,36*	-0,37	-0,1	-0,09	-0,16	-0,15	0,13	-0,12	0,24	0,14
СР	-0,19	-0,2	-0,3	0,2	0,06	-0,52*	0,1	-0,07	0,06	0,08	0,01
АС	-0,28	-0,36*	-0,44*	-0,18	0,21	-0,82*	0,17	0,03	0,17	-0,13	-0,07
Кон	-0,05	-0,25	0,14	-0,09	-0,1	0,29	-0,07	0,2	0,03	-0,07	0,08
Гн	-0,08	-0,1	0,2	-0,13	-0,18	0,4*	-0,08	0,11	0,02	-0,09	0,04

* Значимі кореляції.

Умовні позначення: ЗОЗ – загальна особистісна зрілість; Від – відповідальність; Дец – децентрація; ГП – глибинність переживань; ЖФ – життєва філософія; Тол – толерантність; Авт – автономність; Кон – контактність; СП – самоприйняття; Кр – креативність; Син – синергічність; ЗС – загальна самореалізація; ОЧ – орієнтація в часі; ЦС – цінності самореалізації; ПЛ – погляд на природу людини; ПП – потреба в пізнанні; Кр – креативність; Авт – автономність; Сп – спонтанність; СР – саморозуміння; АС – аутосимпатія; Кон – контактність; Гн – гнучкість.

Загалом з самореалізацією особистості респондентів виявлено відносно менше зв'язків за критеріями особистісної зрілості О. С. Штепи, враховуючи, що ця автор виділяє більше критеріїв зрілості, ніж Ю. З. Гільбух. Так, загальна особистісна зрілість не має значущих кореляцій із показниками самореалізації.

Критерій особистісної зрілості «відповідальність» має 4 значущі кореляції з критеріями самореалізації: сильну негативну з «цінностями самореалізації й самоактуалізації» (-0,57), помірну негативну з «автономністю» (-0,42) і слабкі зі «спонтанністю» (-0,36) і «аутосимпатією» (-0,36). За зростання відповідальності за власні вчинки та їхній оцінці відбувається зниження потреби в самореалізації та невелике зниження симпатії до себе і спонтанності

в поведінці. Особливо цікаво, що «відповідальність» негативно пов'язана з «автономністю». Це можна пояснити тим, що у свідомості респондентів взяття на себе відповідальності веде до зменшення свободи, незалежності і означає не бути вільним, підкорятися обставинам.

Критерій особистісної зрілості «децентрація» має 3 значущі кореляції з критеріями самореалізації: помірні негативні з цінностями самореалізації (-0,42) і «аутосимпатією» (-0,44), а також слабку негативну зі «спонтанністю» (-0,37). В свідомості респондентів здатність відійти від егоцентричної позиції, зрозуміти точку зору й позицію іншої людини суперечить реалізації своїх здібностей, можливості любити себе, а також поводитись вільно. Тим самим егоцентрична позиція респондентів заважає самореалізації.

Критерій особистісної зрілості «життєва філософія» має 3 значущі кореляції з критеріями самореалізації: помірну позитивну з «поглядом на людську природу» (0,45), слабку негативну з «потребою в пізнанні» (-0,37) і слабку позитивну з «цінностями самореалізації» (0,32). Формування в респондентів власних поглядів на світ, на події, на людей і самих себе пов'язано з позитивним ставленням до інших та потребою в самовдосконаленні. Але разом із тим у свідомості респондентів потреба в знаннях суперечить потребі у власній думці й власних поглядах. Тим самим навчання може не бути тим чинником, який формує їх світогляд.

Критерій особистісної зрілості «толерантність» має 5 значущі кореляції із критеріями самореалізації: дуже високу негативну з «аутосимпатією» (-0,82), достатньо високу негативну з «само-розумінням» (-0,52), помірну негативну з «цінностями самореалізації й самоактуалізації» (-0,43), помірну позитивну з «поглядом на природу людини» (0,41) і помірну позитивну з «гнучкістю в спілкуванні» (0,4). Хоча здатність цінувати інших людей позитивно пов'язана з хорошим ставленням до людської природи і з гнучкістю у спілкуванні, проте вона дуже негативно пов'язана з хорошим ставленням до себе, розумінням себе, цінністю самореалізації. З точки зору респондентів, чим більше людина толерантна до інших, тим менше вона любить і розуміє себе. Це можна трактувати як приховане небажання бути толерантним, хоча людина й усвідомлює, що толерантність є корисною якістю і підтримується суспільством.

Критерій особистісної зрілості «креативність» має 2 значущі кореляції з критеріями самореалізації: помірну позитивну з «креативністю» (0,41) і слабку позитивну з «цінностями самореалізації й самоактуалізації» (0,32). Ці зв'язки цілком природні й очікувані.

Обговорення отриманих результатів. Особистісна зрілість та самореалізація й самоактуалізація студентів технічних спеціальностей загалом характеризуються наступним чином.

Студенти проявили незбалансовану Я-концепцію, що виражається в суперечливості особистості, неадекватній самооцінці (завищеній чи заниженій), небажанні цікавитися суспільним і майбутнім професійним життям, брати за них відповідальність, реагувати імпульсивно, в нездатності розуміти інших людей тощо. За високої мотивації на життєві досягнення спостерігається низький рівень громадянської позиції, недостатня емоційна врівноваженість, нездатність до близьких стосунків з іншими людьми. Тим самим можна стверджувати, що це певною мірою відповідає тим теоретичним підходам, згідно з якими особистісна зрілість пов'язана з кризою самоїдентичності. Це підтверджує й порівняльний аналіз, який виявив, що в студентів з високою особистісною зрілістю достовірно більш розвинені показники самореалізації «орієнтація в часі», «потреба в пізнанні», «креативність», «автономність», «спонтанність», «саморозуміння», «аутосимпатія».

В студентів із високою особистісною самореалізацією достовірно більш розвинені показники особистісної зрілості «креативність», «мотивація» досягнень і «відношення до свого «Я»» та менш розвинена «відповідальність». Загальна особистісна зрілість позитивно корелює з «орієнтацією в часі» і з «мотивацією досягнення». За зростання особистісної зрілості розвивається здатність жити сьогоденням, детермінація не минулим чи майбутнім, а сьогоденням, а також прагнення досягати життєвих цілей, цілеспрямованість, ініціативність. Тим самим в особистісній зрілості студентів слабо виражений соціальний аспект. Виявлено, що формування власних поглядів на світ, на людей пов'язане з позитивним відношенням до інших та потребою в самовдосконаленні. Але потреба в знаннях суперечить потребі у власній думці й власних поглядах. Це виявляє, що навчання може не бути тим чинником, який формує світогляд студентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Студенти технічних спеціальностей загалом проявили високу мотивацію на досягнення, яка виражена в спрямованості на досягнення значущих життєвих цілей, прагнення досягати високих результатів, бути самостійними й мати лідерські якості. За результатами вивчення самореалізації, студенти не вірять в людей, в їх гуманність та позитивні якості. Вони ставляться до людей упереджено, не довіряють їм, що заважає щирим і гармонічним міжособистісним відносинам. Також їм важко гнучко поводитись у спілкуванні та поводити себе вільно й невимушено.

Студенти з високою особистісною зрілістю схильні жити сьогоднішнім, не відкладати на потім свої справи, краще орієнтуються в часі, мають відчуття впевненості в собі і базової довіри до навколишнього світу. Вони можуть нестандартними способами вирішувати ті чи інші життєві проблеми, відчувають себе самодостатніми й вільними для здійснення тих чи інших завдань, відчувають цілісність та незалежність власної особистості, володіють чутливістю, сензитивністю до своїх бажань і потреб, відчувають цілісність власної особистості. Вони відкриті новим враженням, мають спрагу до нової інформації, інтерес до об'єктів, який не пов'язаний прямо із задоволенням будь-яких потреб. Також у них більш розвинені цінності самореалізації та самоактуалізації, для них дійсно мають значення такі екзистенційні цінності, як істина, добро, краса. На відміну від студентів із низькою особистісною зрілістю вони вільні від психологічного захисту, не схильні підміняти власні смаки та оцінки зовнішніми соціальними стандартами.

Натомість студенти із низькою особистісною зрілістю невротично занурені в минулі переживання, в них завищене прагнення до досягнень, вони невпевнені в собі, орієнтуються на думку оточуючих.

Студенти з високою самореалізацією проявили дивергентне мислення, здатність вирішувати життєві завдання нестандартними способами порівняно зі студентами з низькою самореалізацією. Вони розуміють самореалізацію як такий процес, що супроводжується прагненням реалізувати свою значущу життєву мету, досягти високих результатів. Впевнені у своїх можливостях, задоволені своїми здібностями, знаннями, відрізняються більш високою вимогливістю до себе, більш позитивним самовідношенням. Самореалізація в їх свідомості не пов'язується з відповідальністю та моральними оцінками.

Виявлено, що відношення до «Я» негативно пов'язано з «поглядом на людську природу» і позитивно з «цінностями самореалізації». Для студентів задоволеність собою, впевненість у власних можливостях, позитивний образ «Я» не сумісні з позитивним ставленням до інших людей, з позитивними очікуваннями від них. Тим самим чим краще індивід ставиться до себе, тим гірше до інших, і навпаки – чим краще до інших, тим гірше до себе. Натомість зростання позитивного відношення до себе, поваги до себе у респондентів супроводжується підвищенням цінностей самореалізації й самоактуалізації. Якщо для людини має значення самореалізація, то вона добре ставиться до себе.

Врівноваженість, поміркованість, розсудливість студентів пов'язані з їх орієнтацією на знання, зацікавленістю в інформації. Але за зростання розсудливості, логічності, поміркованості у студентів зростає впевненість у тому, що люди по своїй природі злі, їм не можна довіряти, а також зменшується значущість цінностей самореалізації.

Здатність до психологічної близькості з іншими людьми позитивно пов'язана з «автономністю» і негативно з «саморозумінням». За розвитку емпатії, доброзичливого ставлення до інших – зростає відчуття власної автономності, незалежності, самодостатнього існування. Але здатність до психологічної близькості з іншими знижується за зростання розуміння себе, власних якостей і здібностей. Для студентів характерна або орієнтація на себе, або орієнтація на інших.

Відповідальність негативно пов'язана «цінностями самореалізації й самоактуалізації» та з «автономністю». За зростання відповідальності за власні вчинки відбувається зниження потреби в самореалізації й самостійності, незалежності. У свідомості студентів взяття на себе відповідальності веде до зменшення свободи, автономності й незалежності.

Децентрація негативно пов'язана з цінностями самореалізації і з симпатією до себе. Тим самим егоцентрична особистісна позиція студентів заважає їх самореалізації.

Толерантність негативно пов'язана з симпатією до себе, з розумінням себе, а також з «цінностями самореалізації й самоактуалізації». З точки зору студентів, чим більше людина толерантна до інших, тим менше вона любить і розуміє себе. Це можна трактувати як приховане небажання бути толерантною людиною.

Подальші дослідження за даною тематикою можуть бути присвячені віковим, гендерним та професійним особливостям зв'язків між особистісною зрілістю та самореалізацією особистості.

Список літератури

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с. [Ananiev B.G. About the problems of modern human science].
2. Гудзовская А. А. О компонентах личностной зрелости. *Российский психологический журнал*. 2016. № 2. С. 36–48. [Gudzovskaya A. A. On the components of personal maturity, 2, pp. 36–48].
3. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. *Учебные записки кафедры общей психологии МГУ*. 2002. Вып. 1. [Leontyev D. A. Personal in personality: personal potential as the basis of selfdetermination].

4. Лукасевич О. А. Особливості досягнення особистісної зрілості студентами вищого навчального закладу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Психологічні науки*. 2009. № 26 (50). Ч. II. С. 67–71. [Lukasevich O. A. Features of attaining personal maturity by students of higher education, 26 (50), pp. 67–71].
5. Маслоу А. Психология бытия. Киев: Ваклер, 1997. 304 с. [Maslow A. Psychology of being].
6. Олпорт Г. В. Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл 2002. С. 166–216. [Allport G. W. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality].
7. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Роджерс К.Р. Становление человека. Взгляд на психотерапию. М.: Прогресс. 1994. С. 81–100. [Rogers C. The formation of man].
8. Штепа О. С. Феномен особистісної зрілості. *Соціальна психологія*. 2005. № 1. С. 62–77. [Shtepa O. S. The phenomenon of personal maturity, 1, pp. 62–77].
9. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент. Одеса: ПНЦ АПН України: СВД Черкасов М. П., 2006. [Yamnizkiy V.M. The development of the vital activity of the individual: theory and experiment].

ЧИННИКИ ПОЗИТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ СТУДЕНТІВ

Роль довіри як медіатора між емоційним інтелектом та оптимальним функціонуванням особистості⁴

І. В. Кряж

e-mail: ikryazh@karazin.ua

ORCID iD: 0000-0002-9616-5891

Н. В. Гранкіна-Сазонова

e-mail: natalia.grankina85@gmail.com

ORCID iD: 0000-0002-0818-572X

Анотація. В розділі надані теоретичні засади та емпіричне підтвердження гіпотези щодо довіри як медіатора між емоційним інтелектом (EI) та оптимальним функціонуванням особистості (ОФО). Як показники оптимального функціонування розглядалися психологічне благополуччя (ПБ) та життєстійкість. Припускалося, що довіра як вид установки, що забезпечує певний спосіб сприйняття та осмислення життєвих подій, опосередковує вплив здатностей EI на прояви ОФО. Вибірку склали 213 студентів різних фахів. За результатами регресійного аналізу загальна довіра та довіра до себе є значущими та достатньо сильними предикторами ОФО. Були розроблені структурні моделі, що описують відносини між показниками EI, довіри та ОФО. Моделі із довірою у якості медіатора між EI та ОФО продемонстрували високу відповідність вихідним даним. Також було отримано підтвердження того, що ПБ особистості та життєстійкість можуть бути об'єднані в межах узагальнюючого конструкту ОФО. При цьому довіра виступає самостійним феноменом, однією з важливих умов ОФО, кресзь призму якої може бути реалізований «позитивний потенціал» диспозицій та здібностей особистості.

Ключові слова: оптимальне функціонування особистості, довіра, емоційний інтелект, психологічне благополуччя, життєстійкість.

4 Основу розділу склала стаття: Kryazh I., Grankina-Sazonova N. Mediating role of trust between emotional intelligence and positive functioning of personality. Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools. 2018. № 26 (2). P. 326–334.

H. Kryazh, N. Grankina-Sazonova

Trust as a mediator between emotional intelligence and optimal functioning of personality.

Abstract. The section provides theoretical justification and empirical confirmation of the hypothesis about trust as a mediator between emotional intelligence (EI) and optimal functioning of personality (OFP). Psychological well-being and hardiness were considered as indicators of optimal functioning. One of the important problems for researchers is what factors influence and predict positive functioning. One of the frequently regarded predictors of wellbeing is EI. The controversial results of the studies of connection between EI and wellbeing may point to a mediated character of connection between them. Our suggestion is that trust as a kind of attitude, which provides a certain way of perception and comprehension of the life events, may mediate the impact of EI's abilities on the manifestations of the OFP. The sample was of 213 students from different specialties.

By the results of regression analysis, general trust and self-trust are significant and rather strong predictors of OFP. The structural models with trust as mediator between EI and OFP showed good accordance to the outgoing data. We received confirmation of the assumption that PWB and hardiness may be associated in the framework of the OFP construct. Trust is a separate phenomenon, one of the important conditions of positive functioning, in refraction through which the "positive potential" of personality's dispositions and abilities may be realized.

Keywords: trust, optimal functioning of a personality, emotional intelligence, well-being, hardiness.

Проблема благополуччя широко й активно досліджується в сучасній психології. Починаючи з перших робіт Н. Бредбьорна (Bradburn, 1969) та Е.Дінера (Diener, 1984), завдяки яким це явище постало як багатовимірне утворення, що базується на суб'єктивних переживаннях особистості та може не залежати безпосередньо від економічного та соціального стану людини, проблематика психологічного благополуччя з кожним роком стає все більш затребуваною в сучасній психології. Численні дослідження показали, що високий рівень благополуччя приводить до соматичного здоров'я, довгої тривалості життя, успішності на робочому місці (Bar-On, 2012; Cisheng et al., 2017; Lyubomirski, King, & Diener, 2005). Таким чином, психологічне благополуччя виступає показником оптимального функціонування особистості.

Одним із найбільш обговорюваних є питання чинників психологічного благополуччя, серед яких розглядається емоційний інтелект (EI). Однак результати різних досліджень, виконаних у площині цієї проблеми, є суперечливими, такими, що вказують

на необхідність поглибленого аналізу зв'язку ЕІ з психологічним благополуччям та виявлення можливих медіаторів, за умови яких ЕІ сприяє оптимальному функціонуванню особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Психологічне благополуччя в контексті оптимального функціонування особистості. Існує два основні психологічні підходи до розуміння благополуччя. Суб'єктивне благополуччя (СБ), слідом за Е. Дінером, описується в термінах щастя, задоволеності життям та позитивних афектів, тому воно пов'язується з гедоністичним підходом до благополуччя. В межах цього підходу йдеться про когнітивний та афективний компоненти суб'єктивного благополуччя (Diener, 1984, 2000; Diener, Chan, 2011).

Інший підхід - евдемоністичний - був розвинений К.Ріфф (Ryff, 1995, яка запропонувала модель психологічного благополуччя (ПБ). Згідно з цією моделлю психологічне благополуччя описується через такі шість факторів: самоприйняття, керування оточенням, ціль в житті, позитивні відносини з іншими, особистісне зростання та автономія. Ця концепція побудована на засадах гуманістичного розуміння особистості, яка самоактуалізується, та ідеї, що людина здатна переживати ПБ незалежно від обставин. Теорія ПБ походить від ідеї особистості, яка позитивно функціонує, спираючись, зокрема, на «концепцію самоактуалізації Маслоу, формулювання зрілості Оллпорта, образ людини, яка повністю функціонує, Роджерса та значення індивідуальності Юнга» (Ryff, 1995, р. 720).

Можливо, одним з найважливіших є питання чинників, які впливають та обумовлюють ПБ. Як чинники, що можуть бути передумовами благополуччя, розглядаються різноманітні риси, такі як локус контролю, оптимізм, перфекціонізм, самооцінка, самоефективність та інші (Malkina-Pykh, 2014; Wulanyani, Vembriaty, 2018). Часто як до предиктора психологічного благополуччя звертаються до емоційного інтелекту (ЕІ) (Bar-On, 2012; Carmeli, Yitzhak-Halevy, Weisberg, 2009; Di Fabio, Kenny, 2016; Galdona et al., 2018; George, Adhikari, 2017; Marzuki, Zubir, 1997; Merida-Lopez, Extremera, Rey, 2017).

ЕІ як предиктор ПБ. ЕІ розуміють як здібність до сприйняття, розуміння та керування емоціями. Існує дві основні моделі ЕІ. Дж. Майєр, П. Саловей (Mayer, Salovey, 1990) спершу розглядали його як вид соціального інтелекту, який дозволяє отримувати інформацію від емоцій та використовувати її для пристосування та для того, щоб упоратися зі стресом. Пізніше разом з Д. Карузо вони продовжили до-

слідження, які підтвердили, що ЕІ відповідає критеріям традиційного інтелекту: він постає як низка когнітивних здібностей і може бути відповідно операціоналізований; він корелює з іншими видами інтелекту, проте не збігається з ними; він розвивається з віком – від дитинства до дорослості, підвищуючи ефективність мислення та діяльності (Knight et al., 2015; Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Таким чином, Дж.Майєр, П.Саловей та Д.Карузо розробили модель здібностей ЕІ. Запропоноване ними вимірювання ЕІ за допомогою тесту здібностей базується на наборі завдань, пов'язаних з емоційним життям, які необхідно вирішити і які мають «правильні» та «помилкові» відповіді.

З іншого боку, існує модель рис, або змішана модель ЕІ. Д. Гоулман (2017), Бар-Он (2012) та інші дослідники розглядають ЕІ як низку особистісних диспозицій та здатність керувати емоціями. Такі моделі часто перекликаються з різними особистісними рисами на кшталт оптимізму, стресостійкості, адаптивності та ін. (Di Fabio, Kenny, 2016; Сергиєнко, Ветрова, 2010). Інструменти вимірювання ЕІ в межах моделей рис – це опитувальники самозвіту. Слабким місцем таких тестів є те, що на результати може впливати соціальна бажаність.

Існує багато досліджень, спрямованих на виявлення зв'язку між ЕІ та благополуччям (Galdona, Martinez-Taboada, Etxeberria, Urdaneta, & Aldaz, 2018; George, Adhikari, 2017; Guiral, Gupta, Anejn, 2012; Marzuki, Zubir, 1997; Raina, Bakhshi, 2013; Rathnakara, Sakunthala, 2014; Sanchez-Alvarez, Extremera, Fernandez-Berrocal, 2015; Shaheen, Shaheen, 2016; Zeidner, Matthews, & Roberts, 2012). Важливим є факт, що вони демонструють різні, часом протилежні результати. Деякі з них свідчать про прямий зв'язок між ЕІ та благополуччям, інші не знаходять ніякого підтвердження існуванню відношень між цими явищами. В цілому, мета-аналіз цього питання демонструє, що існують більш значущі зв'язки між ЕІ за самозвітами та СБ, ніж між результатами ЕІ за тестами здібностей та СБ (Di Fabio & Kenny, 2016; Sanchez-Alvarez et al., 2015), причому ЕІ за самозвітами має більш тісні зв'язки з когнітивними компонентами СБ, ніж з афективними (Di Fabio & Kenny, 2016; Fernandez-Berrocal, Extremera, 2016).

Дослідження (Extremera, Rey, 2016) демонструють позитивний зв'язок між здібностями ЕІ та задоволеністю життям, в іншому дослідженні знайдено позитивний зв'язок між здібностями ЕІ та благополуччям, а також негативний – з депресією (Fernandez-Berrocal, Extremera, 2016). В той же час деякі наукові праці свідчать про слабку пов'язаність здібностей ЕІ та задоволеності життям (Fernandez-Berrocal, Extremera, 2016). Відносини між ЕІ як здібностями та ПБ є менш дослідженими. Таким чином, проблема відносин між ЕІ та благополуччям потребує подальших досліджень, оскільки численні до-

слідження демонструють різні результати через використання різних моделей та інструментів дослідження.

Проблема медіаторів між ЕІ та ПБ. Центральним питанням відносин між ЕІ та благополуччям є проблема механізмів, що забезпечують ці відносини. Важливим є не тільки виявлення, чи забезпечує високий рівень ЕІ високий рівень благополуччя та яка модель ЕІ є більш ефективною, а й розуміння того, яким чином ЕІ впливає на благополуччя. В дослідженні (Zeidner, Matthews, Roberts, 2012) відмічається, що здатність керувати власними емоціями допомагає уникати негативних емоцій, справлятися з подіями, які викликають стрес, сприймати життя як більш щасливе. Таким чином, виходить, що роль ЕІ полягає в тому, щоб зменшувати вплив негативних емоцій, а переживання позитивних емоцій було частішим та більш подовженим в часі, – в результаті це підвищує загальне благополуччя (Karim, 2009; Lyubomirski, King, Diener, 2005). Н. Екстремера та Л. Рей (2016) виявили, що позитивні та негативні афекти виконують роль посередників між ЕІ та задоволеністю життям.

З іншого боку, розуміння емоцій інших людей допомагає будувати соціальні зв'язки та отримувати підтримку в складних життєвих ситуаціях.

Соціальна підтримка розглядається як значущий чинник суб'єктивного благополуччя або інших показників здоров'я особистості в низці досліджень (Di Fabio & Kenny, 2016; Fernandez-Berrocal & Extremera, 2016; Rahmawati, Handarini, Triyono, 2017; Raina, Bakhshi, 2013; Rathnakara Sakunthala, 2014; Rey, Extremera, Sanchez-Alvarez, 2017; Shemesh, 2017; Zeidner, Matthews, Roberts, 2012).

Таким чином, в якості медіаторів між ЕІ та благополуччям головним чином розглядаються афекти та соціальна підтримка. Роль медіатора також виконують, згідно з даними досліджень, гендер, використання позитивних копінг-стратегій, самооцінка та самоефективність (Fernandez-Berrocal, Extremera, 2016).

Зв'язок довіри з ПБ та ЕІ. Нечисленні дослідження звертають увагу на довіру як на предиктор благополуччя (Helliwell, Wang, 2011; Кряж, Гранкіна-Сазонова, 2017; Кряж, Левенець, 2018). Хеллівел та Ванг (Helliwell, & Wang, 2011) вказують на декілька досліджень зв'язків між соціальною довірою та задоволеністю життям в США та Китаї, соціальною довірою та щастям у Тайвані, довірою та рівнем СБ в США та надають результати власних досліджень, які підтверджують близьку пов'язаність соціальної довіри та СБ, соціальної довіри та задоволеності життям. Варто зазначити, що, хоча дослідники і звертають увагу на довіру як на предиктор благополуччя, цей погляд є обмеженим лише одним аспектом феномену довіри. Розглядається

лише соціальна довіра в її різноманітних проявах: довіра до співробітників, до сусідів, до незнайомців тощо. В низці інших робіт (Christie, Jordan, & Troth, 2015; Кряж, Гранкіна-Сазонова, 2017; Левенець, 2018) беруть до уваги ширше розуміння довіри: довіра до світу, довіра до інших людей та довіра до себе.

Питання відносин між EI та довірою широко досліджується в організаційній психології та психології бізнесу, і дослідження підтверджують їх пов'язаність (Jain, Ajay, Sinha, & Arvind, 2005; Christie, Jordan, Troth, 2015; Downey, Robersts, Stough, 2011; Du Plessis, Wakelin, Nel, 2015; Elder, 2016; Kang Su-Me, Bae Sun Hyoung, 2015; Knight et al., 2015; Mulqueen, 2012; Rezvani, Chang, Wiewiora, Ashkanasy, Jordan, 2016; Weng, 2008). Але ці дослідження в більшості вивчають вплив рівня EI лідера на довіру його підлеглих до нього, тобто EI та довіра є властивостями, які належать різним людям, отже, це є проблемою міжособистісних відносин (By Jain et al. 2005; Christie, Jordan, Troth, 2015; Downey, Robersts, Stough, 2011; Kang Su-Me, Bae Sun Hyoung, 2015; Knight et al., 2015; Rezvani et al., 2016; Weng, 2008). Деякі дослідники фокусуються на питанні впливу довіри та EI на якусь третю характеристику, а відносини EI та довіри між собою не розглядають (Du Plessis, Wakelin, Nel, 2015; Heffernan, O'Neill, Travalglione, Droulers, 2008).

Гіпотези дослідження. В попередніх дослідженнях ми вже розглядали можливі моделі медіації, де довіра виступає як медіатор між EI та СБ і життєстійкістю (Кряж, Гранкіна-Сазонова, 2017; Кряж, Левенець, 2018). В нашому дослідженні ми плануємо перевірити результати, отримані раніше, на більш репрезентативній вибірці, яка долуcaє студентів різних фахів.

Визначимо основні терміни, які відповідають досліджуваним нами феноменам.

Як ми вже відмічали, існує багато підходів до визначення та вивчення EI. В межах цього дослідження ми розглядаємо EI в рамках моделі здібностей (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Тож у діагностичних цілях був обраний тест здібностей EI MSCEIT, щоб уникнути впливу соціальної бажаності на результати. Крім того, хоча MSCEIT широко використовується в світових дослідженнях, він недостатньо представлений на пострадянському просторі й бракує отриманих в Україні даних щодо здібностей EI.

В контексті оптимального функціонування особистості ми розглядаємо психологічне благополуччя не тільки через емоційний стан та настрій, тому вважаємо за необхідне взяти до уваги риси позитивно функціонуючої особистості, такі як наявність смислу, самореалізація та цінність будь-якого досвіду. Це означає, що особистість може

витримувати складнощі та продовжувати розвиватися завдяки внутрішнім особистісним ресурсам навіть у ситуації нестачі зовнішньої підтримки та ресурсів. Нам видається, що цим вимогам найкраще відповідають концепції ПБ та життестійкості. Ми також розуміємо довіру як важливий внутрішній ресурс, який допомагає особистості оптимально функціонувати в неідеальному світі: довіра до світу, довіра до інших людей та довіра до себе. Ми розглядаємо явище довіри слідом за Т. Скрипкіною (2000) як вид відношення, сутність якого полягає у відносинах довіри до світу та довіри до себе. Будь-яка взаємодія потребує певної міри довіри від особистості для того, щоб мати значення та бути реалізованою.

Головна гіпотеза нашого дослідження полягає в тому, що зв'язки ЕІ з ПБ та ЕІ з життестійкістю опосередковані установкою на довіру, перш за все - установкою на довіру собі. Разом з тим ми припускаємо, що ПБ та життестійкість доречно розглядати маніфестаціями оптимального благополуччя особистості як латентної змінної, при цьому вплив ЕІ на таку латентну змінну також опосередкований довірою як установкою особистості.

Задачі дослідження. Ця робота пропонує теоретичне обґрунтування та емпіричну перевірку гіпотези, що довіра є медіатором між емоційним інтелектом та оптимальним функціонуванням особистості (ОФО).

Завдання дослідження:

1. дослідити зв'язки між показниками ЕІ, довіри та ФО;
2. перевірити структурні моделі, де довіра виступає медіатором між ЕІ та ФО.

Матеріали та методи. Для вимірювання рівня ЕІ ми використовували MSCEIT v.2.0 русифіковану версію в адаптації Сергієнко та Ветрової (2010). Як і в оригінальному тесті, русифікована версія вимірює загальний рівень ЕІ та чотири фактори: сприйняття емоцій, фасилітація мислення, розуміння й аналіз емоцій та керування емоціями. Крім того, виділяється два домени: досвідний домен (відповідає факторам здібностей до сприйняття, оцінки та вираження емоцій і доемоційної фасилітації мислення) та стратегічний домен (відповідає факторам здатності до розуміння й аналізу емоційної інформації та до рефлексивної регуляції емоцій).

Оптимальне функціонування особистості вимірювалось за допомогою Шкали психологічного благополуччя К. Ріфф та Тесту життестійкості С. Мадді в модифікації Є. Осіна та О. Рассказової (2013), версія з 24 пунктів.

Для вивчення довіри було використано дві методики: «Методика вивчення довіри/недовіри до світу, інших людей та до себе» А. Ку-

прейченко та «Рефлексивний опитувальник рівня довіри до себе» Т. Скрипкіної (Купрейченко, 2008).

Статистичний аналіз було проведено за допомогою програмного забезпечення Statistica 6. Обробка даних включала кореляційний аналіз, ієрархічний регресійний аналіз та моделювання структурними рівняннями. Перевірка структурних моделей була проведена в модулі SEPATH методом оцінювання ADF Gramian, оскільки цей метод рекомендований для випадків, коли розподіл даних відхиляється від нормального (Schumacker, Lomax, 2010; Steiger, 1994). Оцінювання стандартизованої моделі проводилося на основі кореляційної матриці.

Вибірка та процедура дослідження. В дослідженні взяли участь студенти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (ХНУ) та Харківського національного фармацевтичного університету (ХНФУ). Вік студентів від 17 до 25 років (медіана 22). Дослідження проводилося на чотирьох різних факультетах: факультет психології, історичний факультет, фізико-енергетичний факультет (ХНУ) та факультет клініко-лабораторної діагностики (ХНФУ). Більш детальна характеристика вибірки наведена в табл. 1. Студенти проходили тестування в групах по 15 осіб.

Таблиця 1

Характеристика вибірки

Спеціальність	Жінки	Чоловіки	Всього
Факультет психології	85 (39,9 %)	11 (5,2 %)	96 (45,1 %)
Фізико-енергетичний факультет	8 (3,8 %)	24 (11,3 %)	32 (15 %)
Історичний факультет	20 (9,4 %)	13 (6,1 %)	33 (15,5 %)
Факультет клініко-лабораторної діагностики	44 (20,7 %)	8 (3,7 %)	52 (24,4 %)
S	157 (73,7 %)	56 (26,3 %)	213

Результати дослідження

Описова статистика за всіма дослідженими показниками, включаючи медіану, середнє арифметичне та стандартне відхилення, наведена в табл. 2. Аналіз стандартного відхилення показав, що дані за шкалами ЕІ «ідентифікація емоцій», «емоційна фасилітація мислення» та «розуміння й аналіз емоцій», показники довіри до світу, а також обидва показники довіри до себе значуще відхиляються від нормального розподілу. Враховуючи це, для подальшого аналізу даних було використано методи, не чутливі до відхилень від нормального розподілу.

Таблиця 2

Описова статистика (медіана, середнє арифметичне,
стандартне відхилення)

Показник	Кількість	Медіана	Середнє арифметичне	Ст відхилення
Сприйняття емоцій	213	104,4	101,6	12,31
Емоційна фасилітація мислення	213	101,8	98,6	13,35
Розуміння й аналіз емоцій	213	104,3	101,3	12,33
Керування емоціями	213	103,5	102,4	12,76
Досвідний домен	213	104,2	101,2	13,50
Стратегічний домен	213	103,2	100,5	12,57
Загальний EI	213	101,4	99,6	11,18
Довіра	213	16,0	15,9	6,28
Довіра до інших людей	213	-4,0	-3,8	3,15
Довіра до світу	213	-4,0	-3,9	2,52
Довіра до себе	213	24,0	23,6	3,03
ДС (довіра до себе за опитувальником Т. Скрипкіної)	213	5,0	4,9	0,60
Життєсті йкість	213	44,0	43,5	11,91
ПБ	213	360,0	357,3	43,83

Результати кореляційного аналізу. В табл. 3 та 4 наведено результати кореляційного аналізу. Варто відмітити, що всі показники EI значуще пов'язані з загальним показником довіри, при цьому найміцніші зв'язки виявлені між довірою да EI, довірою та стратегічним доменом, довірою та стратегічним доменом. Крім того, загальний показник EI, досвідний та стратегічний домени пов'язані зі всіма показниками довіри. Найслабші зв'язки знайдені між EI та субшкалами довіри «довіра до світу» та «довіра до себе».

Щодо показників ОФО, які ми розглядаємо, варто відмітити, що жоден з показників EI значуще не пов'язаний із життєстійкістю, проте майже всі показники EI, крім Сприйняття емоцій, значуще пов'язані з загальним показником за шкалою ПБ Ріфф.

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу між показниками ОФО, довіри та ЕІ за методом рангової кореляції Спірмена

Показник	Довіра	Довіра до інших людей	Довіра до світу	Довіра до себе	ДС	Життєстійкість	ПБ
Сприйняття емоцій	0,17*	0,15*	0,08	0,11	0,20***	0,11	0,11
Емоційна фасилітація мислення	0,20**	0,13	0,19**	0,16*	0,12	0,09	0,24***
Розуміння й аналіз емоцій	0,28***	0,23***	0,11	0,22**	0,07	0,10	0,16*
Керування емоціями	0,20**	0,14*	0,07	0,18*	0,06	0,10	0,16*
Досвідний домен	0,20**	0,16*	0,15*	0,15*	0,16*	0,10	0,19**
Стратегічний домен	0,30***	0,23***	0,12	0,25***	0,06	0,10	0,17*
ЕІ	0,30***	0,23***	0,18**	0,23***	0,14*	0,13	0,22***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Всі досліджувані в роботі показники довіри значуще пов'язані з обома показниками оптимального функціонування - життєстійкістю та ПБ. При цьому найвагоміші коефіцієнти кореляції показників ОФО відмічаються з показниками довіри до себе та загальної довіри, а найслабші - із субшкалою «Довіра до інших людей».

Таблиця 4

Результати кореляційного аналізу зв'язків показників довіри з оптимальним функціонуванням особистості ($p < 0,001$)

Показник	Життєстійкість	ПБ
Довіра	0,53	0,51
Довіра до інших людей	0,37	0,29
Довіра до світу	0,37	0,39
Довіра до себе	0,41	0,47
ДС	0,65	0,58

Регресійний аналіз даних. Кореляційний аналіз дозволяє судити про наявність та значущість зв'язку між двома показниками, але він не надає інформації щодо причиновості зв'язків. Методи множинної регресії дозволяють отримати більше інформації. Множинна регресія допомагає оцінити міру зв'язку більш, ніж двох змінних, а також ідентифікувати часткову кореляцію, тобто кореляцію залежної змінної з одним із предикторів за умови фіксованих значень інших

змінних-предикторів. В нашому випадку це дає нам можливості наблизитися до розуміння причинових відносин, які існують між EI, довірою та досліджуваними показниками ОФ.

Ми успішно перевірили декілька видів регресійних моделей, що були побудовані для життєстійкості, ПБ та довіри. Для кожної з цих трьох змінних було перевірено, наскільки ефективно вони можуть бути пояснені чотирма шкалами EI. Два інші види регресійних моделей було розроблено для життєстійкості та ПБ, вони долучали в якості предикторів загальну довіру та шкалу довіри для себе в одному випадку, ті самі показники довіри разом з чотирма шкалами EI – в іншому. Ще одна регресійна модель була розроблена окремо для загального показника довіри та долучала обидва показники ОФО та чотири шкали EI. Перевірка цих моделей виконувалась методом Forward stepwise, коли відбір найсильніших предикторів виконується серіями, доки «найкраща» регресійна модель не буде отримана. Результати регресійного аналізу наведено в табл. 5.

Таблиця 5

Результат регресійного аналізу для змінних,
що є предикторами показників довіри та ОФ

Змінні- предиктори, долучені до аналізу	Залежна					
	Довіра		Життєстійкість		Психологічне благополуччя	
	Предиктори з β - коефі- цієнтами, які залишені в моделі	R^2 та R^2_{adj}	Предиктори з β - коефі- цієнтами, які залишені в моделі	R^2 та R^2_{adj}	Предиктори з β - коефі- цієнтами, які залишені в моделі	R^2 та R^2_{adj}
4 шкали EI	Розуміння й аналіз емоцій 0,21**. Сприйняття емоцій 0,09. Керування емоціями 0,09	R^2 0,09*. R^2_{adj} 0,073*	—	—	Емоційна фасилітація мислення 0,12f. Керування емоціями 0,11	R^2 0,036*. R^2_{adj} 0,026*
Загальна довіра та довіра до себе			Довіра до себе 0,51. Загальна довіра 0,31	R^2 0,50. R^2_{adj} 0,50	Довіра до себе 0,46. Загальна довіра 0,33	R^2 0,46. R^2_{adj} 0,46
4 шкали EI, загальна довіра та довіра до себе			Довіра до себе 0,51. Загальна довіра 0,31	R^2 0,50 R^2_{adj} 0,50	Довіра до себе 0,46. Загальна довіра 0,32	R^2 0,46. R^2_{adj} 0,46

Продовження табл. 5

4 шкали EI, психологічне благополуччя, життєстійкість	Психологічне благопо- луччя 0,28. Життє- стійкість 0,33. Розуміння й аналіз емоцій 0,2*	R ² 0,39. R ² adj 0,38				
--	---	---	--	--	--	--

Показники значущі на рівні $p < 0,001$, крім $fr < 0,1$, * $p < 0,05$ та ** $p < 0,01$, а також *курсивом позначені статистично не значущі предиктори, залишені в моделі*.

Перш за все відзначимо, що EI не пояснює життєстійкість, що було очікуваним, приймаючи до уваги результати кореляційного аналізу. EI дуже слабкою мірою пояснює загальну довіру – лише 7 % загальної дисперсії, яка забезпечується головним чином шкалою «Розуміння й аналіз емоцій». (Варто зазначити, що додаткова перевірка показала, що EI не пояснює показників довіри до себе респондентів.) Ще менше EI пояснює психологічне благополуччя – близько 3 %, які забезпечуються показником емоційної фасилітації мислення. Майже ідентичні результати ми отримали, досліджуючи в якості предикторів два домени EI.

Обидва показники довіри є доволі сильними предикторами життєстійкості та психологічного благополуччя, пояснюючи відповідно 50 % та 46 % загальної дисперсії. При цьому найсильнішим предиктором є довіра до себе. Ці результати практично не змінилися під час додавання до моделі показників EI, які були відхилені як незначущі під час покрокового аналізу. Окремо була перевірена ще одна модифікація цієї моделі – із загальним показником EI, і результати виявилися незмінними.

Перевірка структурних моделей. Враховуючи гіпотезу про те, що EI та показники оптимального функціонування пов'язані між собою за участю медіатора, були побудовані та перевірені методом аналізу шляхів чотири базові моделі, які долучали загальну довіру та шкалу довіри до себе як ланку-медіатор між загальним показником EI та одним з показників ОФ (рис. 1a–d). Серед цих чотирьох моделей високі показники відповідності отримали моделі a та b, де ланкою-посередником виступала загальна довіра. Моделі були підтверджені за всіма показниками відповідності, які враховуються в модулі SEPATH методом оцінювання ADF Gramian (як вже було означено раніше, цей метод рекомендований для випадків відхилення даних від нормального розподілу). Ми наводимо п'ять з них – статистики χ^2 , RMSEA, GFI та

AGFI. Перевірка методом оцінювання GLS -> ML, яка була додатково проведена, повністю підтвердила ці результати. Однак, хоча наведені моделі відповідають нашим даним, низький рівень зв'язку між EI та загальною довірою вказує на слабку детермінацію довіри емоційним інтелектом, що вже було виявлено в результатах регресійного аналізу.



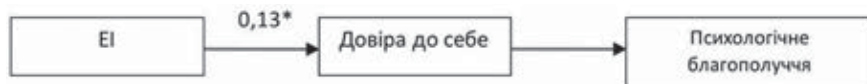
а) $\chi^2/df = 0,16/1$; $p = 0,68$; RMSEA 0; GFI 1; AGFI 0,997



б) $\chi^2/df = 0,596/1$; $p = 0,44$; RMSEA 0,2; GFI 0,998; AGFI 0,987



в) $\chi^2/df = 1,36/1$; $p = 0,24$; RMSEA 0,02; GFI 0,996; AGFI 0,975
(подвійна переривчаста лінія - зв'язок не є статистично значущим)



г) $\chi^2/df = 4,5/1$; $p = 0,03$; RMSEA 0,047; GFI 0,985; AGFI 0,91 (* $p < 0,05$)

Рис. 1. Базові моделі, які пояснюють зв'язок між EI, довірою та оптимальним функціонуванням (всі зв'язки значущі за $p < 0.001$, крім * $p < 0.05$; подвійна переривчаста лінія вказує на те, що зв'язок не є статистично значущим)

Моделі з довірою до себе в якості медіатора (в та г) отримали нижчі показники придатності. При цьому модель г, яка описує психологічне благополуччя та не отримала підтвердження статистиками χ^2 , вказує на значущий, але дуже слабкий зв'язок EI та довіри до себе. А відповідно до моделі в, що долучає життестійкість та має добрі показники придатності, між EI та довірою до себе відсутній значущий зв'язок.



Рис. 2. Структурна модель, що описує зв'язки ЕІ, довіри до себе та ПФ (зв'язки значущі за $p < 0,001$, крім $*p < 0,01$). Показники відповідності: $\chi^2/df = 7,7/7$; $p = 0,36$; RMSEA 0,03; GFI 0,95; AGFI 0,9

Окремо було перевірено модель із латентними змінними. Вона об'єднала показники ЕІ, довіри та ОФ (рис. 2). Загалом модель була підтверджена – лише один із п'яти індексів знаходиться на критичному рівні (AGFI 0,9).

Шляхом підгонки моделі, забезпеченого долученням субшкал та виключенням окремих шкал ЕІ, було отримано модель, представлену на рис. 3. Згідно з цією моделлю, яка має високі показники придатності, довіра до себе виявляється медіатором між ЕІ (представленим сприйняттям емоцій та емоційною фасилітацією мислення) та ОФО. Ця модель є максимально близькою до позитивної моделі, представленої раніше даними пілотного дослідження за участю студентів-психологів (Кряж, Гранкіна-Сазонова, 2017).

Обговорення результатів. Проведений багатовимірний статистичний аналіз даних нашого дослідження в цілому підтверджує гіпотезу про роль довіри як медіатора між ЕІ та показниками ОФО. Це продемонстрували результати регресійного аналізу та підтвердили результати структурного моделювання. В той же час ми маємо враховувати, що відповідність структурної моделі первинним даним не означає, що феноменологія, яку ми досліджуємо, не може мати іншого пояснення. Таким чином, нам необхідно окремо обговорити суперечливі або неоднозначні аспекти результатів проведеного аналізу даних.

Відповідно до отриманих результатів, якщо ми розглядаємо ЕІ як певну генералізовану здібність до когнітивного перетворення інформації, що відповідає емоційному функціонуванню в цілому, ЕІ якоюсь мірою пов'язаний із загальною довірою особистості. Загальна довіра тут розглядається як певна готовність до отримання нового досвіду в різноманітних контекстах взаємодій – із самим собою, з іншими людьми, зі світом в цілому. Ми також можемо сказати, що

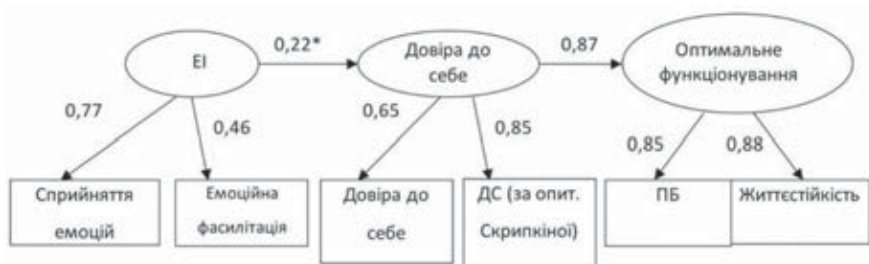


Рис. 3. Структурна модель, що описує зв'язки ЕІ, довіри до себе та оптимального функціонування (зв'язки значущі за $p < 0.001$, крім $*p < 0.01$). Показники придатності $\chi^2/df = 7,7/7$; $p = 0,36$; RMSEA 0,03; GFI 0,99; AGFI 0,956

це певна внутрішня установка до сприйняття ситуації в термінах безпеки / потенційної загрози. Знайдені показники зв'язків між загальним ЕІ та загальною довірою, однак, є невисокими, але достатньо робастними. В цьому сенсі ми можемо стверджувати, що ЕІ є лише одним з чинників, який впливає на загальну довіру особистості. Ми підкреслюємо – одним з багатьох, але не вирішальним.

Написане вище не може бути поширеним на окремі сфери відношень довіри особистості, особливо – на довіру до себе. Цей вид довіри виявився незалежним від ЕІ, якщо розглядати його цілком. В той же час, якщо ми говоримо про окремі показники ЕІ, такі як сприйняття емоцій, загальна установка на довіру до себе також «долучається до гри» (рис. 3).

Життєстійкість та психологічне благополуччя Ріфф, які ми об'єднали в контексті оптимального функціонування особистості, виявилися не пов'язаними з ЕІ. Множинний регресійний аналіз підтвердив, що слабкий зв'язок між ЕІ та ПБ пояснюється посередницькою роллю загальної довіри. Цю версію підтверджує той факт, що в разі долучення показників ЕІ та довіри в одну регресійну модель, жоден з показників ЕІ не виявляється значущим предиктором.

За результатами регресійного аналізу загальна довіра та довіра до себе є значущими та доволі сильними предикторами оптимального функціонування. Структурне моделювання підтвердило, що показники довіри можуть бути пояснені латентною змінною, тобто ми можемо говорити про довіру як про загальну семантичну установку, яка проявляється в тому числі довірою до себе. Також ми отримали емпіричне підтвердження для теоретичного обґрунтування об'єднання життєстійкості та ПБ в рамках конструкту ОФ. При цьому ми розглядаємо дві пов'язані, але окремі змінні – довіру та ОФ. Довіра

виявляється незалежним явищем, однією з найважливіших умов ОФ, за який може бути реалізований «позитивний потенціал» диспозицій та здібностей особистості.

Обмеження та перспективи. Обмеження отриманих результатів пов'язані, в першу чергу, з віком та соціальними особливостями вибірки, яка складається з молоді – студентів у віці 20–22 років. З іншого боку, існують обмеження, пов'язані з використаними інструментами дослідження – методами вимірювання довіри та ЕІ.

Проблема благополуччя та його предикторів є важливою в світлі забезпечення високого рівня якості життя не тільки на об'єктивному, але також і на суб'єктивному рівні. Якщо ми знатимемо, які чинники впливають на високий рівень благополуччя та формують оптимальне функціонування особистості, ми зможемо створювати тренінги та програми для розвитку та підтримки необхідних рис. Вже існують такі тренінги, які мають за мету підвищення благополуччя (Malkina-Rykh, 2014), засновані на різних засадах. Але наразі ми не маємо достатньо повної картини втілення благополуччя. Включення ще одного сильного предиктора благополуччя – довіри та довіри до себе як її різновид – можна використовувати в практичній терапії, тренінгових програмах та в виховному процесі: що мають робити батьки та суспільство, щоб це було вкладом в розвиток ОФО.

Висновки

Проведене емпіричне дослідження було заснованим на декількох теоретичних припущеннях, які належить до проблеми оптимального функціонування особистості та чинників, що йому сприяють. Суперечливі результати описаних у науковій літературі досліджень зв'язку емоційного інтелекту та показників оптимального функціонування привели нас до припущення про опосередкований характер зв'язку, а також, що медіатором між ними може виступати довіра як базове особистісне утворення. При цьому ми розглядали довіру як окремий феномен, який не збігається з оптимальним функціонуванням, але впливає на нього.

Результати емпіричного дослідження свідчать на користь інтеграції психологічного благополуччя та життєстійкості як індексів оптимального функціонування особистості, вагомим предиктором якого є довіра.

В цілому, гіпотеза про довіру як медіатор між емоційним інтелектом та оптимальним функціонуванням підтвердилась. До того ж, відповідно до результатів нашого емпіричного дослідження, значення емоційного інтелекту для оптимального функціонування є слабким. Однак за умови, що здатність до переробки емоційної

інформації здійснюється в контексті довірливих відносин, емоційний інтелект виявляється одним із чинників оптимального функціонування.

Слабкий зв'язок довіри з емоційним інтелектом стимулює поставити питання про природу та характер цього зв'язку, що відкриває перспективи для подальших досліджень.

Список літератури

1. Гоулман Д. *Эмоциональный интеллект в бизнесе*. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. [Goleman D. *Working with Emotional Intelligence*].
2. Кряж І. В., Гранкіна-Сазонова Н. В. Довіра й емоційний інтелект як предиктори особистісного благополуччя студентів-психологів. *Збірник наукових праць РДГУ*. 2017. № 8. С. 137–142 [Kryazh, I. V., & Grankina-Sazonova, N. V. Trust and Emotional Intelligence as Predictors of Personal Wellbeing of Psychology Students].
3. Кряж І. В., Левенець Н. В. (2018) Довіра й емоційний інтелект як предиктори суб'єктивного благополуччя у студентів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер.: Психологія*. 2008. № 64. С. 26–32. [Kryazh, I. V., & Levenets, N. V. Trust and Emotional Intelligence as Predictors of Subjective Wellbeing of Students].
4. Купрейченко А. Б. *Психология доверия и недоверия*. М. : Институт психологии РАН, 2008. [Kupreichenko, A. B. *Psychology of Trust and Distrust*].
5. Осин Е. Н., Рассказова Е. И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2013. № 2. С. 147–165. [Osin, E. N., & Rasskazova, E. I. Short version of hardiness test: psychometrical characteristics and providing in organizational context].
6. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. *Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо Эмоциональный интеллект MSCEIT v. 2.0. Руководство*. М. : Институт психологии РАН, 2010. [Sergiyenko E. A., & Vetrova I. I. G. Mayer, P. Salovey and D. Caruso Emotional Intelligence Test MSCEIT v. 2.0. Guideline].
7. Скрипкина Т. П. *Психология доверия : учебное пособие для высших учебных заведений*. Москва : Академия, 2000. [Skripkina T. P. *Psychology of Trust: Guideline for Students of Higher Education Institutions*].
8. Bar-On R. The Impact of Emotional Intelligence on Health and Wellbeing. *Emotional Intelligence – New Perspectives and Applications* / Di Fabio, A. (Ed.). IntecOpen, 2012. P. 29–50, doi: 10.5772/32468
9. Bradburn N. *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago : Aldine Pub. Co, 1969.
10. Jain A. K., Sinha A. K. General Health in Organizations: Relative Relevance of Emotional Intelligence, Trust, and Organizational Support. *International Journal of Stress Management*. 2005. № 12(3). P. 257–273.
11. Carmeli A., Yitzhak-Halevy M., Weisberg, J. The relationship between emotional intelligence and psychological well-being. *Journal of Managerial Psychology*. 2009. № 24(1). P. 66–78.

12. Christie A. M. H., Jordan P. J., Troth A. C. Trust antecedents: emotional intelligence and perceptions of others. *International Journal of Organizational Analysis*. 2015. № 23(1). P. 89–101. doi:10.1108/IJOA-07-2013-0695
13. The moderating role of Spiritual Intelligence on the relationship between Emotional Intelligence and Identity Development in Adolescents / Cisheng W., Shah M. S., Jamala B. et. al. *Foundation University Journal of Psychology*. 2017. № 1(1). P. 78–103.
14. Diener E. Subjective Well-being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*. 2000. № 55(1). P. 34–43, doi: 10.1037//0003-066X.55.1.34
15. Diener E. Subjective Well-being. *Psychological Bulletin* 1984. № 95(3). P. 542–575.
16. Diener E., Chan, M. Y. Happy People Live Longer: Subjective Well-Being Contributes to Health and Longevity. *Applied psychology: health and well-being*. 2011. № 3 (1). P. 1–43. doi:10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x
17. Di Fabio A., Kenny M. E. Promoting Well-Being: The Contribution of Emotional Intelligence. *Front. Psychol*. 2016. № 7:1182, doi: 10.3389/fpsyg.2016.01182
18. Downey L. A., Robersts J., Stough, C. Workplace Culture: Emotional Intelligence and Trust in the Prediction of Workplace Outcomes. *Int. Journal of Business Science and Applied Management*. 2011. № 6(1). P. 30–40.
19. Du Plessis M., Wakelin Z., Nel P. The influence of emotional intelligence and trust on servant leadership. *SA Journal of Industrial Psychology*. 2015. № 41(1). Art. 1133, 9. doi:10.4102/sajip.v41i1.1133
20. Elder D. O. *Examining the Relationship of Emotional Intelligence, Trust, and Performance in Self-Directed, Professional Teams in a U.S. Private Wealth Services Work Environment*. Graduate Dissertations and Theses. 2016. Paper 26.
21. Extremera N., Rey L. Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*. 2016. № 102. P. 98–101, doi: 10.1016/j.paid.2016.06.051
22. Fernandez-Berrocá P., Extremera N. Ability Emotional Intelligence, Depression, and Well-Being. *Emotion Review*. 2016. № 8(4). P. 311–315. doi: 10.1177/1754073916650494
23. Positive Aging: The Relationship between Emotional Intelligence and Psychological, Social and Physical Wellbeing / Galdona N., Martínez-Taboada C., Etxeberria I. et. al. *MOJGerontol Ger*. 2018. № 3(1). 00073. doi: 10.15406/mojgg.2018.03.00073
24. George N., Adhikari K. The Influence of Spiritual and Emotional Intelligence on Adult Well-Being. *The International Journal of Indian Psychology*. 2017. № 4(3). P. 99. DIP: 18.01.050/20170403
25. Guiral H. K., Gupta A., Aneja M. Emotional Intelligence – an important Determinant of Well-being and Employee Behaviour: a Study on Young Professionals. *International Journal of Management, IT and Engineering*. 2012. № 2(8). P. 322–339.
26. Relationship marketing: The impact of emotional intelligence and trust on bank performance / Heffernan T., O'Neill G., Travaglione T., Droulers

- M. *International Journal of Bank Marketing*. 2008. № 26(3). P. 183–199. doi: 10.1108/02652320810864652
27. Helliwell J. F., Wang S. Trust and wellbeing. *International Journal of Wellbeing*. 2011. № 1 (1). P. 42–78. doi:10.5502/ijw.v1i1.9
28. Kang Su-Me, Bae Sun Hyoung. The Mediating Effect of Emotional Intelligence on the Relationship between Emotional Labor and Psychological Well-being of Clinical Nurses. *Journal of muscle and joint health*. 2015. № 22(3). P. 185–194. doi:10.5953/JMJH.2015.22.3.185
29. Karim J. Emotional Intelligence and Psychological Distress: Testing the Mediator Role of Affectivity. *Europe's Journal of Psychology*. 2029. №. 4. P. 20–39.
30. The impact of emotional intelligence on conditions of trust among leaders at the Kentucky Department for Public Health / Knight J. R., Bush H. M., Mase W. A. et. al. *Frontiers in Public Health. Public Health Education and Promotion*. 2015. № 3. Article 33. doi: 10.3389/fpubh.2015.00033
31. Lyubomirski S., King L., Diener E. The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*. 2005. № 131(6). P. 803–855. doi: 10.1037/00332909.131.6.803
32. Malkina-Pykh I. G. Predicting and increasing subjective well-being: response function model and rhythmic movement therapy. *Report on the 28th Conference of the European Society of Health Psychology "Beyond prevention and intervention: increasing well-being" 26–30 August, 2014, Innsbruck, Austria*. Innsbruck. 2014. doi: 10.13140/2.1.4118.0968
33. Marzuki N. A., Zubir A. Interrelations between Emotional Intelligence and Psychological Well-being among Hearing-impaired. Does it Really Matters? *Man In India*. 1997. № 97(24-II). P. 411–420.
34. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*. 2000. № 27 (4). P. 267–298.
35. Merida-Lopez S., Extremera N., Rey L. Contributions of Work-Related Stress and Emotional Intelligence to Teacher Engagement: Additive and Interactive Effects. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2017. № 14(1156). doi:10.3390/ijerph14101156
36. Mulqueen C. Using Emotional Intelligence to build trust. *American Management Association. MWORLD*, Fall 2012. P. 3–5.
37. Rahmawati N. R., Handarini D. M., Triyono Relation of Emotional Intelligence, Self-esteem, Self-efficacy, and Psychological Well-Being Students of State Senior High School. *Jurnal Pendidikan Humaniora*. 2017. № 5(1). P. 40–46.
38. Raina M., Bakhshi A. Emotional Intelligence Predicts Eudaimonic Well Being. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*. 2013. № 11(3). P. 42–47.
39. Rathnakara Sakunthala, K. A. K. The Impact of Emotional Intelligence on Psychological Well-being of Public and Private Sector Executives: Perspective of Postgraduate Students. *Proceedings of the HR Conference*. 2014. № 1(1). P. 41–49.
40. Rey L., Extremera N., Sanchez-Alvarez N. Clarifying The Links Between Perceived Emotional Intelligence and Well-Being in Older People: Pathways Through Perceived Social Support from Family and Friends. *Applied Research in Quality of Life*. 2017. doi: 10.1007/s11482-017-9588-6

41. Rezvani A., Chang A., Wiewiora A. Manager emotional intelligence and project success: The mediating role of job satisfaction and trust / Rezvani A., Chang A., Wiewiora A. et. al. *International Journal of Project Management*. 2016. № 34(7) P. 1112–1122, doi: 10.1016/j.ijproman.2016.05.012
42. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The Structure of Psychological Well-Being Revised. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. № 69(4). P. 719–727.
43. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. № 9(3). P. 185–211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
44. Sanchez-Alvarez N., Extremera N., Fernandez-Berrocal P. The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*. 2015. doi: 10.1080/17439760.2015.1058968
45. Schumacker R. E., Lomax R. G. *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling Third Edition*. New York : Routledge. Taylor & Francis Group, 2010.
46. Shaheen S., Shaheen H. Emotional Intelligence In Relation To Psychological Well-Being among Students. *The International Journal of Indian Psychology*. 2016. № 3(4). DIP: 18.01.115/20160304
47. Shemesh D. O. Youth Emotional Intelligence as Related to Adaptive Coping with Stress Encounters. *Psychology Research*. 2017. № 7(1). P. 1–19. doi:10.17265/2159-5542/2017.01.001
48. Steiger J. H. Factor Analysis in the 1980's and the 1990's: Some Old Debates and Some New Developments. *Trends and Perspectives in Empirical Social Research* / Borg, I. & Mohler P. (Eds.). Berlin : Walter de Gruyter, 1994. P. 201–224.
49. Weng Hui-Ching. Does the physician's emotional intelligence matter?: Impacts of the physician's emotional intelligence on the trust, patient-physician relationship, and satisfaction. *Health Care Management Review*. 2008. № 33(4). P. 280–288, doi: 10.1097/01.HCM.0000318765.52148.b3
50. Wulanyani N. M. S., Vembriaty N. What factors influence Well-being of Students on Performing Small Group Discussion? *J. Phys.: Conf. Ser.* 2018. № 953 (2017). doi: 10.1088/17426596/953/1/012004
51. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. The Emotional Intelligence, Health, and WellBeing Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2012. № 4(1). P. 1–30.

Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки студентів

Н. С. Ярош

e-mail: ninayarosh88@gmail.com

ORCID ID:0000-0001-5863-7600

Анотація. Взаємодія особистості з навколишнім світом часто викликає в людини стресову реакцію. У відповідь на дію стресогенних факторів індивід використовує спектр копінг-стратегій, які можуть носити як ефективний, так і неефективний характер. Психологічне призначення стрес-долаючої поведінки полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати особистість до реалій довкілля, пом'якшити його виклики, звикнути до них – і, таким чином, загасити дію стресової ситуації. Особистість у вирі дії стресу не здатна контролювати власне мислення. Це спричинене тим, що людина не може «розмислити» ситуацію, застосувати рефлексію, у результаті чого закріплюється негативний досвід переживань. Такий вид мислення носить патогенний характер, що призводить до психологічних проблем. На противагу патогенному мисленню існує саногенне, яке сприяє подоланню негативних емоцій та психологічному оздоровленню людини. У процесі саногенного мислення суб'єкт відокремлює себе від власних переживань і спостерігає за ними. За допомогою формувального експерименту, що полягає в навчанні навичок саногенного мислення та рефлексії особистості, автор у цій роботі доводить, що розвиток саногенного мислення змінює характер копінг-стратегій особистості з неадаптивних на адаптивні.

Ключові слова: саногенне мислення, патогенне мислення, саногенна рефлексія, саногенний копінг, копінг-стратегія, стрес-долаюча поведінка, психологічне здоров'я.

Abstract. The interaction of the individual with the environment often causes a person to have a stressful reaction. In response to the action of stressful factors, an individual uses a range of coping strategies that can be both effective and ineffective. The psychological purpose of stress-overcoming behavior is to adapt the person to environmental realities as best as possible, to soften his challenges, get used to them - and, thus, to extinguish the effect of a stressful situation. A person in the maelstrom of the effects of stress is not able to control his own thinking. This is due to the fact that a person cannot comprehend the situation, apply reflection, as a result of which the negative experience of experiences is fixed. This kind of thinking is pathogenic, which leads to psychological problems. In contrast to pathogenic thinking, there is sanogenic, which helps to overcome negative emo-

tions and psychological recovery of a person. In the process of sanogenic thinking, the subject separates himself from his own experiences and observes them. Using the formative experiment, which consists of training the skills of sanogenic thinking and personality reflection, the author proves in this papers that the development of sanogenic thinking changes the nature of personality coping strategies from non-adaptive to adaptive.

Keywords: sanogenic thinking, pathogenic thinking, sanogenic reflection, sanogenic coping, coping strategy, stress-overcoming behavior, psychological health.

Постановка проблеми. Одним із завдань сучасного суспільства є розвиток гармонійної, свідомої та соціально-адаптованої особистості. Особливої уваги науковців потребує віковий діапазон студентського віку, який є сензитивним періодом не тільки для професійного становлення людини, а й інтимно- особистісного, а отже, робить людину досить уразливою до дії стресогенних чинників. Перед психологами постає актуальне завдання - навчити людину ефективно боротися зі стресорами, з якими вона зустрічається щодня. Адже, зважаючи на природу стресу та долаючої поведінки, не існує кращого способу подолання проблемної, емоційно-напруженої ситуації, ніж цілеспрямована та системна підготовка до моменту її виникнення. Особливої уваги потребує вивчення та пошук нових підходів щодо розширення внутрішніх ресурсів особистості, які вона може використовувати у стресогенних, кризових ситуаціях.

Одним із перспективних напрямків, що наразі набирає популярності серед кризових психологів, є дослідження того, як навчання навичкам саногенного мислення впливає на психологічне здоров'я особистості, ефективність діяльності, адаптивність і стресостійкість. Саногенне мислення сприяє подоланню негативних емоцій та психологічному оздоровленню людини. Концепція саногенного мислення як потужного чинника захисту особистості від негативного впливу зовнішнього світу наявна як базова установка у всіх культурах світу і на різних історичних етапах має різний ступінь актуальності. Стан сучасного суспільства і кожної окремої особистості в ньому показує, що сьогодні постулати цієї концепції слід розглядати як своєрідну терапію, необхідну для сприятливого й комфортного життя більшості людей.

Основоположником теорії та практики саногенного мислення є Ю. Орлов. Вчений розклав емоції на розумові операції, точніше

сказати, він описав послідовність розумових актів, що утворюють емоцію, виявивши загальну структуру цієї послідовності, і показав, що у всіх емоцій ця структура ідентична і що вид емоції буде залежати від вектора (спрямованості) очікувань особистості.

Зважаючи на те, що наразі в Україні ще не набули поширення доробки, присвячені вивченню особливостей впливу саногенного мислення на ефективність діяльності особистості в стресових умовах, актуальними як на теоретичному, так і на практичному рівнях є проведення досліджень, що сприятимуть розвитку теорії та практики саногенного мислення й запровадженню осучаснених форм практики саногенного мислення у психологічній допомозі. Водночас такі дослідження мають сприяти пошуку сучасних способів запобігання та подолання стресу, що будуть відповідати основним вимогам сьогодення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сьогодні багатьма дослідженнями підтверджено позитивний вплив саногенного мислення на психологічне здоров'я особистості, ефективність діяльності, адаптивність і стресостійкість (Ярош, 2017).

Ю. Орлов (2006) описав, як саме життєва філософія людини, набір її повсякденних ідей приводить до здоров'я або хвороби, до спокою або стресу, до успіху або невдач, до психологічного благополуччя. У наукових доробках Ю. Орлова саногенне мислення розглядається як один із ефективних засобів вирішення психотравмуючих проблем, який базується на свідомій їх постановці та розгляді, свідомому рефлексивному аналізі власних емоцій та емоційогенних (стресогенних) факторів.

Саногенне мислення сприяє подоланню негативних емоцій та психологічному оздоровленню людини. Однак саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки сучасної молоді не було предметом психологічного дослідження. Проблематика саногенного мислення розглядається у роботах Т. Васильєва (1997), А. Гільман (2015), С. Морозюк (2001), Ю. Орлова (2006), І. Співак (2011).

У наявних емпіричних дослідженнях (Л. Адамьян, Л. Кананчук, Ю. Крайнова, С. Марчукова, С. Морозюк, Н. Павлюченкова, А. Рудаков) (Ярош, 2017) розглядається лише рефлексивний компонент саногенної поведінки – саногенна рефлексія. І. Співак та Н. Творогова виділяють такий особливий вид поведінки особистості, що є витоком саногенного мислення, як саногенна поведінка. І. Співак виділяє критерії саногенної поведінки особистості: висока активність, позитивні емоційні переживання, мотивація на успіх, особистісний розвиток, навички саногенної поведінки, конструктивні уявлення особистості про власне здоров'я, висока якість життя, наявність психологічної підтримки від соціуму. Саногенна поведінка визначається як сукупність дій суб'єкта саноцентричної спрямованості, які він реалізує за наявності

необхідних особистісних ресурсів для отримання більш високої якості життя та соціальних контактів (Співак, 2011).

Рефлексивний компонент саногенної поведінки включає розуміння особистістю якості власних функціональних та психічних станів у кожний момент своєї життєдіяльності, об'єктивних труднощів, особистісних можливостей та обмежень. Цей компонент визначає рівень свідомої регуляції та довільної поведінки. Саногенна рефлексія визначається як особливий вид системної рефлексії, що полягає в можливості виявлення та «розмислення» афективних програм поведінки особистості. Під «розмисленням» розуміємо можливість виокремлення у власній свідомості власного Я, емоції та її причини. Саногенна рефлексія є засобом досягнення саногенного мислення.

Проблему детермінант копінг-поведінки студентської молоді розкрито у роботах І. Корнієнко, А. Гапонової, О. Нікітіної, Г. Дацун, А. Колчигіної, В. Пічуріна. У наукових доробках С. Лігер підкреслюється роль розвитку ефективних і конструктивних копінг-стратегій та копінг-ресурсів студентів у процесі професійного становлення (Лігер, 1997). В. Пічурін якісно досліджував копінг студентів та підкреслив, що найбільш поширеною стратегією студентів у когнітивній сфері є «збереження самовладання», в емоційній сфері – «оптимізм», у поведінковій сфері – «відволікання» (Пічурін, 2019).

Н. Родіна у наукових дослідженнях розглядає взаємозв'язок емоційних станів та копіngu, а саме як і з якою інтенсивністю емоційний стан у момент виникнення стресогенної ситуації впливає на формування копіngu. І навпаки, як копінг-стратегії впливають на емоційний стан людини. У цьому контексті копінг-стратегії набувають сенсу ефективності та неефективності, де ефективність розуміється як зниження вразливості до стресу та підвищення емоційної стійкості (Родіна, 2010).

В рамках дослідження стрес-долаючої (копінг-поведінки) дослідники розглядають феномен «мислення» через такі психологічні процеси, як «розуміння», «осмислення», «рефлексія». Г. Щедровицький (2005) у своїх роботах вивчає поняття мислення, розуміння та рефлексії, у свою чергу, описуючи розуміння та рефлексію як компоненти мисленевої діяльності. Н. Чепелева (1992) вважає, що процес розуміння пояснюється через поняття осмислення. Тобто функція розуміння полягає в осмисленні, аналізі знання, що має проблемний характер для людини.

Успішність вирішення складної ситуації, знаходження оптимального способу її вирішення значною мірою залежить від аналізу та ступеня осмислення людиною конкретних життєвих ситуацій. Як правило, для людини головне значення мають не самі події, які відбуваються з нею, а той смисл, яким вона наділяє ці обставини, що

формується на основі осмислення ситуації. Н. Родіна (2011) стверджує, що розуміння проблемних, стресових ситуацій відбувається через їх осмислення.

Рефлексування виступає певним процесом свідомого критичного осмислення людиною того, що з нею відбувається. Відсутність такої здатності в особистості може свідчити про переважання патогенного стилю мислення (Ярош, 2016).

Риси патогенного мислення найбільш повно представлені в працях Ю. Орлова, Д. Джонгварда та М. Джеймса (Орлов, 2006, Джеймс, Джовангард, 1995). Спорідненим поняттям до патогенного мислення є поняття «ірраціональні переконання», що використовувалось у концепції раціонально-емотивної терапії А. Елліса. А. Бек у рамках когнітивного підходу також підкреслював значущість мислення й сприйняття, вказуючи на те, що саме в помилках мислення та упередженнях приховано причину нервово-психічних розладів особистості. Дослідник також наголошує на ролі когнітивної оцінки та інтерпретації (рефлексування) подій, що відбуваються з людиною. Патогенне мислення автор описує як когнітивні помилки, що визначаються як надвалентні й афективно-заряджені схеми, котрі безпосередньо викликають когнітивні спотворення. Саногенне мислення, на відміну від патогенного, навпаки, сприяє подоланню негативних емоцій та психологічному оздоровленню людини.

Мета дослідження - дослідити особливості саногенного мислення як чинника стрес-долаючої поведінки особистості на прикладі студентської молоді.

Завдання дослідження:

- з використанням діагностичного інструментарію виявити групу осіб з вираженим рівнем стресу та нервово-психічної напруженості для формування експериментальної та контрольної груп вибірки;
- за допомогою формувального експерименту визначити особливості впливу саногенного мислення на характер стрес-долаючої поведінки та рівень стресу взагалі;
- виявити залежності між рівнем розвитку саногенного мислення та копінг-стратегіями, які застосовуються особистістю.

Згідно зі сформульованими завданнями дослідження було побудовано у декілька етапів: формування вибірки, констатувальний етап, формувальний експеримент та етап повторної діагностики контрольної та експериментальної груп.

Методи дослідження. Для реалізації дослідницької мети та поставлених завдань було застосовано комплекс методів:

- на діагностичному етапі – тестування щодо наявності стресу в особистості з метою формування вибірки досліджуваних: шкала

психологічного стресу PSM-25, опитувальник «Втома-Монотонія-Пересичення-Стрес» А. Леонової (Панченко, 2005);

– на констатувальному етапі – тестування для визначення властивостей стрес-долаючої поведінки та рівня розвитку саногенного мислення: методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (адаптований варіант методики Н. Ендлера, Д. Паркера) Т. Крюкова (2007), методика діагностики копінг-механізмів Е. Хейма (Крюкова, 2007), методика «Когнітивно-емотивний тест» Ю. Орлова (2006); на формуальному етапі – експеримент із використанням елементів навчання навичок саногенного мислення (практика саногенного мислення Ю. Орлова, С. Морозюк);

- на етапі повторної діагностики використано всі зазначені вище методики; для уточнення характеру стрес-долаючої поведінки використано також додаткові методики: «Способи стрес-долаючої поведінки» Р. Лазаруса та С. Фолкман та опитувальника «SACS» С. Хобфол (Панченко, 2005);

3) математико-статистичні методи обробки емпіричних даних – для виокремлення значущих відмінностей між показниками в групах досліджуваних: t-критерій Стьюдента для залежних і незалежних вибірок; F-критерій Фішера для незалежних вибірок; критерій МакНемара для залежних вибірок; перевірка наявності тісних кореляційних зв'язків між показниками методик дослідження стресу, стрес-долаючої поведінки та саногенного мислення – коефіцієнт кореляції Пірсона; вплив предиктора на залежні змінні – лінійний регресійний аналіз.

Нижче наведено таблицю, у якій систематизовано методи й методики дослідження та завдання, які вирішувалися (див. табл. 1).

Таблиця 1

Психодіагностичні й статистичні методи та завдання експериментального дослідження впливу саногенного мислення на стрес-долаючу поведінку особистості

<i>Метод дослідження</i>	<i>Завдання дослідження</i>
Методика PSM-25	Визначення показника психічної напруженості особистості (психологічного стресу)
Опитувальник «Втома-Монотонія-Пересичення-Стрес» А. Леонової	Визначення ступеня вираженості компонентів стресу особистості
Методика для психологічної діагностики копінг-механізмів Е. Хейма	Вивчення ступеня адаптивності/неадаптивності когнітивних, поведінкових, емоційних копінг-стратегій особистості
Методика вивчення копінг-поведінки в стресових ситуаціях С. Норман (адаптований варіант Т. Крюкова)	Виявлення домінуючих копінг-стратегій особистості

Продовження табл. 1

Методика «Способи стрес-долаючої поведінки» (Р. Лазаруса та С. Фолкман)	Визначення переважаючих копінг-механізмів особистості, що використовуються у стресі
Опитувальник «SACS» (С. Хобфол)	Визначення характеру копінг-стратегій, що використовуються особистістю; дослідження індексу конструктивності копінг-поведінки
Когнітивно-емотивний тест Ю. Орлова	Вивчення ступеня розвитку саногенного мислення та частоти застосування захисної рефлексії (патогенні реакції на стрес)
t-критерій Стюдента	Порівняння контрольної та експериментальної груп на відсутність значущих відмінностей до проведення формувального експерименту. Визначення наявності відмінностей між групами вибірки
Коефіцієнт кореляцій Пірсона	Дослідження тісноти зв'язку між компонентами стресу, копінг-стратегій та типом мислення особистості
F-критерій Фішера	Дослідження розходжень між групами вибірки (не пов'язаних) за показниками адаптивності, неадаптивності та відносної адаптивності копінг-стратегій (номінативні шкали), методика Е. Хейма
X ² -критерій МакНемара	Дослідження наявності змін у показниках методики копінг-стратегії Е.Хейма експериментальної групи до та після навчання навичок саногенного мислення (номінативні шкали)
Лінійний регресійний аналіз	Дослідження залежності між рівнем розвитку саногенного мислення й проявами стресу та стрес-долаючої поведінки особистості

Дослідження було проведено на вибірці 345 студентів різних спеціальностей 1–5-х курсів, з яких жінок – 167 осіб, а чоловіків – 178 осіб. Віковий діапазон випробуваних становить від 18 до 23 років.

Результати дослідження. Аналіз даних, отриманих на етапі констатувального експерименту за показниками методик дослідження стресу та копінг-поведінки, свідчить про те, що для наших респондентів, у цілому, є характерними високі показники прояву стресу та неадаптивний характер копінгу. Копінг-стратегії, що використовуються, не здатні повною мірою зменшити дію стресу. Уникнення стресової ситуації, неконтрольованість емоцій та примирення з проблемою не є шляхом виходу зі стресу, а, навпаки, поширюють його дію на організм людини та її психіку. Особистість стає залежною від обставин і власного способу сприйняття, вона

не може свідомо керувати власними реакціями, а також відчуває неспроможність розірвати це коло. Описані вище характеристики є проявами і симптомами патогенного типу мислення. Дослідження вибірки в цілому за допомогою методики «Когнітивно- емотивний тест» (Ю. Орлов) підтверджує низьку розвиненість саногенного мислення та велику частоту застосування психологічних захистів.

Після проведення формувального експерименту з навчання навичок саногенного мислення були зафіксовані зміни у проявах стресу (шкала психологічного стресу PSM-25, опитувальник «Втома-Монотонія-Пересичення-Стрес» А. Леонової).

Аналіз кореляційних зв'язків показників методик вивчення стресу з методиками вивчення стрес-долаючої поведінки особистості в експериментальній групі (двосторонній коефіцієнт кореляції Пірсона) показав, що збільшення показника саногенного мислення супроводжується зменшенням показників стресу ($r = -0,872$, $p < 0,01$). Не менш важливим результатом є те, що у даній групі всі показники стресу мають зворотні кореляції зі шкалою «уникнення ситуації». Це свідчить про те, що досліджувана група не використовує цю копінг-стратегію у стресі, а, навпаки, звертається до стратегій, які направлені на вирішення проблеми. Такий вектор змін з точки зору психологічного здоров'я є корисним, адже у разі уникнення негативних подій та емоцій, що пов'язані з ними, негативна енергія не виходить і тим самим руйнує особистість. Підвищення показників за шкалами «втома» ($r = 0,302$, $p < 0,05$), «монотонія» ($r = 0,335$, $p < 0,05$), «пересичення» ($r = 0,366$, $p < 0,05$) супроводжується збільшенням обсягу захисної рефлексії під час переживання сорому. Тобто підвищення нервово-психічної напруги у людини пов'язане із посиленням почуття сорому, що полягає у зниженні самооцінки та втраті активності.

Дослідження контрольної групи за допомогою методик вивчення рівня стресу засвідчило, що значення показників знизилися (у середньому на 8 %) зовсім не суттєво порівняно зі змінами за показниками у експериментальній групі (у середньому на 35 %).

На рис. 1 відображено зміни у показниках «Когнітивно-емотивного тесту» (Ю. Орлов), що яскраво демонструє ефективність застосування набутих навичок саногенного мислення в експериментальній групі до та після навчання теорії та практики саногенного мислення в рамках формувального експерименту. Здобутий результат виражається у зниженні частоти використання захисної рефлексії та психологічного захисту під час переживання негативних емоцій особистістю.

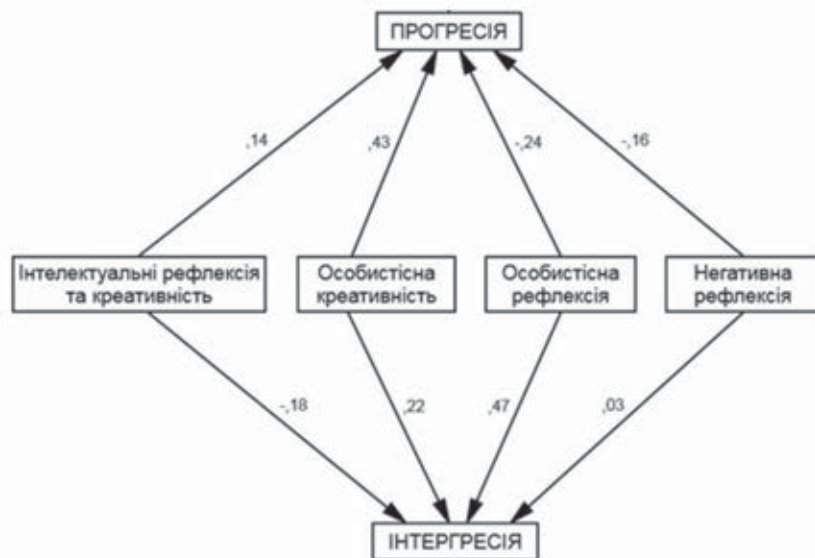


Рис. 1. Порівняльний аналіз показників «Когнітивно-емотивного тесту» (Ю. Орлов) в експериментальній групі до та після формувального експерименту

Дослідження контрольної групи також проводилось двічі, але ця група не проходила навчання за курсом саногенного мислення. Аналіз контрольної групи показав, що ніяких суттєвих змін не відбулось. Показники захисної рефлексії перевищують норму. Показник саногенного мислення та рефлексії занижений – 17 %.

У експериментальній групі після навчання навичок саногенного мислення та рефлексії почали використовувати більше копінг-стратегію, орієнтовану на вирішення завдань (72 %), що є більш ефективним та продуктивним шляхом подолання стресових і кризових ситуацій. Відмічено зменшення середніх показників копінг-стратегії «емоційне реагування» (19 %) та «уникнення» (9 %). Отже, навчання приводить до того, що особистість починає використовувати не емоційно-орієнтований копінг та уникнення для зняття негативних почуттів, а залучає стратегії, орієнтовані на проблему, на зміну реальної ситуації. Це характеризує людину як психологічно зрілу та здатну до успішної адаптації в стресовій ситуації. Повторне дослідження копінг-поведінки у контрольній групі показало, що її представниками найчастіше використовується копінг-стратегія,

орієнтована на уникнення – 43 %, орієнтована на емоції – 37 % та на вирішення завдань – лише 20 % (методика С. Нормана, Д. Ендлера (адаптований варіант Т. Крюкової)).

Під час аналізу результатів повторного дослідження копінг-механізмів в експериментальній групі відмічається збільшення частоти використання адаптивних когнітивних копінг-стратегій (57 %), таких як «проблемний аналіз», «самоконтроль», «установка власної значущості» та відносно адаптивних стратегій (35 %). Збільшився відсоток використання адаптивних емоційних копінг-стратегій до 43 % («протест» та «оптимізм») та відносно адаптивних поведінкових копінг-стратегій до 26 %. Слід відмітити також збільшення частоти використання адаптивних поведінкових копінг-стратегій (47 %), таких як «альтруїзм», «співпраця», «звертання», та підвищення показника адаптивних копінг-стратегій – 42 %.

Результати повторного дослідження не відображають суттєвих змін у характері стрес-долаючої поведінки контрольної групи – їх копінг-стратегії залишились неадаптивними та малоефективними. У цій групі, як і раніше, виражена низька адаптивність когнітивних копінг-стратегій: не адаптивні когнітивні стратегії – 75 %, неадаптивні емоційні копінг-стратегії – 71 % та неадаптивні поведінкові стратегії – 50 %.

Порівняння контрольної та експериментальної груп за показниками адаптивності/неадаптивності копінг-стратегій підтвердило, що практикування уміння саногенно мислити приводить до зміни копінг-стратегій особистості з неадаптивного на адаптивний характер.

Для більш глибокого розуміння особливостей та характеристик стрес-долаючої поведінки експериментальної групи випробуваних було проведено додаткове дослідження за допомогою опитувальника «Способи долаючої поведінки» (Р. Лазарус та С. Фолкман, в адаптації Л. Вассерман). На думку авторів опитувальника, ефективність тієї чи іншої стратегії залежить від особливостей актуальної ситуації, а також від тих особистісних ресурсів, якими володіє людина. Переважаючою стратегією в експериментальній групі досліджуваних після навчання саногенного мислення є «Позитивна переоцінка». Ця стратегія передбачає спроби подолання негативних переживань за рахунок її позитивного переосмислення, погляд на проблему та стресову ситуацію як на стимул для особистісного розвитку. Також характерною стає орієнтованість на філософське осмислення ситуації, включення її в більш широкий контекст роботи особистості над саморозвитком. Крім того, вираженою є копінг-стратегія «прийняття відповідальності», що полягає у визнанні суб'єктом своєї ролі у проблемі, яка постає перед особистістю, та відповідальність за її вирішення.

Для стрес-долаючої поведінки досліджуваних експериментальної групи характерною стає стратегія «планування вирішення завдань», що передбачає спроби подолання проблеми за рахунок цілеспрямованого аналізу ситуації та можливих варіантів поведінки, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду й наявних ресурсів. Такі стратегії, як «конфронтаційний копінг» та «втеча-уникнення» рідко використовуються досліджуваними експериментальної групи після зміни стилю мислення з патогенного на саногенний у результаті формульованого експерименту.

Відповідно до визначених завдань дослідження проаналізовано кореляційні зв'язки показників шкал методик дослідження копінг-стратегій особистості зі шкалою «саногенне мислення» (див. рис. 2). Проведений кореляційний аналіз вказує на зворотний зв'язок шкали «саногенне мислення» із шкалами «конфронтаційний копінг» ($r = -0,938$, $p < 0,01$), «дистанціювання» ($r = -0,794$, $p < 0,01$), «втеча-уникнення» ($r = -0,794$, $p < 0,01$), що свідчить про те, що розвиток саногенного мислення знижує частоту використання вищезазначених копінг-стратегій особистості і, навпаки, збільшує періодичність застосування стратегій «самоконтроль» ($r = 0,933$, $p < 0,01$), «планування вирішення завдань» ($r = 0,922$, $p < 0,01$), «позитивна переоцінка» ($r = 0,853$, $p < 0,01$). Можна дійти висновку, що вибір особистістю вказаних стратегій є чинником успішної психологічної адаптації людини.



Рис. 2. Значущі кореляційні зв'язки (коефіцієнт Пірсона) між шкалою «саногенне мислення» (KET, Ю. Орлов) та копінг-стратегіями (методика Р. Лазарус, С. Фолкман) в експериментальній групі після навчання

Зворотний зв'язок шкали «СГМ» із шкалами «конфронтаційний копінг», «дистанціювання», «втеча-уникнення» свідчить, що розвиток саногенного мислення знижує частоту використання вищезазначених копінг-стратегій особистості і, навпаки, підвищує використання стратегій «самоконтроль», «планування вирішення завдань», «позитивна переоцінка». Використання особистістю вказаних стратегій є запорукою успішної психологічної адаптації людини. Л. Кананчук (2010), досліджуючи емпіричним шляхом особливості впливу саногенного мислення на особистість, дійшла також висновку, що розвиток навичок саногенного мислення дозволяє підвищити ступінь психологічної адаптації особистості.

Для стрес-долаючої поведінки контрольної групи є характерними такі види копінг-стратегій, як «конфронтаційний копінг», «дистанціювання» та «втеча-уникнення». Ці стратегії передбачають не вирішення стресової ситуації, а відсувають проблему «на задній план» та забезпечують тимчасове зменшення напружності емоційної сфери особистості.

Інтерпретуючи дані, отримані в експериментальній групі (методика SACS, С. Хобфолл), досліджувані якої мають навички саногенного мислення, можна говорити про велику кількість ефективних моделей подолання складних (стресогенних) ситуацій. Цей результат виражається в більш високих показниках асертивної поведінки, у входженні в соціальний контакт, пошуку соціальної підтримки та більш низьких показниках агресивних і асоціальних дій. Моделі поведінки експериментальної групи характеризуються активністю, просоціальністю та гнучкістю. Варто зазначити, що моделі поведінки можуть сприяти або перешкоджати успішності подолання стресу залежно від конструктивності стратегії. Індекс конструктивності стратегій стрес-долаючої поведінки в експериментальній групі склав 1,6 бала, що свідчить про високу конструктивність копінг-поведінки. Порівнюючи контрольну групу з експериментальною групою вибірки, бачимо, що результати перебувають на протилежних полюсах: активність та просоціальність копінг-поведінки характерна експериментальній групі, а контрольна група характеризується пасивністю та асоціальністю копінг-поведінки. Також варто зазначити, що відмінним для обох груп є індекс конструктивності стратегії стрес-долаючої поведінки. Індекс конструктивності стратегій стрес-долаючої поведінки в контрольній групі склав 0,83 бала, що свідчить про низький ступінь конструктивності стратегій копінг-поведінки. Отже, можна зробити висновок, що саногенний тип мислення впливає на конструктивність стрес-долаючої поведінки особистості.

Тісний двосторонній зв'язок спостерігається між шкалами

«асертивні дії» та «саногенне мислення» ($r = 0,679$ за $p < 0,05$) та зворотний зв'язок – із шкалами «втома» ($r = -0,439$ за $p < 0,01$), «монотонія» ($r = -0,428$ за $p < 0,05$), «пересичення» ($r = -0,45$ за $p < 0,01$), «стрес» ($r = -0,265$ за $p < 0,01$). Це означає, що наявність саногенного мислення в особистості викликає використання асертивної, впевненої поведінки, що також знижує прояви стресу. Низький рівень розвитку саногенного мислення особистості корелює з високою частотою використання стратегій «втеча» ($r = -0,712$ за $p < 0,05$) та «імпульсивні дії» ($r = -0,627$ за $p < 0,05$). Тобто людина, у якій переважає патогенний тип мислення, у разі стресової ситуації вдається або до уникнення, або до імпульсивних, непродуманих дій. Використання копінг-стратегії «втеча» також впливає на підвищення показника стресу за методикою PSM-25 ($r = 0,384$ за $p < 0,05$), а також на збільшення частоти використання психологічного захисту від переживання провини ($r = 0,597$ за $p < 0,05$) та сорому ($r = 0,263$ за $p < 0,01$).

Для дослідження саногенного мислення як чинника стрес-долаючої поведінки особистості проведено лінійний регресійний аналіз, де незалежною змінною стали результати за шкалою «саногенне мислення» (Ю. Орлов), а залежними змінними – показники та компоненти рівня стресу й показники дослідження копінг-стратегій, що обирали досліджувані експериментальної групи після навчання навичок саногенного мислення.

Подаємо формули лінійних регресійних рівнянь (див. табл. 2), які показали значущі результати ($p < 0,01$), що відображають закономірності в експериментальній групі після навчання навичок саногенного мислення.

Таблиця 2

Регресійні моделі впливу саногенного мислення на показники стрес-долаючої поведінки особистості (експериментальна група після навчання)

Залежна змінна	R	R ²	Константа рівняння	B (коефіцієнт)
Стрес (PSM-25)	0,872	0,760	140,687	-0,96
Втома (А. Леонова)	0,685	0,469	22,575	-0,093
Стрес (А. Леонова)	0,743	0,552	18,947	-0,068
Конфронтаційний копінг (Р. Лазарус, С. Фолкман)	0,838	0,701	58,983	-0,590

Продовження табл. 2

Дистанціювання (Р. Лазарус, С. Фолкман)	0,794	0,631	59,162	-0,578
Самоконтроль (Р. Лазарус, С. Фолкман)	0,933	0,871	-2,118	1,036
Втеча-уникнення (Р. Лазарус, С. Фолкман)	0,794	0,630	54,025	-0,479
Планування вирішення проблеми (Р. Лазарус, С. Фолкман)	0,922	0,850	-8,979	1,142
Позитивна переоцінка (Р. Лазарус, С. Фолкман)	0,853	0,727	1,687	0,953
Асертивні дії (SACS)	0,679	0,460	4,697	0,353
Імпульсивні дії (SACS)	0,627	0,393	22,946	-0,158
Втеча (SACS)	0,712	0,506	23,427	-0,177
Когнітивні адаптивні копінг- стратегії (Е. Хейм)	0,717	0,514	-0,919	0,032
Емоційні адаптивні копінг- стратегії (Е. Хейм)	0,891	0,793	1,084	0,012
Поведінкові адаптивні копінг- стратегії (Е. Хейм)	0,754	0,568	-0,716	0,029
Вирішення завдань (С. Норман, Д. Ендлер)	0,789	0,622	53,323	0,3

Коефіцієнт детермінації R^2 відображає характеристику загальної сили лінійного зв'язку між змінними в регресійній моделі. Значення коефіцієнта знаходиться в інтервалі між 0 та 1. Чим ближче значення коефіцієнта до 1, тим тісніший лінійний зв'язок, описаний у регресійній моделі. Коефіцієнт R^2 вказує, яка частина сукупної варіації в залежній змінній описується незалежною змінною. Значення коефіцієнта також знаходиться в інтервалі між 0 та 1.

Аналізуючи наведені вище рівняння, можна дійти висновку, що високий рівень стресу та стан психологічної втоми як прояви дезадаптації та психічного дискомфорту можуть бути послаблені та суттєво зменшені особистістю завдяки зміні стилю мислення з патогенного на саногенний. Зниження показників стресу відбувається завдяки тому, що особистість починає використовувати проактивні копінг-стратегії: «позитивна переоцінка», «самоконтроль», «планування вирішення проблеми», «асертивні дії», «вирішення завдань», а також адаптивні когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії. Окрім того, зниження рівня стресу відбувається також завдяки зменшенню частоти використання неефективних копінг-стратегій («конфронтація», «дистанціювання», «втеча», «імпульсивні

дії»). Нижче наводимо характеристику копінг-поведінки особистості, у якої переважає саногенний тип мислення, сформульовану нами за результатами проведеного емпіричного дослідження.

Особистість здатна контролювати власні негативні переживання, що виникають у зв'язку із проблемою, мінімізуючи вплив негативних емоцій на оцінку ситуації і вибір стратегії поведінки. Аналіз стресової ситуації носить цілеспрямований характер, зорієнтований на вироблення стратегій вирішення проблем та планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду й наявних ресурсів. Особистість здатна конструктивно вирішувати труднощі завдяки комплексному аналізу власного емоційного стану та позитивному переосмисленню. Негативні події людина розглядає як стимул для особистісного зростання. Також спостерігається незалежність особистості від зовнішніх оцінок, самостійність у регулюванні власної поведінки та відповідальність за неї. Людина, що мислить саногенно, здатна глибше оцінювати власні ресурси в подоланні важких ситуацій, що супроводжується оптимістичним налаштуванням на майбутнє. Також спостерігається здатність оцінювати власні очікування, які людина приписує партнерові, подіям, обставинам і які у випадку розбіжностей викликають образу, роблять неможливим процес усвідомлення несвідомого. Особистість сприймає як себе, так і іншого «справжніми», відмовляється порівнювати себе, тим самим зменшуючи напруження від переживання негативних емоцій, що, своєю чергою, знижує рівень напруження від стресового стану.

Проведений аналіз показав, що навчання особистості теорії та практики саногенного мислення дозволяє розширити усвідомлення емоційних розумових операцій та набути навичок і вміння інтроспекції власних емоцій під час переживання стресу. Тобто саногенне мислення може виступати чинником стрес-долаючої поведінки особистості (Yarosh, 2017).

Обговорення результатів. Особистість здатна контролювати власні негативні переживання, що виникають у зв'язку із проблемою, мінімізуючи вплив негативних емоцій на оцінку ситуації і вибір стратегії поведінки. Аналіз стресової ситуації носить цілеспрямований характер, зорієнтований на вироблення стратегій вирішення проблем та планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду й наявних ресурсів. Особистість здатна конструктивно вирішувати труднощі завдяки комплексному аналізу власного емоційного стану та позитивному переосмисленню. Негативні події людина розглядає як стимул для особистісного зростання. Також спостерігається незалежність особистості від зовнішніх оцінок, самостійність у регулюванні власної поведінки та відповідальність

за неї. Людина, що мислить саногенно, здатна глибше оцінювати власні ресурси в подоланні важких ситуацій, що супроводжується оптимістичним налаштуванням на майбутнє. Також спостерігається здатність оцінювати власні очікування, які людина приписує партнерові, подіям, обставинам і які у випадку розбіжностей викликають образ, роблять неможливим процес усвідомлення несвідомого. Особистість сприймає як себе, так і іншого «справжніми», відмовляється порівнювати себе, тим самим зменшуючи напруження від переживання негативних емоцій, що, своєю чергою, знижує рівень напруження від стресового стану.

Здобутки проведеного емпіричного дослідження доводять, що навчання особистості теорії та практики саногенного мислення дозволяє розширити усвідомлення емоціогенних розумових операцій та набути навичок і вмінь інтроспекції власних емоцій під час переживання стресу. Тобто саногенне мислення може виступати чинником стрес-долаючої поведінки особистості.

Отримані результати узгоджуються з дослідженнями Р. Сміта, який розробив когнітивно-афективну модель стресу та визначив показники ефективного виходу зі стресових ситуацій. До таких показників належать: попередня оцінка обсягу загрози, логічне обґрунтування здатності до збільшення рівня самоконтролю та рівня адаптаційних процесів до стресу, уміння та навички, спрямовані на формування та підвищення реакції адаптації у стресових умовах. Логічне поєднання цих компонентів у боротьбі зі стресом з часом приводить до інтегрованої реакції адаптації, яка і виявляє себе саме в застосуванні саногенного мислення особистістю. Окрім того, можна стверджувати, що саногенне мислення виступає одним із ресурсів когнітивної сфери, що стає умовою ефективної психологічної активності (Навроцька, Злепко, Тимчик, 2015).

Т. Титаренко (2009) підкреслює необхідність у зміні ставлення людини до ситуації, називаючи це прийомом «позитивного тлумачення» неприємних, морально тяжких переживань. Автор не використовує термін «саногенне мислення», але чітко на нього вказує. Саногенне мислення саме й полягає у позитивному розмисленні власного ставлення до події. Також у дослідженнях Т. Титаренко наголошується, що переживання людиною стресового стану є тісно пов'язаним із ступенем усвідомлення цього стану, що вимагає розгорнутого, усвідомленого вирішення проблеми. Саме це і є змістовою характеристикою саногенного мислення, що проявляється під час стрес-долаючої поведінки особистості.

«Когнітивна переробка» досвіду кризи, що є запорукою успіху, на думку М. Дорожєвця (1998), також відображає зміст поняття

саногенного мислення, що полягає в оцінці власного емоційного стану та в опрацюванні тих негативних емоцій, що «підкріплюють» стрес.

С. Волкованевський, А. Карпов, А. Бехтер, Д. Леонтьєв, О. Зімовін вказують на важливість системного рефлексування (Ярош, 2018). Але не кожна рефлексія приводить до позитивних змін. Результати емпіричного дослідження доводять, що саногенна рефлексія, яка лежить в основі саногенного мислення, може бути охарактеризована як системна, що веде до поліпшення емоційного стану та підвищення рівня адаптації особистості в стресовій ситуації, що супроводжується не звиканням до ситуації, а, навпаки, її конструктивним вирішенням. Але варто відзначити, що методика КЕТ (Ю. Орлов) дозволяє вивчити лише показник саногенного мислення та частоту застосування психологічного захисту від негативних емоційних переживань, що протиставляється саногенній рефлексії. Існуючий діагностичний інструментарій унеможливує вивчення рефлексивного компонента саногенної поведінки, хоча на теоретичному рівні саногенна рефлексія визначається як шлях досягнення саногенного мислення (Ю. Орлов, С. Морозюк, Ю. Гільман). Тому питання змістовних характеристик саногенної рефлексії та можливості її емпіричного дослідження потребує подальшого вивчення та обговорення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз результатів формувального експерименту довів, що високий рівень стресу та стану психологічної втоми послаблюється завдяки зміні стилю мислення з патогенного на саногенний. Особистість здатна контролювати власні негативні переживання, що виникають у зв'язку з проблемою, мінімізуючи вплив негативних емоцій на оцінку ситуації і вибір стратегії поведінки. Аналіз стресової ситуації носить цілеспрямований характер, зорієнтований на вироблення стратегій вирішення проблем та планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду й наявних ресурсів. Особистість здатна конструктивно вирішувати труднощі завдяки комплексному аналізу власного емоційного стану та позитивному переосмисленню. Негативні події людина розглядає як стимул для особистісного зростання. Також спостерігається незалежність особистості від зовнішніх оцінок, самостійність у регулюванні власної поведінки та відповідальність за неї. Людина, яка мислить саногенно, здатна глибше оцінювати власні ресурси в подоланні важких ситуацій, що супроводжується оптимістичним налаштуванням на майбутнє. Також спостерігається здатність оцінювати власні очікування, які людина приписує партнераві, подіям, обставинам і які у випадку розбіжностей викликають образ, роблять неможливим процес

усвідомлення несвідомого. Особистість сприймає як себе, так і іншого «справжніми», відмовляється порівнювати себе, тим самим зменшуючи напруження від переживання негативних емоцій, що, своєю чергою, знижує рівень напруження від стресового стану.

Нами було виявлено залежності між рівнем розвитку саногенного мислення та копінг-стратегіями, які застосовуються особистістю. Було показано, що навчання особистості теорії та практиці саногенного мислення дозволяє розширити усвідомлення емоціогенних розумових операцій та набути навичок і вміння інтроспекції власних емоцій, переживань під час долаття стресу. Інакше кажучи, саногенне мислення може виступати чинником стрес-долаючої поведінки особистості.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні особливостей розвитку саногенного мислення та його впливу на діяльність людей інших вікових груп або представників екстремальних професій. Не менш важливим є створення тренінгових програм, спрямованих на засвоєння навичок саногенного мислення завдяки груповій роботі.

Список літератури

1. Васильева Т. Н. Формирование саногенного мышления младшего школьника. Калининград : Калининград. ун-т, 1997. [Vasilieva, T. N. Formation of the sanogenic thinking of a younger schoolboy (In Russian)].
2. Гільман А. Ю. Проблема саногенного мислення в зарубіжній науці.
3. *Вісник Хark. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Сер.: Психологія.* 2015. № 57. С. 64–68. [Gilman A. Yu. The problem of sanogenic thinking in foreign science (In Ukrainian)].
4. Джеймс М., Джовангард Д. *Рожденные выигрывать.* Москва : Прогресс ; Универс, 1995. [James, M. & Jowangard, D. Born to win (In Russian)].
5. Дорожевец М. А. Когнитивные механизмы адаптации к кризисным событиям. *Журнал практического психолога.* 1998. № 4, С. 3–16 [Dorozhevets, M. A. Cognitive mechanisms of adaptation to crisis events (In Russian)].
6. Бехтер А. А. Рефлексивность как субъектный ресурс совладающего поведения специалиста: автореф. дис ... канд. псих. наук. Москва, 2014. [Behter, A.A. Reflexivity as a subject resource of the coping behavior of a specialist (In Russian)].
7. Кананчук Л. А. Саногенная рефлексия как фактор адаптации студентов в полиэтнической среде вуза: дис... канд. псих. наук. Москва, (2010). [Kananchuk, L. A. Sanogenic reflection as a factor in the adaptation of students in a multi-ethnic environment of a university (In Russian)].
8. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство. *Психол. журн.* 2003. № 5. С. 43–56. [Karpov, A.V. Reflexivity as a mental property (In Russian)].
9. Корнієнко І. О. Дослідження копінг-стратегій студентів з різним рівнем тривожності в ситуації іспиту. *Проблеми сучасної психології.* 2012. № 18.

- C. 395–407. [Kornenko, I. O. Research of copying-strategy of the students with the highest level of equilibrium in a situation (In Russian)].
10. Крюкова Л., Сапоровская М. В., Хазова С. А. Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие. Сб. материалов IV Междунар. науч. конф. Кострома, 2016. [Kryukova, L., Saporovskaya, M. V., & Khazova, S.A. (September, 2016) Psychology of stress and coping behavior: resources, health, development (In Russian)].
 11. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома : Авантитул, 2007. [Kryukova, T. L. Methods of studying coping behavior: three coping scales (In Russian)].
 12. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях, адаптированный вариант Т. А. Крюковой / С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. Паркер. URL: <http://www.gurutestov.ru/test/193> [Norman, C., Endler, D.F., James, D.A. & Parker, M. Coping behavior in stressful situations. (In Russian)].
 13. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. № 4. С. 110–135. [Leontiev, D. A. & Osin E.N. Reflection “good” and “bad”: from an explanatory model to differential diagnosis. (In Russian)].
 14. Лигер С. А. Формирование копинг-поведения студентов медицинского вуза и его влияние на личностно-профессиональное развитие врача: дис ... канд. псих. наук. Бишкек, 1997. [Liger, S. A. The formation of coping behavior of students of a medical university and its impact on the personal and professional development of a doctor (In Russian)].
 15. Морозюк С. Н. Саногенная рефлексия как фактор оптимизации акцентуаций характера и повышения эффективности учебной деятельности дис. д-ра псих. Наук. Москва, 2001. [Morozyuk S. N. Sanogenic reflection as a factor in optimizing character accentuations and increasing the effectiveness of educational activities (In Russian)].
 16. Навроцька К., Злепко С., Тимчик С. Удосконалення процесу оцінювання стресу за допомогою когнітивної функції. *Вісник Тернопіль. нац. техн. ун-т*. 2015. № 1. С. 219–228. [Navrotska, K., Zlepko, S. & Timchik S. Improvement in the process of evaluating stress for the auxiliary cognitive functions. (In Ukrainian)].
 17. Опарина В. Н. Развитие саногенной рефлексии в самостоятельной работе студента: дис ... канд. псих. наук. Москва, 2008. [Oparina, V. N. The development of sanogenic reflection in the student's independent work (In Russian)].
 18. Орлов Ю. М. Саногенное (оздоравливающее) мышление. Москва : Слайдинг 2006. [Orlov, Yu. M. Sanogenic (healthy thinking) (In Russian)].
 19. Панченко Л. Л. Диагностика стресса. Владивосток : Морской гос. ун-т, 2005. [Panchenko, L. L. Diagnosis of stress (In Russian)].
 20. Пічурін В. В. Копінг-стратегії студентів і психологічна готовність до професійної праці. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2015. № 2. С. 53–59. [Pichurin, V. V. Coping-

- strategy of the students and psychological readiness for professional practice. (In Russian)].
21. Родіна Н. В. Особистісні характеристики як ресурси долаючої поведінки. Огляд деяких сучасних теорій копінгу. *Проблеми сучасної психології*. 2010. № 7. С. 608–633. [Rodina, N.V. Special characteristics as a resource of long-term behavior. Ordinary theoretical theories (In Ukrainian)].
 22. Родіна Н. В. Феномен розуміння в контексті подолання важких життєвих ситуацій. Теоретично методологічний аналіз. *Науковий вісник Південноукраїнського нац. ун-ту*. 2011. № 6. С. 39–48. [Rodina, N.V. The phenomenon of rozuminnya in the context of podolannya important life situations. Theoretically methodological analysis. (In Ukrainian)].
 23. Спивак И. М. Психолого-педагогическая концепция обучения взрослых саногенному поведению. *Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия : Психологические науки*. 2011. № 1. С. 97–101. [Spivak, I.M. The psychological and pedagogical concept of adult education in sanogenic behavior. (In Ukrainian)].
 24. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. *Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека*. Київ : Марич, 2009. [Titarenko, T. M. & Larina, T. O. Life features: social security and security. (In Russian)].
 25. Чепелева Н. В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов: дис. ... д-ра. психол. наук. Киев, 1992. [Chepeleva, N.V. Psychology of reading educational and scientific literature in the system of professional training of students (In Russian)].
 26. Щедровицкий Г. П. Мышление-Понимание-Рефлексия. Москва ; Наследие ММК, 2005. [Shchedrovitsky, G. P. Thinking-Understanding- Reflection. (In Russian)].
 27. Ярош Н. С. Практика саногенної рефлексії як умова ефективної стрес- долаючої поведінки особистості. *Вісник Харк. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Сер.: Психологія*. 2016. № 61. С. 39–44. [Yarosh, N. S. The practice of sanogenic reflexion is umova efficient effective stress-behavioral behavior. (In Ukrainian)].
 28. Ярош Н. С. Саногенна рефлексія як внутрішній ресурс особистості, *Вісник Харк. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Сер.: Психологія*. 2017. № 62. С. 35–38. [Yarosh N.S. Sanogenna reflexion as an internal resource of particularity (In Ukrainian)].
 29. Ярош Н. С. Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості. *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities*: International scientific conference. Kaunas, 2018. P. 175–179. [Yarosh, N.S. Sanogenic thinking as a factor of coping behavior (In English)].
 30. Nikitina O. P. The psychological features and content of fears among students-practical psychologists. *ECNP neuroscience applied. Regional Seminar in Neuropsychopharmacology*. Odessa, 2015. P. 52–53.
 31. Yarosh N. S. Sanogenic thinking as a factor of stress-coping behavior. *Fundamental and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools*. 2017. № 21. P. 108–113.

Образ «Я» як узагальнення уявлень про власне благополуччя в контексті проблеми особистісного досвіду студентської молоді

І. В. Кряж

e-mail: ikryazh@karazin.ua

ORCID iD: 0000-0002-9616-5891

П. О. Севост'янов

e-mail: p.sevostyanov@karazin.ua

ORCID iD: 0000-0003-3461-9920

Анотація. В розділі проведено аналіз суб'єктивного благополуччя студентської молоді, відображеного у самосприйнятті. Припускалося, що найбільш продуктивним дослідження образу «Я» є в системі особистісного досвіду.

Дослідження ґрунтувалося на тому, що в рамках особистісного досвіду аспект інтерпретації себе представлений самооцінкою, саморегуляцією та образом «Я»; аспект інтерпретації інших містить образ «Я» та цінності; аспект інтерпретації оточуючого світу – смисл життя та цінності.

Вибірка була представлена 210 студентами Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків) та Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ) у віці від 17 до 22 років.

Визначено, що образ «Я» у студентської молоді може бути описаний через два фактори: «Я благополучний» та «Я проблемний», на основі яких виділяються чотири профілі образу «Я»: «благополучний», «помірно благополучний», «конфліктний», та «помірно негативний».

Проведено порівняльний аналіз виявлених профілів за показниками виразності складових особистісного досвіду. Крім того, визначено зміни в інтерпретації студентською молоддю себе в умовах суспільних трансформацій.

Ключові слова: благополуччя, індивідуальний досвід, особистісний досвід, образ «Я», смисложиттєві орієнтації, саморегуляція, самооцінка, «велика п'ятірка», цінності.

I. Kryazh, P. Sevostianov

The Self-concept as a generalization of ideas about own well-being in the context of the personal experience problem in student youth.

Abstract. The section analyzes the subjective well-being of student youth, reflected in self-perception. It was assumed that the most productive study of Self-concept is in analyze within the personal experience system.

The research was based on the fact that personal experience's self-interpretation aspect is represented by self-esteem, self-regulation and the; the others interpreting aspect contains the selfimage and values; interpretation of the world around aspect – life-sense orientations and values.

The sample was presented be 210 students of V.N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv) and Donbass State Pedagogical University (Slavyansk), aged 17 to 22 years.

It is determined that the Self-concept in student youth contains two factors: "I am prosperous" and "I am problematic", on the basis of which such four profiles as "prosperous", "moderately prosperous", "conflict", and "moderately negative" are distinguished.

The comparative analysis of the revealed profiles by the indicators of expressiveness of components of personal experience is carried out. In addition, the student youth self-interpretation dynamics in the conditions of social transformation were studied.

Keywords: well-being, individual experience, personal experience, self-concept, life-sense orientations, self-regulation, self-esteem, Big Five, interpretation complexes.

Постановка проблеми. Студентський вік являє собою етап широкоаспектного розвитку відображення оточуючої дійсності; це – період формування та зміцнення характерологічних рис молоді людини, різноманітних установок і звичок. Крім того, цей період нерозривно пов'язаний з опануванням молодими людьми всієї системи соціальних ролей «дорослої» людини. Саме в цей часовий момент відбувається становлення власних поглядів і відносин (Гаджиева, 2013). Процес такого становлення охоплює також образ «Я», формування якого характеризується у студентському віці піковою інтенсивністю.

Слід відзначити, що можна по-різному підходити до вивчення образу «Я» у студентській молоді. Можна аналізувати цей феномен через безпосереднє звернення до нього, зосереджуючись на дослідженні поточного самосприйняття, що, безумовно, має давати певне уявлення про особливості образу «Я» у студентському віці. Разом з тим слід враховувати, що ці особливості будуть значною мірою детерміновані ситуативними чинниками. Так, уявлення про власну особистісну тривожність

можуть значно залежати від наявності та гостроти проблем, обумовлених зовнішніми обставинами; сьогоденісне відчуття щастя може затмарювати низку негативних переживань минулого, підштовхуючи до позитивного оцінювання свого емоційного стану в цілому.

Тож підхід безпосереднього вивчення поточного образу «Я» в аспекті аналізу його особливостей у студентському віці може бути недостатньо інформативним. Більш продуктивним видається розгляд образу «Я» у системі індивідуального досвіду як одного з найголовніших особистісних утворень, що, з одного боку, є відбитком людської життєдіяльності, а з іншого – визначає низку особливостей її подальшої реалізації. Вважаємо, що саме звернення до індивідуального досвіду може нівелювати вплив ситуативних чинників на самосприйняття, оскільки він дозволяє людині під час оцінки будь-чого, зокрема себе самої, враховувати не лише поточну ситуацію, але й власне минуле та майбутнє. Саме тому зміст цієї розділу визначається введенням аналізу образу «Я» в контекст особистісного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

У нашому дослідженні ми спиралися на теоретичну модель О. М. Лактіонова (2000), в якій розглядаються соціальний, мнемічний та особистісний компоненти індивідуального досвіду. Особистісна складова в рамках цієї концепції являє собою базовий засіб відображення людської життєдіяльності, що відповідає не за змістовний (подієвий) аспект досвіду, а за чинники, які в контексті функціонування особистості визначають організаційні моменти цього досвіду, формують та утримують його структуру. Звернення до особистісного компонента індивідуального досвіду, на нашу думку, є перспективним для об'ємного розгляду особливостей образу «Я» на певному етапі особистісного розвитку.

На жаль, на сьогодні бракує досліджень, які розкривають особливості досвіду за різної організації самосприйняття, оскільки більшість із них спрямовані на поглиблений розгляд змісту досвіду. Так, А. Артюхіна, О. Веліканова та О. Островський (2005) вивчали вплив освітнього середовища на особливості подієвого наповнення досвіду; О. Созінов (2007) робив акцент на психофізіологічних аспектах змісту досвіду; Л. Роллінс з однодумцями (2018), розглядаючи досвід через автобіографічну пам'ять, показали, що він будується на суб'єктивному сприйнятті подій минулого.

Тим не менш навіть серед таких досліджень є ті, які вказують на правомірність співставлення досвіду та самосприйняття. Так, А. Дено та співавтори (2016) аналізували природу негативного та позитивного досвіду в індивідуальному та соціальному контекстах, що дозво-

лило ним виділити профілі індивідуального досвіду, на основі яких запропонована трикомпонентна модель. Дослідники зарахували до індивідуального та соціального досвіду такі феномени, як ініціативність, ідентичність, вміння працювати у команді, регуляцію емоцій, соціальні навички, інтеграцію у соціум та підтримку лідера. Ґрунтуючись на цих явищах, А. Дено описує три профілі досвіду: з високою виразністю зазначених складових, середньою та низькою. Незважаючи на те, що дослідження А. Дено більшою мірою спрямовані на вивчення змістовного боку досвіду, можна відстежити зв'язок останнього зі самосприйняттям (ідентичністю), що підтверджує доцільність аналізу особливостей досвіду при різній організації самооцінювання. За такого положення речей доречним є звернення до поняття ідентичності особистості, яке у сучасних дослідженнях базується на співставленні «можливих і фактичних Я» з образом «Я», що формує єдину динамічну систему, яка спрямовується автопоетичним процесом (Smith, 2013). Це знову виводить нас до поняття образу «Я», який можна називати невід'ємною структурною складовою особистісного компонента індивідуального досвіду (Лактіонов, 2000).

Слід зазначити, що образ «Я» є більш широким поняттям порівнянню з рештою феноменів, пов'язаних з ідентичністю. Також він є усвідомлюваним та стійким особистісним утворенням, яке може бути вербально зафіксовано людиною – і це відкриває широкі можливості з аналізу досвіду саме через самосприйняття.

Варто сказати, що проблема образу «Я» у студентської молоді сьогодні привертає увагу багатьох дослідників, що підтверджує її актуальність. Так, Г. С. Балик (2006), вивчаючи сформованість образу «Я» студента як умову розвитку його особистості, дійшла висновку, що структура образу «Я» студента є багатокомпонентною й обумовленою уявленнями про себе в системі власних особистісних характеристик і відповідних установок щодо негативної і/або позитивної значимості цих характеристик для власної особистості. Крім того, дослідниця зазначила, що передумовою для ефективного розвитку у студентів конструктивного образу «Я» є цілеспрямована систематизація вже наявних у молоді уявлень про себе як про особистість, що перспективно розвивається, знань і умінь зі сфери самореалізації та самовдосконалення, а також включення студентів у творчу, дослідницьку діяльність.

О. С. Новіков (2011), який досліджував формування осмисленості та адекватності образу «Я» студентів під час навчання психології, вказує на те, що осмисленість «образу Я» визначається як ступінь співвіднесення студентами уявлень про себе зі своїми цілями, мотивами, ідеалами та життєвими планами.

Г. П. Авдєєва та Ю. А. Сафонова (2019) визначили, що на перших етапах навчання у ЗВО йде інтенсивне становлення образу «Я» студентів. Неадекватність уявлень про роль студентів впливає на процес адаптації в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Крім того, дослідниці вказують на те, що сумніви в правильності професійного вибору ведуть до формування негативної модальності Я-образу студента. У цих студентів можна прогнозувати складнощі освоєння навчального матеріалу. За позитивної модальності образу «Я» деякі когнітивні складові, що фокусуються тільки на престижності вишу або на уявленнях про студентські роки як про веселий час, також можуть перешкоджати власне навчальній діяльності та ефективній адаптації у виші.

Г. А. Корнілова (2012) виявила, що, на думку студентів, їм необхідно більше проявляти такі особистісні характеристики, як відособленість, замкнутість, критичний настрій до будь-яких думок, крім власних, підозрілість, надчутливість до критичних зауважень на свою адресу, неконформність суджень і вчинків, системне мислення, що спирається на конкретний досвід, практичність, реалістичність та схильність до іронії.

Таким чином, хоча образ «Я» як певне відображення індивідуального досвіду, розглянений у численних дослідженнях, його взаємозв'язок з іншими складовими досвіду особистості, що відповідають за її функціонування, обумовлюють сприйняття дійсності та значною мірою визначають особливості життєдіяльності, ще потребує свого вивчення. Саме питання щодо особливостей інших складових особистісного компоненту індивідуального досвіду, пов'язаних із певним типом образу «Я», задало напрям нашого емпіричного дослідження.

Дослідження особливостей складових особистісного досвіду у студентської молоді за різної організації образу «Я»

Дослідження особливостей складових особистісного досвіду у студентської молоді за різної організації образу «Я» вирішувало такі **завдання**:

1. Визначити профілі образу «Я» у студентської молоді;
2. Провести порівняльний аналіз студентів з різними профілями образу «Я»;
3. Дослідити особливості інтерпретації себе в системі особистісного досвіду у студентської молоді в умовах різного соціального часу.

Вибірка та процедура дослідження. Дослідження проводилося у два етапи: у 2010 році на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків) та Донбаського державного

педагогічного університету (м. Слов'янськ), у 2017 році бази Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків). Вибірка була представлена 210 особами у віці від 17 до 22 років (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика вибірки

Категорія		Розподіл	
		Кількість осіб	Відсоток у підкатегорії
Вибірка загалом	чоловіки	79	37,6 %
	жінки	131	62,4 %
Досліджувані 2010 року	Психологія (ХНУ)	38	18,1 %
	Філологія (ХНУ)	33	15,7 %
	Філологія (ДДПУ)	28	13,3 %
	Радіофізика (ДДПУ)	61	29,0 %
Досліджувані 2017 року	Психологія (ХНУ)	25	11,9 %
	Філологія (ХНУ)	25	11,9 %

Методи дослідження складових особистісного компоненту досвіду

В емпіричному дослідженні ми зосередилися на таких складових особистісного компонента індивідуального досвіду: образ «Я», смисложиттєві орієнтації, саморегуляція, індивідуальні цінності, самооцінка. Також нами враховувалися риси особистості, відомі як «велика п'ятірка».

Образ «Я». Серед усіх складових особистісного досвіду до статусу найбільш репрезентативної характеристики усієї структури наближається образ «Я», проте його недостатньо розглядати як характеристику, що вказує лише на уявлення особистості про себе, якою вона є зараз, оскільки при цьому нехтується часовий аспект. Через це в контексті аналізу особистісного компонента індивідуального досвіду образ «Я» вивчався як узагальнення уявлень особистості про власне благополуччя, у його соціальних та особистісних аспектах, з урахуванням часового виміру. Був використаний метод суб'єктивного шкалювання в модифікації І. В. Кряж, що передбачає оцінювання «Я» у минулому, сьогоденні та майбутньому.

За шкалою від -5 до +5 досліджувані мали оцінити себе у минулому, сьогоденні та майбутньому за такими шкалами-конструктами:

1. Шкала «Я чуйний» – відображає уявлення про себе як про особистість із виразною схильністю допомагати оточуючим, бачити потребу, безкорисливо ставитися до інших, вміти прощати тощо;

2. Шкала «Я тривожний» – відображає уявлення про себе як про занепокоєну, тривожну особистість;

3. Шкала «Я незалежний» – відображає уявлення про себе як про автономну особистість, що сама може впоратися з будь-якими потенційними проблемами;

4. Шкала «Я забезпечений» – відображає уявлення про власну матеріальну забезпеченість;

5. Шкала «Я впевнений у собі» – відображає уявлення про себе як про особистість із виразною вірою у власні сили;

6. Шкала «Я успішний» – відображає уявлення про себе як про особистість, що досягає значного успіху у справах, за які береться;

7. Шкала «Я жорсткий» – відображає уявлення про себе як про безкомпромісну особистість, що не піддається емоціям;

8. Шкала «Я безтурботний» – відображає уявлення про себе як про особистість, яку не непокоять негаразди;

9. Шкала «Я оптимістичний» – відображає уявлення про себе як про особистість із оптимістичним поглядом на життя.

Такий набір конструктів був визначений І. В. Кряж (2007) під час дослідження уявлень про соціальний час за результатами наративного інтерв'ю та методики Куна–Макпартленда. Зазначені шкали відображають різні аспекти образу «Я» як узагальнення уявлень особистості про власне благополуччя. В нашому дослідженні ми користувалися вихідними показниками, залучаючи їх до обробки разом з іншими складовими особистісного досвіду.

Смисложиттєві орієнтації. Смысл життя являє собою найбільш значущу складову, що характеризує особливості функціонування особистісного досвіду в аспекті інтерпретації оточуючого світу.

Методика діагностики смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва (2003) дозволяє експериментально виявити джерело смислу життя людини, а також – часові параметри цього джерела (минуле, сьогодення або майбутнє). Методика ґрунтується на концепції В. Франкла (1990), за якою смысл життя є вродженою мотиваційною спрямованістю людини, що виступає в ролі головної детермінанти поведінки людини і розвитку її особистості. Життєвий смысл, за В. Франклом, знаходиться в межах об'єктивного світу і людина повинна не обрати чи винайти його, а знайти в процесі своєї реалізації та життєвої діяльності.

Д. О. Леонтьєв говорить про два шляхи набуття людиною смислу життя: перший він називає шляхом адаптації, що полягає у впорядкуванні смислу у відповідності з фактичною реальністю; другий – шляхом самореалізації, що характеризується впорядкуванням життя відповідно до власного смислу.

Саморегуляція є ще однією складовою, що характеризує аспект інтерпретації себе як вартості в рамках особистісного досвіду.

Теорія В. І. Моросанової (2002) відсилає до феномену саморегуляції як до явища, що спирається як на динамічні, так і на змістовні аспекти особистості, що є доречним з огляду на дотримання нами структурно-динамічного підходу у вивченні досвіду. Твердження опитувальника сформульовані на основі типових ситуацій із життя людини, і вони не мають безпосереднього зв'язку з певною специфікою будь-якої навчальної або професійної діяльності. Методика в якості мети ставить діагностику розвитку індивідуальної саморегуляції, а також її персонального профілю, який включає в себе показники планування, моделювання, оцінки результатів та програмування; а також – показники розвитку регуляторних властивостей особистості – самостійності та гнучкості.

Індивідуальні цінності. Важливою складовою особистісного досвіду є цінності людини. Ш.Шварц та В.Білські (Schwartz & Bilsky, 1987) розрізняють соціальні та індивідуальні цінності, говорячи про те, що пізнання потреби базується на особливостях соціокультурного середовища. Дослідники класифікують цінності, ґрунтуючись на відповідних мотиваційних тенденціях, за якими виділяють 10 типів індивідуальних цінностей. Всі цінності можуть бути описані через два виміри, задані протиставленням базових цінностей. Один вимір заданий опозицією цінностей збереження (а саме - безпека, традиції та конформність) та цінностей зміни (саморегуляція та повнота відчуттів), другий - опозицією цінностей самотрансцендентності (цінності універсалізму та доброта) та цінностей самопіднесення (вони представлені владою, гедонізмом та досягненнями).

Для дослідження індивідуальних цінностей був використаний опитувальник «Огляд цінностей» Ш. Шварца (Карандашев, 2004), який дозволяє вивчати цінності на рівні нормативних ідеалів.

Самооцінка. В рамках аспекту інтерпретації себе базисом особистісного інтерпретаційного комплексу виступає сукупність оцінок самого себе, тобто самооцінка як ядро самосвідомості, що представлена як певна думка індивіда щодо себе самого, як оцінка власної значущості і цінності окремих аспектів власної особистості, як думка про власну поведінку, про окремі дії і діяльність у цілому. Для вивчення самооцінки була використана методика С. А. Будасі.

«Велика п'ятірка». Модель «великої п'ятірки» Голдберга та Нормана постулює наявність п'яти рис, які достатньо цілісно описують особистість та виявляються через досить широкий спектр проявів особистісної активності: екстраверсія, доброзичливість,

сумлінність, емоційна стабільність, та відкритість досвіду. Для вивчення цих особистісних якостей був використаний переглянутий особистісний опитувальник NEO (NEO PI-R – Revised NEO Personality Inventory) Р. МакКрає та П. Кости (Орел, Сенин, 2006).

Методи статистичного аналізу даних. Для виявлення найбільш типових узагальнених профілів образу «Я» було використано факторний аналіз та кластерний аналіз; порівняння груп студентів із різними профілями «Я» проводилося за допомогою непараметричного методу порівняння кількох груп Краскала–Волеса.

Результати дослідження та їх обговорення

Аналіз образу «Я»

Дані, отримані за допомогою методу суб'єктивного шкалювання, були піддані факторному аналізу (методом головних компонент з обертанням Varimax), який виявив два фактори, що пояснюють 60 % загальної дисперсії (табл. 2).

Таблиця 2

Факторні навантаження шкал образу «Я»

Шкали	Навантаження	
	Фактор 1	Фактор 2
«Я тривожний» (минуле)	0,49	0,53
«Я незалежний» (минуле)	0,63	0,38
«Я чуйний» (минуле)	0,68	0,33
«Я забезпечений» (минуле)	0,62	0,45
«Я впевнений у собі» (минуле)	0,68	0,33
«Я успішний» (минуле)	0,68	0,34
«Я жорсткий» (минуле)	0,31	0,72
«Я безтурботний» (минуле)	0,61	0,46
«Я оптимістичний» (минуле)	0,77	0,28
«Я тривожний» (сьогодення)	0,31	0,69
«Я незалежний» (сьогодення)	0,73	0,34
«Я чуйний» (сьогодення)	0,75	0,22
«Я забезпечений» (сьогодення)	0,69	0,37
«Я впевнений в собі» (сьогодення)	0,74	0,35
«Я успішний» (сьогодення)	0,75	0,27
«Я жорсткий» (сьогодення)	0,30	0,75

Продовження табл. 2

«Я безтурботний» (сьогодення)	0,73	0,25
«Я оптимістичний» (сьогодення)	0,72	0,30
«Я тривожний» (майбутнє)	0,19	0,79
«Я незалежний» (майбутнє)	0,72	0,30
«Я чуйний» (майбутнє)	0,78	0,17
«Я забезпечений» (майбутнє)	0,76	0,24
«Я впевнений в собі» (майбутнє)	0,67	0,36
«Я успішний» (майбутнє)	0,72	0,20
«Я жорсткий» (майбутнє)	0,21	0,81
«Я безтурботний» (майбутнє)	0,70	0,26
«Я оптимістичний» (майбутнє)	0,76	0,24

До першого фактору увійшли такі шкали, як «незалежний», «чуйний», «успішний», «забезпечений», «впевнений в собі», «безтурботний», «оптимістичний». Слід відзначити, що ці шкали у першому факторі стосуються уявлення про образ «Я» у минулому, сьогоденні та майбутньому. Також значуще, хоча й відносно слабке, навантаження за першим фактором отримала ретроспективна характеристика «тривожний». До другого фактора увійшли з високими навантаженнями такі показники, як «тривожний» та «жорсткий» у всіх трьох часових вимірах, а також – з низьким навантаженням – «безтурботний» та «забезпечений» у минулому.

Зі змісту першого фактора можна побачити, що він відображає уявлення про людину, благополучну як в особистісному (впевнена в собі, оптимістична, незалежна, емоційному (безтурботна, якщо й була в такої людини певна тривожність, вона залишається позаду, у минулому), так і в соціальному плані (успішна, забезпечена, чуйна). Тому цей фактор було названо «Я благополучний».

Другий фактор відображає уявлення про людину тривожну та жорстку, причому напрута посилюється від минулого до майбутнього, у якому немає гарантій для забезпеченості та відчуття безтурботності. Зв'язок жорсткості з тривогою можна пов'язувати з прагненням захистити власне «Я»: тривога спричиняє переживання за своє «Я», внаслідок якого людина стає більш жорсткою. Цей фактор було нами позначено як «Я проблемний».

Виділені два фактори були взяті за основу для проведення кластеризації всієї вибірки. Розподілення досліджуваних на групи

проводилося в два етапи. На першому з них проводилася ієрархічна кластеризація методом Варда. Ґрунтуючись на аналізі дендрограми й приросту внутрішньокластерної дисперсії, оптимальним було визнано рішення про виділення чотирьох кластерів. Далі був застосований алгоритм К-середніх, за яким найкращі показники за F-критерієм були отримані також для чотирьох кластерів (рис. 1).

Для першого кластеру (до нього увійшли 27 осіб) характерним є суміщення благополучного та проблемного типів уявлення про себе: досліджувані, у яких було виявлено такий профіль, мають досить суперечливі уявлення про власне «Я»: сприймаючи себе у позитивному ключі, вони одночасно вважають себе жорсткими та тривожними. Такий профіль може бути схарактеризований як «конфліктний».

Студентам, які увійшли у другий, найменший (18 осіб), кластер, притаманне сприйняття власного «Я» як високоблагополучного за низьких показників проблемності «Я». Очевидно, що такий профіль має називатися «благополучним».

Третій кластер (62 особи) включив студентів з тенденцією до дещо низької «проблемності Я» за середніх показників самооцінки благополуччя.

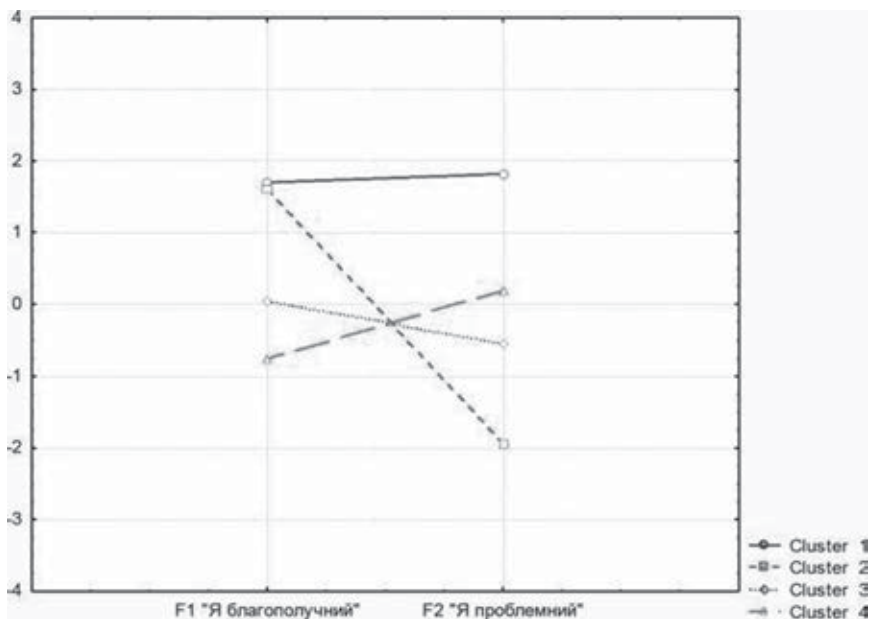


Рис. 1. Результати кластерного аналізу

Він є схожим із другим профілем, але є менш виразним. Тут слід говорити про загальну відносно «здорову» оцінку власного «Я», що характеризується прагненням до позитивного розвитку за відсутності стійкої тенденції студентів «заключуватися» на проблемах. Відповідно, назва цього профілю – «тенденція до благополуччя».

Останній – найбільш численний – четвертий кластер (103 особи) представлений студентами з середніми показниками самосприйняття у проблемному контексті за тенденції до зниження оцінки власного благополуччя. Цей профіль отримав назву «тенденція до конфлікту».

Детальний аналіз представленості профілів за вибіркою наведено у табл. 3.

Таблиця 3

Розподіл кластерів за вибіркою залежно від року та ЗВО

Критерій	Категорія	Кластер				Загалом
	Показник	«Конфліктний»	«Благополучний»	«Помірно благополучний»	«Помірно негативний»	
Рік	2010	27	18	41	74	160
	% Загалом	100,00 %	100,00 %	66,13 %	71,84 %	
	% За кластером	16,88 %	11,25 %	25,63 %	46,25 %	
	Загальний %	12,86 %	8,57 %	19,52 %	35,24 %	76,19 %
	2017	0	0	21	29	50
	% Загалом	0,00 %	0,00 %	33,87 %	28,16 %	
	% За кластером	0,00 %	0,00 %	42,00 %	58,00 %	
	Загальний %	0,00 %	0,00 %	10,00 %	13,81 %	23,81 %
ЗВО	ДДПУ	0	18	30	41	89
	% Загалом	0,00 %	100,00 %	48,39 %	39,81 %	
	% За кластером	0,00 %	20,22 %	33,71 %	46,07 %	
	Загальний %	0,00 %	8,57 %	14,29 %	19,52 %	42,38 %
	ХНУ	27	0	32	62	121
	% Загалом	100,00 %	0,00 %	51,61 %	60,19 %	
	% За кластером	22,31 %	0,00 %	26,45 %	51,24 %	
	Загальний %	12,86 %	0,00 %	15,24 %	29,52 %	57,62 %

З результатів, поданих у табл. 3, можна побачити, що «конфліктний» та «благополучний» профілі образу «Я» представлені лише у досліджуваних 2010 року. Тобто суміщення уявлень про себе як про благополучну та проблемну людину одночасно, а також сприйняття свого «Я» як цілком благополучного було виявлено виключно на першому етапі дослідження і зовсім не представлено у 2017 році. Також із розподілу респондентів за кластерами можна побачити, що всі студенти з «благополучним» профілем образу «Я» навчалися у Слов'янську (ДДПУ), в той час як з «конфліктним» – тільки у Харкові (ХНУ).

Розподіл респондентів за кластерами ми схильні пояснювати, враховуючи кардинальні суспільні зміни, що відбулися в Україні у 2013 році. Зазначимо, що ці зміни стосуються значущої переорієнтації векторів зовнішнього та внутрішнього розвитку суспільства. Такі зміни можуть посилювати невизначеність щодо майбутнього у членів суспільства, що може призводити до неоднозначності самосприйняття, більш помірних оцінок свого «Я».

Пояснюючи те, що до кластеру «конфліктного Я» належать харківські студенти, а до кластеру «благополучного Я» - студенти слов'янські, ми схильні виходити не зі специфіки ЗВО, а з особливостей соціально-психологічних умов великих та малих міст. Як зазначає С. Касаткіна (2016), у сучасному суспільстві формується позитивна соціальна ідентичність жителів маленьких міст, пов'язана з регіональною специфікою місця проживання, яка протиставляється життю у великих містах, яке має значно більше суперечностей і складних механізмів, що впливають на самовизначення. За таких умов, очевидно, можна говорити про те, що зазначені суперечності не будуть сприяти формуванню абсолютного благополучного самосприйняття у такому місті, як Харків. Для розвитку благополучного самосприйняття є більше можливостей у невеликому Слов'янську, що й знайшло відображення в отриманих нами результатах.

Особливості складових особистісного досвіду у студентів із різним профілем образу «Я» як узагальнення уявлень про власне благополуччя

Порівняльний аналіз даних, отриманих у чотирьох виділених кластерах студентів із різним профілем образу «Я», виявив найбільш виражені розбіжності за показниками осмисленості життя – значущі розбіжності встановлені за всіма шкалами (орієнтація на процес: $H = 33,3$; $p = 0,000$; орієнтація на результат: $H = 26$, $p = 0,000$; локус контролю «Я»: $H = 28,7$; $p = 0,000$, локус контролю життя: $H = 18,3$; $p = 0,000$; загальний рівень осмисленості життя: $H = 27,4$, $p = 0,000$) окрім цілей у житті (рис. 2).

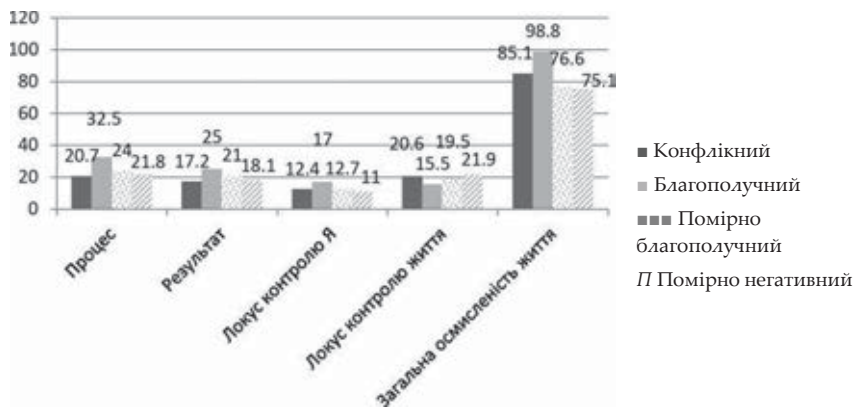


Рис. 2. Відмінності за показниками осмисленості життя у студентів із різними профілями образу «Я»

За всіма субшкалами найбільші розбіжності наявні між «благополучними», з одного боку, та «конфліктними» й «помірно неблагополучними» студентами – з іншого. При цьому «помірно благополучні» поступаються «благополучним» за шкалами «орієнтація на процес» та «локус – Я», але не відрізняються за шкалами «локус – життя» та «орієнтація на результат». Більш того, за шкалою орієнтації на результат студенти з помірно благополучним образом «Я» також отримали більш високі показники, ніж студенти з конфліктним та помірно- неблагополучним образом «Я». Але за загальним показником осмисленості життя «помірно благополучні» та «помірно неблагополучні» студенти поступаються не лише «благополучним», але й навіть «конфліктним» студентам.

За показниками самооцінки розбіжності між студентами з різних кластерів відсутні, як і між такими показниками саморегуляції, як співпраця, планування, гнучкість, орієнтація на цілі. Але встановлені значущі відмінності у загальному рівні саморегуляції ($H = 28,09$; $p = 0,000$), а також за шкалами моделювання ($H = 27,4$; $p = 0,000$), оцінки результатів ($H = 24,5$; $p = 0,000$), самостійності ($H = 22,4$; $p = 0,000$) (рис. 3).

За всіма цими показниками «благополучні» студенти перевищують студентів з трьох інших кластерів. Відмінності за шкалою програмування ($H = 11$; $p = 0,012$) проявляються у більш високих показниках у групі «помірно благополучних» порівняно з «помірно неблагополучними».

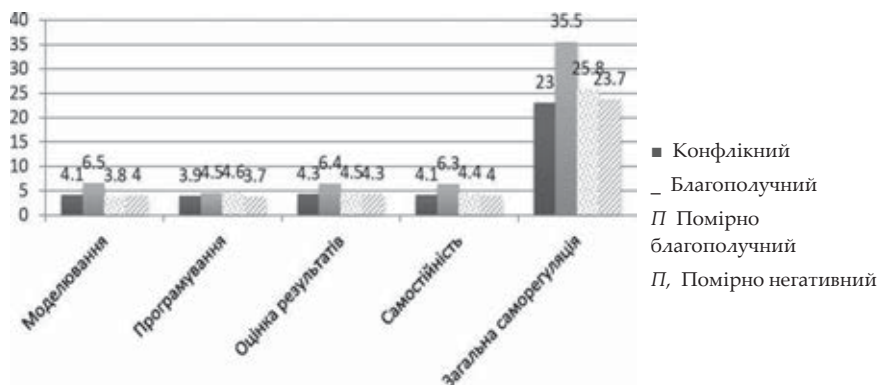


Рис. 3. Відмінності за показниками саморегуляції у студентів з різними профілями образу «Я»

За показниками цінностей значущі розбіжності встановлені для шкал влади ($N = 31,5$; $p = 0,000$), самостійності ($N = 23,2$; $p = 0,000$), досягнення ($N = 21,4$; $p = 0,001$), стимуляції ($N = 19,6$; $p = 0,002$), гедонізму ($N = 9,7$; $p = 0,025$), лише на рівні тенденції – за шкалою конформності ($N = 7,2$; $p = 0,066$).

Студенти з кластеру «благополучних» суттєво нижче цінують владу та досягнення й одночасно суттєво вище – самостійність, порівнянно з усіма іншими кластерами. Для студентів з обох «помірних» кластерів більш важливими, ніж для «благополучних» та «конфліктних»

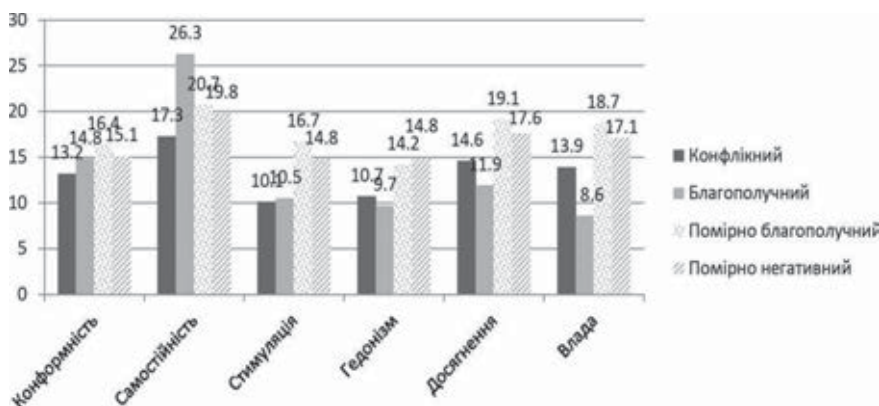


Рис. 4. Відмінності за цінностями у студентів з різними профілями образу «Я»

студентів є цінності гедонізму та стимуляції, при цьому «помірно благополучні» вище цінять «конформність», ніж «конфліктні».

За рисами «великої п'ятірки» значущі розбіжності встановлені за відкритістю досвіду ($H = 33,1$; $p = 0,000$), а на рівні тенденції – за сумлінністю ($H = 7,3$; $p = 0,063$). Студенти з кластеру з «благополучним образом Я» значно перевищують всіх інших студентів за диспозицією «відкритість досвіду» (рис. 5)

Отже, як бачимо, оцінка благополуччя власного «Я» у студентів не пов'язана з їх самооцінкою, емоційною нестабільністю, спрямованістю «назовні», прагненням до співпраці, сумлінним ставленням до оточуючих, здібністю планувати свою діяльність, гнучкістю процесів саморегуляції, спрямованістю на ціль, цінностями традицій, поступливістю іншим, добротою, розумінням інших та безпекою.

Звертаючи увагу на самооцінку, можна говорити про наявність певної незалежності побудови вартості свого «Я» і відчуття власного благополуччя. Тобто студент, маючи певну систему уявлень про ідеал свого «Я», прагне його досягти, будує власне «Я» певним чином, відповідно оцінює його, але не цим визначаються відчуття та оцінка його благополуччя.

Здібність до планування не пов'язується з відчуттям благополуччя власного «Я» студентів, імовірно, через те що планування у більшості випадків не є кінцевою метою будь-якої діяльності, а виступає лише

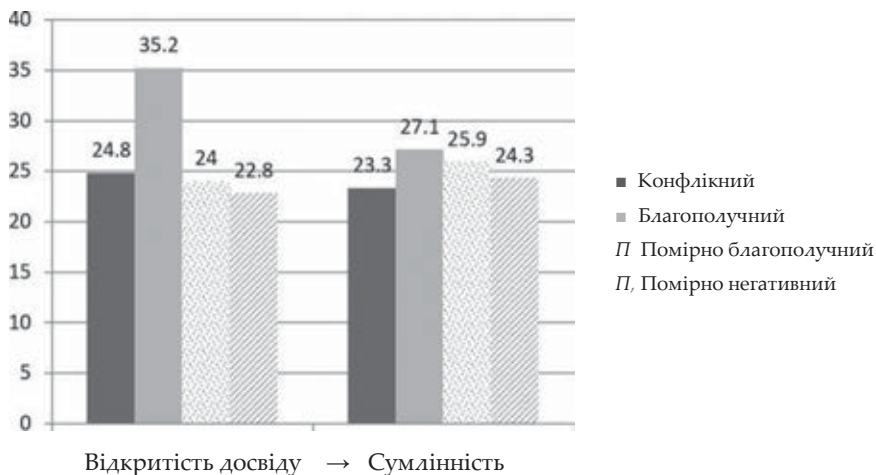


Рис. 5. Відмінності за показниками особистісних рис «великої п'ятірки» у студентів з різними профілями образу «Я»

у якості інструмента її здійснення. Отже, слід говорити про ставлення студентів до досягнення певної мети: вони можуть мати потребу у плануванні активності, або не мати її, проте у будь-якому випадку відчуття задоволеності залежить більшою мірою від того, чи буде досягнута кінцева мета. Тут припустимо сказати, що певні особи можуть задовольняти відчуття власного благополуччя завдяки самому процесу планування (відчуттю контролю досягнення цілі), проте у разі недосягнення мети це відчуття напевне має змінитися на протилежне. Отже, тут слід говорити про те, що саме мета більшою мірою визначає благополуччя власного «Я» порівнянно із засобами її досягнення.

Звертаючи увагу на показник гнучкості як параметр, що відповідає за рівень сформованості здібності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції внаслідок зміни внутрішніх і зовнішніх умов функціонування особистості, слід також констатувати його незалежність від відчуття благополуччя власного «Я». Цей факт, на перший погляд, несе суперечку, оскільки розвинута здатність до адекватного пристосування до змін мала б сприяти підвищенню самооцінки благополуччя, в той час як низька пристосовність мала б призводити до пригніченості, невпевненості. Проте слід згадати, що, по-перше, будь-які зміни порушують певні когнітивні схеми у свідомості студента, і ці зміни вносять дисонанс навіть за високої гнучкості регуляторних процесів, що не має сприяти підвищенню відчуття благополуччя власного «Я». По-друге, слід припускати наявність певних механізмів, що вмикаються за низької гнучкості, і спрямовують своє функціонування на мінімізацію негативних переживань, що не дає значного розвитку відчуття неблагополуччя.

Також можна спостерігати, що наявність або відсутність у житті студентів цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість, не пов'язується з їх відчуттям благополуччя власного «Я». Очевидно, тут слід говорити про особливості побудови пріоритетів життєдіяльності кожного окремого студента: для одного постановка цілей та їх досягнення може бути необхідним, і, залежно від його спроможності досягати певної мети, змінюється відчуття власного благополуччя і для кого побудова мети не є необхідною, відчуття благополуччя власного «Я» може формуватися залежно від поточної ситуації. Таким чином, у контексті орієнтованості на цілі у житті слід говорити про незв'язаність факту їх наявності або відсутності з відчуттям благополуччя власного «Я» у студентів.

Також слід звернути увагу на відсутність значущих відмінностей між профілями образу «Я» за відношенням до такої цінності, як конформність. Тобто сприйняття благополуччя власного «Я» у студентів не пов'язано зі ставленням до стримування мотивів і дій,

що можуть зашкодити іншим і які не відповідають соціальним очікуванням. Тут слід припускати ситуацію, аналогічну до тієї, про яку мова йшла вище: оскільки цінність конформності переважно є соціально орієнтованою, вона мала б проявляти більше свій зв'язок із соціальним компонентом індивідуального досвіду, а з особистісною підструктурою конформність не виявляє такого міцного зв'язку. Очевидно, саме цим фактом слід пояснювати аналогічні результати за такими цінностями, як універсалізм та доброта.

Ще одна цінність, за якою не виявлено відмінностей у студентів з різними профілями – це традиції: повага і відповідальність за культурні та релігійні ідеї та звичаї не має тісного зв'язку з відчуттям благополуччя власного «Я» у студентів. Тут має місце припущення про різноманіття причин певного ставлення до традицій як цінності: вони можуть вшановуватись внаслідок виховання, не будучи прийнятими на рівні свідомості, або внаслідок прагнення до етнічної ідентифікації, яке може супроводжуватися неприйняттям певних моментів тощо. Отже, саме через значне різноманіття можливих причин певного оцінювання традицій вектор їх зв'язку з відчуттям благополуччя власного «Я» не є стабільним.

Останньою цінністю, яка не має відмінностей у студентів із різними профілями образу «Я», є безпека. На перший погляд, ставлення до цієї цінності мало б виявляти прямий зв'язок з самооцінкою благополуччя, проте у нашому випадку цього не виявлено, що, імовірно, слід пояснювати тим, що у Шварца ця цінність представлена досить багатогранно, а саме як безпека і стабільність суспільства, відносин і самого себе. Отже, тут можливий розподіл акцентів на особистісній або соціальній складовій цієї цінності, і ці акценти можуть не збігатися, і, очевидно, саме тому значних спільностей у відносинах безпеки як цінності та відчуття благополуччя власного «Я» не виявлено.

Аналізуючи показники, за якими було отримано відмінності у студентів із різною організацією самосприйняття, перше, на що слід звернути увагу, це те, що відкритість досвіду найбільш виразною є у студентів із «благополучним» профілем образу «Я» і найменш – у «конфліктних» досліджуваних та осіб із тенденцією до конфліктності у самосприйнятті. Оскільки відкритість досвіду вказує на те, наскільки особистість є відкритою для всіляких стимулів, оригінальною, наскільки широким є коло її інтересів і наскільки вона готова ризикувати, слід говорити про те, що за умови значного розвитку цих якостей студент відчуває свою спроможність до контролю різноманітних ситуацій, власну готовність до ризику, тобто відчуває себе благополучно під час взаємодії з багатьма чинниками, що його оточують. І, навпаки, – низька відкритість

досвіду не дає змоги розвиватися відчуттю благополуччя власного «Я» студентів.

Здібність виділяти найбільш значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому більш виразною є у студентів із «благополучним» профілем, і найменш представлена вона у досліджуваних з «конфліктним» профілем та профілем, що характеризується тенденцією до конфліктності. Імовірно, тут слід говорити про збереження фізичних і психологічних особистісних ресурсів під час виконання певної діяльності, яке досягається за рахунок концентрації на головних моментах. В цьому випадку саме збереження ресурсів та їх раціональне використання має приводити до відчуття задоволеності від активності, отже, й стимулює у студентів підвищення відчуття благополуччя власного «Я».

Подібне співвідношення профілів образу «Я» було отримано за показником здатності до програмування активності. Можна побачити, що відчуття благополуччя власного «Я» пов'язується зі здатністю до усвідомленого програмування студентами власних дій, в той час як конфліктність у самосприйнятті слід співставляти з імпульсивністю. Тут, очевидно, слід припускати наявність прямого зв'язку між відчуттям контролюваності ситуації, яке досягається за рахунок моделювання, та відчуттям благополуччя власного «Я». Аналогічним чином можна пояснити подібні результати за показниками цінування влади та самостійності, загального рівня саморегуляції та оцінювання результатів.

Орієнтація на процес як смисложиттєвий феномен, що віддзеркалює те, що студент оцінює сам процес власного життя як цікавий, насичений емоційно і змістовно наповнений, сповна очікувано виявилася найбільш виразною саме у «благополучного» профілю, оскільки таке сприйняття життя навіть під час поверхневого аналізу є прямо пов'язаним із відчуттям власного благополуччя. Те саме є застосовним і під час аналізу результативності життя як задоволеності самореалізацією: відчуття благополуччя власного «Я» у студентів напряду залежить від цієї задоволеності.

Уявлення студентів про себе як про сильну особистість, що володіє значною свободою вибору, щоб побудувати власне життя відповідно до своїх завдань, цілей і уявлень про його сенс також найбільш характерним є для студентів «благополучного» кластеру, що, імовірно, слід пояснювати задоволеністю від оцінки відповідності власних сил наявним амбіціям.

Цікавим виявилось те, що переконання у людській спроможності контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя найбільш виразним є у студентів із профілем «тенденцією до

конфлікту», що можна пояснити певною незадоволеністю студентів власними здібностями через невдачі, завдяки чому вони ідеалізують недосягнуту активність, приписуючи людині здатність до повного контролю свого життя.

При цьому для студентів з профілем «тенденція до конфлікту» більш характерним порівнянно з іншими є цінування насолоди або чуттєвого задоволення, і цей факт можна пояснити, ґрунтуючись на попередньому аналізі: невиразна спроможність до програмування та моделювання діяльності пов'язується з більшою схильністю жити сьогодишнім моментом, і за таких умов у студентів не актуалізується необхідність жертвувати певними поточними благами заради кінцевої мети, що і призводить до зростання гедонізму як цінності.

Отримані результати можуть також бути узагальнені з позицій теорії самодетермінації Е. Дісі та Р. Райана (Deci & Ryan, 2008), згідно з якою умовою переживання благополуччя є задоволення потреб у самодетермінації/автономії, компетентності, взаємозв'язку з іншими людьми. Також, Е. Дісі та Р. Райан пов'язують благополуччя особистості з орієнтацією на внутрішні цінності, на відміну від зовнішніх. У нашому дослідженні найбільш суттєві розбіжності між «благополучним» та іншими кластерами проходили саме по лінії автономії (високі показники саморегуляції, яка також співзвучна з компетентністю, відкритістю досвіду та цінністю самостійності) та зовнішніх цінностей (влада, досягнення), які мали суттєво нижче значення саме для «благополучних».

Слід також відзначити, що чотири з п'яти шкал «великої п'ятірки» (окрім відкритості досвіду) не пов'язані з відчуттям благополуччя власного «Я» студентів. Очевидно, цей результат слід пояснювати тим, що екстраверсія, нейротизм, співпраця та сумлінність як якості, що більше відповідають за соціальний бік життя студента, мають, скоріше, відношення до соціального компонента індивідуального досвіду, через що ці явища меншою мірою стосуються відчуття благополуччя особистісного «Я». Допустимо припускати, що у випадку дослідження відчуття соціального благополуччя власного «Я» результат був би іншим.

Динаміка інтерпретації себе в особистісному досвіді у студентської молоді

На відміну від соціального компоненту досвіду, що відображує виключно соціальний аспект активності індивіда, та мнемічного компонента, що відповідає за накопичення та інтеграцію слідів пам'яті щодо деяких значущих міток біографічного часу, доцільність аналізу особистісного досвіду в контексті урахування соціально-політичних

змін полягає в особистісній універсалізації та систематизації у ньому таких змін. Це вимагає від дослідника не просто враховувати суспільні зсуви, а й аналізувати їх вплив на особистість.

Одним із завдань нашої роботи було дослідження змін у студентській молоді інтерпретації себе в системі особистісного досвіду, обумовлених соціальними перетвореннями. Для вирішення цього завдання був проведений порівняльний аналіз даних, отриманих на двох етапах дослідження: проводилося дослідження: у 2010 та 2017 роках.

Очевидна різниця в особливостях побудови українського суспільства до 2013 року та після нього. Стисло характеризуючи період життя країни до 2013 року, слід вказати, що вже від початку незалежності українське суспільство перебувало в умовах відчутних змін та криз. Початок дев'яностих ознаменувався економічним занепадом з усіма відповідними наслідками. До 1995 року країна, поступово долаючи кризу, визначилася як із внутрішнім, так і з зовнішньополітичним курсом, обравши проросійський вектор розвитку. З 2000-го року відмітилося зростання економіки, проте вже у 2004 суспільство пережило чергове потрясіння, пов'язане з «Помаранчевою революцією». 2008 рік знаменується відмовою від спрямувань до НАТО та черговою економічною кризою, пов'язаною зі світовими процесами. Поступовий процес подолання наслідків потрясінь незаплановано завершився у 2013 році, який приніс чергову революцію, що визначила докорінні зміни у суспільстві на майбутні роки.

Початок етапу після 2013 року характеризується, по-перше, кардинальною зміною векторів зовнішнього та внутрішнього розвитку, що набувають проєвропейської спрямованості; по-друге, він знаменується виникненням військового конфлікту на сході країни. Не слід забувати і про чергову економічну кризу, обумовлену зазначеними процесами, наслідки якої відчуваються і понині.

Незважаючи на те, що в етапах, які розмежовуються 2013 роком, є багато спільного (економічні спади, боротьба за владу тощо), головною їх відмінністю є повна переорієнтація вектору розвитку, яка не могла не вплинути на систему цінностей та смислів суспільства. Проте, у цьому дослідженні не робиться наголос на змістовній складовій соціально-політичних змін. Як було зазначено вище, на відміну від соціального та мнемічного компонентів досвіду, які вказують більшою мірою на його зміст, особистісна складова відповідає за організацію досвіду, утримання його структури у відповідності з особистісними особливостями. Отже, з цієї позиції сам зміст соціально-політичних змін є другорядним, і на перший план виходить факт наявності змін як таких, їх сила, інтенсивність, й, отже, те, яким чином особистісний досвід реорганізується у зв'язку з цими змінами. Тобто мова йде не

про суб'єктивний образ ситуації, а про те, як ця ситуація може вплинути на організацію індивідуального досвіду.

У табл. 4 подано результати порівняльного аналізу складових особистісного досвіду за даними дослідження, отриманими у 2010 та 2017 роках.

Таблиця 4

Результати порівняльного аналізу складових особистісного досвіду за даними, отриманими у 2010 * та 2017 роках

Показник	Середні ранги		U	Z	P
	2010 (N = 71)	2017 (N = 50)			
Цілі	68,54	50,29	1239,5	2,8187	0,0048
Процес	58,66	64,32	1609,0	-0,8738	0,3822
Результат	54,19	70,67	1291,5	-2,5450	0,0109
ЛК-Я	69,91	48,35	1142,5	3,3293	0,0009
ЛК-життя	69,43	49,03	1176,5	3,1504	0,0016
Загальна ОЖ	79,96	34,07	428,5	7,0877	0,0000
Конформність	53,75	71,29	1260,5	-2,7082	0,0068
Традиції	59,34	63,36	1657,0	-0,6211	0,5345
Доброта	51,30	74,77	1086,5	-3,6241	0,0003
Універсальність	63,42	57,57	1603,5	0,9027	0,3667
Самостійність	41,54	88,64	393,0	-7,2745	0,0000
Стимуляція	39,16	92,01	224,5	-8,1615	0,0000
Гедонізм	41,41	88,82	384,0	-7,3219	0,0000
Досягнення	44,23	84,81	584,5	-6,2665	0,0000
Влада	46,94	80,96	777,0	-5,2532	0,0000
Безпека	50,85	75,41	1054,5	-3,7925	0,0001

* – до аналізу було включено лише данні, отримані на харківській підвибірці

У студентської молоді, порівнянно з 2010 роком, у 2017 достовірно зменшився рівень виразності таких смисложиттєвих показників, як орієнтація на цілі, локус контролю «Я», локус контролю життя та загальна осмисленість життя; при цьому значущо виріс рівень орієнтації на результат. Зміни у ціннісних спрямуваннях також представлені широко: у 2017 році спостерігається зростання значимості таких цінностей, як конформність, доброта, самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада та безпека. Тобто переважна більшість ціннісних спрямувань та смисложиттєвих орієнтацій характеризу-

ються значущими змінами, в той час як орієнтація на процес, а також цінності традицій та універсалізму залишилися незмінними.

Розглядаючи отриманий результат у контексті соціально-політичних змін, можемо припустити, що у досліджуваних через значні зміни у суспільстві спостерігається невпевненість у майбутньому, отже й потреба у висуванні перспективних цілей. Тобто через невизначеність майбутнього у студентів відзначається зниження інтенсивності інтерпретації навколишнього світу особистісного досвіду за вектором цілепокладання.

Соціальна невизначеність може формувати у людини уявлення про її нездатність впливати на перспективи життя; отже, значні зміни у суспільстві підштовхують особистість до сумнівів у власній спроможності планувати свою подальшу життєдіяльність. Саме так, очевидно, процес відображення соціально-політичних змін в особистісному досвіді призводить до зниження локусу контролю «Я».

Також виявлено достовірне зниження, порівнянно з 2010 роком, оцінки студентами себе як особистості, якій підвладний контроль власного життя. В цьому випадку можна говорити про те, що регулярні соціально-політичні зміни викликають у студентів відчуття їх неминучості, що й призводить до зниження показника локусу контролю життя. Аналогічно можна пояснювати і загальне зниження осмисленості життя у студентів, порівняно з 2010 роком.

Зростання значущості такої цінності, як конформність, вочевидь, слід пояснювати тим, що значні зміни, що відбулися з 2010 року, знизили впевненість студентів у власній спроможності адекватно оцінювати соціально-політичні події, отже, думка більшості набула більш вагомого значення. Ця орієнтованість назовні також приводить до більшої виразності у студентів значущості такої цінності, як доброта. Проте, незважаючи на зростання значущості думки оточуючих для студентів, прагнення до індивідуалізму суттєво зросло, що виявляється у більшій значимості, порівняно з 2010 роком, таких цінностей новизни та самопідвищення, як самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, а також цінності безпеки. Тут можна припускати, що конформність як цінність збереження стосується, перш за все, соціально-політичного аспекту життя студентів, в той час як стрижневі їх прагнення виявляються у цінностях самопідвищення та новізни.

Обмеження та перспективи дослідження. Необхідно враховувати, що викладені результати отримані на нечисленних вибірках, особливо якщо казати про вибірку 2017 року. Суттєвим обмеженням є те, що у 2017 році, з об'єктивних причин дослідження було проведено лише з харківськими студентами, тож відсутня можливість проведення

повноцінного порівняльного аналізу даних, отриманих на різних етапах соціально-політичного розвитку країни, а також можливість чітко вичленувати особливості організації особистісного досвіду, вільні від регіонального контексту. Тому перспективним вбачається подальше дослідження-моніторинг з залученням респондентів із різних регіонів, а також представників інших вікових груп.

Висновки

Образ «Я» може розглядатися як певне узагальнення особистістю уявлень про своє благополуччя у часовому вимірі – минулому, сьогоденні та майбутньому. Отримані два виміри образу «Я», що відбивають уявлення студентів про себе як благополучну та/або проблемну людину, дозволили описати чотири профілі образу «Я»: «Благополучний», «Конфліктний» (поєднання уявлень про себе як одночасно благополучну та проблемну людину), «Помірно благополучний» (з тенденцією до зниження оцінки проблемності свого «Я» за середніх показників власного благополуччя), «Помірно неблагополучний» (з тенденцією до негативної оцінки благополуччя Я). Головні відмінності в особистісному досвіді студентів з благополучним образом Я, порівнянні з іншими студентами, полягають у значно вищих показниках саморегуляції, осмисленості життя, відкритості досвіду, цінності самостійності та низькому значенні зовнішніх цінностей – влади та досягнення.

Порівняно з 2010 роком у 2017 у студентів достовірно зменшився рівень виразності таких смисложиттєвих показників, як орієнтація на цілі, локус контролю «Я», локус контролю життя та загальна осмисленість життя; при цьому значущо виріс рівень орієнтації на результат. Також зафіксовані зміни у ціннісних спрямуваннях студентів: у 2017 році, порівняно з 2010 роком, спостерігається зростання значимості індивідуальних цінностей новизни (стимуляція, самостійність, гедонізм) та самопідвищення (досягнення, влада), однак, разом з тим, більш значущими стають цінності збереження – конформність та безпека, а також доброта.

Список літератури

1. Авдеева А. П., Сафонова Ю. А. Образ «Я» студентов первокурсников технического университета. *Вестник ГУУ*. 2019\ . № 1. С. 184–187. [Avdeeva A. P., Safonova Yu. A. The Self-concept of the Technical University First-year Students].
2. Артюхина А. И., Великанова О. Ф., Островский О. В. Личностный опыт как результат воздействия учебного процесса и образовательной среды кафедры биохимии. *Вестник ВолГМУ*. 2005. № 3 (15). С. 75–77. [Artyukhi-

- na A. I., Velikanova O. F., Ostrovsky O. V. The Personal Experience as a Result of Educational Process and Educational Environment Influence in the Biochemistry Department].
3. Балык А. С. Сформированность Образа «Я» студента как условие развития его личности: дис. ... к. психол. наук / Карачаево-Черкесский государственный университет, Ставрополь, 2006. [Balyk A. S. The Self-concept Formation of the Student as a Development of his Personality Condition].
 4. Гаджиева У. Б. Социально-психологические особенности студенческого возраста. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* : сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. 2013. Часть II. Новосибирск : СибАК, 2013. С. 154–158. [Hajiyeva U. B. The Socio-psychological Characteristics in Student's Age].
 5. Карандашев В. Н. *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство*. СПб. : Речь, 2004 [Karandashev V.N. The Schwartz's Personality Values Studying Method: Concept and Methodological Guidance].
 6. Касаткина С. С. Специфические особенности социализации жителей провинциальных городов (социально-философский аспект). *Общество: философия, история, культура*. 2016. № 7. С. 42–43. [Kasatkina S.S. The Specific Features of Provincial Cities Residents Socialization (Socio-philosophical Aspect)].
 7. Корнилова А. А. Исследование составляющих «образа Я» современного студента-бакалавра. *Психология, социология и педагогика*. 2012. № 5. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/05/637> (дата обращения: 03.02.2019). [Kornilova A.A. The Modern Bachelor Student's Self-concept Components Investigation].
 8. Кряж И. В. Социальное время в представлениях жителей восточной и западной Украины. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер.: Психологія*. 2007. № 771. С. 137–145. [Kryazh I.V. Social Time in the Views of the Eastern and Western Ukrainian Inhabitants].
 9. Лактионов А. Н. *Координаты индивидуального опыта*. Харьков : Бизнес-Информ, 1998. [Laktionov A.N. The Individual Experience's Coordinates].
 10. Лактионов О. М. (2000) *Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду*. Дис. ... д.психол.н. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків. [Laktionov O.M. The Individual Experience's Structural and Dynamic Organization].
 11. Леонтьев Д. А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 2-е, испр. изд. Москва : Смысл, 2003. [Leontiev D.A. The Sense Psychology: The Sense Reality Nature, Structure and Dynamics].
 12. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека. *Психологический журнал*. 2002. № 6. С. 5–17. [Morosanova V.I. The Personal Aspects of Voluntary Human Activity Self-regulation].
 13. Новиков А. С. Формирование осмысленности и адекватности «Образа Я» студентов в ходе обучения психологии. *Вестник НовГУ*. 2011. № 64.

- C. 84–87. [Novikov A.S. The Self-concept Meaningfulness and Adequacy Formation of Students in the Psychology Teaching Course].
14. Орел В. Е., Сенин И. Г. *Личностный опросник NEO PI-R. Руководство по применению*. Мisto: Психодиагностика, 2006. [Orel V. E., Senin I. G. *Personality Questionnaire NEO PI-R. Application Guide*].
 15. Условия и мозговое обеспечение интерференции при формировании системной структуры индивидуального опыта / А. А. Созинов, С. Лаукка, Р. Г. Аверкин, Ю. И. Александров. *Тенденции развития современной психологической науки*. отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М. : Институт психологии РАН, 2007. [Sozinov A.A., Laukka S., Averkin R.G., Alexandrov Yu.I. The Interference Conditions and Cerebral Support in the Individual Experience's System Structure Formation].
 16. Франкл В. *Человек в поисках смысла : сборник* / общ. ред. Л. Я. Гозмана. Москва : Прогресс, 1990. [Frankl V. *Man's Search For Meaning*].
 17. Denault A. S., Poulin F. What adolescents experience in organized activities: Profiles of individual and social experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2016. № 42. С. 40–48.
 18. Deci E. L., Ryan R. M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: an Introduction. *Journal of Happiness Studies*. 2008. № 9. P. 1–11.
 19. Goldberg L. R. The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*. 1992. № 4(1). P. 26–42.
 20. Rollins L., Gibbons J. A., Cloude E. B. Affective change greater for unpleasant than pleasant events in autobiographical memory of children and adults: A retrospective study. *Cognitive Development*. 2018. № 47. P. 46–52.
 21. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. № 53. P. 550–562.
 22. Smith J. D. Self-concept: Autopoiesis as the Basis for a Conceptual Framework. *Systems Research and Behavioral Science*. 2013. № 31(1). P. 32–46.

Особливості страхів, що переживаються студентами

О. Л. Луценко

e-mail: olena.lutsenko@karazin.ua

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-9922-9523>

Анотація. Страх – це одна з базових, уроджених емоцій, яка створює цілісний психофізіологічний стан під час її переживання та в нормі виконує захисну адаптивну функцію. Проте страхи разом з адаптивним можуть здійснювати і дезадаптивний вплив на особистість. Тому актуальною науковою і прикладною проблемою є вивчення різновидів, виразності та природи страхів, характерних для студентів. Метою дослідження було виявлення ієрархії студентських страхів та з'ясування їх природи й особливостей. У дослідженні взяли участь 50 студентів. Були використані методи: «Опитувальник ієрархічної структури актуальних страхів особистості» Ю. Щербатих, Є. Івлевої, тест «Домінуючий інстинкт» В. І. Гарбузова та «Тест примітивності» О. Л. Луценко, К. З. Абсаямової. Результати показали, що 58 % студентів мають рівень страхів вищий за середній нормативний рівень, що свідчить про можливий негативний вплив цих станів на психологічне благополуччя та академічну успішність студентів. Було виявлено ієрархію актуальних студентських страхів, розбіжності у виразності певних страхів у дівчат та юнаків, низку зв'язків між рівнем певних страхів, домінуючими інстинктами та примативністю. Для інтерпретації був залучений еволюційно-психологічний підхід, що дозволив пояснити отримані особливості актуальних страхів та їх природу.

Ключові слова: страхи, студенти, інстинкти, примативність, еволюційна психологія.

O. L. Lutsenko

Features of fears experienced by students

Abstract. Fear is one of the basic, innate emotions that creates a holistic psychophysiological state during its experience and normally performs a protective adaptive function. However, fears, along with adaptive, can exert a maladaptive effect on the individual. Therefore, the current scientific and applied problem is the study of the varieties, expressiveness and nature of students' fears. The purpose of the study was to identify a hierarchy of students' fears and to clarify their nature and characteristics. 50 students participated in the study. Methods were used: "Questionnaire of the hierarchical structure of actual fears of personality" of Yu. Shcherbatykh and E. Ivleva, test "Dominant instinct" of V. I. Garbuzov and "Test of primitivity" of O. L. Lutsenko and K. Z. Absalyamova. The results showed

that 58 % of students had a higher level of fears than the average normative level, indicating a possible negative impact of these conditions on the psychological well-being and academic performance of students. A hierarchy of student fears, differences in expressiveness of certain fears in girls and boys, a number of relationships between the level of certain fears, dominant instincts and primitivity were revealed. An evolutionary-psychological approach was used for interpretation, which made it possible to explain the peculiarities of actual fears and their nature.

Keywords: fears, students, instincts, primitivity, evolutionary psychology.

Постановка проблеми. Страх – це одна з базових, уроджених емоцій, яка створює цілісний психофізіологічний стан під час її переживання та в нормі виконує захисну адаптивну функцію під час зіткнення із різноманітними зовнішніми та внутрішніми загрозами, що сприймаються (Березин, 1988; Ильин, 1978; Ekman, 1984; Plutchik, 1982; Sanghaa, Diehlb, Bergstromc & Drewd, 2020; Watson, 1930). Проте страхи разом з адаптивним можуть здійснювати і дезадаптивний вплив на особистість (Fear as Adaptive, 2008).

Переживання страхів пов'язано з прокрастинацією та надмірним перфекціонізмом, що блокують діяльність людини (Dobos, Piko & Kenny, 2019; Jiayi, Pengcheng & Xiaofan, 2019). У випадку з навчальною діяльністю студентів, яка повинна виконуватися у чіткі терміни, прокрастинація та надмірний перфекціонізм можуть бути причинами академічної неуспішності та відрахування з ЗВО. Надмірний перфекціонізм, до того ж, може створювати такі проблеми, як порушення харчової поведінки (Brosof, Egbert & Reilly, 2019).

Певні страхи, зокрема «страх щось пропустити» («fear of missing out»), можуть ставати причиною аддикцій, наприклад, смартфон-аддикції у студентів (Jiayi, Pengcheng & Xiaofan, 2019; Przybylski, Murayama, DeHaan & Gladwell, 2013). Патологічні страхи, які називаються фобіями, суттєво обмежують активність людини в певних ситуаціях і потребують терапевтичних втручань (Bohnlein et al., 2020). Інтенсивні страхи вмикають психологічні захисні механізми, які можуть затьмарити розпізнавання реальності, що є ключовим для виникнення та динаміки психічних захворювань (Öhman, 2010).

Наслідками хронічного переживання страху або страхів є погіршення фізичного здоров'я, а саме кардіоваскулярні та гастроентерологічні захворювання, зниження фертильності, підвищена втома, прискорене старіння, а також зниження когнітивних функцій, а саме пам'яті,

уваги тощо (Impact of Fear and Anxiety). Емоції страху грають важливу роль під час прийняття рішень, а через це впливають на спосіб життя і можливість досягати цілей (Lerner & Keltner, 2001). Переживання людьми страхів веде навіть до економічних втрат на рівні країн (Impact of Fear and Anxiety). Тому актуальною науковою і прикладною проблемою є вивчення різновидів, виразності та природи страхів, характерних для студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Класифікації страхів та їх вивчення на вибірках студентів та інших соціальних груп. Страх, пов'язаний саме з навчанням в українських ЗВО, були досліджені М. А. Кузнецовим та В. С. Шаповаловою (2014). Відкритими методами дослідники ідентифікували 71 тип страху у студентів від першого бакалаврського до останнього магістерського року навчання, які утворили 8 таксономічних груп: 1) обумовлені випробуванням; 2) пов'язані з професійним майбутнім; 3) пов'язані з відповідальністю; 4) обумовлені помилками; 5) актуалізуються у студентів безпосередньо на занятті; 6) обумовлені особистісними якостями і недоліками самого студента; 7) соціальні страхи, обумовлені взаємодією учасників навчально-виховного процесу у ЗВО; 8) пов'язані з особистістю викладача. Як виявилось у цих дослідженнях, структурі студентських страхів властива динаміка, що постає від курсу до курсу та полягає у посиленні тематичної чіткості об'єднань показників (груп страхів).

У пізніших дослідженнях автори (Кузнецов, Шаповалова, 2016) розподілили студентів першого, третього та шостого курсів за рівнями схильності до страхів на «безстрашних», «помірно лякливих» та «сильно лякливих», враховуючи такі змінні:

- індивідні особливості (відносяться до системи гальмування поведінки), особистісні властивості (емоційні, комунікативні), базисні установки;
- діяльнісні характеристики (самоорганізація діяльності та використання конструктивних стратегій подолання);
- когнітивно-стильові характеристики (оптимістичний атрибутивний стиль). Різні комбінації цих змінних з відповідними коефіцієнтами є предикторами того, до якої групи належить студент певного курсу за схильністю до переживання страхів.

У російських студентів страхи в контексті навчання були досліджені у роботах М. Є. Валіулліної, Д. В. Габдрахманової (2019), Д. В. Галухіної, Н. С. Некрасова (2016), А. І. Дурсунової, К. А. Холуєвої (2013), Е. В. Крутих, Е. М. Власенко (2016).

Зокрема, М. Є. Валіулліна та Д. В. Габдрахманова (2019) на базі дослідження студентів Казанського федерального університету РФ

виявили перелік зі 100 студентських страхів, які були згруповані у 10 категорій: страхи перевірки знань, страх соціальних контактів, адміністративних заходів, професійної некомпетентності в майбутньому, страх поганих результатів у навчанні, страх власних промахів, поганого самопочуття, браку, страх відповідальності, страхи несподіваних зовнішніх перешкод. Автори встановили, що у студентів найбільш сильно виражені такі страхи, як страх неможливості реалізувати свої здібності; страх втратити мобільний телефон, планшет; страх втратити гроші; страх, що, щось погане станеться з близькою людиною, поки студент перебуває на заняттях. Середні бали за цими страхам розташувалися у верхній третині шкали інтенсивності. Найменш вираженими страхами виявилися: страх не потрапити на заняття; страх перебувати на студентських позанавчальних заходах; страх не встигнути законспектувати зміст лекції; страхи проспати заняття і заснути на занятті; страх, що вахтери не пустять до університету без пропуску; страх певних аудиторій або будівлі інституту; страх, що знімуть із занять і змусять йти на якийсь захід; страх, що буде погано чути лектора; страх, що буде погано видно чиюсь презентацію; страх здавати звіт з практики. Дані страхи розташувалися у нижній третині шкали інтенсивності. Цікаво, що у список страхів автори включили достатньо нові – це страх контролю соціальних мереж із боку адміністрації вузу і страх терористичних актів у вузі. Хоча страх контролю соціальних мереж виявився не особливо значущим для більшості студентів (на рівні 3,63 бали з 10 можливих), він був майже в два рази інтенсивніший порівняно зі страхами, пов'язаними з можливим пропуском заняття або неотриманням вчасно нової інформації. Страх терористичних актів у вузі у багатьох студентів виражений досить сильно (5,41 балів з 10), тобто він порівняний за силою з типовими страхами, зокрема, зі страхом складати іспит (5,83 балів) та страхом публічного виступу (5,42 балів). Таким чином, всупереч попереднім припущенням авторів про те, що найбільш виражені у студентів будуть страхи, пов'язані з перевіркою знань, найбільш інтенсивними виявилися страхи, що стосуються майбутньої професійної компетентності, та досить високим виявився страх терористичних актів на території вушу.

Також на базі Казанського федерального університету РФ А. І. Дурсуновою та К. А. Холуєвою (2013) було проведене опитування студентів, яке показало, що у 76,1 % опитаних почуття страху виникає іноді, у 13,4 % студентів – часто і лише у 10,5 % опитаних почуття страху не виникає. Найпоширенішими страхами виявилися соціальні страхи, вони були характерні для 79,1 % опитаних студентів. Автори вважають, що ці страхи можуть призвести до соціофобії. Наступним поширеним страхом був зафіксований страх захворіти

на якусь хворобу самому або близьким людям – це нозофобія (був присутній у 76,1 % студентів). Страх висоти – акрофобія був присутній у 55,2 % опитаних студентів. Страх самотності – монофобія має місце у 37,3 % опитаних студентів. Страх перед паранормальним явищем – фазмофобія (страх привидів, духів, диявола, НЛО) присутній у 32,8 % опитаних студентів. Страх польоту на літаках (авіафобія) присутній у 14,9 % студентів. Близько 12 % опитаних відзначили такі страхи як страх мікробів, виду крові, вуличних знайомств, замкнутих просторів, тиші, близьких відносин, гострих предметів, занадто відкритого простору. Таким чином, на думку авторів, зміст страхів у студентський період розвитку особистості характеризується соціальною спрямованістю і являє собою страх нових вимог життя, проявів самостійності і відповідальності за прийняття рішень.

У ході досліджень Д. В. Галухиної та Н. С. Некрасова (2016) на базі Череповецького державного університету м. Череповця Вологодської області РФ (вибірка – 54 студенти ЧДУ, первісні курси різних спеціальностей) було виявлено, що у 56 % опитаних, почуття страху виникає іноді, у 23 % – часто і у 20 % відчуття страху не виникає (на їх думкою). За допомогою відкритих питань авторами було встановлено 5 найбільш розповсюджених студентських страхів: страх з–33,8 % і страх самотності – 27 %.

Один з соціальних страхів – страх помилки, виявився достатньо розповсюдженим у студентів, як показали Е. М. Власенко та Е. В. Крутих (2016) на студентах Кубанського державного технологічного університету РФ. Зокрема, виражений страх помилки виявлений у 10,7 % студентів, цей страх на середньому рівні присутній у 78,6 % студентів, та він майже повністю відсутній у 10,7 % студентів. Особливість цього страху в тому, що він блокує творчі здібності людини. Людина відчуває внутрішню скутість і напругу, виявляє підвищений самоконтроль. В результаті шлях до наміченої мети сповільнюється. Боячись помилитися, людина намагається не ризикувати, проявляє надмірну обережність. Страх зробити помилку змушує людину уникали всього нового, робить її занадто консервативною. Людина уникає змін і будь-якої нестабільності. Тому, врешті-решт, страх зробити помилку перетворюється на страх практично всього.

На студентських вибірках інших країн (Іспанія, Туреччина) були виявлені такі актуальні домінуючі студентські страхи, як: нових ситуацій, пов'язаних з професійною діяльністю, помилок, сумніву у здатності впоратися з технічним обладнанням (Pulido-Martos, Augusto-Landa & Lopez-Zafra, 2012); екзаменів, проблем із житлом, неправильного професійного вибору, майбутнього (Uskun, Kisioglu & Ozturk, 2008).

У загально-національному опитуванні у США в 2005 році вибірку підлітків віком 13–17 років запитали, чого вони найбільше бояться. Питання було відкритим. Десять найвищих за рейтингом страхів стосувалися терактів, павуків, смерті, невдачі, війни, злочинного насильства, самотності, майбутнього та ядерної війни (Lyons, 2005).

Американський автор Б. Тансер (Tanser, 2008) проаналізував найчастіші запити в інтернеті, які стосувались фрази «страх перед...», виходячи з припущення, що люди, як правило, шукають інформацію з питань, які їх найбільше хвилюють. Він опублікував список із десяти найпоширеніших страхів, який включав страхи польотів, висоти, клоунів, інтимності, смерті, відторгнення (відмови, остракізму), людей, змій, невдач та керування автомобілем.

З точки зору еволюційної психології різні страхи можуть бути різними адаптаціями, що були корисні в нашому еволюційному минулому. Вони могли розвиватися протягом різних еволюційних періодів. Деякі страхи, наприклад страх висоти, можуть бути спільними для всіх ссавців і розвиваються в мезозойський період. Інші страхи, наприклад страх перед зміями, можуть бути спільними для всіх приматів та, імовірно, розвилися протягом кайнозойського періоду. Інші, наприклад страх перед мишами та комахами, можуть бути унікальними для людини та розвинулися в часи палеоліту та неоліту (коли миші та комахи стають основними переносниками інфекційних хвороб та шкідниками для сільськогосподарських культур та продуктів, що зберігаються) (Bracha, 2006).

Природа та походження страхів. Починаючи з теорії страхів Дж. Ватсона (Watson, 1930), їх розділяють на вроджені та навчені через класичне та оперантне обумовлювання. До стимулів, що викликають вроджені страхи, за Дж. Ватсоном, належать гучні звуки, неочікувана втрата підтримки та біль. Реакції страху на ці стимули базуються на інстинктах, тобто вроджених поведінкових механізмах. Дж. Грей (Gray, 1971) піддав критиці обмеження інстинктивних страхів тими трьома, які назвав Ватсон. Грей вважав це спрощенням та обґрунтував, що таких вроджених реакцій може бути набагато більше та вони не є універсальними для усіх видів живих істот, а залежать від особливостей еволюції кожного виду. Дж. Грей наводить схему дозрівання вроджених страхів, відсоток яких знижується між 0 та 71 місяцями життя дитини (шум; незнайомі предмети, ситуації, люди; біль; падіння, втрата підтримки; високі місця, різкі неочікувані рухи, спалахи світла, тіні, та тих, відсоток яких збільшується протягом цього вікового періоду (насмішок, грабіжників, снів, смерті, темряви, самотності, уявних істот у темряві, тварин, загрози пошкодження, транспорту, втоплення, вогню, тюрми, ознак страху в інших людей,

попереджень). Через класичне та оперантне обумовлення у людини можуть випрацюватися будь-які страхи (навчені страхи). Проте обумовлення здійснюється через збіг безумовного подразника з умовним або через задоволення/незадоволення біологічно-важливих потреб під час здійснення певної поведінки, тому навіть навчені страхи ведуть своє походження від інстинктивних програм поведінки.

Поняття інстинкту є одним з базових для психології, про його значення писали Ч. Дарвін, Д. Романес, Д. Спалдінг, К. Морган, У. Джеймс, В. Макдугалл, З. Фрейд, К. Лоренц, Н. Тінберген та ін. (Саугстад, 2008; Холл, Линдсей, 1997).

Д. Майерс вказує, що теорію інстинктів на теперішньому етапі замінила еволюційна психологія. Згідно з його точкою зору теорії інстинкту не вдалося пояснити людські мотиви, але її основоположне припущення правильне та значуще як ніколи – гени обумовлюють типovu для нашого виду поведінку (мається на увазі біологічний вид *Homo sp.* – люди) (Майерс, 2006). Про розмитість поняття «інстинкт», але про повну доречність використання формулювання «обумовлена інстинктом поведінка» пише П. Саугстад (Саугстад, 2008, с. 413). У будь-якому разі йдеться про слабко усвідомлювані сильні стійкі вроджені тенденції, які суттєво визначають наші мотиви, емоції, думки, настанови та поведінку.

Представники еволюційної психології Б. Дж. Чарльтон, Л. А. Хіршфельд та С. А. Гелман інтерпретують інстинкт у когнітивних термінах як видоспецифічні модулі обробки інформації, які еволюціонували для виділення релевантних стимулів у зовнішньому та внутрішньому середовищі та відповіді на них адаптивною поведінкою (Charlton, 1997).

Тим не менш сучасні вчені продовжують використовувати цей термін і пропонують нові класифікації інстинктів, як, наприклад, В. І. Гарбузов (2006) та А. І. Протопопов (Протопопов, Вязовский, 2011).

Для визначення міри впливу інстинктивних потягів на поведінку людини був розроблений новий концепт «примативність». Цей термін запропонований А. І. Протопоповим (Протопопов, Вязовский, 2011) для позначення ступеня середньої пріоритетності інстинктивно-обумовлених практичних вчинків порівняно з пріоритетністю вчинків, обумовлених розумовими умовиводами.

Саме внаслідок походження страхів від біологічно значущих загрозливих стимулів протягом еволюційної історії людини можна очікувати існування зв'язку між страхами та інстинктами і примативністю.

Мета дослідження - виявлення ієрархії студентських страхів та з'ясування їх природи і особливостей.

Емпіричними гіпотезами дослідження є такі:

1) Превалюючими страхами у студентів будуть ті, які відбивають загрози, що є характерними для їх стадії онтогенезу (юнацтво), а саме, страхи, пов'язані з безпекою родини, оскільки у студентському віці юнаки та дівчата ще знаходяться на етапі залежності від батьків.

2) Рівень окремих страхів буде логічним чином пов'язаний з виразністю відповідних інстинктів, що дозволить з'ясувати природу різноманітних страхів.

3) Рівень окремих страхів буде пов'язаний із рівнем примативності студентів, оскільки остання відбиває ступінь емоційності та схильності спиратися на інстинктивні спонукання більше, ніж на раціональні міркування.

Теоретичні основи дослідження

Окремі емоції – це те, що мотивує поведінку, і ці емоції можуть розвиватися в тандемі з основними мотиваційними системами, оскільки вони відіграють вирішальну роль у функціонуванні цих систем. Зокрема, після виявлення загрози чи її можливості виокремлюється чітка емоція, яка автоматично гальмує та спрямовує фізіологічні, когнітивні та поведінкові реакції на адаптаційний результат; весь цей процес відбувається за допомогою мотиваційної системи (Beall, Трасу, 2017). Страх – це пусковий механізм мотиваційної системи «боротьби-втечі», за Дж. Грей (Gray, 1971), яка на фізіологічному рівні забезпечується активацією симпатичної нервової системи, викидом адреналіну для мобілізації необхідних метаболічних ресурсів. На психологічному рівні суб'єктивне почуття страху також сприяє когніціям та правилам прийняття рішень щодо уникнення та запобігання, які допомагали нашим предкам врятуватися під час загрозливих ситуацій (наприклад, менша під час страху схильність до ризикованих рішень). Це настільки життєво-важлива система, що коли вона вмикається, усе інше відходить на другий план, вона стає пріоритетною, домінантною. Через це інші системи – зокрема, мотиваційна система наближувальної поведінки, домінуючими емоціями якої є цікавість, безтурботність, впевненість, радість, – блокуються. Якщо система, що керується страхом, буде домінувати надто довго, може включитися система інгібіції поведінки, основними емоціями якої є тривога та депресія, і ця система не сприяє оптимальному функціонуванню людини, якщо вона залишається домінуючою надто довгий час.

За Д. Кенріком (2012), страх є характеристикою мотиваційної системи самозахисту. Погрози для благополуччя особини, особливо ті, що повторювалися протягом еволюційної історії, активізують

мотиваційну систему самозахисту, яка супроводжується страхом. Система самозахисту людини активізується у відповідь на повторювані загрози безпеці, які були поширеними в нашому предковому середовищі (наприклад, незнайоме оточення та темрява, висота та глибина, павуки та змії, гроза, землетрус тощо), і ці ж загрози, як правило, викликають страх із раннього віку з відносно малим обумовлюванням.

З одного боку, страх – це корисна адаптивна емоція. Але, з іншого боку, чому люди мають стільки очевидно «зайвих, некорисних» страхів, які не готують їх до адаптивної відповіді на загрози, оскільки ці загрози або перебільшені як такі, або перебільшена імовірність їх виникнення? Зустрічаючись із небезпекою, організми повинні мобілізувати відповідну захисну відповідь. Передача раніше вивченої захисної реакції на нові, але подібні стимули породжує швидше реагування (генералізацію). Генералізація захисної поведінки є еволюційно вигіднішою, тому що організм, ймовірно, переживе помилковий страх, але не пропуск небезпеки (Sanghaa, Diehlb, Bergstromc, Drewd, 2020). Тому люди, як і інші тварини, схильні до розширення діапазону страхів через генералізацію.

Методика дослідження

Для перевірки гіпотез дослідження були обрані три психодіагностичні методики, що були проведені одноразово на студентській вибірці. Дослідження проводилося індивідуально з кожним студентом.

Вибірка дослідження. У дослідженні взяли участь 50 студентів 1–4-х курсів бакалавріату та 1–2-х курсів магістратури факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. З них 30 дівчат та 20 хлопців. Збір даних відбувався у 2018 році.

Психодіагностичні методики. 1. Опитувальний ієрархічної структури актуальних страхів особистості (ІСАС) Ю. Щербатих, Є. Івлевої був обраний як такий, що надає системну діагностику більшості основних різновидів страхів. А саме, він містить опис 24 видів страху, які належать до груп фізичних, фізіологічних та соціальних страхів. Під час виконання потрібно оцінити емоцію, що виникає під час читання пункту тесту за 10-бальною шкалою. Відповідно діапазон можливих результатів тесту варіює від 24 до 240 балів. За результатами можна визначити сумарний показник страхів, виразність окремих страхів та загальний рейтинг (ієрархію) страхів досліджуваного.

Показники інтенсивності страхів № 1–3, 10, 15–18, 20–24 вище 8 балів вказують на фобічну симптоматику. У чоловіків середній су-

марний показник за нормативними даними знаходиться в діапазоні $77,9 \pm 4,7$, у жінок – $104,0 \pm 2,5$ балів (Щербатых, 2005).

2. Тест примативності (ступеня впливу інстинктивних спонукань на поведінку) О. Л. Луценко, К. З. Абсаямової був обраний для виявлення того, наскільки цей страх пов'язаний з еволюційним минулим людини. Чим менше певний страх пов'язаний із примативністю – тим більше він культурно та онтогенетично обумовлений (навчений протягом життя).

Цей тест призначений для вимірювання примативності як властивості психіки, що відбиває ступінь впливу інстинктивних потягів на поведінку людини (Луценко, 2018; Луценко, Абсаямова, 2013; Протопопов, Вязовский, 2011). Протилежним полюсом конструкту примативності є раціональність, можливість усвідомлювати власні інстинктивні потяги та приймати рішення свідомо. Конструкт примативності складається з таких компонентів, як нездатність до контролю агресивності, макіавеллізм, лінощі, імпульсивність, забобонність і небажання розвиватися, тому він надає загальний показник примативності та показники за 6 шкалами, які відповідають його компонентам. Тест містить 33 твердження з 4-бальною шкалою оцінювання кожного пункту. Тест оснащений нормами для різних соціальних груп для загального показника і показників окремих шкал.

3. Опитувальник «Домінуючий інстинкт» В. І. Гарбузова був обраний щоб простежити природу окремих страхів, а саме, з визаністю яких інстинктів вони найбільше погоджуються.

Залежно від домінування того чи іншого інстинкту опитувальник дозволяє виявити сім первинних фундаментальних типів індивідуальності: егофільний (інстинкт самозбереження), генофільний (інстинкт продовження роду), альтруїстичний, дослідницький, домінантний, лібертофільний (інстинкт свободи) та дігнітофільний (інстинкт збереження гідності) (Гарбузов, 2006; Малкина-Пых, 2005). Тест містить 35 тверджень. Досліджуваний повинний відмітити серед них ті, які його хвилюють та близькі йому. Метод оцінювання в тесті не нормативний, а іпсативний, тобто до тесту немає норм, а оцінюється співвідношення показників між собою.

Статистичні методи. База даних результатів дослідження була створена в програмі MS Excel. Статистичний аналіз проведено за допомогою програми STATISTICA 7.0. Для перевірки висунутих емпіричних гіпотез були використані наступні математико-статистичні методи: методи описової статистики для аналізу основних змінних дослідження; критерій U Манна-Уїтні для порівняння чоловічої та жіночої частин вибірки; кореляційний аналіз Спірмена для пошуку зв'язків між змінними дослідження.

Результати дослідження

Виразність страхів, примативності та інстинктивних типів індивідуальності у студентів

Середній сумарний рівень страхів, що переживають студенти, виявився в межах тестової норми у жінок та вище норми у чоловіків (норма для чоловіків 73,2–82,6 бали). 58 % студентів мають рівень страхів вищий за середній нормативний рівень. Хоча в абсолютних величинах студентки-жінки мають трохи вищий сумарний середній рівень страхів, ніж студенти-чоловіки, проте ця різниця у 2 бали є очевидно несуттєвою за шкали масштабом 240 балів, що було підтверджено за допомогою критерію Манна-Уїтні див. (рис. 1).

Жодний з окремих страхів не досягнув у студентів рівня фобій – 8 балів та підвищеної інтенсивності – 7 балів. У студентів зафіксовані страхи на рівнях: 5–6 балів – середня інтенсивність; 3–4 – слабка інтенсивність; 2 бали – дуже слабка інтенсивність. Найбільш сильно студенти переживають страхи хвороби близьких (6,06 балів), несприятливих змін у житті у випадку хвороби близьких (5,84 балів), бідності (5,54), публічних виступів (5,44 балів), екзаменів (5,06 балів), війни (5,02 балів). Найменше студенти бояться можливості здійснити суїцид (2,28 бали), агресії в бік близьких людей (2,38 бали), замкнених просторів (2,66 бали), сексуальних проблем (2,92 бали). Дівчата відчують значуще більше страх публічних виступів, ніж юнаки ($M_{\text{жінок}} = 6,30$; $M_{\text{чоловіків}} = 4,15$; $U = 167,5$; $p = 0,008$). Проте юнаки відчують значуще більше страх смерті ($M_{\text{жінок}} = 2,90$; $M_{\text{чоловіків}} = 4,20$; $U = 179,0$; $p = 0,014$) та страх замкнених просторів ($M_{\text{жінок}} = 2,23$; $M_{\text{чоловіків}} = 3,30$; $U = 191,5$; $p = 0,024$) див. (рис. 2).

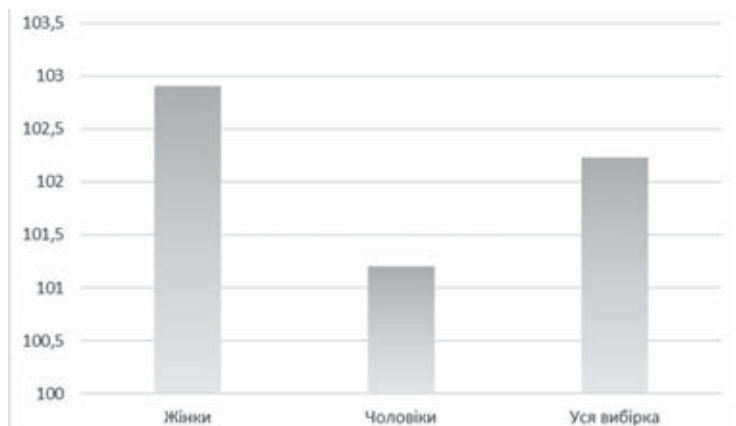


Рис. 1. Середній сумарний рівень страхів у студентів

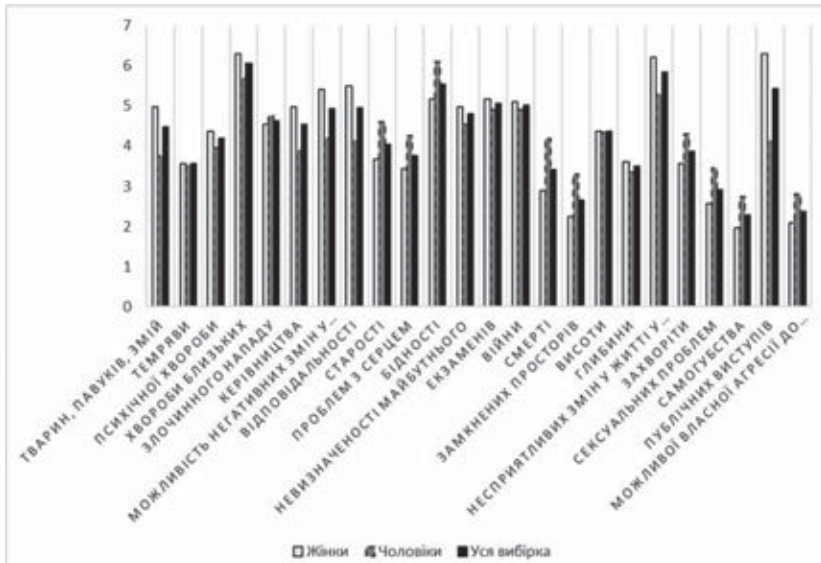


Рис. 2. Середній рівень виразності окремих страхів у студентів

Примативність у студентів, як жінок, так і чоловіків, була на середньому нормативному рівні, а розбіжності виявилися незначущими див. (рис. 3).

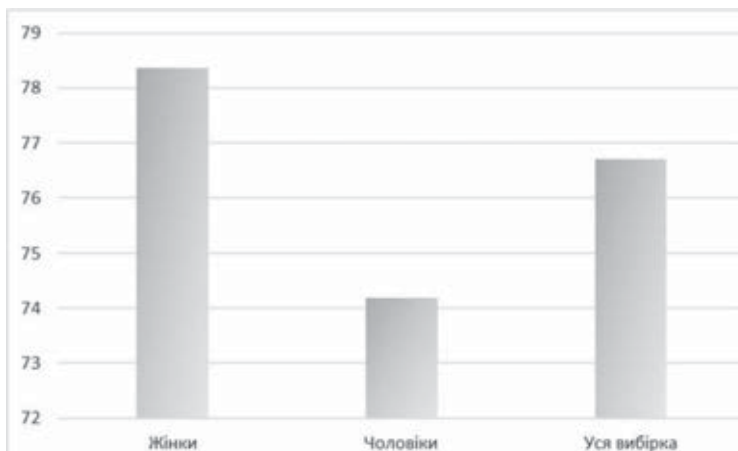


Рис. 3. Середній рівень примативності студентів

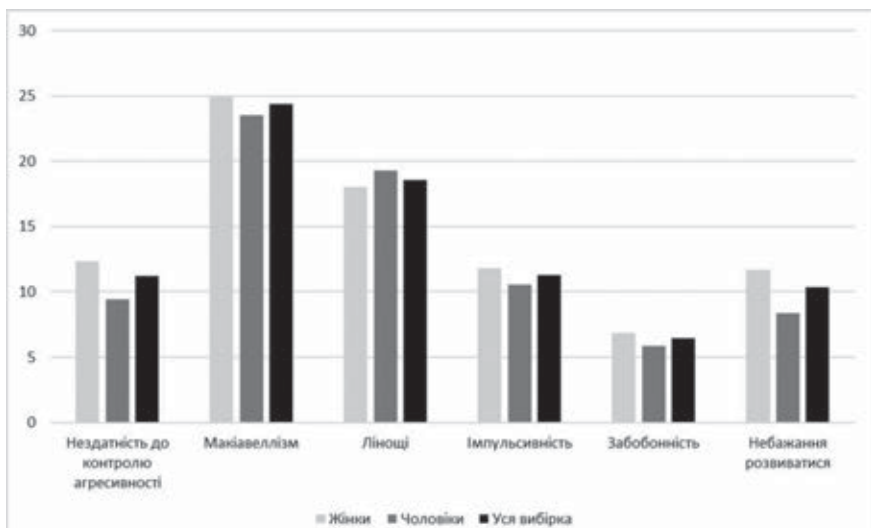


Рис. 4. Середня виразність складових конструкту примативності у студентів

Усі компоненти примативності у студентів були виражені також на середньому нормативному рівні, проте за такими складовими, як нездатність стримувати агресію та небажання розвиватися, студенти-чоловіки мали значущо нижчі рівні, у порівнянні зі студентками: $U = 159,0$; $p = 0,005$ та $U = 123,0$; $p = 0,0004$ відповідно див. (рис. 4).

Для студентської вибірки була характерною приблизно рівна виразність усіх інстинктів за моделлю В. І. Гарбузова, що є достатньо очікуваним для групового оцінювання. Проте дослідницький, лібертофільний та егофільний інстинкти в середньому у вибірці проявилися сильніше, ніж генофільний, альтруїстичний, дігнітофільний та інстинкт домінування. Якраз за останнім інстинктом юнаки мають значущо вищі показники, ніж дівчата: $M_{\text{жінок}} = 1,96$; $M_{\text{чоловіків}} = 2,90$; $U = 200,5$; $p = 0,048$ див. (рис. 5).

Аналіз зв'язків страхів та інстинктивних типів індивідуальності у студентів

Для з'ясування природи студентських страхів через їхню «прив'язаність» до певних інстинктів був проведений кореляційний аналіз, результати якого містяться у табл. 1. У ній відображено лише значущі зв'язки.

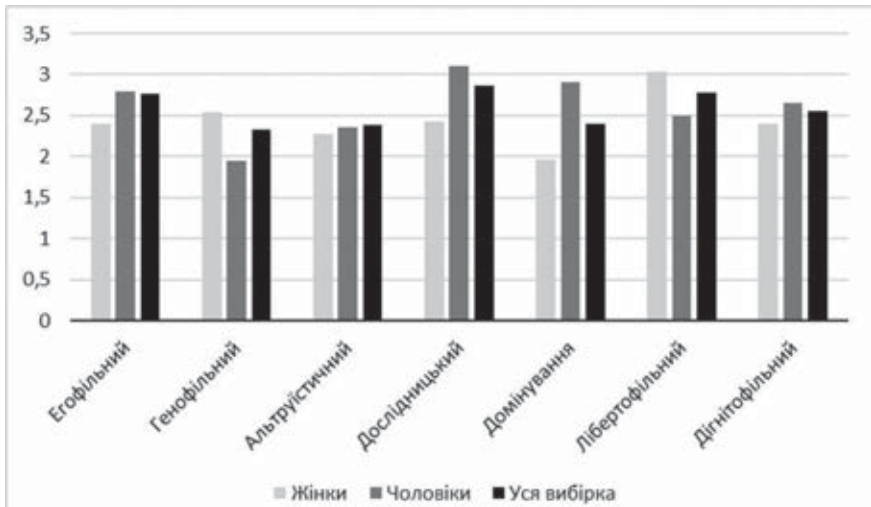


Рис. 5. Середня виразність інстинктивних потягів за класифікацією В. І. Гарбузова у студентів

Таблиця 1

Зв'язки між показниками страхів та інстинктивних типів індивідуальності у студентів

№	Змінні, що піддавалися кореляційному аналізу	Коефіцієнт кореляції Спірмена	p-level
1	Страх старості / Г енофільний тип	0,28	0,046
2	Страх за серце / Альтруїстичний тип	0,36	0,008
3	Страх майбутнього / Егофільний тип	0,30	0,030
4	Страх майбутнього / Альтруїстичний тип	0,29	0,036
5	Страх екзаменів / Альтруїстичний тип	0,38	0,006
6	Страх війни / Г енофільний тип	0,37	0,007
7	Страх війни / Альтруїстичний тип	0,27	0,049
8	Страх замкнених просторів / Егофільний тип	0,32	0,022
9	Страх замкнених просторів / Альтруїстичний тип	0,42	0,001
10	Страх висоти / Г енофільний тип	0,34	0,013

Продовження табл 1

11	Страх висоти / Лібертофільний тип	-0,31	0,025
12	Страх глибини / Г енофільний тип	0,40	0,003
13	Страх глибини / Альтруїстичний тип	0,38	0,005
14	Страх захворіти на якесь захворювання / Егофільний тип	0,46	0,0007
15	Страх захворіти на якесь захворювання / Альтруїстичний тип	0,29	0,035
16	Сексуальні страхи / Егофільний тип	0,31	0,028
17	Загальна сума страхів / Г енофільний тип	0,32	0,020
18	Загальна сума страхів / Альтруїстичний тип	0,30	0,029

Як видно з табл. 1, всього було знайдено 18 значущих кореляційних зв'язків між показниками переживання страхів студентами та їх інстинктивними типами індивідуальності. Усі зв'язки середні та слабкі за силою ($p = 0,28-0,46$).

Аналіз зв'язків страхів та примативності у студентів

Ще одним джерелом відомостей щодо природи виявлених у студентів страхів є пошук зв'язків інтенсивності переживання страхів та рівня примативності як властивості психіки більше довіряти інстинктам (що відбивається в емоціях), ніж раціональним міркуванням. Результати такого аналізу наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Зв'язки між показниками страхів і примативністю
(та її компонентами) у студентів

№	Змінні, що піддавалися кореляційному аналізу	Коефіцієнт кореляції Спірмена	p-level
1	Страх павуків та змії / Лінь	0,39	0,004
2	Страх павуків та змії / Імпульсивність	0,47	0,0005
3	Страх павуків та змії / Небажання розвиватися	0,43	0,001
4	Страх павуків та змії / Загальна примативність	0,39	0,004
5	Страх керівництва / Макіавеллізм	0,32	0,020
6	Страх керівництва / Лінь	0,46	0,0006
7	Страх керівництва / Небажання розвиватися	0,37	0,007
8	Страх керівництва / Загальна примативність	0,27	0,054

Продовження табл. 2

9	Страх відповідальності / Макіавелізм	0,29	0,039
10	Страх відповідальності / Лінь	0,41	0,002
11	Страх відповідальності / Небажання розвиватися	0,40	0,003
12	Страх відповідальності / Загальна примативність	0,37	0,007
13	Страх за серце / Нездатність стримувати агресію	-0,36	0,008
14	Страх бідності / Макіавеллізм	0,29	0,039
15	Страх смерті / Загальна примативність	-0,28	0,042
16	Страх глибини / Забобонність	0,31	0,024
17	Страх перед негативними наслідками захворювань близьких / Макіавеллізм	0,35	0,010
18	Страх перед негативними наслідками захворювань близьких / Небажання розвиватися	0,28	0,044
19	Страх перед публічними виступами / Нездатність стримувати агресію	0,30	0,032
20	Страх перед публічними виступами / Небажання розвиватися	0,34	0,012
21	Страх перед публічними виступами / Лінь	0,28	0,045
22	Сума страхів / Лінь	0,31	0,028

Загалом було виявлено 22 значущі кореляційні зв'язки середньої та слабкої сили ($r = 0,27-0,47$) між показниками переживання страхів та примативністю. Із загальною примативністю було асоційовано чотири різновиди страхів: страх павуків та змій, страх керівництва, страх відповідальності та страх смерті (останній зворотним чином). Із загальною сумою страхів була асоційована одна складова примативності – схильність до лінощів. Інші 17 зв'язків показували погодженість інтенсивності окремих страхів із певними компонентами примативності як складного конструкту.

Обговорення отриманих результатів

Отриману ієрархію студентських страхів (див. рис. 2) можна пояснити особливостями вікової стадії онтогенезу, на якій перебувають досліджувані, що увійшли у вибірку. Ми виявили, що найбільш сильно студенти переживають страхи хвороби близьких, несприятливих змін у житті у випадку хвороби близьких, бідності, публічних виступів, екзаменів, війни. Найменше студенти бояться

можливості здійснити суїцид, агресії в бік близьких людей, замкнених просторів, сексуальних проблем. Дівчата відчувають значуще більше страх публічних виступів, ніж юнаки. Проте юнаки відчувають значуще більше страх смерті та страх замкнених просторів.

Аналогічну ієрархію страхів за методикою Ю. Щербатих, Є. Івлевої ми виявили раніше на вибірці з 63 студентів, серед яких були 35 студентів, переміщених із зони АТО (Lutsenko, Tsapkova 2017). З точки зору «класичної» вікової психології для цієї стадії – юнацтва – характерна навчально-професіональна провідна діяльність, за Д. Б. Ельконіним та О. М. Леонтьєвим (Мещеряков, Зинченко, 2011), за Г. С. Абрамовою (2000) – дружба, соціальні потреби, завдання незалежного існування, формування кар'єрної мети, за Е. Еріксоном (1996) – «близькість проти самотності». Оскільки «класичний» підхід у віковій психології не надає нам суттєвої інформації для пояснення отриманих результатів, ми звертаємось до підходу еволюційної психології, в межах якого емпіричні факти розглядаються в широкі перспективі, включаючи філогенетичні та функціональні (адаптивні) чинники.

Теорія життєвої історії (Life History Theory), яка була сформульована в межах еволюційної біології та знайшла широке використання в еволюційній психології, стверджує, що через обмеженість енергії живі організми повинні протягом життя йти на різні компроміси між власними життєвими цілями (Giudice, Gangestad & Kaplan, 2015). Різні види живих організмів використовують широке коло життєвих стратегій залежно від специфіки виду та інших чинників. У людей також є унікальні риси, які відрізняють їх від інших організмів, такі як великий мозок, пізніша зрілість та вік першого розмноження, тривалий термін життя та високий рівень розмноження, що часто підтримується батьками, родичами та, особливо, старшими (після менопаузи) родичами. Не зважаючи на те, що це виглядає як еволюційний парадокс, люди у сучасних умовах існування в багатьох культурах (переважно західно-європейських) тяжіють до зменшення кількості нащадків, навіть обмежуючись однією дитиною.

Цей парадокс пояснений завдяки залученню теорії життєвої історії. Сучасна низька народжуваність надає багато переваг нащадкам, які ймовірно, будуть передані майбутнім поколінням. Докази з популяцій, які зазнали відповідних демографічних змін, свідчать про те, що ці винагороди обмеження народжуваності припадають вибірково на відносно заможних особин. Адаптаційне значення сучасної репродуктивної поведінки може бути найкраще зрозумілим у відповідь на зростаючі інвестиційні витрати виховання соціально-економічно конкурентного потомства (Bjorklund, Pellegrini, 2000).

Тому на сьогодні цивілізований складний світ не дозволяє відпустити з-під опіки сім'ї дітей раніше, ніж у 18–25 років. Відбулося значне подовження періоду дитинства, пов'язане з необхідністю тривалого навчання. Освіта стала дорівнювати заможності, капіталу. Сучасні люди намагаються утворити такий шлюб, щоб, у свою чергу, можна було інвестувати у дітей, їх здоров'я та освіту. Шлюбна привабливість людини без необхідного матеріального становища суттєво знижується, а тим самим, знижується її репродуктивний потенціал. До того ж регулювання народжуваності та зменшення кількості дітей в сім'ї підвищують цінність окремого, особливо єдиного нащадка. Тому в юнацькому віці зараз молоді люди продовжують жити у сім'ї, або мають суттєву підтримку від неї (наприклад, студентам потрібно, крім житла, одягу та харчування, достатньо великі гроші на транспорт, оплату навчання або/та сам процес навчання – придбання і копіювання інформаційних ресурсів, комп'ютери та інші гаджети, папір тощо). Через це хвороби та інші негаразди (бідність, війна), що можуть негативно вплинути на батьків та інших близьких осіб, створюють для студентської молоді суттєву небезпеку і викликають страх. Страх публічних виступів, екзаменів, можна пояснити тим, що молоді люди можуть отримати в цих ситуаціях негативні оцінки, відрахування з ЗВО, тим самим змарнувавши інвестиції батьків у їхню освіту, а значить, майбутній професійний і, відповідно, репродуктивний успіх.

Таким чином, була підтверджена перша гіпотеза дослідження, що превалюючими страхами у студентів будуть ті, які відбивають загрози, що характерні для їх стадії онтогенезу (юнацтво), а саме страх, пов'язаний з безпекою родини, оскільки у студентському віці юнаки та дівчата ще знаходяться на етапі залежності від батьків.

Розбіжності у рівні певних страхів, а саме емпіричний факт, що чоловіки мають вищі страхи смерті та замкнених просторів, а жінки – публічних виступів, добре відповідають положенням еволюційної психології. Чоловіки юнацького віку є найбільш вразливою категорією людей для можливої загибелі від вбивства через високу конкуренцію в цей період між чоловіками за жінок та інші ресурси (Daly, Wilson, 1988). Страх замкнених просторів тісно пов'язаний зі страхом смерті, оскільки люди з давнини використовували замкнення як засіб усунення конкурентів. Для жінок завжди була більш важливою сфера соціальних стосунків, спілкування. У дівчат раніше розвиваються відповідні зони головного мозку (Палмер, Палмер, 2003).

Серед виявлених у дослідженні зв'язків між інтенсивністю актуальних страхів та домінуючими інстинктами лише два інстинктивних типи індивідуальності – генофільний та альтруїстичний – поєднуються із загальною схильністю до переживання страхів (див.

табл. 1). Зокрема, генофільний інстинктивний тип індивідуальності зв'язаний з чотирма окремими страхами: старості, війни, висоти та глибини. Генофільному типу властиве домінування інстинкту продовження роду, створення сім'ї, турбота про сім'ю та її захист. Старість, війна, висота (падіння з висоти) та глибина (утоплення) є базовими небезпеками, через які людина може не залишити нащадків або втратити членів сім'ї (старість є не небезпекою, але віковим періодом закінчення репродукції), чим можна пояснити спостережувані зв'язки відповідних страхів та інстинкту передачі власних генів нащадкам.

Менш очевидним є пояснення зв'язків між альтруїстичним інстинктивним типом індивідуальності та схильністю до переживання страхів. Зокрема, альтруїстичний тип пов'язаний зі сімома страхами: війни, замкнених просторів, глибини (фізичні страхи), захворіти, страх за серце (біологічні, фізіологічні страхи) та майбутнього й екзамнів (соціальні страхи). Альтруїстичний інстинктивний тип керується девізом «Доброта вище за все», він спрямований на допомогу іншим. Етологічні та еволюційно-психологічні дослідження поділяють альтруїзм на три види: родинний, реципрокний та спрямований на безпорадних членів суспільства (Докинз, 1993; Hamilton, 1964). Небезпеки, побоювання яких відбиваються в цих страхах (що пов'язані з альтруїстичним типом), можуть обмежити людину реалізувати альтруїстичний інстинкт у теперішньому та майбутньому. Показово, що з цим інстинктивним типом асоційовані не лише фізичні та фізіологічні страхи, а ще й соціальні (екзамнів та майбутнього).

Хоча егофільний інстинктивний тип не показав кореляції з сумарним рівнем страхів, цей тип виявився пов'язаним з чотирма окремими страхами: сексуальної дисфункції, захворіти, замкнених просторів та майбутнього. Егофільний тип знаходиться під найбільшим впливом інстинкту самозбереження: «Власна безпека та здоров'я вище за все». Тому цілком логічно, що носії цього типу мають підвищені страхи щодо захворювань, сексуальних дисфункцій та небезпеки опинитися у замкненому просторі. Оскільки майбутнє завжди несе у собі можливі небезпеки, люди з сильно вираженим інстинктом самозбереження можуть відчувати цей страх як генералізований, що включає усі можливі загрози для виживання даного індивіда.

Крім генофільного, егофільного та альтруїстичного типів, лише лібертофільний тип виявився пов'язаний з окремими страхами, а саме страхом висоти. Для пояснення цієї закономірності потрібно звернутися до еволюційно-психологічної теорії (Кенрік, 2012; Палмер, Палмер, 2003). Страх висоти з'явився доволі пізно в психології приматів, оскільки більшість ранніх приматів – мавпи – жили на деревах і

були добре до цього пристосовані, тому не мали цього страху. Страх висоти з'явився у пізніх приматів - так званих «гомо», тобто гомінід – австралопітеків та інших, оскільки вони «спустилися з дерев» у савани та почали жити на землі. Через це вони втратили адаптації ранніх приматів до життя на деревах (наприклад, хвіст, вміння лазити та стрибати на деревах), перейшли до прямоходіння і «випрацювали» страх висоти, яка стала для них загрозою смертельного падіння. Інстинкт свободи (лібертофільний), тобто рівності, справедливості, також з'явився у гомінід, оскільки вони почали жити егалітарними групами, особливо в умовах льодовикових періодів. В умовах жорстких ієрархій, властивих соціальній організації мавп, бажання свободи та справедливості не могло існувати, оскільки для ієрархій характерна монополізація ресурсів особинами, що займають верхівку ієрархії, та підкорення особин, що знаходяться на нижчих щаблях. Цим можна пояснити погодженість лібертофільного інстинкту та страху висоти – вони обидва характерні для більш пізніх психотипів приматів.

Дигнітофільний та домінантний інстинктивні типи індивідуальності не були асоційовані з жодним з 24 страхів за моделлю Ю. Щербатих, Є. Івлевої. Обидва ці типи спрямовані на захист соціального статусу індивіда в групі, оскільки як домінування над іншими, так і захист гідності є двома шляхами підвищення статусу. Для реалізації цих інстинктів людина повинна демонструвати безстрашність, сміливість, рішучість, оскільки домінантним особистостям нема чого боятися, вони займають найвищі місця в ієрархії, першими отримують усі переваги, а демонстрація страхів – є проявом слабкості, сигналом низького статусу і, відповідно, шляхом до втрати високого статусу (Протопопов, Вязовский, 2011). З іншого боку, усі тварини - носії достатньо розвинутої психіки, що включає емоції, переживають емоцію страху стосовно важливих небезпек. Відповідно, особи з дигнітофільним та домінантним інстинктивними типами індивідуальності також переживають певні страхи, хоча і намагаються їх не показувати. Це пояснює відсутність кореляційних зв'язків дигнітофільного та домінантного інстинктивного типу зі страхами. Д. Кенрік (2012) стверджує, що у людини еволюціонувала мотиваційна система статусу/поваги, орієнтована на підвищення виживання та репродуктивного успіху шляхом досягнення високого статусу, коли людина отримує при цьому повагу від одноплемінників. Дослідники А. Білл та Дж.Трейсі (Beall, Tracy, 2017) стверджують, що високий ранг можна досягти двома окремими шляхами: (1) домінуванням, тобто використанням залякувань або сили для набуття влади, та (2) престижу або заслуженої поваги через володіння та демонстрацію цінних навичок та інформації. Гордість – це

характерна окрема емоція, яка, супроводжує мотиваційну систему статусу/поваги і сприяє досягненню адаптивних цілей (Beall & Trasu, 2017). Релевантні події, такі як досягнення або перемоги, активують мотиваційну систему статусу/поваги, а також викликають емоцію гордості. Відчуття гордості має, у свою чергу, асоціюватися з узгодженими фізіологічними, психологічними та поведінковими реакціями, які сприяють здобуттю або збереженню престижу та/або домінуванню над оточуючими. Тому емоції страху під час активації системи статусу/престижу чітко проявлятися не повинні.

Зв'язки між примативністю та страхами також добре інтерпретуються, якщо задіяти методологічний апарат еволюційної психології. Зокрема, прямий зв'язок страху павуків, змій та інших комах і тварин пов'язаний із примативністю, оскільки під час основного періоду формування психіки людини (період плейстоцену – 2000000–10000 років до н. е.) небезпечні тварини та комахи створювали серйозний тиск природного відбору і виживали ті особини, які боялися, а значить, запобігали зустрічі з ними. Більш інстинктивна (примативна) психіка несе ці риси, що зараз часто є фактично атавізмами (Палмер, Палмер, 2003; Bonin, Meot, 2019).

Страх керівництва та відповідальності є відбитком еволюційно-давньої соціальної форми існування приматів – ієрархій домінування (де Вааль, 2016; Сапольски, 2018). Протилежна спрямованість страху смерті та примативності узгоджується з концепцією примативності А. І. Протопопова (Протопопов, Вязовский, 2011) в аспекті того, що примативним індивідуумам не властивий страх смерті, вони вважають життя та смерть як даність: «скільки відведено – стільки і проживеш»; їм не властиво хвилюватися за здоров'я та зберігати його, тому що ці речі в еволюційному минулому людини та її предкових форм були поза межами контролю. Лише з розвитком цивілізації люди почали розробляти наукові підходи до розуміння причин довшої або меншої тривалості життя та формувати правила здорового способу життя, почали жити довше і через це страх смерті став більш адаптивним. Наприклад, у дослідженні (Gutierrez et al. 2013) було показано, що полохливим, пригніченим особистостям характерно запобігати ризиків для життя, вони краще дбають про власне здоров'я. У наших більш ранніх дослідженнях ми знаходили підтвердження прямих зв'язків примативності та нехтування здоровим способом життя, безпекою життєдіяльності (Луценко, 2018).

Пояснити те, що із загальною сумою страхів була асоційована така складова примативності, як схильність до лінощів, також навряд чи можливо без залучення еволюційно-психологічного підходу. Феномен лінощів сам по собі є цікавим та малодослідженим явищем.

Здебільшого його асоціюють із прокрастиною, тобто відкладанням на довгий час запланованих справ (Jiaui, Pengcheng & Xiaofan, 2019). Проте лінощі – це конструкт, який не дорівнює прокрастиною, оскільки коли людина не хоче працювати, запобігає активності та долаттю труднощів, це не обов'язково відтермінування втілення намірів, вона не робить намірів взагалі. В англomовному дискурсі він звучить як «laziness». Є палеонтологічні дослідження, які довели, що вищі метаболічні показники були надійним предиктором імовірності вимирання видів, особливо коли ресурси обмежені (Strotz, Saure, Kimmig & Lieberman, 2018), тобто це з еволюційної точки зору пояснюється законом економії енергії («найменшої дії») або може бути паразитарною стратегією адаптації (Докинз, 1993). Р. Сапольскі в роботі «Психологія стресу» (Сапольскі, 2019) водить багато доказів того, що прагнення важко і наполегливо працювати, «роботоголізм» не були властиві більшості біологічних видів протягом еволюції, це наслідок способу життя, який склався у сучасних цивілізаціях, а природна поведінка тварин і ранніх людей (до появи перших цивілізацій) – це максимальна економія енергії, що зараз розцінюється як схильність до лінощів.

Проте, за результатами нашого дослідження, схильність до лінощів є пов'язаною зі сумарним рівнем страхів у студентів (табл. 2). Лінощі в сучасному суспільстві є соціально засуджуваним явищем, оскільки лінива людина ухиляється від виконання своєї справи, а значить, експлуатує інших, займає позицію утримання. Звичайно, такі особистості мають хвилюватися через можливість соціального засудження. Якщо більш детально розглянути, з якими страхами пов'язаний показник лінощів, то вони або «класичні» еволюційно-давні страхи змії, павуків та інших тварин чи комах (прояв примативності взагалі), або пов'язані якраз із соціальними страхами – керівництва, відповідальності та публічних виступів (Gerdes, Uhl, & Alpers, 2009). Дуже близька за логічним змістом до шкали схильності до лінощів ще шкала «небажання розвиватися». Вона пов'язана практично з усіма тими самими страхами, що і схильність до лінощів (за виключенням зв'язку шкали «небажання розвиватися» ще зі страхом негативних наслідків захворювань близьких). Таким чином, певні студентські соціальні страхи (керівництва, відповідальності та публічних виступів), скоріше за все, виникають як реакція на соціально-засуджану поведінку (лінь та небажання розвиватися), які, в свою чергу, базуються на успадкованих інстинктивних стратегіях економії енергії та експлуатації (паразитарній стратегії). Оскільки молоді люди, що не бажають розвиватися, очевидно є залежними від тих, хто забезпечує їм таку можливість (батьків, родичів), то вони

мають підвищений страх негативних наслідків захворювань близьких.

Ці міркування підкріплюються низкою кореляційних зв'язків складової примативності «макіавеллізм» та соціальними страхами (страх керівництва, відповідальності, бідності, страх перед негативними наслідками захворювань близьких). Макіавеллізм – це також паразитарна стратегія адаптації, яка базується на хитрощах і обмані (маніпуляціях). Оскільки такі особистості виживають за рахунок експлуатації інших, вони залежні від інших і відчувають відповідні страхи.

Було виявлено ще низку кореляційних зв'язків між окремими страхами та компонентами примативності, але оскільки вони не були численними, вони можуть бути результатом специфіки вибірки досліджуваних осіб і ми не будемо їх інтерпретувати через малоймовірну відтворюваність на інших вибірках.

Якщо узагальнити закономірності, що проявилися у результаті пошуку зв'язків між інтенсивністю переживання страхів та примативністю, то вони зводяться до двох основних. По-перше, багато страхів дійсно мають еволюційну природу, оскільки чим вище примативність – тим вища інтенсивність таких страхів, наприклад побоювання небезпечних тварин чи комах, що є наслідком довгого існування поруч із цими небезпеками, або побоювання керівництва та відповідальності через успадкування принципів давнього ієрархічного соціального устрою. По-друге, багато страхів базуються на схильності до паразитарної стратегії адаптації, що надавала перевагу у виживанні особам, які нею успішно володіли, – макіавеллістичним, маніпулятивним особистостям. Однак, оскільки вона робить таких особистостей залежними, вони мають побоювання щодо втрати тих, хто їх утримує, страхи, що доведеться бути самостійними і самим відповідати за власну діяльність (страхи бідності, негативних наслідків хвороби близьких, керівництва, відповідальності тощо). Таким чином, за допомогою еволюційно-психологічного підходу ми не просто констатуємо, що студенти бояться керівництва, або відповідальності, або негативних наслідків хвороби близьких, але акцентуємо увагу, що саме більш примативні студенти, більш лінійні або маніпулятивні бояться сильніше за інших. Це проливає додаткове світло на природу і походження певних студентських страхів. Це також підтверджує висунуті на початку дослідження другу та третю гіпотези про еволюційну природу багатьох страхів, хоча вони і переживаються у сьогоденні та можуть сприйматися як явище, специфічне для перебування студентів у ЗВО. Логічні зв'язки розповсюджених студентських страхів із певними інстинктивними проявами доводять їх більш глибоке успадковане підґрунтя.

Обмеженнями дослідження є невелика кількість досліджуваних осіб, переважання жінок у вибірці та зрізовий кореляційний характер плану дослідження, що зменшує можливості обробки та екстраполяції даних.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Страх – це емоційний стан, який характерний для мотиваційної системи самозахисту, він супроводжується поведінковими реакціями уникання та запобігання об'єктів і ситуацій, пов'язаних зі страхом. Серед страхів виділяють вроджені та навчені, хоча і навчені страхи теж опосередковано пов'язані з біологічно важливими стимулами для організму. Для страхів характерна генералізація, що може розширювати коло страхів та робити поведінку менш адекватною. Тривале та/або інтенсивне переживання станів страху приводить до зниження психологічного благополуччя та академічної успішності студентів. Оскільки відчуття страху – це одна з найбільш еволюційно давніх емоцій, важливо враховувати інстинктивну природу багатьох страхів. Для аналізу еволюційної природи страхів можна спиратися на класифікацію інстинктів В. Гарбузова, згідно з якою людям властиві 7 основних інстинктів – самозбереження, продовження роду, свободи, гідності, дослідницький, домінантний та альтруїстичний. А. І. Протопопов ввів поняття примативності, що отримало подальшу розробку в роботах О. Л. Луценко, К. З. Абсаямової, яке описує перевагу інстинктивних вчинків над раціонально обумовленими в поведінці людини. Пошук зв'язків між виразністю певних страхів, інстинктів та примативності може пролити світло на природу та особливості різноманітних актуальних студентських страхів.

58 % студентів мають рівень страхів вищий за середній нормативний рівень, що свідчить про можливий негативний вплив цих станів на психологічне благополуччя та академічну успішність більш ніж половини студентів сучасних ЗВО. Загалом для студентів найбільш властиві страхи хвороби близьких, несприятливих змін у житті у випадку хвороби близьких, бідності, публічних виступів, екзаменів, війни. Найменше студенти бояться можливості здійснити суїцид, агресії в бік близьких людей, замкнених просторів, сексуальних проблем. Біологічні та фізіологічні страхи пояснюються залежністю студентів в цьому віці від родичів, високою прихильністю до них. Соціальні страхи неуспішних екзаменів та публічних виступів обумовлені важливістю цих заходів під час навчальної діяльності, які у випадку негативного результату можуть привести до відрахування з ЗВО та змарнування батьківських інвестицій в освіту дітей. Найменше студентам властиві страх замкнених просторів, сексуальної дисфункції,

суїциду та агресії в бік близьких. Це відповідає віковому етапу, на якому вони знаходяться, та особливостям сучасних демографічних еволюційних тенденцій – зменшенню кількості дітей у родині, важливості високих інвестицій у освіту та здоров'я кожного нащадка у сім'ї.

У студенток вище страх публічних виступів, ніж у студентів-чоловіків, а у чоловіків вище страхи замкнених просторів та смерті, порівняно з жінками. Це можна пояснити тим, що жінки орієнтовані на спілкування та кооперацію – «tend and befriend» (доглядати та подружитися) – саме жіноча стратегія адаптації під час стресу, на відміну від чоловічої «fight or flight» (боротися або втекти). Чоловіки більше орієнтовані з еволюції на інтравидову конкуренцію, тому вони бояться тих загроз, які виникають під час такої конкуренції, – смерті та замкнених просторів.

Згідно, висунутими гіпотезами було знайдено багато зв'язків страхів з інстинктами у студентів, що свідчить про еволюційне походження багатьох страхів. Найбільше зі страхами пов'язані генофільний інстинктивний тип індивідуальності (інстинкт продовження роду, інтереси сім'ї вище за все), альтруїстичний тип (інстинкт кооперації, доброти, турботи про інших) та егофільний тип (інстинкт самозбереження, безпека та здоров'я вище за все). Якщо інстинкт продовження роду супроводжується страхами, пов'язаними з загрозами виживанню рідним, сім'ї, – це страхи старості, війни, висоти, глибини, то інстинкти альтруїзму і самозбереження пов'язані з ширшим колом страхів. Зокрема, альтруїстичний тип мають страхи за серце, хвороб, замкнених просторів, глибини, війни, екзамнів і майбутнього, оскільки такі проблеми ставлять під загрозу благополуччя багатьох людей. Егофільний тип більше за все боїться сексуальної дисфункції, хвороби, замкнених просторів і майбутнього, оскільки це може становити загрозу здоров'ю та виживанню конкретної людини.

Спостерігається багато зв'язків між страхами та примативністю. Зокрема, загальна примативність прямо пов'язана зі страхами павуків та змій, керівництва, відповідальності та зворотно пов'язана зі страхом смерті. Це погоджується з теорією А. Протопопова, що високопримативним особистостям не дуже властивий страх смерті, вони вважають, «скільки відведено – стільки проживеш», оскільки в еволюції виживання було непрогнозованим та залежало від багатьох чинників: люди дуже часто гинули через нещасні випадки, хижаків, укуси павуків та змій, природні катаклізми, голод, війни, інфекції. Примативність пов'язана зі страхом начальства та відповідальності, оскільки великий період еволюції люди і їх предкові форми жили

ієрархіями та мусили остерігатися тих, хто вище в ієрархії. Така складова примативності, як лінь, тобто прагнення економити власну енергію, є найбільше пов'язаною з різноманітними страхами. Зокрема, вона пов'язана зі страхом павуків та змії, начальства, відповідальності, страхом перед публічними виступами і сумарним рівнем страхів. Це свідчить, про те, що ті, хто намагається економити енергію, запобігати складної діяльності, використовувати паразитарні стратегії адаптації, бути утриманцями, через власну залежність від інших мають найбільші загрози втрати підтримки, покарання з боку тих, хто вище в ієрархії, та страху, що вони не зможуть захистити себе від основних небезпек.

Виявлення, відстежування та психокорекційна робота зі студентськими страхами є важливим аспектом роботи психологічної служби ЗВО, завдяки якій може підвищуватися академічна успішність студентів та їх психологічне благополуччя.

Перспективами подальших досліджень є розробка психологічних рекомендацій для допомоги студентам із певними домінуючими страхами з урахуванням особливостей та природи цих страхів.

Висловлення вдячності. Висловлюємо вдячність нашій студентці у минулому, нині магістру психології Цапковій Анастасії Сергіївні за допомогу у проведенні дослідження.

Список літератури

1. Абрамова Г. С. *Возрастная психология*. Москва : Академический проект;
2. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. [Abramova, G. S. *Developmental psychology*].
3. Березин Ф. Б. *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*.
4. Ленинград : Наука, 1988. [Berezin, F. B. *Mental and psychophysiological adaptation of a person*].
5. Валиуллина М. Е., Габдрахманова Д. В. Студенческие страхи в контексте учебного процесса на примере студентов второго курса института психологии и образования Казанского федерального университета. *Психология психических состояний : сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых* / ред. А. В. Чернов, М. Г. Юсупов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. Вып. 13. С. 332–338. [Valiullina, M. E., & Gabdrakhmanova, D. V. Student fears in the context of the educational process on the example of second-year students of the Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University].
6. Власенко Е. М., Крутых Е. В. Страх ошибки у студентов. *Международный студенческий научный вестник*. 2016. 5 (1). URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=15308>. [Vlasenko, E. M., & Krutykh, E. V. Students' fear of error].

7. Галухина Д. В., Некрасов Н. С. Особенности страхов у студентов, *Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»*. URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016024313> [Galukhina, D. V., & Nekrasov, N. S. Features of students' fears].
8. Гарбузов В. И. *Инстинкты и судьба человека*. Москва : АСТ, 2006. [Garbuzov, V.I. Human instincts and fate].
9. Де Вааль Ф. *Политика у шимпанзе*. Москва : Высшая школа экономики, 2016. [De Waal, F. Chimpanzee politics].
10. Докинз Р. *Эгоистичный ген*. Москва : Мир, 1993. [Dawkins, R. Selfish gene].
11. Дурсунова А., Холуева К. А. Изучение особенностей проявления страхов у студентов. *Современные наукоемкие технологии*. 2013. 7 (2), С. 205–205. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=32254>. [Dursunova, A., & Kholueva, K. A. The study of the manifestations of fears among students].
12. Ильин Е. П. Теория функциональной системы и психофизиологические состояния. *Теория функциональных систем в физиологии и психологии* / ред. Б. Ф. Ломов и др. Москва : Наука, 1978. С. 326–340. [Ilyin, E. P. Functional System Theory and Psychophysiological Conditions].
13. Кенрик Д. *Секс, убийство и смысл жизни*. Санкт-Петербург : Питер, 2012. [Kenrick, D. Sex, killing and the meaning of life].
14. Кузнецов М. А., Шаповалова В. С. *Студентські страхи: Види, структура, динаміка та шляхи корекції*. Харків : Діса плюс, 2016. [Kuznetsov, M. A., & Shapovalova, V. S. Student fears: Types, structure, dynamics and ways of correction].
15. Кузнецов М. А., Шаповалова В. С. Структурно-динамические особенности и виды студенческих страхов. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2014. № 1. С. 14–23. [Kuznetsov, M. A., & Shapovalova, V. S. Structural and dynamic features and types of student fears].
16. Луценко О. Л. *Втрачена та нова адаптивність: сучасні психологічні особливості, що пов'язані з еволюційним минулим : монографія*. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. [Lutsenko, O. L. Lost and new adaptability: contemporary psychological features related to the evolutionary past: a monograph].
17. Луценко Е. Л., Абсаямова К. З. Конструкт «примативность» и разработка теста для его измерения. *Вісник Харк. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Сер.: Психологія*. 2013. № 1032. С. 96–99. [Lutsenko, E. L., & Absalyamova, K. Z. The construct “primativity” and the development of a test for its measurement].
18. Майерс Д. *Психология*. (2-е изд.). Минск : Попурри, 2006. [Myers, D. Psychology].
19. Малкина-Пых И. Г. *Психосоматика: Справочник практического психолога*. Москва : Эксмо, 2005. [Malkina-Pykh, I.G. Psychosomatics: a practical psychologist handbook].

20. Большой психологический словарь / Мещеряков Б., Зинченко В. сост. и ред. Санкт-Петербург : Речь, 2011. [Meshcheryakov, B., & Zinchenko, V. Great psychological dictionary].
21. Палмер Дж., Палмер, Л. Эволюционная психология. Секреты поведения *Homo sapiens*. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2003. [Palmer, J., & Palmer, L. Evolutionary psychology. Secrets of Homo sapiens behaviour].
22. Протопопов А., Вязовский А. Инстинкты человека: (попытка объяснения и классификации). Якутск : Дани Алмаз, 2011. [Protopopov, A., & Vyazovsky, A. Human instincts: (attempt to explain and classify)].
23. Сапольски Р. Почему у зебр не бывает инфаркта. Психология стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2019. [Sapolsky, R. Why zebras do not have a heart attack. Stress psychology].
24. Сапольски Р. Записки примата. Необычайная жизнь ученого среди павианов. Москва : Альпина нон-фикшн, 2018. [Sapolsky, R. Note primacy. The extraordinary life of a scientist among baboons].
25. Саугстад П. История психологии. От истоков до наших дней. Самара : Бахрах-М, 2008. [Saugstad, P. The history of psychology. From the beginnings to the present day].
26. Щербатых Ю. В. Психология страха. Москва : Эксмо, 2005. [Shcherbatykh, Yu.V. Psychology of fear].
27. Холл К., Линдсей Г. Теории личности. Москва : КСП+. 1997. [Hall, C. & Lindsay, G. Personality theories].
28. Эриксон Э. Детство и общество. Санкт-Петербург : Ленато; АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996. [Erickson, E. Childhood and society].
29. Beall A. T., Tracy J. L. Emotivational psychology: How distinct emotions facilitate fundamental motives. *Social and Personality Psychology Compass*. 2017. № 11: e12303. doi: 10.1111/spc3.12303
30. Bjorklund D. F., Pellegrini A. D. Child Development and Evolutionary Psychology. *Child Development*. 2000. № 71 (6). P. 1687–1708.
31. Bracha H.. Human brain evolution and the “Neuroevolutionary Time-depth Principle:” Implications for the Reclassification of fear-circuitry-related traits in DSM-V and for studying resilience to warzone-related posttraumatic stress disorder. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*. 2006. № 30(5). P. 827–53. doi: 10.1016/j.pnpbp.2006.01.008.
32. Factors influencing the success of exposure therapy for specific phobia: A systematic review / J. Bohnlein, L. Altegoer, N. K. Muck et. al. *Neuroscience and Biobehavioral Review*. 2020. № 108. P. 796–820. doi: 10.1016/j.neubio-rev.2019.12.009
33. Bonin P., Meot A. Why are we still afraid of snakes? Contributions of evolutionary psychology to the understanding of certain behavioral biases. *Année Psychologique*. 2019. № 119(3). P. 363–396. doi: 10.3917/anpsy1.193.0363
34. Brosio L. C., Egbert A. H., Reilly E. E. Intolerance of uncertainty moderates the relationship between high personal standards but not evaluative concerns perfectionism and eating disorder symptoms cross-sectionally and prospec-

- tively. *Eating Behaviors*. 2019. № 35. N. of article: 101340. doi: 10.1016/j.eat-beh.2019.101340
35. Charlton B. G. Injustice, inequality and Evolutionary Psychology. *Journal of Health Psychology*. 1997. № 2. P. 413–425.
36. Daly M., Wilson M. *Homicide*. New York : Aldine de Gruyter, 1988.
37. Dobos B., Piko B. F., Kenny D. T. Music performance anxiety and its relationship with social phobia and dimensions of perfectionism. *Research Studies in Music Education*. 2019. № 41(3). P. 310–326. doi: 10.1177/1321103X18804295
38. Ekman P. Expression and the nature of emotion. *Approaches to emotion* / K. R. Scherer P. Ekman (Eds.). Hillsdale; NJ : Erlbaum, 1984.
39. Fear as Adaptive or Maladaptive Form of Emotional Response. In: *Injuries in Athletics: Causes and Consequences*. Springer, Boston, MA, 2008. doi: 10.1007/978-0-387-72577-2 12
40. Gerdes A. B. M., Uhl G., Alpers G. W. Spiders are special: fear and disgust evoked by pictures of arthropods. *Evolution and Human Behavior*. 2009. № 30(1). P. 66–73. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2008.08.005
41. Gray J. A. *The Psychology of Fear and Stress*. New York ; New Rochelle ; Melbourne ; Sydney : McGraw-Hill Companies, 1971.
42. Fitness costs and benefits of personality disorder traits / Gutierrez F., Garriz M. Peri J. M. et. al. *Evolution and Human Behavior*. 2013. № 34(1). P. 41–48. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2012.09.001
43. Hamilton W. D. The genetical evolution of social behavior. *Journal of Theoretical Biology*. 1964. № 7. P. 1–52.
44. *Impact of Fear and Anxiety*. (n.d.). Retrieved January 20, 2020, from University of Minnesota's Earl E. Bakken Center for Spirituality & Healing website. URL : <https://www.takingcharge.csh.umn.edu/impact-fear-and-anxiety>
45. Jiayi W., Pengcheng W., Xiaofan Y. Fear of Missing Out and Procrastination as Mediators Between Sensation Seeking and Adolescent Smartphone Addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2019. № 17(4). P. 1049–1062. doi: 10.1016/j.chb.2016.05.079
46. Lutsenko O. L., Tsapkova A. S. The experience of stress and fear of students-IDPs. *Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University, Psychology series*. 2017. № 62. P. 18–25.
47. Lyons, L. *What Frightens America's Youth? Teens have host of fears*. 2005. Retrieved February 3, 2020, from Gallup website. URL : <https://news.gallup.com/poll/15439/what-frightens-americas-youth.aspx>
48. Ohman A. Fear and anxiety: Overlaps and dissociations. *Handbook of emotions* / M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (Eds.). New York : The Guilford Press, 2010. P.709–729.
49. Plutchik R. A psychoevolutionary theory of emotions. *Social Science Information*. 1982. № 21(4–5). P. 529–553. doi: 10.1177/053901882021004003
50. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out / Przybylski A. K., Murayama K., DeHaan C. R., Gladwell V. *Computers in Human Behavior*. 2013. № 29(4). P. 1841–1848. doi: 10.1016/j.chb.2013.02.014

51. Pulido-Martos M., Augusto-Landa J. M., Lopez-Zafra E. Sources of stress in nursing students: a systematic review of quantitative studies. *International Nursing Review*. 2012. № 59(1). P. 15–25. doi: 10.1111/j.1466-7657.2011.00939.x
52. Know safety, no fear / Sanghaa S., Diehlb M. M., Bergstromc H. C., Drewd M. R. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2020. № 108. P. 218–230. doi: 10.1016/j.neubiorev.2019.11.006.
53. Metabolic rates, climate and macroevolution: a case study using Neogene molluscs / Strotz L. C., Saupe E. E., Kimmig J., Lieberman B. S. *Proceedings of the Royal Society B*. 2018. № 285(1885). doi: 10.1098/rspb.2018.1292
54. Tancer B. *Click: What millions of people are doing online and why it matters*. New York : Hyperion, 2008.
55. Uskun E., Kisioglu A. N., Ozturk M.. Stress and its effects on depression and anxiety among undergraduates. *Primary Care & Community Psychiatry*. 2008. № 13(2). P. 73–82. doi:10.1080/17468840802190676
56. Watson J. B. *Behaviorism* (revised edition). University of Chicago Press, 1930.

МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ СТУДЕНТІВ

***Синдром «емоційного холоду»
у міжособистісних стосунках сучасної молоді*****О. С. Кочарян**

e-mail: kocharian55@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8998-3370>**Є. В. Фролова**

e-mail: evfrolova@karazin.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0306-3069>**І. О. Бару**

e-mail: innabaru 13_@gmail. com

Анотація. Дослідження присвячене вивченню структурної організації синдрому «емоційного холоду» як багатовимірного різнорівневого психічного утворення. Цим терміном позначено стильові характеристики поведінки й особистості, що визначають нездатність до встановлення й підтримання стосунків психологічної інтимності. Дослідження реалізовано на вибірці студентської молоді обох статей.

Показано, що в структурі синдром/симптомокомплексу «емоційного холоду» виявлено три незалежні компоненти: «злиття», «сепарація», «близькість». В емоційній підструктурі зазначеного симптомокомплексу присутні повноцінно функціонуючі компоненти: «близькість» і «самотність», які утворюють структуру актуальних міжособистісних стосунків. Також виявлено інфантильні компоненти: «злиття» і «сепарація», які відображають інфантильну структуру стосунків. Виявлено незрілість сфери міжособистісних стосунків студентської молоді. Показано, що розвиток психологічної інтимності і близькості спирається на повноцінне задоволення базових потреб у любові та прийнятті.

Ключові слова: синдром «емоційного холоду», міжособистісні стосунки, психологічна інтимність, базові потреби, інфантильність, студентська молодь.

O. S. Kocharian. E. V. Frolova, I. O. Baru

“Emotional coldness” syndrome in interpersonal relationships of modern youth.

Abstract. The investigation is devoted to study of “emotional coldness” syndrome’s structural organization as a multidimensional multilevel mental formation. This concept denotes the style characteristics of behavior and personality that determine the inability to establish and maintain psychological intimacy relationships. The study was implemented on a students’ sample of both sexes.

It was shown that there are three independent components in the structure of the syndrome / symptomcomplex of “emotional coldness”: “fusion”, “separation”, “closeness”. There are fully functioning components in the emotional substructure of this symptom complex: “intimacy” and “loneliness” that build relevant interpersonal relationships’ structure. Also there were revealed infantile components: “fusion” and “separation” that reflect relationships’ infantile structure. The immaturity of interpersonal relationships’ sphere of students is revealed. It is shown that psychological intimacy and closeness growth is based on the full satisfaction of basic need for love and acceptance.

Keywords: syndrome of “emotional coldness”, interpersonal relationships, psychological intimacy, basic needs, infantilism, students.

Постановка проблеми. Сучасні явища у сфері міжособистісної комунікації та побудування стосунків характеризуються значним поширенням психологічних феноменів, що відображають порушення психологічної інтимності: міжособистісна залежність, дистантні й гостьові шлюби, інтимофобія, адикція уникнення, страх інтимності, патологічний нарцисизм тощо. Незважаючи на те, що усі перелічені феномени є достатньо різноманітними, їх об’єднують спільні риси, що пов’язані з підкресленням ролі незалежності, особистої свободи та спрямованості на досягнення і, внаслідок цього, зростання самотності, ізольованості та знецінення почуття солідарності й прихильності. Фактично, людина двадцятого століття – це особа, яка «сама за себе» і така, що втратила почуття довіри та контакт із Іншим.

Для загальноного розуміння різновекторності вказаних порушень міжособистісних стосунків О. С. Кочарян зі співавторами увели в науковий обіг поняття «синдром (симптомокомплекс) емоційного холоду» (Кочарян, 2007; Кочарян, 2019), під яким розуміється труднощі встановлення і підтримки стосунків психологічної інтимності. Запропоновану концепцію було верифіковано в роботі Т. С. Асланян (Асланян, 2010) на вибірці дорослих одружених жінок. Разом із тим за рамками дослідження залишилися питання його функціонування у неодружених молодих людей обох статей,

які є найбільш сензитивною групою для формування стосунків психологічної інтимності. Це орієнтує на поглиблення уявлень щодо структури синдрому «емоційного холоду», що може послужити базою для розроблення програм психологічної корекції порушень партнерської взаємодії та покращення якості міжособистісної комунікації у сучасній молоді.

Феноменологія порушень міжособистісних стосунків: теоретичний огляд. У сучасній психологічній літературі виділяється низька феноменів, що описують різні форми порушення міжособистісних стосунків, які часто розглядаються як тотожні. Разом з тим кожен із них має специфічну симптоматику і генез. Далі розглянемо ці порушення більш докладно.

Міжособистісна залежність – це розлад поведінки і стосунків із фіксацією на оточуючих людях або конкретній людині, в основі якого лежить міцна потреба в певній особі з метою отримання її підтримки та допомоги, нездатність індивіда до самостійної поведінки (Макушина, 2007).

Міжособистісна залежність дорослої людини розвивається у формі генералізованої залежності як від оточення в цілому, так і від конкретної особистості. Міжособистісна залежність може бути описана симптомокомплексами залежної любові: невротична потреба в любові (Хорні, 2003), токсична любов (Mellody, Miller, Wells, 2011), любов-залежність (Сатир, 1999), любов-манія (Пил, Бродски, 2005), любов-прихильність (Shaver, Hazan, Bradshaw, 1988), залежні стосунки в шлюбі (Гаранян, Холмогорова, 2000); Bondarenko, Levenetz, 2000).

Такі форми міжособистісної залежності, на думку ряду дослідників (Короленко, Дмитриєва, 2000), можуть бути умовно розділені на дві основні форми: любовні адикції й адикції уникнення. Ознаками *любовних адикцій* є такі поведінкові та емоційні симптоми:

1. Приділення непропорційно великої кількості часу і уваги об'єкту адикції. Домінування у свідомості думок про «кохану» людину аж до формування надцінної ідеї. Процес характеризується рисами нав'язливості, поєднуючись із насильством, від якого надзвичайно важко звільнитися.

2. Ідеалізація партнера, наявність нереалістичних очікувань щодо іншої людини, відсутність критики до свого стану.

3. Втрата здатності піклуватися про себе, знецінення своїх потреб, що може бути поширене на ставлення до рідних і близьких.

4. Наявність вираженого страху бути покинутим. На поведінковому рівні адикт прагне уникнути покинутості. Разом з тим на несвідомому рівні в адикта представлений страх інтимності, що не дозволяє йому переносити «здорову» психологічну близькість.

Ознаками адикції уникнення (Короленко, Дмитриева, 2000) є такі прояви:

1) прагнення до відходу від інтенсивних стосунків із значимою людиною, уникнення психологічної інтимності;

2) амбівалентність любовних стосунків за типом «наближення/видалення», «любові/ненависті»;

3) прагнення до уникнення інтимного контакту, психологічне дистанціювання, що обумовлене в адикта уникнення страхом інтимності, страхом втратити свободу й опинитися під контролем. Разом з тим на несвідомому рівні адикт уникнення має виражений страх покинутості, який і призводить до бажання зберегти стосунки, утримуючи їх на дистанційованому рівні.

Докладний аналіз цих двох форм міжособистісної залежності представлений у роботах американських психологів Б. Уайнхолда і Дж. Уайнхолд (Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд, 2004, 2009) які описують їх у термінах співзалежності та протизалежності.

Б. Уайнхолд та Дж. Уайнхолд в свої уявленнях щодо співзалежності (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд, 2004) пропонують охарактеризувати її кризь ключові риси і властивості особистості, аналіз яких вказує що за своєю суттю це – риси інфантильності в різних сферах життя. Особистість із ознаками вираженої співзалежності є подібною до дитини, тобто не усвідомлює та не відчуває себе як окрема особистість та є сфокусованою на значущій іншій особі або об'єкті, з яким формує залежні стосунки. Таким чином, Б. Уайнхолд робить акцент саме на сфокусованості на іншому та наголошує, що це ключова риса співзалежної особистості. Він ілюструє це таким висловом: «Ви дізнаєтеся про те, що ви залежна людина тоді, коли, вмираючи, побачите, що перед вами промайне не ваше власне, а чийсь чуже життя» (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд, 2004, с. 9).

Надалі розглянемо узагальнені характеристики співзалежності:

- нездатність розрізняти власні почуття і думки та почуття і думки оточуючих людей, особливо значущих осіб;
- знижений рівень самооцінки або навіть відсутність відчуття власної цінності, значущості;
- постійне бажання привернути увагу й отримувати схвалення інших для кращого самопочуття;
- нездатність керувати відповідальністю, яка знаходить вираження у тенденції до перекадання відповідальності на когось іншого;
- незрілість основних регуляторів міжособистісних стосунків: найчастіше це - підвищена тривожність, занепокоєння або провина;
- сфокусованість на інших людях всупереч власним інтересам;

- прагнення заслуговувати любов та схвалення значущих осіб;
- несамотійність у виявленні турботи про себе;
- страх бути покинутим іншими значущими особами;
- труднощі в усвідомленні власних емоційних станів;
- труднощі у зовнішній експресії емоцій (особливо гніву) через страх бути покинутим;
- готовність ідеалізувати партнера та схильність до розчарувань;
- схильність говорити неправду як захисний механізм у стосунках зі значущими особами;
- нездатність встановлювати стосунки психологічної та близькості;
- відсутність радості від партнерських стосунків та неготовність перервати ці стосунки.

Протизалежність (контрзалежність) за своїми зовнішніми ознаками відображає протилежний полюс таких порушень міжособистісної взаємодії. На думку Б. Уайнхолда та Дж. Уайнхолда (Уайнхолд, Уайнхолд, 2009), люди з контрзалежною поведінкою зовні проявляють себе як сильні та впевнені в собі особистості, при цьому вони відчують внутрішню слабкість, страх і потребу в співчутті. Особистості такого типу будуть досить успішними у професійній сфері (швидке кар'єрне зростання, зайнятість на роботі аж до трудоголізму). Але при цьому часто відчують невдачі у взаєминах з іншими і чинять опір встановленню близьких довірчих зв'язків, не маючи сформованих навичок формування та підтримки щирих стосунків і відчуючи стійкий страх зближення з іншими. Контрзалежна поведінка у дорослих виражається в дозованому контролі та жорсткому обмеженні кількості любові, близькості та тепла, які вони можуть давати й отримувати у своєму житті. Така поведінка призводить до психологічної ізоляції від світу, самотності та відчуження. Нижче наведено перелік загальних характеристик контрзалежності:

- схильність приховувати від оточуючих нормальні та природні страхи, тривогу або свою невпевненість;
- нездатність визначити і/або висловити важливі для себе почуття та переживання;
- прагнення «мати гарний вигляд» і бути «правильними»;
- недовіра до оточуючих;
- тривога або неспокій під час створення близьких довірчих стосунків;
- нездатність звернутися за допомогою до інших людей;
- перевага працювати на самоті;
- перфекціонізм, страх здійснення помилки;

- нездатність розслабитися, наявність постійної потреби чимось себе зайняти;
- страх потрапити в залежність від бажань інших людей;
- схильність до сексуалізації контакту (схильність надавати сексуальний відтінок будь-яким дотикам і проявам ласки).

Для порівняння цих двох форм міжособистісної залежності розглянемо поведінкові патерни в парних характеристиках (табл. 1).

У роботах західних психологів можна відзначити також моделі, що описують міжособистісну залежність як поліпараметричне порушення. Так, Г. Гіршфільд спільно з колегами в 1977 році (A measure of interpersonal dependency (1977) запропонував модель міжособистісної залежності (Interpersonal Dependency), яка включає в себе три ознаки: емоційна опора на інших (Emotional Reliance on Others); непевненість у собі (Lack of Self-Confidence); прагнення до автономії (Assertion of Autonomy).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика форм міжособистісної залежності

<i>Співзалежність</i>	<i>Протизалежність</i>
Злиття з іншими	Відштовхування інших
Уразливість	Сила і твердість
Пригніченість своїми почуттями	Відрізанисть від своїх почуттів
Спрямованість на інших	Спрямованість на себе
Залежність від значущих людей	Залежність від якоїсь активності чи речовин
Конформність	Автономність, самостійність
Низьке почуття самоповаги	Неадекватно роздута самоповага
Некомпетентність	Нормативність, перфекціонізм
Знижений тонус, пригніченість, депресивність	Високий тонус, активність, «маніакальність»
Схильність до сумнівів і непевненості	Відчуття захищеності і впевненості
Слабкість	Сила
Почуття провини, спрямоване на себе	Прагнення до обвинувачення інших
Потреба в близькості	Уникання близькості
Пасивність	Демонстративність
Роль «жертви»	Прагнення робити жертвами інших
Фіксованість на інших, готовність «служити»	Контроль потреб і поведінки інших
Стиль соціалізації – «зневага»	Стиль соціалізації «жорстоке поводження»

Міжособистісна залежність являє собою результат взаємодії, яка визначає ці три особистісні якості. Позитивний сумарний внесок у рівень міжособистісної залежності визначає ступінь вираженості перших двох параметрів (емоційна опора на інших і невпевненість у собі). Третя характеристика (прагнення до автономії) знижує рівень міжособистісної залежності.

У роботах Р. Борнштейна та його колег (Bornstein, 2005) явище міжособистісної залежності розглядається як складне і багатопланове порушення, у зв'язку з чим дослідники розмежовують залежність як нормативне явище, надмірну залежність і деструктивне відокремлення, які викликають особистісні порушення.

Надмірна залежність (*destructive overdependence*) являє собою специфічний стан, в основі якого лежить велика потреба в емоційній близькості, любові і прийнятті з боку значущих інших, ригідне прагнення до отримання допомоги та підтримки на тлі постійного відчуття себе як безпорадного і слабкого незалежно від конкретної ситуації. Невід'ємними рисами залежної особистості виступають невпевненість у собі, відсутність самодостатності, почуття безпорадності, тривога з приводу можливого нехтування та самотності.

На відміну від надмірно залежних індивідів, люди зі здоровою залежністю (*healthy dependency*) демонструють значну гнучкість у спілкуванні, здатність звертатися за допомогою в міру виникнення об'єктивної необхідності, вміння встановлювати довготривалі емоційні стосунки. Здорова залежність пов'язана з широким спектром поведінкових реакцій, відрізняється адаптивністю та варіативністю. Корені здорової залежності лежать в авторитетному, послідовному та надійному стилі батьківського виховання, який формує у дитини почуття впевненості, безпеки, а також переконання в тому, що далеко не завжди звернення до інших за допомогою є ознакою слабкості або власної неуспішності.

В описі цього деструктивного відокремлення (*dysfunctional detachment*) Р. Борнштейн і співавтори акцентують увагу на нездатності людини розвивати соціальні зв'язки, встановлювати тісні стосунки прихильності. В основі деструктивного відокремлення лежить несвідомий страх перед близькими стосунками, які асоціюються з поглинанням, втратою себе, розчиненням в іншій людині, а також ранній дитячий досвід, що сформував у дитини переконання в перевазі незалежності і самодостатності порівняно з близькістю та прихильністю.

Таким чином, останні дві концепції міжособистісної залежності розширюють уявлення про феноменологію цього порушення і включають у його структуру ті аспекти міжособистісної комунікації,

які розглядаються як самостійні феномени.

Страх психологічної інтимності являє собою порушення міжособистісної комунікації, за якого спостерігається нездатність людини встановлювати довірчі, стабільні стосунки та відчувати задоволення і радість від них. Протилежним полюсом є емоційна близькість у міжособистісних стосунках. Як було показано вище, страх психологічної інтимності може розглядатися як одна з ознак контрзалежності, що відображає емоційні аспекти цієї проблеми. Разом з тим низка авторів виділяє цей феномен як самостійну форму порушення міжособистісних стосунків.

Страху інтимності присвячена робота американських психологів В. Файрстон и Дж. Катлетт (Firestone, Catlett, 2006), у якій автори наводять порівняльну характеристику поведінки, мотивації та емоційних рис, властивих людям із вираженим страхом психологічної інтимності та з відкритою емоційною близькістю. Для наочності ми розглянемо ці характеристики у порівняльній перспективі у табл. 2.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика особистості, що відчуває страх психологічної інтимності, та особистості, що відкрита емоційній близькості (Firestone R. W., Catlett J., 2006)

<i>Страх психологічної інтимності</i>	<i>Емоційна близькість</i>
Тенденція до ізоляції	Пошук близькості
Самозаперечення і пошук задоволення у фантазіях	Цілеспрямована поведінка, самодостатність
Гіперкритичне ставлення до себе та інших, пасивність, роль жертви	Реалістичне ставлення до себе, асертивність
Використання стимуляторів (субстанцій) і рутинних звичок як способу позбавитися від болю	Усвідомлення болю та тривоги з адекватною реакцією на них
Використання патернів утримання партнера, «чіплення»	Вільний потік прийняття і віддачі любові
Безособовість, непричетність	Відповідальність, особистісний рівень стосунків
Мастурбація або сексуальна адикція, «механічні» сексуальні стосунки	Генітальна сексуальність, відповідальність
Схильність до злиття	Утвердження власної ідентичності

Багато в чому наведені характеристики дійсно повторюють патерни проти залежності, і навіть – у супереч назві цього феномену – серед його основних ознак фактично немає власне емоційних проявів

(страх, відсутність радості тощо), скоріше, це поведінкові моделі, що описують певний стиль міжособистісної взаємодії.

Як бачимо, протилежністю страху інтимності є здатність до емоційної близькості й інтимності, яка виражається у феномені приналежності й емоційного зв'язку з іншою людиною. Інтимність базується на притаманній людині універсальній потребі в приналежності, турботі й любові (Короленко, Дмитриєва, 2012). Інтимність вимагає здатності, з одного боку, перебувати разом, з іншого – зберігати сепаратність та індивідуальність в інтимних стосунках.

Серед причин порушень інтимності Т. Зелдін (Zeldin, 1994) виділяє культурні впливи, тобто культурні «норми» відділення сексуального переживання від власне репродукції. У постсучасній культурі естетична концентрація на сексуальному бажанні (еротизм) змінилася, ставши єдиним сенсом, сексуальна активність звузилася до фокусу тільки на оргазмічному ефекті. Крім того, постмодерністське суспільство сприяє формуванню людей, позбавлених суб'єктивності і сфокусованих на розвитку професіоналізму, вузької спеціалізації та соціальної поведінки, що забезпечує соціальний успіх. Висока ефективність у сфері професійної діяльності виявляється поєднаною з обмеженістю в міжособистісному спілкуванні, неможливістю проявити емпатію, здатністю відчувати і розуміти як власні психічні стани, так і стан оточуючих. За словами П. Фонагі (Fonagy P., Affect Regulation. ... 2002), має місце недорозвинення або серйозне пошкодження процесу «менталізації».

Страх психологічної інтимності має специфічні соціалізаційні чинники, серед яких можна вказати хронічну дефіцитарність батьківсько-дитячих стосунків. На думку Р. Нікастро (Nicastro, 2008), можна виділити три чинники формування страху інтимності:

відсутність або дефіцит досвіду інтимності у стосунках з батьківськими фігурами в ранньому дитинстві, що призводить до нестерпності емоційної та фізичної близькості;

дія статеворольових/гендерних стереотипів, що може обмежувати прояви емоційної близькості (наприклад, знижена емоційна експресія та нездатність до емпатії є нормативною характеристикою чоловічої статеворольової поведінки, а цілеспрямованість і асертивність суперечить традиційній гендерній моделі жіночої поведінки);

трансгенераційне дублювання моделі батьківської сім'ї, яка визначає здатність до формування емоційної близькості між партнерами в актуальних стосунках.

Аналізуючи феномен страху інтимності, Ц. П. Короленко і Н. В. Дмитрієва (Короленко, Дмитриєва, 2012) також указують на

сімейний генез цього порушення. На їх думку, страх інтимності пов'язаний зі страхом покарання, нехтування або зради. Причини страху інтимності лежать у площині дефіцитарності досвіду любові та прийняття в ранньому дитинстві. Подібна емоційна травматизація особистості перешкоджає формуванню здатності до розвитку інтимності у зв'язку з переважанням у психіці базисної недовіри до світу. Страх інтимності призводить до того, що частина таких переживань проектується на інші об'єкти.

У переживаннях дорослої людини страх інтимності часто вже не розпізнається особистістю. На усвідомлюваному рівні такі люди декларують (у тому числі і самим собі) бажання тісних неформальних стосунків, але саботують їх на несвідомому рівні. Аналіз (Короленко, Дмитрієва, 2012) структури страху інтимності показує, що останній включає:

- страх покидання або зневаги;
- страх поглинання, контролю;
- страх втрати коханої людини.

Таким чином, на думку авторів (Короленко, Дмитрієва, 2012), має місце не страх самої інтимності, а страх негативних подій, які можуть відбутися в процесі близьких міжособистісних стосунків.

Здатність до встановлення стосунків психологічної інтимності є новоутворенням юнацького віку і однією з характеристик зрілої особистості (Кон, 1989). Юнацький вік, згідно з епігенетичною концепцією Е. Еріксона (Еріксон, 2006), будується навколо кризи ідентичності, складається з серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень. Якщо особистості не вдається вирішити ці завдання, у неї формується неадекватна ідентичність, розвиток якої може йти по чотирьох основним лініям:

- 1) відхід від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособистісних стосунків;
- 2) розмивання відчуття часу, нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання і змін;
- 3) розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси та зосередитися на якійсь головній діяльності;
- 4) формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення і вибір негативних зразків для наслідування.

Продовжуючи ідею Е. Еріксона про розвиток ідентичності, канадський психолог Дж. Марсія (цит. за Кон, 1989) виділив чотири етапи розвитку ідентичності, вимірювані ступенем професійного, релігійного та політичного самовизначення особистості:

I етап – «невизначена, розмита ідентичність» – характеризується тим, що індивід ще не виробив жодних чітких переконань, не вибрав професії і не зіткнувся з кризою ідентичності;

етап – «дострокова, передчасна ідентифікація» – має місце, якщо індивід включився у відповідну систему стосунків, але зробив це не самостійно, в результаті пережитої кризи та випробування, а на основі чужих думок, наслідуючи чужому прикладу чи авторитету;

етап – «мораторій» – характеризується тим, що індивід знаходиться в процесі нормативної кризи самовизначення, вибираючи з численних варіантів розвитку той єдиний, який може вважати своїм;

етап – «зріла ідентичність», коли криза завершена, індивід перейшов від пошуку себе до практичної самореалізації.

Статуси ідентичності представляють собою етапи розвитку особистості та типологічні поняття. Особистість із невизначеною ідентичністю може вступити в стадію мораторію і потім досягнути зрілої ідентичності, але може залишитися на рівні розмитої ідентичності або піти шляхом дострокової ідентифікації, відмовившись від активного вибору і самовизначення. В останні 20 років у США, Канаді та низці європейських країн виконано безліч досліджень, у результаті яких були встановлені зв'язки між рівнем ідентичності та низкою індивідуально-особистісних рис, які складаються в певні синдроми (Кон, 1989).

Під час аналізу стилю спілкування та міжособистісних стосунків автори виділили три стилі спілкування: а) інтимні стосунки; б) стереотипні стосунки; в) стан ізоляції. Зіставлення психологічної інтимності, глибини і взаємності міжособистісних стосунків юнаків і дівчат з їх статусами ідентичності показало, що інтимність найбільш характерна для «мораторію» та «зрілої ідентичності», тоді як «достроковість» і «дифузність» зазвичай характеризується стилем стереотипних контактів. Серед юнаків і дівчат з «дифузною ідентичністю» виявилось найбільше ізольованих. До числа людей, чий стиль спілкування характеризувався як інтимне, не потрапила жодна людина з «розмитою», потрапило і лише 18 % з «достроковою» ідентичністю (Кон, 1989). Таким чином, за підвищення рівня зрілості ідентичності спостерігається і становлення здатності до підтримання стосунків психологічної інтимності.

У роботах М. Циммер-Гембек і Дж. Петерік (Zimmer-Gembeck, Petherick, 2006) також висловлюється думка про те, що психологічна інтимність у стосунках може бути встановлена лише за умови сформованості стабільної ідентичності. Авторами показано, що ступінь сформованості статевої та професійної ідентичності безпосередньо пов'язаний із пошуком психологічної близькості

у стосунках із протилежною статтю у старших підлітків і юнаків і задоволеністю цими стосунками.

Вплив особистісних характеристик на здатність до психологічної інтимності може бути описаний і в термінах транзактного аналізу. На думку Е. Берна, інтимність – це щире ставлення на рівні Дитина – Дитина без ігор і взаємної експлуатації. Такі стосунки встановлюються Дорослими его-станами обох партнерів так, що вони розуміють спільні контракти та зобов'язання один перед одним. У міру того, як це розуміння стає більш ясним, Дорослий его-стан змінюється дитячим за умови підтримки Батьків. Саме така послідовність его- станів допомагає дитині позбутися страху перед інтимністю і гарантує безпеку, відсутність провини або інших незрілих регуляторів міжособистісних стосунків.

Самотність – явище, що відчувається суб'єктивно, емоційний стан людини, що виникає найчастіше через відсутність позитивних стосунків з іншими особами і, як правило, має негативні наслідки. У поняття самотності включаються також ізоляція або усамітнення, тобто недолік контакту з іншими людьми (Белова, 2007).

Головний акцент наведеного визначення феномену самотності зроблений саме на суб'єктивній стороні почуття самотності. Разом з тим часто це порушення може мати несвідомий характер, тобто людина може не усвідомлювати зв'язку відчуття порожнечі, неспокою та інших симптомів, супутніх самотності, з дефіцитом у сфері міжособистісних стосунків. Відсутність друзів і близьких часто представляється частиною звичного для людини способу життя, неминучим наслідком вибору професії або високої зайнятості на роботі.

В українській мові співіснують два мовні позначення *самотності*: екзистенційна самотність, унікальність людського існування, яка виражається англійським словом *solitude*, і відчуття порожнечі, викликане суб'єктивно сприйнятим браком присутності в житті значущих людей – *loneliness*. Стан самотності (*solitude*) може суб'єктивно оцінюватися позитивно і мати семантичне навантаження унікальності, неповторності особистості. Почуття самотності (*loneliness*) являє собою джерело негативних переживань і загрозу для психічного та фізичного здоров'я людини.

Л. В. Белова (Белова, 2007), аналізуючи феномен самотності, обговорює моделі самотності (одновимірну і багатовимірні), які відображають кількісну сторону цього явища. У межах одновимірної моделі самотності уявлення про останнє зводяться до якогось унітарного почуття, інтенсивність якого може залежати від комбінації дефіцитів різноманітних міжособистісних стосунків. Ця модель лягла в основу концепції самотності Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона

(Лабиринты одиночества, 1989). Багатовимірні моделі самотності розглядають і кількісно оцінюють різні відносно незалежні компоненти багатовимірного почуття самотності. Виходячи з гіпотези багатофазності самотності, в 1973 році Р. Вайс запропонував розглядати дві незалежні складові цього почуття: самотність емоційної ізоляції та самотність соціальної ізоляції. Р. Вайс пов'язав самотність соціальної ізоляції з дефіцитом у реалізації однієї з ідентифікованих ним соціальних потреб людини, а саме потреби в соціальній інтеграції (залученості людини до суспільного життя), яка реалізується через стосунки з друзями, з колегами по роботі, через спілкування з іншими людьми в процесі соціальної взаємодії (цит. за Лабиринты одиночества, 1989).

В основі самотності емоційної ізоляції лежить дефіцит у реалізації соціальної потреби в прихильності, яка може бути задоволена в інтимних стосунках (подружжя, закоханих або коханців) і стосунках мати-дитя. Р. Вайс (цит. за Лабиринты одиночества, 1989) висловив припущення про те, що за відсутності об'єктивної зовнішньої причини (смерть близького, розставання) причиною хронічної емоційної самотності є порушення у формуванні типу прихильності (відповідно до теорії прив'язаності Дж. Боулбі). В основі гіпотези про багатовимірність самотності лежить припущення Р. Вайс (цит. за Лабиринты одиночества, 1989) про те, що почуття самотності виникає як реакція на незадоволеність однієї або декількох із шести соціальних потреб людини, якими є:

- 1) потреба в прихильності (attachment);
- 2) потреба в отриманні настанови (guidance);
- 3) потреба в соціальній інтегрованості (social integration);
- 4) потреба в надійному союзі (reliable alliance);
- 5) потреба в підтвердженні цінності та значущості (reassurance of worth);
- 6) потреба в прояві турботи (opportunity for nurturance).

Р. Вайс (цит. за Лабиринты одиночества, 1989) і його послідовники розглядали як основну причину почуття самотності незадоволеність перших трьох потреб, залишаючи три останні потреби без детального розгляду. Незадоволеність перших трьох потреб викликає специфічні для них романтичне, сімейне чи соціальне почуття самотності, незадоволеність решти трьох лише посилює або моделює ті ж самі почуття (Белова, 2007).

У межах інтегративної моделі самотності У. Садлера (цит. за Лабиринты одиночества, 1989) досліджуваний феномен розкривається шляхом аналізу внутрішнього світу особистості. На думку У. Садлера, головною метою в житті людини є реалізація своїх природних мож-

ливостей, для чого необхідно взаємодіяти зі світом (звідси виникає поняття «зв'язки»). За У. Садлером, такі «зв'язки» можуть бути різних рівнів, і для успішного їх встановлення людина має усвідомлювати свої можливості і реалізовувати їх на міжособистісному, соціальному, глобальному рівнях.

Втрата основоположних зв'язків, особистісно значущих для людини в її внутрішньому світі, веде до переживання почуття самотності. У. Садлер визначає самотність як суб'єктивне переживання, яке викликає комплексне та гостре відчуття, що виражає певну форму самосвідомості і показує розкол мережі стосунків і зв'язків внутрішнього світу особистості (цит. за Лабиринты одиночества, 1989). Таким чином, самотність – це й особлива форма самосприйняття, що характеризує внутрішній світ особистості, і таке самосприйняття, яке неможливе без певного ставлення до навколишнього світу, тобто переживання самотності невіддільне від контексту життєвих стосунків і зв'язків.

На думку автора, виникнення почуття самотності можливе на різних рівнях, що характеризують взаємини особистості з навколишнім світом. Самотність може зачіпати кілька рівнів функціонування особистості: 1) *космічна самотність* – розрив людини з самою собою як частиною природи; 2) *культурна самотність* – відчуження особистості від культури як системи нормативних значень і цінностей; 3) *соціальна самотність* – форми часткової соціальної ізоляції, такі як позбавлення членства в групі, неприйняття групою. Переживаючи соціальну самотність, людина думає, що її відштовхнули, покинули, виключили, не допустили або ж не оцінили. Сама себе вона бачить сторонньою, одинокою, зайвою людиною; 4) *міжособистісна самотність* – втрата глибинного спілкування з іншою людиною. Невміння спілкуватися, встановлювати довірчі стосунки з іншими людьми ведуть до цього типу самотності (цит. за Лабиринты одиночества, 1989).

Ця концепція кореспондує з авторів, які розглядають феномен самотності в контексті спілкування. Досвід роботи з самотніми людьми (Швалб, Данчева, 1991) показує, що у них існують відчутні труднощі в зав'язуванні і підтримці контактів з іншими людьми, які часто кореняться у відсутності необхідних комунікативних знань і вмінь. Деякі дослідники прямо вказують, що невіміння спілкуватися є однією з причин самотності. Наприклад, В. А. Кан-Калік відзначає, що відхід у самотність може бути обумовлений «бар'єром» остраху контакту. Самотність може виникнути також у тих ситуаціях, коли рольові очікування не виправдовуються. Її чинником може бути і така особливість нашого спілкування, як сам вибір соціальних ролей у тих чи інших ситуаціях, приклеювання ярликів і використання штампів у спілкуванні.

Інтегративне визначення самотності дано в роботі Р. Вейсом (цит. за Лабиринты одиночества, 1989). Під самотністю він розумів стан, викликаний відсутністю тісної інтимної прихильності, під якою він має на увазі наявність певного зв'язку між людьми. Якщо людина відчуває такий зв'язок, то вона не самотня. Таким чином, узагальнене розуміння самотності зводиться до визначення цього феномену як стану, викликаного відсутністю глибинних, наявних у теперішній момент стосунків у системі «Я – Інший».

Часто проблема самотності трактується дорослою особистістю як необхідність пошуку партнера, здатного до безумовного позитивного прийняття. Фактично в цьому випадку партнер необхідний для вирішення власних проблем і відбувається знецінення його як особистості. У цьому сенсі представляє інтерес підхід до проблеми самотності у жінок, що пропонується В. І. Сіляєвою (Сіляєва, 2004). За результатами теоретичного аналізу авторкою було описано типологію самотності у жінок на основі диференціації суб'єктивних уявлень про актуальну життєву ситуацію. В. І. Сіляєва відзначає, що самотність жінок можна розділити на такі типи:

I тип – «*самотність жінки без чоловіка*». Цей тип самотності описує такий стан жінки, коли її самотність пов'язана із відсутністю чоловіка взагалі або «абстрактного», «ідеалізованого» чоловіка (навіть за наявності реального партнера). Таке відчуття самотності має у своїй основі уявлення про «нормальність» жінки, яка має чоловіка або партнера, з якими знаходяться у близьких стосунках. Це переконання певним чином ідеалізує наявність або відсутність чоловіка. Найчастіше авторка вказує на так званих «старих дів» або розлучених жінок, які після розриву шлюбу не влаштували свого особистого життя.

II тип – «*самотність жінки без конкретного чоловіка*». У цьому випадку почуття самотності породжується відсутністю конкретного чоловіка, який є бажаним партнером для встановлення близьких стосунків. Авторка наголошує, що відсутність бажаного чоловіка неможливо компенсувати наявністю інших позитивних взаємин. У певних випадках жінка може бути одруженою і мати дітей, при цьому її самотність не буде зменшуватися або залежати від існуючих стосунків.

III тип – «*самотність як нерозуміння*». Таким тип переживання самотності пов'язаний із відсутністю взаєморозуміння із партнером, що стає причиною незадоволеності стосунками. Слід зауважити, що сам партнер цілком може задовольняти жінку, але у їхніх стосунках бракує компонента розуміння.

IV тип – «*самотність як нереалізованість жінки*». Авторка має на увазі соціальну самотність, під якою розуміє нереалізованість жінки та певну залежність від оточення. Почуття самотності спричиняється

не тільки відсутністю «коханого», а й відсутністю соціальних зв'язків (друзів, дітей, знайомих). У своїй роботі В. І. Сіляєва встановила, що у таких жінок не було цікавої справи, не було позитивних взаємин із чоловіками. Загальне відчуття власної неспроможності і порожнечі вони намагаються заповнити за допомогою інших.

V тип – *«самотність жінки як матері, яка не реалізувалася»*. Назва акцентує увагу на відсутності реалізації у сфері материнства. Такий тип самотності спостерігається у жінок, які не мають дітей або втратили їх. Найчастіше самотність доповнюється і відсутністю позитивних взаємин із чоловіками.

VI тип – *«самотність покинутої жінки»*. Цей тип самотності виникає у жінок, які мали близькі й стійкі (на їхню думку) стосунки з чоловіками, але відбувся розрив, ініціатором якого був чоловік. Вочевидь, мала місце ідеалізація стосунків, що й спричинило стійке почуття самотності та розчарування. Автор наголошує, що наявність інших чоловіків не допомагає у боротьбі із таким станом самотності. Важливо, що образ нового чоловіка несвідомо підлягає знеціненню. Водночас образ тих, хто їх покинув, також зазнає змін у бік збільшення негативу. Нові партнери стають нецікавими, оскільки зберігається тісна емоційна прихильність до попереднього. Тобто за наявності розриву, що було задекларовано, емоційний розрив не відбувся і стосунки не перервалися.

Проведений аналіз феномену самотності показує, що в основі цього суб'єктивного переживання знаходиться розрив значущих зв'язків і стосунків, що дозволяє зарахувати цей феномен до розладів партнерської взаємодії.

Синдром емоційного холоду – феномен порушення сфери інтимно- особистісної взаємодії, що відображає різні аспекти емоційного «пошкодження». Цей синдром є неклінічним і як науковий термін був запропонований О. С. Кочаряном зі співавторами (Синдром емоціонального холода ..., 2007, Кочарян, 2019) для інтегративного позначення стильової характеристики поведінки особистості, що визначає стійкі патерни невротичної подружньої взаємодії та адаптаційних процесів, різні деформації емоційних структур, такі як ізоляція і самотність, адикція уникнення, інтимофобія, *Homo solitarius* (людина самотня), труднощі вступу у стосунки психологічної інтимності, патологічний нарцисизм, ригідний характер.

Найважливішою характеристикою синдрому «емоційного холоду», на думку авторів, є уникнення (або ж відсутність) справжніх, щирих почуттів та емоцій. «Людина з синдромом "емоційного холоду" живе за фасадами, які можуть виглядати або як псевдонезалежність, самодостатність, відсутність потреби в теплих стосунках, прагма-

тичність в емоційних і сексуальних стосунках, або, навпаки, як залежність від іншої людини, її теплового ставлення, потреба в екстремальних емоціях, що "зашкалюють", любов, яка змітає всі перешкоди, жертвовність у коханні та дружбі» (Кочарян, 2019).

Емпіричне дослідження структури синдрому «емоційного холоду» (Асланян, 2010) дозволило встановити його більш узагальнений характер порівняно з феноменами міжособистісної залежності і страху психологічної інтимності. Як окремі ознаки порушення міжособистісної взаємодії обидва ці параметри є недостатніми для всього спектра можливих розладів. У роботі (Асланян, 2010) показано, що зазначені параметри знаходяться скоріше в ортогональних стосунках, тобто між ними не існує значущого кореляційного зв'язку. Це дозволило виділити чотири типи структурної організації симптомокомплексу «емоційного холоду» на вибірці жінок на основі поєднання параметрів міжособистісної залежності та страху психологічної інтимності:

1) *залежний* (високий рівень міжособистісної залежності, низький/середній рівень страху психологічної інтимності) – жінки, що схильні вступати у стосунки міжособистісної залежності та мають низький або середній страх психологічної інтимності;

2) *контрзалежний* (низький/середній рівень міжособистісної залежності, високий рівень страху психологічної інтимності) – жінки, що підкреслюють особисту незалежність і самодостатність, свідомо уникають емоційно близьких стосунків;

3) *амбівалентний* (високий рівень міжособистісної залежності, високий рівень страху психологічної інтимності) – жінки, що об'єднують дві протилежні тенденції: схильність до симбіотичного злиття і страх перед емоційною близькістю;

4) *нормативний, або дифузний* (обидва параметри знаходяться в межах середніх значень) – такі жінки виявляють амбівалентні риси залежності та контрзалежності, разом з тим не спостерігається певного вектора в їх поведінці, і таким чином, цей тип не описується параметрами міжособистісної залежності та страху психологічної інтимності.

Автор (Асланян, 2010) робить висновок про те, що стосунки психологічної інтимності забезпечуються триангулярною емоційною структурою, що включає:

- емоційність;
- псевдоемоційність (контрзалежність, страх психологічної інтимності, самотність);
- «емоційний холод» (псевдопочуття, рекетні почуття, псевдо-співпраця, токсична любов).

Організація такої структури представлена континуумом, полюсами якими є «Емоційний холод» - «Псевдоемоційність», натомість, параметр «емоційність» знаходиться поза цим континуумом і становить окремий вимір.

Разом з тим аналіз наведених феноменів порушення міжособистісних стосунків (міжособистісна залежність, страх психологічної інтимності, самотність, синдром «емоційного холоду») показує, що в кожному з них акцент зроблено на якомусь певному компоненті в структурі стосунків. Концепція співзалежності/протизалежності Б. і Дж. Уайнхолдів більшою мірою описує поведінкові прояви зазначених порушень. Феномени страху психологічної інтимності та синдрому «емоційного холоду» переважно відображають емоційну сторону подібних порушень. Самотність розглядається або як порушення в системі потреб (акцент зроблений на мотиваційній стороні), або ж як емоційне переживання порожнечі й ізоляції. У концепціях міжособистісної залежності Р. Борнштейна і Гіршфільда представлена компонентна структура цього порушення, що включає поведінкові та емоційні проблеми особистостей з подібними розладами.

У роботі О. П. Макушиної (Макушина, 2007) наведені компоненти в структурі міжособистісної залежності:

а) когнітивний, що включає уявлення про себе як про слабку, безсили особистість;

б) мотиваційний, що відображає виражену потребу в підтримці та керівництві з боку значущих осіб;

в) емоційний, пов'язаний з тенденцією відчувати тривогу і страх у ситуаціях, що вимагають незалежної поведінки або під час загрози втратити підтримку значимої особи;

г) поведінковий, що виявляється в пошуках допомоги, схвалення або сприяння.

Виходячи з цієї запропонованої структури, ми зробили спробу компонентного аналізу порушень міжособистісних стосунків. Ми припускаємо, що такі порушення в своєму генезі можуть бути співвіднесені з психологічною травматизацією під час проходження перших двох стадій розвитку особистості – стадії злиття і стадії сепарації. Гіпотеза спирається на дані емпіричного дослідження міжособистісної залежності Є. В. Фролової, М. Є. Жидка та ін., які виконані під керівництвом професора О. С. Кочаряна (Коцюба, 2010; Жидко, 2005; Фролова, 2008). Саме тому в структурі порушень можуть бути виділені полюси, що відображають фіксацію на одній із цих стадій розвитку. Така полярність може бути виділена для кожного з чотирьох компонентів стосунків. Узагальнена модель структури порушень міжособистісних стосунків представлена в табл. 3.

Таблиця 3

Структура порушень міжособистісних стосунків

Компоненти міжособистісних стосунків	Полярні характеристики стосунків	
	Полюс злиття	Полюс сепарації
Емоційний	Страх самотності, «емоційний холод», емоційна надблизькість	Страх психологічної інтимності, псевдоемоційність
Когнітивний	Переконання у власній безпорадності, слабкості, нецінності	Переконання у власній самодостатності, силі, компетентності
Мотиваційний	Потреба в прихильності, безпеці, злитті	Потреба в сепарації, автономії, незалежності
Поведінковий	Співзалежні моделі поведінки	Контрзалежні моделі поведінки

Ця гіпотеза потребує уточнення і розширення уявлень про структуру та соціалізаційні чинники, специфічні для міжособистісної залежності, страху психологічної інтимності, суб'єктивного почуття самотності, що визначає вектор подальшого емпіричного дослідження.

Тому **метою дослідження** є виявлення структурної організації синдрому/симптомокомплексу «емоційного холоду» у молодих чоловіків і жінок.

Організація та методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було сформовано дослідницьку вибірку, яку склали 395 осіб, 190 юнаків та 205 дівчат віком 20–26 років, середній вік досліджуваних становить 23,2 року. Цей вік є підперіодом ранньої дорослості всередині більш широкого періоду дорослості та відповідає віковим межах від 20 років до 25 років (згідно з періодизацією Е. Еріксона) або від 20 до 40 років (згідно з даними Г. Крайта). Основним завданням періоду ранньої дорослості є досягнення близькості. Рішення проблеми формування психологічної близькості нерозривно пов'язане з побудовою партнерських стосунків. Відповідно до поглядів Е. Еріксона найбільш важливою проблемою розвитку в період ранньої дорослості є вирішення кризи інтимності та ізоляції. Інтимність припускає встановлення взаємно задовольняючих близьких стосунків з іншим. Вона являє собою союз двох ідентичностей, в якому не губляться унікальні якості жодної з них. Ізоляція, навпаки, припускає нездатність чи невдачу у встановленні взаємності іноді у зв'язку з тим, що особистісна ідентичність є надто слабкою, не готовою до створення близького союзу з іншою людиною.

Значні зміни в цьому віці відбуваються і в Я-концепції особистості. Я- концепція в період дорослості стає активним елементом особистості та важливим фактором в інтерпретації досвіду. У цьому сенсі Я-концепція виконує низку функцій: сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду та є джерелом очікувань. Якщо Я-концепція чоловіка чи жінки містить певну модель задоволення потреби в психологічній близькості шляхом шлюбних стосунків, у такому випадку можна говорити, що чоловіки та жінки орієнтовані на створення сім'ї. При цьому їх Я-образи містять певні очікування щодо себе і партнера в шлюбі.

У період ранньої дорослості в поведінці людини також відзначаються деякі новоутворення: засвоєння професійної діяльності, розширення та вдосконалення професійних навичок; побудова партнерських стосунків, створення власної сім'ї, народження та виховання дітей.

На думку Р. Хейвінгхерста (Havinghurst, 1957), цей вік має низку завдань розвитку, які необхідно вирішити. Серед найбільш важливих він вказує такі завдання періоду ранньої дорослості: обрати подружжя; навчитися жити з партнером по шлюбу; почати сімейне життя; виховати дітей; вести домашнє господарство; почати професійну діяльність; прийняти громадянську відповідальність; знайти близьку за духом соціальну групу.

Таким чином, дослідницька вибірка за віковим критерієм є найбільш відповідною меті та завданням дослідження, тому що серед провідних вікових завдань різними авторами вказується побудова партнерських стосунків і, відповідно, у цей період найбільш яскраво будуть проявлятися і можливі порушення партнерської комунікації (зокрема, симптомокомплекс «емоційного холоду»).

Наявність всередині дослідницької вибірки груп чоловіків і жінок обумовлена тим, що, згідно з поглядами деяких дослідників (Д. Левінсон, цит. за Крайг, Бокум, 2005), незважаючи на зіставність етапів життєвого циклу чоловіків і жінок, ієрархія завдань розвитку та їх смислове наповнення може відрізнятися. Так, у періодизації Д. Левінсона виділяється чотири завдання розвитку, необхідні для досягнення істинної дорослості: 1) сформулювати, що собою представляє дорослість і що необхідно для її досягнення; 2) знайти наставника; 3) почати будувати кар'єру; 4) встановити близькі стосунки. Для чоловіків ці завдання більш чітко відокремлені один від одного і провідними є завдання соціального функціонування (побудова успішної кар'єри, визначення життєвих цілей, пошук наставника). Завдання побудови партнерських стосунків актуалізуються в більш пізньому віці (близько 30 років). Для жінок Д. Левінсон відзначає

прагнення об'єднати кар'єру і шлюб в одне життєве завдання, більше того, значна частина жінок ставить завдання створення сім'ї пріоритетніше порівняно з чоловіками. Таким чином, дослідники доходять висновку, що для жінок стадії циклу сімейного життя є більш чітким індикатором вікового розвитку, ніж просто вік. Переходи та кризи у жінок менше пов'язані з віком, ніж із такими подіями, як народження дітей або їх відокремлення від сім'ї.

Успішність вирішення поставлених завдань визначається не тільки віковими характеристиками та статеву приналежністю досліджуваних, але і їх соціальним статусом і родом занять. За соціальним статусом більшість досліджуваних (280 осіб, 76,7 % від загального обсягу вибірки) є студентами старших курсів закладів вищої освіти міста Харкова. Частина вибірки – 115 осіб (29,1 % від загального обсягу) – складає молодь, яка вже працює, стаж роботи становить від 1 до 3 років, досліджувані займають посади адміністратора, менеджера, соціолога, торгового представника тощо.

За сімейним станом усі досліджувані (100 % вибірки) не перебувають у шлюбі і не мають дітей. Дотримання цього критерію було необхідне для того, щоб створити одноманітну за досвідом побудови партнерських стосунків вибірку. Всі досліджувані на момент проведення роботи мають досвід (вдалий чи невдалий, за суб'єктивною оцінкою) подібних стосунків – зустрічаються, але не в шлюбі. Виходячи з цих даних, можна зробити висновок, що завдання розвитку – формування психологічної інтимності та близькості – є актуальним для всіх досліджуваних, а отже, всі вони знаходяться в стадії переживання кризи «інтимність – ізоляція».

Методи дослідження. Під час проведенні дослідження було використано такі методи:

1. Методика «ОМС» – опитувальник міжособистісних стосунків В. Шутца (Fundamental Interpersonal Relations Orientation – Behaviour (FIRO – B), адаптований О. О. Рукавішніковим (Духновский, 2009), призначений для оцінки типових способів стосунків досліджуваного до людей.

2. Опитувальник співзалежності Б. Уайнхолда та Дж. Уайнхолд (Уайнхолд, Уайнхолд, 2002) призначений для оцінки моделей поведінки, що відображають прояви співзалежності. До української вибірки (чоловічої та жіночої) цей опитувальник адаптований О. С. Кочаряном і Є. В. Фроловою (Кочарян, Фролова, Смахтина, 2006; Кочарян, Фролова, Гуртовая, 2009), авторами також створено психометричний паспорт методики. Визначено рівні критеріальної та змістової валідності, надійності, диференційної сили тверджень; проведено нормалізацію опитувальника Б. Уайнхолда; встановлено

пороговий діагностичний коефіцієнт (інформаційна міра j Кульбака), що дозволяє провести диференціацію залежних і незалежних осіб.

3. *Опитувальник протизалежності* Б. Уайнхолда та Дж. Уайнхолд (Уайнхолд, Уайнхолд, 2009) спрямований на оцінювання ступеня вираженості протизалежних моделей у поведінці. Психометричну оцінку методики було виконано в роботі О. Ю. Якименко (Якименко, 2012).

4. Шкала страху інтимності С. J. Descutner, M. Thelen (Descutner, Thelen, 1991) спрямована на виявлення порушення партнерської комунікації, за якого спостерігається нездатність людини встановлювати довірчі, стабільні стосунки та відчувати задоволення і радість від них. На українській вибірці ця методика була апробована в дисертаційній роботі Т. С. Асланян (Асланян, 2010).

5. *Опитувальник міжособистісної залежності* Р. Гиршфільда (адаптований О. П. Макушиною (Макушина, 2006)). Опитувальник базується на моделі міжособистісної залежності Р. Гиршфільда, яка включає в себе три ознаки: 1) емоційна опора на інших (ЕО); 2) невпевненість у собі (Н); 3) прагнення до автономії (А). Міжособистісна залежність (МЗ) визначається як сума перших двох параметрів (емоційна опора на інших і невпевненість у собі) мінус третя характеристика (прагнення до автономії).

6. *Тест профілю стосунків* був створений Р. Борнштейном і його колегами в США і адаптований О. П. Макушиною (Макушина, 2006). В основу покладено модель стосунків, що має три незалежні компоненти: 1) деструктивна над залежність; 2) дисфункційне відокремлення; 3) здорова залежність.

7. «Шкала самотності» (Д. Рассел, Л. Пенло, М. Фергюсон) (Духновский, 2009) застосовувалася для визначення ступеня вираженості суб'єктивного почуття самотності.

8. *Методика «Інтеракційні почуття особистості»* (Л. В. Куліков) (Духновский, 2009) застосовувалася для виявлення емоційної структури «симптомокомплексу емоціонального холоду». Інтеракційні почуття регулюють міжособистісні стосунки. Їх підвидами є зближуючі і віддаляючі почуття. До зближуючих почуттів зараховують: єдність (спільність) з людиною, дружелюбність, добросердя, впевненість у власній правоті, власну достатню значущість, гордість за себе, вдячність якій-небудь людині або людям, повагу до людей, любов. До віддаляючих почуттів зараховують: самотність, відразу (або неприязнь), злість, провину, заздрість, сором, образу, презирство до якої-небудь людини або людей, ненависть до цієї людини.

Чим більше виражені зближуючі почуття, тим повнішим буде міжособистісне спілкування. Несумірно посилені зближуючі

почуття є співвідносними з поняттям «симбіоз», за термінологією Е. Фромма. Віддаляючі почуття забезпечують автономію та незалежність у міжособистісних стосунках, разом з тим надмірна вираженість останніх призводить до низки порушень: переживання ізоляції, самотності тощо.

9. *Особистісна шкала прояву тривоги* (Дж. Тейлор, адаптація Т. А. Немчинової) застосовувалася для діагностики рівня тривоги.

Математико-статистичне оброблення результатів проводилося за допомогою низки методів математичної статистики, для обчислення яких використовувався програмний пакет Statistica 6.0:

- У-критерій Манна-Уїтні, за допомогою якого встановлювався рівень значущості розходжень діагностичних ознак між дослідницькими групами;
- t-критерій Стюдента для визначення значущості розходжень змінних у дослідницьких групах, які було отримано після факторизації простору первісної кількості змінних;
- факторний аналіз (Extraction: principal components, ротація за методом Varimax), який використовувався як метод скорочення змінних та виявлення «прихованих» (латентних) змінних у первісному просторі діагностичних ознак.

Результати дослідження. У сучасній культурі прояви нездатності людини вступати та підтримувати близькі довірчі стосунки можуть бути виявлені в різноманітних формах поведінки, часто описуваних як трансформація жіночої гендерної ролі, альтернативні форми шлюбу, надзалежність, страх інтимності тощо. Разом з тим залишаються неясними питання про співвідношення цих «близьких» за семантичним значенням розладів і організації простору партнерської комунікації в нормі і за різних порушень. Аналіз літератури свідчить, що кожен із розладів партнерської взаємодії більшою мірою відбиває переважання якогось одного компонента в структурі, залишаючи питання про структуру простору міжособистісної взаємодії в нормі і за різних порушень відкритим. Тому перш за все дослідження було спрямоване на виявлення структури простору «емоційного холоду» у юнаків і дівчат.

Для цього було використано такі психодіагностичні методики: опитувальник надзалежності Б. Уайнхолда та Дж. Уайнхолд, опитувальник протизалежності Б. Уайнхолда та Дж. Уайнхолд, шкалу страху інтимності С. Дескатнера та М. Телена, опитувальник міжособистісної залежності Р. Гиршфільда, тест профілю стосунків Р. Борнштейна, шкала самотності Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона, шкалу тривоги Дж. Тейлор.

Першим кроком аналізу емпіричних даних стало порівняння чоловічої та жіночої вибірок за всіма досліджуваними ознаками, які складають шкали психодіагностичних методик, з метою визначення гендерних відмінностей у рівні вираженості зазначених розладів. Результати порівняння за допомогою U-критерію Манна-Уїтні представлено в табл. 4.

Таблиця 4

Гендерні відмінності в рівні вираженості порушень
партнерської взаємодії

Змінні	Сума рангів (дівчата, n = 95)	Сума рангів (юнаки, n = 90)	U-критерій	Рівень значущості, P
Опитувальник міжособистісної залежності Р. Гіршфільда				
Міжособистісна залежність	3261,0	1890,0	714,0	0,0001
Емоційна опора на інших	3091,0	2060,0	884,0	0,008
Прагнення до автономії	2282,5	2868,5	851,5	0,004
Тест профілю стосунків Р. Борнштейна				
Деструктивна надзалежність	2945,5	2205,5	929,5	0,05

Примітка: до таблиці винесені тільки ті змінні, за якими отримано значущі відмінності.

Як видно з наведених даних, значущі відмінності спостерігаються в рівні вираженості показників міжособистісної залежності, емоційної опори на інших і деструктивної надзалежності, які більшою мірою властиві дівчатам. Ці результати свідчать, що розлади партнерської взаємодії, що відображають порушення контакту за типом надзлиття/надблизькості, є «жіночими» типами порушень. Мабуть, це відображає гендернобажані моделі поведінки жінки в міжособистісних стосунках.

Для юнаків характерною є велика вираженість прагнення до автономії, що свідчить про потребу в незалежності та самостійності і відображає гендерноспецифічні моделі поведінки чоловіків у міжособистісних стосунках.

Для виявлення структурної організації простору порушень партнерської взаємодії було проведено факторизацію простору ознак, представлених у зазначених вище психодіагностичних методиках, які утворюють симптомокомплекс «емоційного холоду», на матеріалі чоловічої та жіночої вибірок. Результати наведено в табл. 5.

Таблиця 5

Факторна структура симптомокомплексу «емоційного холоду»

Змінні	Фактор 1 «злиття»	Фактор 2 «сепарація»	Фактор 3 «близькість»
Співзалежність (опитувальник Б. Уайнхолда)	0,50	0,47	
Протизалежність (опитувальник Б. Уайнхолда)	0,42	0,59	0,42
Страх психологічної інтимності (шкала С. Дескатнера та М. Телена)		0,45	0,75
Деструктивна над залежність (тест профілю стосунків Р. Борнштейна)	0,81		
Дисфункційне відокремлення (тест профілю стосунків Р. Борнштейна)		0,86	
Здорова залежність (тест профілю стосунків Р. Борнштейна)			-0,92
Міжособистісна залежність (опитувальник Р. Гиршфільда)	0,93		
Емоційна опора на інших (опитувальник Р. Гиршфільда)	0,85		
Невпевненість у собі (опитувальник Р. Гиршфільда)	0,77		
Прагнення до автономії (опитувальник Р. Гиршфільда)		0,85	
Самотність (шкала самотності Д. Рассела та співавт.)	0,40	0,40	0,60
Особистісна тривожність (шкала тривоги Дж. Тейлор)	0,41		0,59
Вага фактора	31,23 %	24,42 %	18,50 %

Примітка: до таблиці винесено тільки значущі навантаження за факторами (від 0,40).

Як впливає з наведених даних, простір «емоційного холоду» представлено трьома факторами (сумарна дисперсія становить 74,14 %), які можуть бути розглянуто як структурні компоненти симптомокомплексу «емоційного холоду».

Розглянемо ці фактори докладніше:

1) фактор злиття (вага фактора 31,23 %) є монополярним. До складу цього фактору увійшли такі змінні: співзалежність (0,50),

протизалежність (0,42), міжособистісна залежність (0,93), емоційна опора на інших (0,85), невпевненість у собі (0,77), суб'єктивне відчуття самотності (0,40), особистісна тривожність (0,41). Цей фактор відображає порушення в структурі стосунків за типом надблизькості, надзлиття, яке пов'язане з переживанням самотності та спирається на такі особистісні якості, як невпевненість у собі, тривожність, потреба в опорі та підтримці з боку значущих осіб;

2) фактор сепарації (вага фактора 24,42 %), до складу якого увійшли такі змінні: співзалежність (0,47), протизалежність (0,59), страх психологічної інтимності (0,45), дисфункційне відокремлення (0,86), прагнення до автономії (0,85), суб'єктивне відчуття самотності (0,40). Цей фактор також є монополярним і об'єднує змінні, що відображають переважно виражену потребу в сепарації або автономії, уникнення контакту у стосунках, що також пов'язане з переживанням ізоляції та самотності;

3) фактор близькості (вага фактора 18,5 %), до складу якого увійшли такі змінні: здорова залежність (-0,92), протизалежність (0,42), страх психологічної інтимності (0,75), суб'єктивне відчуття самотності (0,60), особистісна тривожність (0,59). За своїм складом фактор має два полюси. Цей фактор відображає нормативний рівень міжособистісної залежності, який за суб'єктивним значенням протилежний страху психологічної інтимності, протизалежності і почуттю самотності, що дозволяє підтримувати здоровий рівень інтимності та близькості в міжособистісних стосунках. Виходячи з наповнення цього фактора, можна припустити, що форми порушень, пов'язані з посиленням потреби в сепарації, контролі та автономії (протизалежність, страх психологічної інтимності), є більш «патогенними», порівняно з розладами за типом надблизькості у стосунках. Це можна стверджувати тому, що нормативний рівень міжособистісної залежності (здорова залежність) виступає свого роду чинником компенсації протизалежності та страху інтимності. Іншими словами, здатність до психологічної інтимності та близькості є протилежним полюсом страху інтимності й адикції уникнення.

Для подальшого аналізу відмінностей між двома дослідницькими вибірками (юнаків і дівчат) ми зробили такі кроки: 1) виділені фактори було збережено як змінні і далі аналізувалися як окремі змінні: «злиття», «сепарація» і «близькість»; 2) потім було визначено відмінності між групами за цими змінними за допомогою t-критерію Стьюдента.

Нами були виявлено значущі відмінності, які наведено у табл. 6.

Таблиця 6

Гендерні відмінності в структурі симптомокомплексу
«емоційного холоду»

Фактори	Середнє значення (дівчата)	Середнє значення (юнаки)	t-критерій Стьюдента	Рівень значущості, p(df=183)
Злиття	0,31	-0,34	3,39	0,001
Сепарація	-0,25	0,27	-2,68	0,01
Близькість	0,16	-0,17	1,62	>0,1

Як випливає з наведених даних, гендерноспецифічним компонентом симптомокомплексу «емоційного холоду» для дівчат є фактор «злиття», а для юнаків – фактор «сепарації», що підтверджує результати порівняльного аналізу вибірок і узгоджується з соціобажаними моделями статевої поведінки чоловіків і жінок. Фактор близькості не досягає значущого рівня у відмінностях і може бути розглянутий як уні(поза)сексуальний компонент симптомокомплексу «емоційного холоду».

На наступному етапі дослідницької роботи нами було здійснено виявлення емоційної структури симптомокомплексу «емоційного холоду». Для цього нами була проведена факторизація простору ознак, що утворюють симптомокомплекс «емоційного холоду» (опитувальник співзалежності Б. Уайнхолда та Дж. Уайнхолд, опитувальник протизалежності Б. Уайнхолда та Дж. Уайнхолд, шкала страху інтимності С. Дескатнера та М. Телена, опитувальник міжособистісної залежності Р. Гіршфільда, тест профілю стосунків Р. Борнштейна, шкала самотності Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона, шкала тривоги Дж. Тейлор) і почуттів, що регулюють міжособистісні стосунки (методика «Інтеракційні почуття особистості» Л. В. Кулікова), на матеріалі чоловічої та жіночої вибірок. Результати наведено в табл. 7.

Таблиця 7

Емоційна підструктура симптомокомплексу «емоційного холоду»

Склад фактора	Фактор 1 «близькість»	Фактор 2 «самотність»	Фактор 3 «злиття»	Фактор 4 «сепарація»
Симптомокомплекс «емоційного холоду»	Страх психологічної інтимності (-0,44). Здорова залежність (0,62). Самотність (-0,46). Особистісна тривожність (0,40)	Самотність (0,43). Особистісна тривожність (0,41)	Співзалежність (0,53). Протизалежність (0,44). Деструктивна надзалежність (0,81). Міжособистісна залежність (0,89). Емоційна опора на інших (0,81). Невпевненість у собі (0,76). Самотність (0,41)	Співзалежність (0,46). Протизалежність (0,66). Страх психологічної інтимності (0,59). Дисфункційне відділення (0,76). Прагнення до автономії (0,80). Самотність (0,44). Особистісна тривожність (0,42)

Продовження табл. 7

Інтеракційні почуття особистості	Єдність/спільність (0,64). Дружелюбність (0,70). Добросердя (0,68). Впевненість у власній правоті (0,56). Власна значущість (0,58). Гордість за себе (0,52). Вдячність (0,69). Повага (0,78).	Самотність (0,49). Відраза, ворожість (0,71). Злоба, злість (0,63). Провина (0,46). Заздрість (0,52). Сором (0,41). Образа (0,63). Презирство (0,77)	Сором (0,53)	Єдність (спільність) із людиною або людьми (-0,45). Самотність (0,50)
	Любов (0,59)	Ненависть (0,74)		
Вага ф-ру	20,4 %	16,2 %	14,6 %	11,7 %

Примітка: до таблиці винесено тільки значущі навантаження за факторами (від 0,40).

Як впливає з результатів факторизації, ми отримали чотирифакторну структуру (сумарна дисперсія становить 62,9 %). Три фактори (перший, третій і четвертий) відтворюють отриману раніше трифакторну структуру симптомокомплексу «емоційного холоду».

Аналіз факторної структури показує, що вона включає компоненти, які мають диференційоване емоційне забезпечення:

– *фактор 1* – «близькість», яка конотована безліччю позитивних почуттів. Це означає, що розвиток здорових міжособистісних стосунків, близькості та інтимності регулюється здатністю переживати і виражати такі почуття, як дружелюбність, відкритість, любов, вдячність, повага, гордість, власна цінність тощо. Таким чином, усі зближуючі почуття формують основу для розвитку гармонійних міжособистісних стосунків, де кожен партнер отримує (бере) щонебудь для себе і віддає своєму партнеру;

– *фактор 2* – «самотність», яка конотована багатьма негативними почуттями. Цей фактор як самостійний компонент не був виявлений у структурі симптомокомплексу «емоційного холоду», разом з тим в емоційній структурі він конотований усіма віддаляючими інтеракційними почуттями (відраза, презирство, провина, злість, образа, сором). Очевидно, переживання самотності само по собі відображає негативні емоційні аспекти порушених міжособистісних стосунків;

– *фактор 3* – «злиття», яке конотоване тільки переживанням сорому, яке, в свою чергу, є одним з віддаляючих почуттів особистості;

– *фактор 4* – «сепарація», яка наповнена негативними переживаннями ізоляції та самотності, що відбиває сам вектор цього розладу партнерської взаємодії, спрямований на уникнення контактів і дистанціювання.

Для наочності зобразимо цю структуру на рисунку (рис. 1).

Оскільки емоційна сфера особистості має чітко виражену гендерну специфіку, ми перевірили виявлені фактори на достовірність

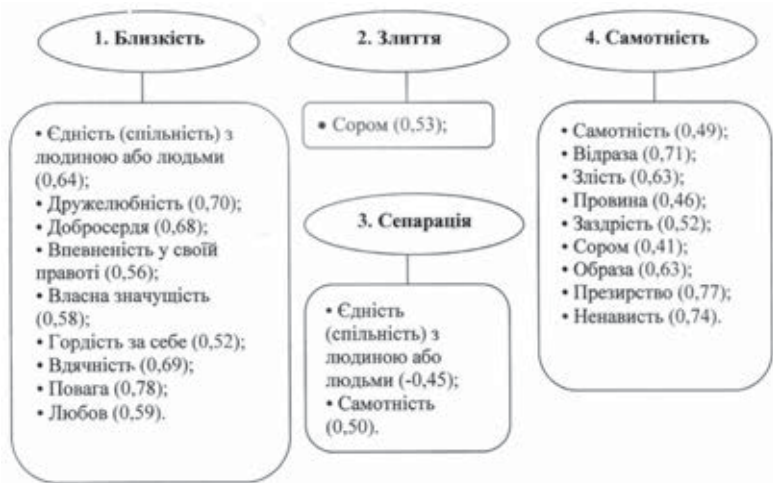


Рис. 1. Емоційна підструктура симптомокомплексу «емоційного холоду»

відмінностей у вибірках дівчат і юнаків. Результати представлено в таблиці 8.

Таблиця 8

Гендерні відмінності в емоційній структурі симптомокомплексу «емоційного холоду»

Фактори	Середнє значення (дівчата)	Середнє значення (юнаки)	t-критерій Стьюдента	Рівень значущості, p (df = 183)
Здорова залежність	0,0014	-0,0016	0,015	>0,98
Самотність	0,15	-0,16	1,62	>0,1
Злиття	0,31	-0,34	3,44	0,001
Сепарація	-0,22	0,25	-2,39	0,01

Як видно з наведених даних, відмінності спостерігаються тільки у факторах злиття та сепарації.

Виявлення в структурі симптомокомплексу «емоційного холоду» фактора близькості з необхідністю ставить питання про співвідношення порушених форм партнерської взаємодії з вираженістю здорових потреб у структурі міжособистісних стосунків. Досліджуючи цей аспект, ми спиралися на тривимірну теорію міжособистісних стосунків В. Шутца (цит. за Духновский, 2009), згідно з якою в структурі міжособистісних стосунків присутні три незалежні потреби, кожна з яких реалізується у двох типах поведінки – демонстрованій власній поведінці та поведінці, очікуваній з боку інших людей:

1. *Потреба включення* – потреба створювати та підтримувати задовільні стосунки з іншими людьми, на основі яких виникають взаємодія та співпраця. Задовільні стосунки означають для індивіда психологічно прийнятні взаємодії з людьми, які протікають у двох напрямках: а) від індивіда до інших людей – діапазон від «встановлює контакти з усіма людьми» аж до «не встановлює контакти з жодним»; б) від інших людей до індивіда – діапазон від «завжди з ним встановлюють контакти» аж до «ніколи з ним не встановлюють контактів».

2. *Потреба контролю* – потреба визначається прагненням створювати і зберігати задовільні стосунки з людьми, спираючись на контроль і силу. Задовільні стосунки містять психологічно прийнятні стосунки з людьми в двох напрямках: а) від індивіда до решти людей у діапазоні від «завжди контролює поведінку інших людей» аж до «ніколи не контролює поведінку інших»; б) від інших людей до індивіда – у діапазоні від «завжди контролюють» до «ніколи не контролюють».

3. *Потреба афекту* – як прагнення створювати й утримувати задовільні стосунки з іншими людьми, спираючись на любов і емоційні стосунки. Потреба цього типу стосується, насамперед, парних стосунків. Задовільні взаємини завжди включають психологічно прийнятні стосунки особистості з іншими людьми у двох напрямках: а) від індивіда до решти людей – в діапазоні від «зав'яже близькі особисті стосунки з кожним» до «не зав'яже близьких особистих стосунків з жодним»; б) від інших людей до індивіда – у діапазоні від «завжди зав'язують близькі особисті стосунки з індивідом» до «ніколи не встановлюють близьких особистих стосунків з індивідом».

На думку В. Шутца, надмірне посилення або ослаблення основних потреб може призводити до порушених типів міжособистісної поведінки:

- посилення потреби включення веде до соціально надмірної, а ослаблення - до соціально дефіцитарної поведінки;
- гіпертрофована потреба контролю призводить до автократичної, а мінімізована - до абдикратичної поведінки;
- надмірно сильна афектація міжособистісних стосунків веде до чуттєво надмірної, а надто слабка – до чуттєво дефіцитної поведінки.

Таким чином, можна припустити, що виділені нами компоненти в структурі синдрому «емоційного холоду» можуть відображати порушення у функціонуванні основних потреб міжособистісних стосунків. Для верифікації цієї гіпотези нами було проведено факторизацію простору ознак, що утворюють симптомокомплекс «емоційного холоду» (опитувальники співзалежності та протизалежності Б. Уайнхолда та Дж. Уайнхолда, шкала страху інтимності С. J. Descutner, M. Thelen, опитувальник міжособистісної залежності Р. Гиршфільда, тест профілю стосунків Р. Борнштейна, шкала самотності Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона, шкала тривоги Дж. Тейлора) і структуру міжособистісних стосунків (опитувальник ОМС В. Шутца), на матеріалі чоловічої та жіночої вибірок. Результати наведено в табл. 9 та для наочності на рис.2.

Як видно з наведених даних, простір міжособистісних потреб і симптомокомплексу «емоційного холоду» представлено чотирма факторами (сумарна дисперсія становить 67,8 %). У факторній структурі присутні фактори, які описують лише порушення партнерської взаємодії і були виділені нами на попередньому етапі (фактори «злиття» і «сепарація»).

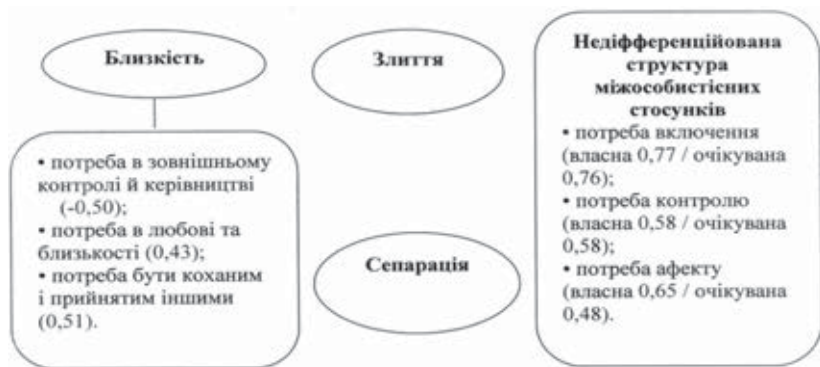


Рис. 2. Взаємозв'язок компонентів симптомокомплексу «емоційного холоду» з міжособистісними потребами

Таблиця 9

Факторна структура простору міжособистісних потреб
і симптомокомплексу «емоційного холоду»

Змінні		Фактор 1 «злиття»	Фактор 2 «сепарація»	Фактор 3 «недиференційова на структура міжособистісних стосунків»	Фактор 4 «близькість»
Міжособистісні потреби	Ie			0,77	
	Iw			0,76	
	Ce			0,58	
	Cw			0,58	0,50
	Ae			0,65	-0,43
	Aw			0,48	-0,51
Співзалежність		0,46	0,50		
Протизалежність		0,39	0,66		
Страх психологічної інтимності			0,52		0,66
Деструктивна надзалежність		0,74			
Дисфункційне відокремлення			0,81		
Здорова залежність					-0,87
Міжособистісна залежність		0,94			
Емоційна опора на інших		0,86			
Невпевненість у собі		0,73			
Прагнення до автономії			0,87		
Самотність		0,44	0,51		0,46
Особистісна тривожність		0,48			0,48
Вага фактору		19,5 %	18,1 %	16,4 %	13,8 %

Примітки: 1) до таблиці винесено тільки значущі навантаження за факторами (від 0,40);
2) Ie – потреба в приналежності, встановленні контактів; Iw – потреба у прийнятті з боку інших; Ce – потреба у контролі та впливі на інших людей; Cw – потреба в контролі та керівництві з боку оточуючих; Ae – власна потреба в любові та близькості; Aw – потреба бути коханим і прийнятим іншими людьми.

Отримані результати також дають підставу вважати і те, що відсутність зв'язку може бути обумовлена і різноспрямованістю діагностичних мішеней методики В. Шутца і методик, що діагностують порушення партнерської взаємодії. Тобто методика ОМС орієнтована на «здорові» міжособистісні потреби, а опитувальники Б. Уайнхолда, Р. Борнштейна та інші дозволяють діагностувати «патогенні» компоненти міжособистісних стосунків, які не є простим «посиленням» або «ослабленням» здорових міжособистісних потреб і в своєму генезі спираються на деформацію структурної організації особистості або процесу соціалізації.

Третій фактор у цій структурі був названий «недиференційована структура міжособистісних стосунків», тому що у своєму складі він об'єднує всі міжособистісні потреби. Це означає, що зазначені потреби не є самостійними утвореннями і взаємопотенціюють одна одну. З одного боку, така закономірність відображає той факт, що повне задоволення однієї потреби (наприклад, потреби включення) зумовлює повноцінне задоволення наступних онтогенетично пізніших потреб, наприклад потреби контролю або афекту (*Развитие в психоанализе*, 2001). З іншого – в структурі міжособистісних стосунків ці основні потреби виявляються нерозділеними, перебуваючи у стосунках кон'юнкції, що певною мірою свідчить про незрілість сфери міжособистісної взаємодії. Перевірка значущості відмінності вираженості цього фактора у вибірках дівчат і юнаків за допомогою t-критерію Стьюдента виявила відсутність достовірних відмінностей ($t = 1,62$; $p > 0,1$; $df = 183$), що показує унісексуальний характер цієї особливості. Можна говорити в цілому про незрілість сфери міжособистісних стосунків у сучасної молоді незалежно від статі.

Четвертий фактор у цій структурі – «близькість» включає до складу змінні, що відображають полюс здорової залежності, психологічної інтимності, з якою пов'язана потреба афекту, і змінні, що утворюють полюс страху інтимності, самотності і тривоги, з яким пов'язана потреба в зовнішньому контролі і керівництві з боку оточуючих. Таким чином, формування здорового рівня близькості в міжособистісних стосунках спирається на повноцінне задоволення потреби в афекті і як демонстровану власну поведінку (Ae) та як очікувану поведінку від значущих осіб (Aw). Дефіцитарність цієї потреби посилюватиме прояви страху психологічної інтимності, ізоляції та самотності. Посилення потреби в контролі як очікувана поведінка від оточуючих (Sw), тобто бажання і готовність затримуватися вказівок, порад, підкорятися зовнішнім інструкціям, також підтримує високий рівень страху інтимності, суб'єктивного почуття самотності та базальної (особистісної) тривожності. Цей

фактор також не виявив достовірних відмінностей у чоловічій та жіночій вибірках ($t = 1,59$; $p > 0,1$; $df = 183$), тобто ця закономірність є однаково властивою і чоловічій, і жіночій статі.

Обговорення результатів. В аналізі факторної структури симптомокомплексу «емоційного холоду» (табл. 5) звертає на себе увагу той факт, що співзалежність і протизалежність, які часто розглядаються в літературі як протилежні (антонімічні) форми розладів (Уайнхолд, Уайнхолд, 2002, 2009), увійшли до складу 1-го та 2-го факторів з однаковим знаком. Цей результат дає підставу вважати їх не окремими незалежними формами міжособистісної залежності, а фазами в розвитку партнерських стосунків, які послідовно змінюють одна одну. Це узгоджується з існуючими уявленнями щодо динаміки розвитку залежних стосунків. Зокрема, Ц. П. Короленко (Короленко, Дмитриева, 2000) описує зміну етапу утопічних адиктивних фантазій (зв'язок з об'єктом адикції) етапом розчарування та дистанціювання (переживання покинутості, розрив стосунків). У термінах, які використовує П. Мелоді (Mellody, Freundlich, 2009; Mellody, Miller, Wells, 2011), подібне явище представлено як емоційні цикли і фази токсичної любові, суть яких полягає в реалізації фантазій про спасителя, переживанні ейфорії, усвідомленні неможливості реалізації цієї мрії, формуванні амбівалентних стосунків любові та ненависті, компульсивного бажання повернення до дебюту стосунків або припинення стосунків з цим партнером. Тому одночасна присутність у структурі фактора співзалежності і протизалежності відображає наявність розладів у встановленні контакту з партнером, а подальше наповнення фактора вказує вектор і зміст цього порушення.

Загалом, виділена трифакторна структура синдрому «емоційного холоду» (табл. 5) кореспондує з триангулярною структурою любові (Р. Стернберг). Компонент синдрому «емоційного холоду» «близькість» виявляє схожість із близькістю (інтимністю) в любовних стосунках і відображає почуття близькості, взаємної прихильності, здатність надання та отримання емоційної підтримки, відкритість і довіру до партнера. Пристрасть може бути співвіднесена з компонентом «злиття», який виявляється як бажання з'єднатися з партнером, потяг до партнера і прагнення до зближення. Відданість являє собою когнітивний аспект любові, готовність до прийняття відповідальності та виконання зобов'язань. У виділеній трифакторній структурі синдрому «емоційного холоду» подібного компонента не виявлено, що може бути пов'язано з віковими особливостями досліджуваної вибірки та несформованістю цього компонента партнерських стосунків. Необхідно вказати, що встановлена структура симптомокомплексу «емоційного холоду» емпірично верифікує

наведену в роботі Т. С. Асланян (Асланян, 2010) структуру стосунків психологічної інтимності, якій було надано феноменологічний опис. Авторка вважає, що такі стосунки забезпечуються триангулярною емоційною структурою, що включає: емоційність; псевдоемоційність (контрзалежність, страх психологічної інтимності, самотність); «емоційний холод» (псевдопочуття, речетні почуття, співзалежність, токсична любов).

Щодо виявлених гендерних відмінностей у структурі симптомокомплексу «емоційного холоду» (табл. 6), вірогідним пояснення може стати вплив соціально заохочуваних моделей поведінки. Надблизькість, на думку М. Боуена, є результатом недостатньої диференціації індивіда з «сімейної его-маси» (цит. за Хеллінгер, 2001). Подібна зайва близькість забезпечує почуття захищеності, але зменшує свободу і незалежність. У цьому контексті стає зрозумілим, що дівчата, які є більш прив'язаними до батьківської сім'ї та опікуються сімейним оточенням, демонструють більш високий рівень вираженості компонента «злиття» у структурі симптомокомплексу «емоційного холоду». М. Боуен (цит. за Хеллінгер, 2001) зазначає також і те, що надблизькість перемежується з періодами відчуження, що ще раз пояснює присутність у складі фактора змінної «протизалежність». Для юнаків значна вираженість компонента «сепарації» у структурі синдрому «емоційного холоду» може бути пояснена посиленням вектора індивідуалізації та автономії в процесі виховання.

У цілому отримані результати щодо структури синдрому емоційного холоду підтверджують висловлену нами гіпотезу про існування двох полюсів у порушенні міжособистісних стосунків. Разом з тим окремо слід підкреслити виділений фактор здорової залежності (близькості), що свідчить про існування «незабруднених», «неінфікованих», вільних від травматичного досвіду ділянок міжособистісних стосунків. Саме ці структури можуть ставати мішенями психокорекційного впливу та формувати «подвійний фокус» (зріле Его) у свідомості клієнта під час опрацювання травматичних переживань.

Аналіз емоційної підструктури симптомокомплексу «емоційного холоду» (табл. 7) дозволяє робити припущення про те, що самотність і близькість складають структуру актуальних міжособистісних стосунків. Разом з тим в емоційній підструктурі присутні також інфантильні компоненти, які мають сплюснене емоційне забезпечення: це злиття, яке конотоване соромом, і сепарація, яка відтворює вектор уникання контактів. Можемо зазначити, що у літературі (Поттер-Ефрон, 2002) існують дані, що почуття сорому як базове переживання грає ключову роль у розвитку залежності (хімічної або

міжособистісної). Таке переживання пов'язане з відчуттям власної неповноцінності. На думку Р. Поттер-Ефрона (*Поттер-Эфрон*, 2002), сором зміщує акцент такого переживання саме на особистість людини («Я - поганий»). Формування залежності стає спробою опанувати базове почуття сорому, однак такий механізм призводить лише до посилення залежних форм поведінки («спіралі сорому»). Щодо результату за фактором сепарації, то це узгоджується з позицією Б. Хеллінгера (Хеллінгер, 2001, с. 39), що будь-яке руйнування зв'язку та звільнення від близьких людей і стосунків пов'язане з переживанням почуття глибокої самотності та відчуження. Тобто структура «злиття» є функціонально «вдмираючою» у зв'язку з тим, що в актуальних стосунках замінюється «близькістю», а «сепарація» має потенціал зростання як необхідний елемент побудови стосунків.

Наявність подібної структури актуальних та інфантильних стосунків може бути пояснена теж згідно з Б. Хеллінгером: розвиток людини в батьківській родині (Хеллінгер, 2001, с. 39) здійснюється за вектором індивідуалізації та звільнення від інфантильного травматичного досвіду, від своїх зв'язків і стосунків. У той же час за таке звільнення «людині доводиться платити більш глибокою самотністю». Під час розриву інфантильних стосунків «зв'язок стає багатшим, але близькість зменшується». Тому самотність як окремий компонент в емоційній структурі симптомокомплексу «емоційного холоду» відображає специфічну для цього віку проблему конфлікту «інтимності – ізоляції» (Еріксон, 2006).

Також можемо зазначити, що гендерні відмінності емоційній структурі симптомокомплексу «емоційного холоду» (табл. 8) вказують на притаманність структур «злиття-сорому» жінкам, посилення якої веде до розвитку залежних стосунків із домінуванням порушень за типом «надблизькості», «надзлиття». Це підтверджується також і тим, що сором як емоція, що супроводжує розвиток особистості в період відокремлення (анальна фаза за періодизацією З. Фрейда (*Развитие в психоанализе*, 2001), «умілість – неповноцінність» за періодизацією Е. Еріксона (Еріксон, 2006)), перешкоджає формуванню психологічної автономії та фіксує особистість на стадії злиття (фузії). Гендерноспецифічною емоційною структурою для чоловічої статі є структура ізоляції та самотності, посилення яких є наслідком моделі побудови партнерських стосунків за типом «втечі від близькості», «страху інтимності». Разом із тим загалом за позитивними та негативними почуттями гендерних відмінностей не спостерігається, вони виконують функцію регуляції контакту незалежно від статі досліджуваних. Зближуючі почуття особистості як єдина позитивна емоційна структура підтримують нормативний рівень залежності у

стосунках, здатність до встановлення близьких довірчих партнерських стосунків. Віддаляючі почуття особистості як єдина негативна емоційна структура сприяють посиленню почуття самотності.

Подібні результати щодо сплюснення інфантильних компонентів синдрому «емоційного холоду» бачимо і під час аналізу структури простору міжособистісних потреб і симптомокомплексу «емоційного холоду» (табл. 9). Фактори «злиття» і «сепарація» не містять міжособистісних потреб, і, мабуть, це може означати, що формування розладів за типом надзалежності та контрзалежності має інший генез, ніж дефіцитарність розвитку міжособистісних потреб. Можна припускати, що злиття та сепарація, з одного боку, можуть розглядатися як типи прихильності – тривожна й уникаюча (Patterns of attachment, 1978), відповідно; з іншого – як самостійні базові потреби (Джонсон, 2001), тому вони не утворюють зв'язків з іншими потребами.

При цьому «близькість» спирається на повноцінне задоволення потреби в афекті. Це може означати, що цей компонент стосунків формується онтогенетично пізніше як результат проходження стадій фузії та сепарації (М. Малер, Б. Уайнхолд), тому і має більше зв'язків зі сферою міжособистісних потреб.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження ми дійшли таких **висновків**:

1. Порушення міжособистісних стосунків представлені низкою психологічних феноменів: міжособистісна залежність, любовні адикції, страх психологічної інтимності, суб'єктивне почуття самотності, інтимофобія, адикція уникнення. Для інтегративного позначення стильової характеристики поведінки та особистості, яка визначається нездатністю до встановлення і підтримання стосунків психологічної інтимності й близькості, використовується термін «синдром «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках. Зазначений синдром є неклінічним і відображає структурні та функціональні порушення особистості, такі як порушення границь особистості, депривацію окремих компонентів психологічного простору, порушення стилю прихильності.

2. Структурна організація синдрому «емоційного холоду» у сучасної молоді характеризується наявністю трьох незалежних компонентів: «злиття», «сепарація», «близькість». Доведено, що симптомокомплекс «емоційного холоду» є інтегративним показником, який відображає взаємодію трьох компонентів, кожен з яких може як перебувати в нормативній зоні, так і виходити за її межі.

3. Гендерноспецифічним компонентом синдрому «емоційного холоду» для дівчат є «злиття», для юнаків – «сепарація», що

узгоджується з традиційними моделями гендернорольової поведінки чоловіків і жінок. Фактор близькості є уні(поза)сексуальним компонентом синдрому «емоційного холоду».

4. Кожен зі структурних компонентів синдрому «емоційного холоду» має різне емоційне забезпечення, а саме: компонент «близькість» спирається на зближуючі почуття особистості. Гендерні відмінності полягають у тому, що посилення структур сорому у жінок веде до розвитку залежних стосунків із домінуванням порушень за типом «надблизькості», «надзлиття»; у чоловіків посилення структур ізоляції та самотності в чуттєво-емоційному профілі особистості сприяє розвитку порушень партнерських стосунків за типом «втечі від близькості», «страху інтимності».

5. В емоційній підструктурі синдрому «емоційного холоду» присутні повноцінно функціонуючі компоненти: «близькість» і «самотність», які становлять зрілу структуру актуальних міжособистісних стосунків. Виявлено також і інфантильні компоненти: «злиття», яке є функціонально «відмираючим», у зв'язку з тим що в актуальних стосунках замінюється «близькістю», і «сепарація», яка має потенціал зростання як необхідний елемент побудови стосунків. Останні мають гендерні відмінності: для жіночої статі властивою є структура «злиття» (порушення міжособистісних стосунків за типом «надблизькості», залежності), яка функціонально підтримується почуттям сорому; для чоловічої статі властивою є структура «сепарації» (втеча від близькості, «страх інтимності»), яка функціонально забезпечується переживанням самотності та ізоляції.

6. Потребова структура міжособистісних стосунків, у цілому, у молоді незалежно від статі є недиференційованою, характеризується нероздільністю базових потреб, що свідчить про незрілість, інфантильність сфери міжособистісної взаємодії. Формування «близькості» як компонента синдрому «емоційного холоду» спирається на повноцінне задоволення потреби в любові і прийнятті незалежно від статі досліджуваних. Компоненти «злиття» і «сепарація» не пов'язані з міжособистісними потребами, що відображає їх самостійність у якості порушених стилів прихильності або базових потреб особистості.

Перспектива подальших досліджень полягає у розвитку уявлень про функціонування здорових і порушених стилів побудування міжособистісних стосунків, розробці програм психологічної корекції міжособистісних стосунків для студентської молоді.

Список літератури

1. Аслаян Т. С. Структурні та функціональні характеристики симптомокомплексу «емоційного холоду» у жінок : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, (2010). [Alanyan T. S. Structural and functional characteristics of "emotional coldness" symptomcomplex at women].
2. Белова Л. В. (2007). Одиночество: попытки измерить пустоту. <http://www.roarinfo.ru/article/06.doc>. [Belova L. V. Loneliness: attempts to measure emptiness].
3. Гараян Н. Г., Холмогорова А. Б. (2000). Замысловатый танец современной пары *Семейная психология и семейная терапия*. 2000. № 1. С. 3–11. [Garanyan N. G., Kholmogorova A. B. The intricate dance of modern couple].
4. Джонсон Ст. М. Психотерапия характера. [М. : Центр психологической культуры], 2001. [Johnson St. M. Character Psychotherapy]. Духновский, (2009). Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. [СПб. : Речь], 2009. [Dukhnovsky S. V. Diagnostics of interpersonal relationships].
5. Жидко М. Є. Особистісні чинники формування відносин подружньої співзалежності у чоловіків : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. [Zhidko M. E. Personal factors of marital codependence relationships formation at men].
6. Развитие в психоанализе / Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж. пер. с англ. Д. В. Полтавец, С. Г. Дурас, И. А. Перельгин; сост. и науч. ред. И. Ю. Романов. [М. : Академический проект], 2001. [Development in psychoanalysis].
7. Кон И. С. Психология ранней юности [М. : Просвещение], 1989. [Kon I. S. Psychology of Early Youth].
8. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Интимность: монография. [М. : Академический Проект ; Гаудеамус], 2012. [Korolenko C. P., Dmitrieva N. V. Intimacy: a monograph].
9. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. Практическое руководство. [М. : Академический Проект], 2000. [Korolenko C. ., Dmitrieva N. V. Sociodynamic psychiatry. A practical guide].
10. Коцюба Г. О. Психологічні особливості організації уязливого кохання у жінок : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2010. [Kotsyuba G. O. Psychological features of toxical love organization at women].
11. Кочарян А. С., Фролова Е. В., Гуртовая И. В. Оценка эффективности методики Б. Уайнхолда для диагностики межличностной зависимости у мужчин. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. 2009. № 3. С. 356–363. [Kocharyan A. S., Frolova E. V., Gurtovaya I. V. Evaluation of the effectiveness of B. Weinhold's technique for interpersonal dependence diagnostics at men].

12. Кочарян А. С., Фролова Е. В., Смахтина Н. А. Психометрическая оценка методики диагностики зависимости Б. Уайнхолда *Вісник Харківського національного університету. Сер.: Психологія*. 2006. № 718. С. 47–51. [Kocharyan A. S., Frolova E. V., Smahtina N. A. Psychometric evaluation of B. Weinhold's codependence diagnostic technique].
13. Кочарян А. С., Терещенко Н. Н., Асланян Т. С., Гуртовая И. В. Синдром «эмоционального холода» в межличностных отношениях: аддиктивный контекст. *Вісник Харківського університету. Сер.: Психологія*. 2007. № 771. С. 115–119. [Syndrome of “emotional coldness” in interpersonal relationships: addictive context].
14. Синдром «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках : монографія / ред. Кочарян О. С. [Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна], 2019. [Syndrome of “emotional coldness” in interpersonal relationships: monograph].
15. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. [СПб. : Питер], 2005. [Craig G., Bokum D. Developmental psychology].
16. Лабиринты одиночества / пер. с англ. ; сост. общ. ред. и предисловие Н. Е. Покровского. [М. : Прогресс], 1989. [Labyrinths of solitude].
17. Малер М., Мак-Девитт Дж. Б. Процесс сепарации-индивидуации и формирование идентичности. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2005. № 2. С. 54–63. [Mahler M., McDevitt J. B. Separation-individuation process and identity formation].
18. Макушина О. П. Методы психологического изучения девиантного поведения : учебное пособие по специальности 020400 (030301) «Психология» [Воронеж : Воронежский гос. ун-т]. [Makushina O. P. Methods of deviant behavior psychological study].
19. Макушина О. П. Психология зависимости : учебное пособие для вузов. [Воронеж : Воронежский гос. ун-т], 2007. [Makushina O. P. Addiction psychology].
20. Методика определения межличностной зависимости (Relationship Profile Test) Р. Борнштейн. Адаптация О. П. Макушиной. *Психология общения. Энциклопедический словарь* / Под общ. ред. А. А. Бодалева. [М. : Когито-Центр, 2011. [R. Bornstein's methodology for the determination of interpersonal dependence (Relationship Profile Test). Adopted by O. P. Makushina].
21. Пил С. Бродски А. Любовь и зависимость / пер. с англ. В. Петренко, [М. : Институт общегуманитарных исследований], 2005. [Peel S., Brodsky A. Love and addiction].
22. Поттер-Эфрон Р. Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика. [М. : Институт общегуманитарных исследований], 2002. [Potter-Efron R. Shame, Guilt and Alcoholism: Clinical Practice].
23. Сатир В. Психотерапия семьи / пер. с англ. Авидон И., Исакова О. [СПб. : Ювента]. [Satir V. Family Psychotherapy].
24. Сіляєва В. І. Психологічне вивчення та корекція образу Я у самотніх жінок : автореф. дис. ... канд. психол. Наук. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. [Silyaeva V. I. Psychological study and correction of self image at lonely women].

25. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / пер. с англ. А. Г. Чеславской. [М. : Класс], 2002. [Weinhold B., Weinhold J. Breaking Free of the Co-Dependency Trap].
26. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Противозависимость: бегство от близости / пер. с англ. Е. Бабенко, Г. Смолин. [Каменец-Подольский : Аксиома], 2009. [Weinhold B., Weinhold J. The Flight from Intimacy: Healing Your Relationship of Counter-dependence].
27. Фролова, \ Є. В. Психологічні чинники і динаміка формування стосунків міжособистісної залежності у жінок: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2008. [Frolova E. V. Psychological factors and dynamics of interpersonal dependency relationships' formation at women].
28. Хеллінгер Б. Порядки любови. Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий / пер. с нем. И. И. Рац; науч. ред. М. Бурняшев. [М. : Изд-во Института психотерапии], 2001. [Hellinger B. Orders of Love].
29. Хорни К. Психология женщины / пер. с англ. под ред. В. Старовойтова, А. Боковикова, Т. Панфиловой, Л. Сумм. [М. : Эксмо], 2003. [Horney K. The Women Psychology].
30. Швалб Ю. М., Данчева О. В. Одиночество: соціально-психологіческие проблемы, [Киев : Украша], 1991. [Schwalb Yu. M., Dancheva O. V. Loneliness : socio-psychological problems].
31. Эриксон Э. Детство и общество. [СПб. : Ленато], 2006. [E. Erikson Childhood and Society].
32. Якименко О. Ю. Психометрична характеристика жіночого варіанту методики діагностики протизалежності Б. Уайнхолда. *Вісник Харківського національного педагогічного університету*. 2012. № (42, 2), С. 212–219. [Yakimenko O. Yu. Psychometric characterization of a female variant of B. Weinhold's counter-dependence diagnostic technique].
33. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation / Ainsworth M. D. S., Blehar M., Waters E., Wall S. [NJ : Lawrence Erlbaum], 1978.
34. Bondarenko A. F., Levenetz A. E. Emotional addiction in love: experimental research. *Psychologie in Osterreich*. 2000. № 1. P. 24–29.
35. Bornstein, R. F. *The Dependent Patient: A Practitioner's Guide* [Washington, DC : American Psychological Association], 2005.
36. Bornstein R. F., Languirand M. A. Healthy dependency. [New York : Newmarket Press], 2003.
37. Descutner C. J., Thelen M. H. Development and validation of a fear-of- intimacy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1991. № 3, 2. P. 218–225.
38. Firestone R. W., Catlett J. Fear of Intimacy [Washington, DC : American Psychological Association], 2006.
39. Affect Regulation, Mentalization and the Development of Self / Fonagy P., Gergely G., Jurist E., Target M. [New York, Other Press, LLC], 2002.
40. Havinghurst R. J. Human development and education. [New York : Longmans Green & Co], 1957. A measure of interpersonal dependency / Hirschfeld

- R. M., Klernan G. L., Gough H. G. et. al. *Journal of Personality Assessment*. 1977. № (41, 6). P. 610–618.
41. Mellody P., Freundlich L. S. *The Intimacy Factor: The Ground Rules for Overcoming the Obstacles to Truth, Respect, and Lasting Love* Freundlich. [New York : Harper Collins], 2009.
 42. Mellody P., Miller A. M., Wells A. *Facing Love Addiction - reissue: Giving Yourself the Power to Change the Way You Love*. [New York : Harper Collins], 2011.
 43. Nicastro R. *Relationship First Aid: How to Heal a Fear of Intimacy*. URL :<http://www.articlesbase.com/marriage-articles/relationship-first-aid-how-to-heal-a-fear-of-intimacy-444689.html>.
 44. Shaver P., Hazan C., Bradshaw D. *Love as attachment*. In *The psychology of love*. [New Haven, CT : Yale University Press], 1988. P. 68–99.
 45. Zeldin Th.. *An Intimate History of Humanity*. [New York : Harper Collins], 1994.
 46. Zimmer-Gembeck M. J., Petherick J. *Intimacy dating goals and relationship satisfaction during adolescence and emerging adulthood: Identity formation, age and sex as moderators*. *International Journal of Behavioral Development*, 2006. № (30, 2). P. 167–177.

Життєві настанови у партнерських та сексуальних стосунках дівчат-студенток

О. С. Кочарян

<https://orcid.org/0000-0001-8998-3370>
kocharian55@gmail.com

Н. М. Терещенко

<https://orcid.org/0000-0001-8345-8030>
nadiiat@gmail.com

К. М. Фаворова

<https://orcid.org/0000-0003-0921-6281>
ekavorova@gmail.com

Анотація. В роботі визначено особливості життєвих настанов стосовно партнерських та сексуальних стосунків у дівчат-студенток та їх зв'язок із особливостями статеворольової структури особистості. В дослідженні взяли участь 207 молодих жінок у віці 18–20 років, студенток навчальних закладів 3-го та 4-го рівня акредитації. У дівчат-студенток найбільш поширеними є життєві настанови, які характеризуються протилежними цінностями, а саме настанова на незалежність, творчість та самореалізацію та настанова на реалізацію у материнській функції, самопожертву, важливість родинних зв'язків. Дівчата з андрогінною статеворольовою структурою мають широкий спектр поведінкових життєвих настанов та комунікативний сексуальний сценарій, що характеризує їх як таких, що мають активну соціальну позицію, зрілу сексуальність та більш гнучкі жіночі гендерні ролі. Дівчата з континуально-ад'юнктивною структурою мають найбільш виражений інтрерольовий конфлікт та найнижчий рівень поширеності зрілих типів сексуальних сценаріїв.

Ключові слова: дівчата-студентки, життєві настанови, сексуальні сценарії, статеворольова структура, гендерні ролі.

O. S. Kocharyan, N. M. Tereshchenko, K. M. Favorova

Guidelines for partnerships and sexual relationships in female students

Abstract. The peculiarities of life guidelines regarding partner and sexual relations in Ukrainian female students and their connection with the peculiarities of the sex-role's structure of the personality are defined in the work. The study involved 207 young women aged 18–20 years, students of educational institu-

tions of the 3rd and 4th level of accreditation. The most prevalent among female students is life-orientation, which is characterized by opposite values, such as the pursuit of independence, creativity and self-realization, and the realization of maternal function, self-sacrifice, and the importance of family relationships. Girls with androgenic sex-role's structure have a wide range of behavioral lifestyle choices and a communicative sexual scenario that characterizes them as having an active social position, mature sexuality, and more flexible female gender roles. Girls with continuous-adjunctive sex-role's structure have the most pronounced inter-role conflict and the lowest prevalence of mature types of sexual scenarios.

Keywords: female students, guidelines for partnerships, sexual scenarios, sex-role's structure gender roles.

Постановка проблеми. Криза інституту сім'ї, демографічні проблеми, складності у самовизначенні та самореалізації жінок у сучасному українському суспільстві можуть бути розглянуті у контексті трансформації жіночої гендерної ідентичності. Соціальні вимоги до жіночої гендерної ролі носять неузгоджений характер, мають багато протиріч та можуть негативно позначатися на психологічному та соціальному благополуччі сучасних дівчат (Берн, 2001; Гасюк, 2003; Глінка, 2012; Филиппова, 2007). На індивідуально-психологічному рівні особливості реалізації гендерної ролі регулюються статеворольовою структурою особистості, дослідження якої надає нові можливості аналізу та розумінню трансформаційним процесам, які торкаються жіночої гендерної ролі.

Аналіз останніх досліджень. Останні дослідження жіночої гендерної ролі вітчизняних науковців, а саме М. Б. Гасюк (2003); Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді (2004); Г. П. Ковалева, В. О. Данильян (2012), А. С. Кочарян, М. Е. Жидко, Терещенко, Фролова (2015); А. О. Філіппова, Т. О. Роева (2013), дозволяють стверджувати, що вона все більше набуває таких якостей, як індивідуалізм, незалежність, самостійність, вільний прояв сексуального бажання, самостійності, незалежності, вільної сексуальності. Ці якості за Hofstede (1984), цит. за (Полоролева психология (2015)), традиційно розуміються як маскулінні, а їх захоплення характеризує маскуліне суспільство. В той же час соціальні вимоги зберігають також і традиційно фемінінну жіночу роль. Така ситуація призводить до того, що молода жінка опиняється між доволі жорстким вибором між сімейними та кар'єрними цінностями, про що свідчать дослідження С. Берн (2001), О. В. Філіппова (2007) та інших. Існують дані про те, що фемінінні риси у сучасних жінок пов'язані із підвищення страху та тривоги, що може бути обумовлено соціальним

стресом, який відчувають жінки, коли намагаються проявити свою жіночу роль (Купцова, 2011; The Femininity Ideology Scale, 2015).

Особистісна реалізація жінки стає напруженою та виражається в кризі ідентичності, яка, в свою чергу, може негативно впливати на створення та підтримку партнерських стосунків (Сіляєва, 2004, Яворская, 2012, Mellody, 2009) та спотворювати образ чоловіка-партнера (Андреева, 2005; Літвінова, 2013; Матусевич, 2014). Зауважимо, що нами (Синдром «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках, 2019) було запропоновано підхід, в якому соціальні феномени, що характеризують складнощі у встановленні та підтримці стосунків психологічної інтимності (страх інтимності, самотність, поширеність розлучень і таке інше), розглядаються в контексті синдрому «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках. В рамках досліджень синдрому було визначення його зв'язок із певними особливостями статевої сфери особистості.

В працях, виконаних в наукових традиціях української школи статевої психології (Полоролева психологія, 2015), заснованої професором О. С. Кочаряном, було показано, що статева сфера особистості характеризується не тільки рівневими якостями (вираженість маскулінних та фемінінних якостей у особистості), а і структурними, які описують особливості зв'язків між ними. Так, було виявлено 3 типи зв'язків, які було визначено як типи статевої структури. Андрогінний тип характеризує незалежність фемінінних та маскулінних якостей, континуально-альтернативний тип – зворотний зв'язок між маскулінністю та фемінінністю, континуально-ад'юктивний тип – позитивний зв'язок між статево-рольовими якостями. О. С. Кочаряном, Є. В. Фроловою (Полоролева психологія, 2015) була розроблена структурна статева шкала, яка дозволяє визначити структурну модель організації статевого простору особистості. Шкала успішно використовується для вирішення теоретичних та психокорекційних завдань (Полоролева психологія, 2015).

Вважаємо, що аналіз особливостей ставлення до партнерських та сексуальних стосунків у дівчат-студенток залежно від структури організації статевої сфери дозволить визначити «затори» та ресурси в соціально-психологічній адаптації молодих жінок.

Мета роботи: визначити особливості життєвих настанов стосовно партнерських та сексуальних стосунків у дівчат-студенток та їх зв'язок із особливостями статевої структури особистості. Під життєвими настановами за Л. Чвалева (2012) та Д. В. Ковпак (2007) ми розуміємо уявлення щодо середовища та власного місця та свідомий патерн реагування на життєві ситуації.

Життєва настанова формується під впливом особливостей соціалізації, психологічних інтроєктів, стереотипів та соціальних норм. В своєму досліджуванні ми вивчали усвідомлюваний, декларативний рівень життєвих настанов у дівчат. Тобто ті життєві настанови, які дівчата-студентки готові презентувати та реалізовувати, враховуючи феномен соціальної бажаності. Це дозволяє не тільки вивчати жіночі соціальні ролі, але й їх цінність для сучасних дівчат.

Виклад основного матеріалу. В дослідженні (Фаворова, 2016) взяли участь 207 молодих жінок у віці 1820 років, студенток навчальних закладів 3-го та 4-го рівня акредитації, незаміжні та такі, що ніколи не перебували у шлюбі, не мають дітей, але мають досвід близьких стосунків із чоловіками, не мають ознак вираженої психічної та соматичної патології.

Зауважимо, що вибір саме цього віку та соціальної групи обумовлений низкою чинників. Адже період юнацького віку та ранньої дорослості характеризується завершенням формування статевої ролі. Згідно з психодинамічною теорією це час, коли сексуальність набуває генітальності та зрілості й завершеності сексуальної орієнтації. За Е. Еріксоном, цей вік пов'язаний із вирішенням соціально-психологічної кризи за вектором «інтимність - ізоляція», яка пов'язана із вибором партнера протилежної статі та встановленням стосунків психологічної інтимності. Також у цей період завершується криза пов'язана із вибором певних соціальних ролей, що потребує прийняття цілої низки рішень стосовно майбутнього і своєї ролі у ньому.

Слід зауважити, що шлюбний вік сучасних дівчат значно підвищився і наразі становить близько 25 років (Діти, жінки та сім'я в Україні, 2018), однак у 18–20 років дівчата активно спілкуються із чоловіками та шукають партнера для стосунків. Зазначимо, що саме свідомі та несвідомі життєві настанови значно впливають на особливості вирішення кризи «інтимність – ізоляція» та вибір інтимного або шлюбного партнера.

З іншого боку, дівчата-студентки, які навчаються у ЗВО, мають активну соціальну позицію, обирають професію, навчаються, готують себе до фахової діяльності. Це один із перших етапів, коли дівчата опиняються перед вибором між будівництвом кар'єри та створенням міжособистісних стосунків із чоловіками.

Таким чином, дівчата-студентки мають широкий спектр соціальних ролей, таких як майбутня фахівчиня, сексуальна/інтимна партнерка, донька, подруга тощо. Вважаємо, що це важливий віковий період для прояву життєвих настанов та їх реалізації у поведінці та формування гендерної ідентичності.

Різні соціальні ролі та пов'язані із ним соціальні настанови можуть бути розглянуті як жіночі архетипи – моделі поведінки, ставлення до себе та оточуючих, цінності та особливості взаємодії із чоловіками та жінками. Започаткована К.-Г. Юнгом архетипічна психологія набула популярності та розвитку в сучасній психології. Існує декілька варіантів класифікації жіночих архетипів, одним із найпопулярніших та найвживаніших є типологія Д. Ш. Болен (2007), яка запропонувала 7 архетипів, названих іменами давньогрецьких богинь. Кожен із представлених архетипів має певні особистісні риси та соціальні характеристики.

Так, наприклад, архетип Афіни уособлює жінку-кар'єристку, яка має професійні амбіції, для якої важливий соціальний статус, фактично вона реалізує традиційно маскулінні цінності.

Архетип Артеміді – це жінка, яка реалізується у творчості, взаємодії із іншими жінками, вона не зацікавлена у стосунках із чоловіками та романтичних взаєминах. Її цінності – це свобода та незалежність. Автор навіть каже про феміністичні погляди жінок із таким архетипом.

Архетип Деметри – це архетип матері, орієнтованої на допомогу іншим, яка цінує родинні зв'язки та традиційну жіночу роль матері. Це жертвна позиція турботливої жінки, яка в той же час може домінувати та контролювати інших.

Архетип Гестії – жінка, яка сконцентрована на власних почуттях, не має потреби у яскравій соціальній самореалізації, цікавиться домашніми справами. В цьому архетипі яскраво представлені такі фемінінні якості, як сором'язливість і чутливість.

Архетип Гери – орієнтованість на статус дружини, бажання виїти заміж та мати подружні стосунки. Переоцінка ролі дружини для таких жінок пов'язана із вразливістю та залежністю від чоловіка та його реакцій.

Архетип Персефони – роль дівчини-доньки, яка вступає у стосунки міжособистісної залежності, в чоловіках шукає роль батька, не має кар'єрних або професійних амбіцій.

Архетип Афродити пов'язаний із реалізацією ролі жінки-сексуальної партнерки, коханки, орієнтацією на стосунки із чоловіками. Також є важливою зовнішність та привабливість.

Для визначення провідних жіночих архетипів дівчат-студенток в нашому дослідженні було використано авторську напівформалізовану діагностичну анкету для виявлення типів життєвих настанов у жінок, яка дозволила виявити найбільш проявлені архетипи (життєві настанови). Зазначимо, що кожна окрема дівчина за результатами анкетування могла мати більше одного вираженого жіночого архетипу.

Крім того, було використано напівформалізовану діагностичну анкету для виявлення типів сексуального сценарію (Смахтіна, 2011). Автор також є представницею школи статеворольової психології О. С. Кочаряна. Типи сценарію визначалися за класифікацією Г. Тьомкіної, а саме: пронатальний, романтичний, комунікативний, гедоністичний, досягницький, ринковий. Застосування методу контент-аналізу дозволило виявити найбільш виражені сексуальні сценарії у дівчат-студенток.

За результатами авторської напівформалізованої діагностичної анкети для виявлення типів життєвих настанов було отримано наступні результати.

Як видно з рис. 1, найпоширенішими жіночими архетипами серед дівчат-студенток є архетип Артеміді та архетип Деметри.

Архетип творчості та самореалізації (Артеміда) можна вважати природним для досліджуваної вибірки, адже демонструє важливість цінностей саморозвитку та самовдосконалення для студенської молоді, про що свідчать також і результати інших досліджень (Глінка, 2012). В той же час Артеміда в класифікації Д. Ш. Болен (2007) належить до категорії «цнотливих» богінь, до якої також належить Афіна та Гестія. Ці архетипи характеризуються відсутністю зацікавленості у стосунках із чоловіками та будуванні шлюбних або партнерських стосунків.

ЖІНОЧІ АРХЕТИПИ

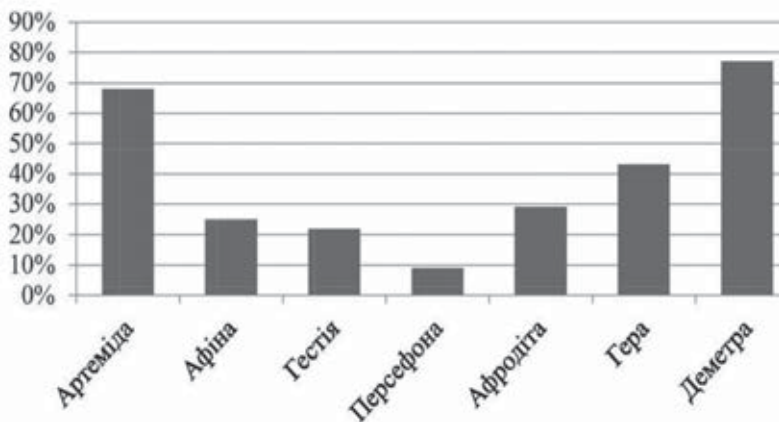


Рис. 1. Поширеність жіночих архетипів серед дівчат-студенток

Цікавим є те, що для дівчат-студенток виявився значущим архетип матері (Деметри). В нашому дослідженні взяли участь неодружені дівчата, які не мають дітей. Таким чином, поширеність цього архетипу свідчить про зацікавленість молодих жінок у майбутньому материнстві та створенні/підтримці родинних зв'язків. Слід зауважити, що подібні результати було отримано і в інших наукових дослідженнях (Шевчук, 2010). В той же час це суперечить розповсюдженому стереотипу, що родинні цінності неактуальні для сучасної молоді (Кісь, 2012).

Третім за поширеністю виявився архетип Гери – жінки-дружини. Можна стверджувати, що дівчата-студентки мають орієнтацію на створення шлюбних стосунків та пошук інтимного партнера. Однак слід зауважити, що в нашому дослідженні брали участь дівчата, які вже мають досвід партнерських стосунків, що також підтверджує їх зацікавленість у взаєминах із чоловіками. Таким чином, можна говорити, що незважаючи на кризу інституту шлюбу, молоді дівчата надають важливості саме шлюбним та моногамним стосункам.

Як видно, архетипи, виявлені в нашому дослідженні, свідчать про внутрішню суперечливість статевої ідентичності, в якій співіснують протилежні життєві настанови: на свободу і саморозвиток, та сімейні та шлюбні цінності. Можна припустити наявність інтеррольового конфлікту, який може негативно впливати на психологічне та соціальне благополуччя дівчат-студенток.

Для того, щоб виявити зв'язок життєвих настанов та особливостей статевої структури особистості у дівчат-студенток, у дівчат було визначено тип статевої структури за структурною статевою шкалою (О. С. Кочарян, Є. В. Фролова). За результатами було сформовано три групи: 1-ша група – дівчата з андрогінною структурою; 2-га група – дівчата з континуально-альтернативною структурою; 3-тя група – дівчата з континуально-ад'юнктивною структурою.

Було визначено розбіжності у кількості життєвих настанов (архетипів) виражених у дівчат кожної групи. Адже більша кількість настанов може свідчити про більший спектр поведінкових реакцій, що, можливо, може забезпечити гнучкість поведінки у дівчат (табл. 1).

Таблиця 1

Розбіжності у кількості обраних архетипів дівчатами
з різними статево-рольовими типами
(У-критерій Уїлкоксона - Манна-Уїтні)

1 група – 2 група	1 група – 3 група	2 група – 3 група
1312**	306**	1075**

Примітка: 1-ша група – дівчата з андрогінною структурою; 2-га група – дівчата з континуально-альтернативною структурою; 3-тя група – дівчата з континуально-ад'юнктивною структурою;

** $p < 0,01$.

Найбільша кількість різних архетипів (життєвих настанов) мають дівчата 1-ї групи, із андрогінною статеворольовою структурою порівняно із дівчатами інших груп, а дівчата 3-ї групи (континуально-ад'юнктивна структура) значно менше за інші групи. Таким чином, дівчата, у яких статеворольові якості є незалежними, можуть демонструвати більшу різноманітність життєвих настанов.

Для того щоб більш детально визначити особливості життєвих настанов у дівчат із різними типами статеворольової структури, нами було досліджено вибори життєвих настанов у кожній групі дівчат-студенток.

Виявилося, що для дівчат 1-ї групи (андрогінний тип статеворольової структури) характерний вибір, який відповідає загальній для всіх дівчат-студенток тенденції: найбільш поширеними є архетипи матері, творчої жінки та дружини. В той же час можна зазначити, що відсотки дівчат, які обрали вказані архетипи, вищі за вибори в 2-й та 3-й групах. Таким чином, можна говорити про те, що дівчата із андрогінним типом статеворольової структури частіше обирають одразу декілька архетипів (життєвих настанов). Тобто незалежність статеворольових якостей сприяє прояву різних моделей поведінки, і саме ці три архетипи частіше поєднуються у дівчат, які мають вищезазначений тип (рис. 2).

Привертає увагу той факт, що для дівчат 1-ї групи четвертим за поширеністю став архетип Афіни (амбіційна жінка-кар'єристка), що

Жіночі архетипи

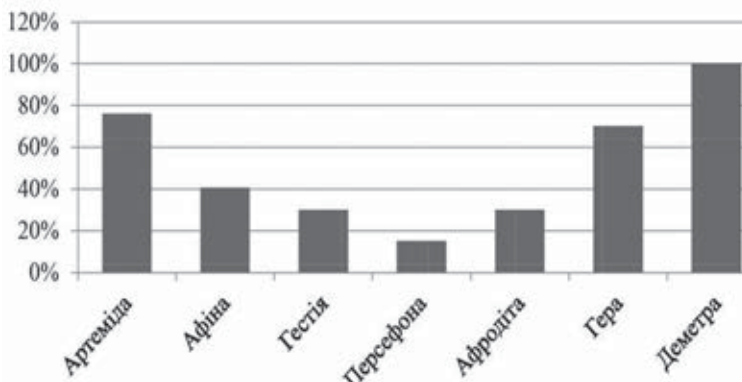


Рис. 2. Поширеність жіночих архетипів в 1-й групі (дівчата з андрогінною статеворольовою структурою)

виявилося нехарактерним ні для загальних результатів, ні для результатів за окремими групами. Тобто, життєва настанова на соціальну реалізацію в професії найбільш притаманна дівчатам із андрогінною статеворольовою структурою. Відзначимо, що, з одного боку, в суспільстві поширюється значимість такої настанови, а з іншого, жінки-лідери потерпають від значних соціальних труднощів (Головнева, Твердохвалова, 2007).

Архетипи, пов'язані із домогосподарством та партнерськими стосунками, не мають у цій групі багато виборів (окрім архетипа Гери – богині-дружини). Можна припустити, що для дівчат-студенток із андрогінною статеворольовою структурою більш притаманними є орієнтація на професійну та творчу самореалізацію, можливо, репродуктивну функцію та турботу про інших, в той час як партнерські стосунки та одруження не є пріоритетними для дівчат цієї групи. Ці дані є новітніми та потребують подальших досліджень.

На рис. 3 представлено результати, отримані в 2-й групі (дівчата із континуально-альтернативною статеворольовою).

Перші два з найпоширеніших жіночих архетипів (Деметра і Артеміда) відповідають попереднім результатам, отриманим в інших групах. Але, на відміну від них, третє місце за поширеністю посів архетип Афродіти, яка уособлює жіночу сексуальність та привабливість. Таким чином, дівчата, для яких характерним є

Жіночі архетипи

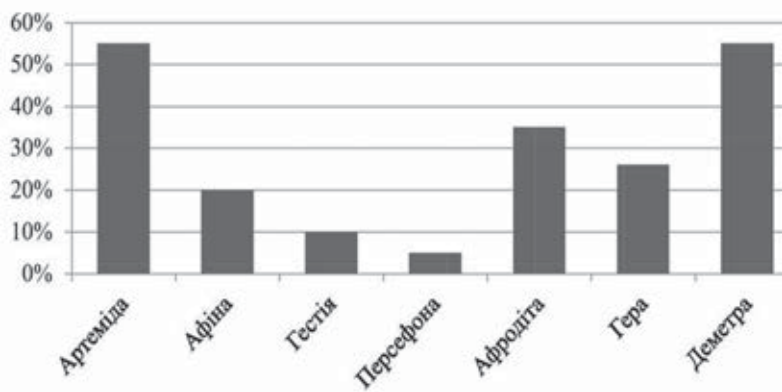


Рис. 3. Поширеність жіночих архетипів у 2-й групі (дівчата із континуально-альтернативною статеворольовою структурою)

зворотний зв'язок між маскуліnnими та фемініnnими якостями, більшою мірою схильні до прояву ролі жінки – сексуальної партнерки, однієї із тих, які традиційно вважаються «жіночними».

Звертає на себе увагу, що для цієї групи притаманним є вибір меншої кількості архетипів кожною окремою учасницею. Тобто дівчата із континуально-альтернативною статевою рольовою структурою обирають певний спосіб (модель) соціальної реалізації, відкидаючи інші варіанти. Можна припустити, що це дозволяє знижувати напруження, пов'язане із внутрішньо- рольовим конфліктом, в той же час відсутність широкого спектру соціальних ролей може негативно впливати на гнучкість та соціально-психологічну адаптацію дівчат. Зазначимо, що ці думки носять характер припущення та потребують подальших досліджень.

На рис. 4 представлено жіночі архетипи (життєві настанови), які обирали дівчата з континуально-ад'юнктивною статевою рольовою структурою.

Результати дівчат із континуально-ад'юнктивною статевою рольовою структурою можуть бути інтерпретовані як свідомство внутрішньо-особистісної напруги, пов'язаної із високим рівнем поширеності двох архетипів, які відповідають за протилежні моделі жіночої соціальної реалізації: архетипи Деметри, яка втілює цінність родинних зв'язків та турботу, й Артеміді, яка уособлює незалежність і творчість. Архетип Гери (шлюбні цінності) займає третє місце та має значно меншу кількість виборів серед дівчат цієї групи.

Жіночі архетипи

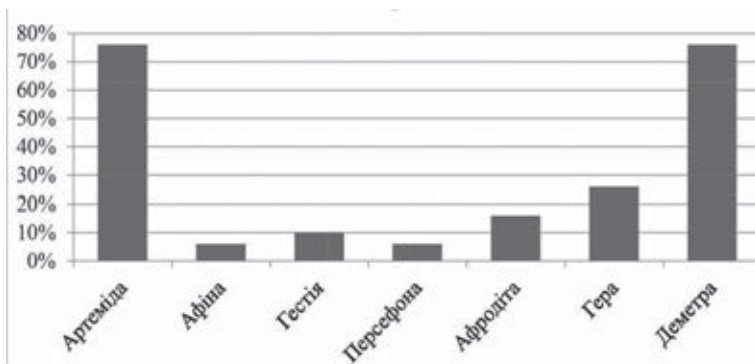


Рис. 4. Поширеність жіночих архетипів у 2-й групі (дівчата із континуально-ад'юнктивною статевою рольовою структурою)

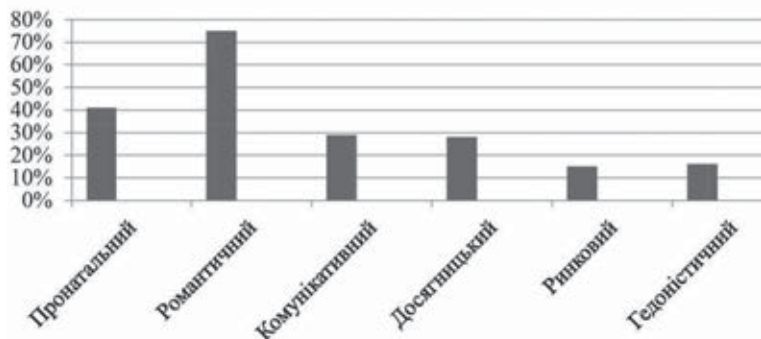


Рис. 5. Поширеність сексуальних сценаріїв у дівчат-студенток

Зазначимо, що найменш поширеними архетипами у всіх групах жінок є архетип Гестії, який пов'язаний із домашнім вогнищем та традиційним сімейним побутом. Можна говорити про те, що для сучасних дівчат ці життєві настанови, пов'язані із сімейним побутом, не представляють цінності та не викликають цікавості.

В цілому, отримані результати підтверджують наявність неузгодженості між сферами особистісної реалізації та партнерськими стосунками у сучасних дівчат. Для того щоб виявити особливості партнерських стосунків, нами було досліджено сексуальні сценарії дівчат, які характеризують не тільки особливості сексуальності, а також і вплив на неї соціальних чинників.

Якбуловказановище, намибуловикористанонапівформалізовану діагностичну анкету для виявлення типів сексуального сценарію (Н. О. Смахтіна). Завдяки цьому було виявлено сексуальні сценарії дівчат, які є найбільш поширеними. Так само, як і під час вивчення архетипів, дівчата могли обрати декілька сценаріїв, які були їм більш притаманні. Результати представлено на рис. 5.

Найпоширенішим сексуальним сценарієм серед дівчат-студенток є романтичний сексуальний сценарій. Зауважимо, що в більшості досліджень сексуальних сценаріїв романтичний посідає перше місце, отже, саме він пов'язаний із реалізацією платонічного та еротичного лібідо, яке входить до шкали визначення рівня сексуальної конституції у жінок.

Для жінок, які реалізують подібний тип сексуального сценарію, важливими є романтичні любовні стосунки, які проявляються у сексуальному акті. Саме тому велике значення надається відповідній романтичній атмосфері (місце, слова, звуки тощо). Секс у такому ви-

падку не є самоціллю, а розглядається як проява кохання. Найбільшу роль у сексуальних стосунках надається чоловікові, який відіграє активну роль, в той час як жінка зберігає певну пасивність та роль сексуального об'єкта, на який спрямоване чоловіче бажання.

Таким чином, можна говорити про те, що сучасні дівчата мають традиційне ставлення до сексуальних стосунків, яке є найбільш розповсюдженим у суспільстві, та не є схильними до тенденцій розгляду сексу як буденного задоволення сексуального бажання.

Цікаво, що друге місце за поширеністю, згідно з отриманими даними, займає пронатальний сексуальний сценарій, який більшою мірою відповідає родинним цінностям і розглядає секс як засіб реалізації жіночої репродуктивної функції. Тобто секс у контексті жіночих почуттів та сексуального задоволення для жінок із пронатальним сценарієм не має значення, він виступає як своєрідний додаток до шлюбних зобов'язань. Вважається, що цей сексуальний сценарій характеризує подавлену жіночу сексуальність, роль якої зводиться до можливості зачаття. Така репресія сексуальної сфери у жінок формується під впливом певних соціальних вимог та особливостей виховання у батьківській родині, коли питання сексу, статі, сексуальних стосунків є табуйованими та мають негативну семантику.

Зрозуміло, що такі сексуальні стосунки сприймаються як безрадісні та нецікаві. Жінка виступає сексуальним об'єктом, як і у випадку із романтичним сценарієм, однак, на відміну від нього, чоловік не виступає як кохана людина, скоріше, як потенційний батько майбутньої дитини. Таким чином, наявність лібідо до нього не має значення для жінки, що, звичайно, призводить до незадоволеності сексуальним життям, а після народження дитини навіть уникнення його.

За отриманими результатами, які підтверджують поширеність пронатального сценарію серед дівчат-студенток, можна зробити два висновки. По-перше, для сучасних дівчат є важливою репродуктивна жіноча роль, що співвідноситься із тим, що одним із найпоширеніших архетипів є Деметра – богиня-мати.

По-друге, незважаючи на так звану «сексуальну революцію», сексуальна жіноча реалізація все ще є ускладненою. Можливо, це свідчить про те, що на сексуальну сферу у жінок більшою мірою впливають не ЗМІ та поширення інформації щодо сексуальної активності, нетрадиційних її форм, толерантності тощо, а все ж індивідуально-психологічні чинники, пов'язані із особливостями дитячо-батьківських стосунків. В двох найпоширеніших сексуальних сценаріях жіноча роль зводиться до сексуального об'єкта, жінка не набуває ролі сексуального суб'єкта, активного учасника сексуальної взаємодії.

Сексуальним суб'єктом жінка є у комунікативному сексуальному сценарії, який посів третє місце серед дівчат-студенток, згідно з отриманими результатами. Цей сценарій відображає партнерство у сексуальних стосунках, секс як один із засобів побудови комунікації та розвитку багаторівневих стосунків. Жінка в комунікативному сценарії не виступає «скрипкою», а чоловік «скрипалем», вони рівноправні партнери, які несуть однакову відповідальність за власне та партнерське задоволення.

Вважається, що цей сценарій характеризується розмитістю між традиційним «жіночим» і «чоловічим», тобто комунікативний сценарій не вимагає реалізації гендерних стереотипів поведінки. Важливим є розвиток інтимної комунікації, рефлексивність та чутливість до власних і партнерських потреб.

Для реалізації комунікативного сексуального сценарію необхідно розуміння жінкою власних потреб, контакт із власною тілесністю, повага до партнера. В використаній типології сексуальних сценаріїв саме він розглядається як найзріліший та найвимогливіший до якості стосунків.

Можна говорити про те, що дівчата-студентки, які обирають комунікативний сексуальний сценарій, є обізнаними в сексуальній сфері, впевненими у собі та готовими до побудови стосунків психологічної інтимності із чоловіками.

Четвертим за поширеністю серед дівчат-студенток є досягницький сексуальний сценарій. В досягницькому сценарії жіноча роль є також «об'єктивізованою», як і в пронатальному, і в романтичному сценарії. Але, якщо так можна сказати, жінка сама прагне бути сексуальним об'єктом. Бути сексуально привабливою для чоловіків для жінок із досягницьким сценарієм означає мати високий соціальний статус та впевненість у собі. Таким чином, задоволення від сексу не пов'язане із тілесними потребами або романтичними стосунками. Сексуальна привабливість виступає як засіб досягнення статусу популярної та реалізованої жінки, цінності в міжособистісних стосунках, перемоги у конкурентних стосунках із іншими жінками.

Фактично, досягницький сексуальний сценарій реалізується як задоволення від спокушання, як імітація сексуального задоволення і потреби у сексуальних стосунках. Це зовнішня сексуальність, яка не базується на справжній зацікавленості в сексі.

Можна говорити про те, що незважаючи на різні поведінкові моделі, досягницький сценарій має риси табуованої сексуальності, так само як і пронатальний. Досягницький сценарій може формуватися під впливом ЗМІ, соціальних мереж тощо, в яких успішна жінка часто виступає як сексуально активна та приваблива. Дівчата бажають бути схожими на популярні образи, в той час як зовнішня сексуальність

не підкріплюється внутрішньою. Таким чином, привабливість стає досягницькою та не набуває справжньої сексуальності.

Зрозуміло, що досягницький сценарій має проблемний характер та пов'язаний із внутрішньо-особистісним конфліктом у дівчат.

Ринковий сексуальний сценарій, пов'язаний із використанням сексу заради отримання благ, матеріальних або соціальних, не є поширеним серед дівчат- студенток, що свідчить про моральні та етичні цінності.

Також нечасто зустрічається гедоністичний сексуальний сценарій, в якому секс зводиться до досягнення сексуального задоволення без врахування якості стосунків із партнером. Можна сказати, що за цього сценарію сексуальним об'єктом для жінки стає чоловік, який використовується для задоволення жіночого сексуального лібідо. Такий сценарій є неактуальним для дівчат- студенток.

На рис. 6 представлено поширеність сексуальних сценаріїв у дівчат- студенток з андрогінною статеворольовою структурою.

У дівчат із андрогінною статеворольовою структурою найбільш поширеними є ті самі сценарії, що і в загальній групі. В той же час співвідношення між ними мають відмінності із загальними результатами. Було встановлено наступні статистичні відмінності.

Комунікативний сексуальний сценарій у дівчат із андрогінною статеворольовою структурою зустрічається частіше, ніж у тих, хто має континуально-альтернативну ($\Phi = 3,16$; $p < 0,01$) та тих, хто має континуально- ад'юнктивну ($\Phi = 4,77$; $p < 0,01$). Таким чином, можна припустити, що дівчата цієї групи мають більш зрілі характеристики сексуальної сфери та схильність будувати партнерські стосунки.

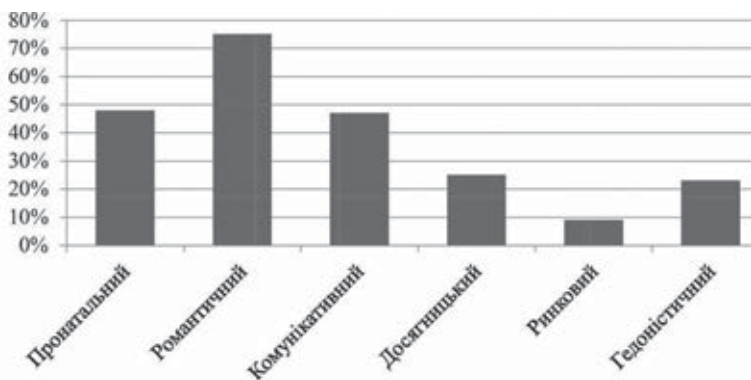


Рис. 6. Поширеність сексуальних сценаріїв у дівчат з андрогінною статеворольовою структурою

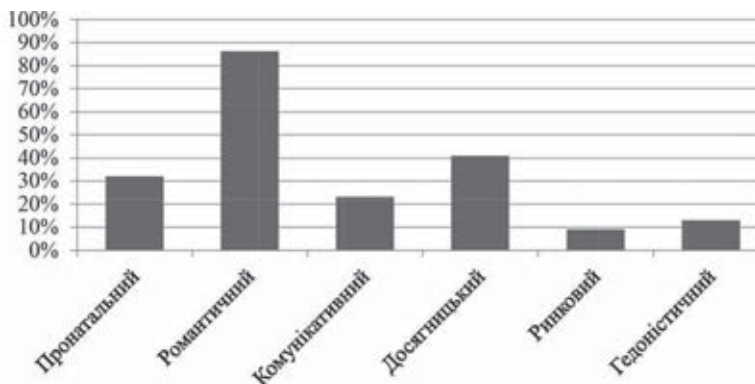


Рис. 7. Поширеність сексуальних сценаріїв у дівчат із континуальноальтернативною статеворольовою структурою

На рис. 7 представлено поширеність сексуальних сценаріїв у дівчат- студенток із континуально-альтернативною статеворольовою структурою.

Як видно з рис. 7, на другому місці серед поширених сексуальних сценаріїв у дівчат із континуально-альтернативною статеворольовою структурою знаходиться досягницький сексуальний сценарій, який характеризується використанням сексуальної привабливості як засобу досягнення власної самооцінності.

Досягницький сценарій у цій групі зустрічається частіше, ніж в групі дівчат із андрогінною статеворольовою структурою ($\Phi = 2,10$; $p < 0,05$) та дівчат із континуально-ад'юнктивною структурою ($\Phi = 2,02$; $p < 0,05$).

Цей сценарій відповідає так званій «інструментальній сексуальності», яка характеризується наявністю та демонстрацією тільки зовнішніх рис сексуальності та використовується для підтримки статусу спокусливої жінки. Інструментальна сексуальність є характерною для демонстративного типу особистості.

На рис. 8 представлено поширеність сексуальних сценаріїв у дівчат-студенток із континуально-ад'юнктивною статеворольовою структурою.

Для дівчат із континуально-ад'юнктивною статеворольовою структурою, на відміну від дівчат інших груп, важливим є ринковий сексуальний сценарій, разом із романтичним та пронатальним. Так, він зустрічається частіше, ніж у дівчат із андрогінною ($\Phi = 3,53$; $p < 0,01$) та континуально-альтернативною статеворольовою структурами ($\Phi = 3,51$; $p < 0,01$).

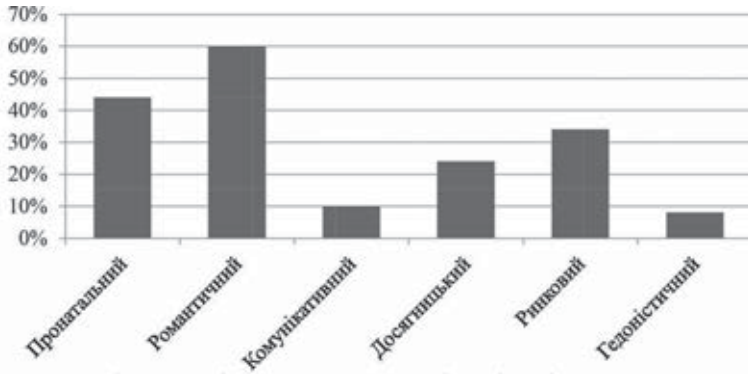


Рис. 8. Поширеність сексуальних сценаріїв у дівчат із континуально-ад'юнктивною статеворольовою структурою

Співіснування сценаріїв, які характеризуються сімейними та романтичними цінностями із ставленням до сексу як засобу отримання певних матеріальних та/або соціальних благ, видається проблемним. Можна припустити, що дівчата, в статорольовій сфері яких спостерігаються риси незрілості (прямий зв'язок між маскулініними та фемінініними якостями), мають також і незрілу сексуальність.

Про це ж свідчить і той факт, що комунікативний сексуальний сценарій, який характеризується як найбільш зрілий та відповідальний, у групі дівчат із континуально-ад'юнктивною статорольовою структурою зустрічається рідше за інші групи.

Висновки

У дівчат-студенток найбільш поширеними є життєві настанови, які характеризуються протилежними цінностями, а саме настанова на незалежність, творчість та самореалізацію та настанова на реалізацію у материнській функції, самопожертву, важливість родинних зв'язків. Така ситуація пов'язана із суперечливими вимогами сучасного суспільства та може призводити до інтерольового конфлікту дівчат-студенток.

Дівчата з андрогінною статорольовою структурою мають широкий спектр поведінкових життєвих настанов, що характеризує їх як таких, що мають активну соціальну позицію та більш гнучкі жіночі гендерні ролі. В той же час дівчата з континуально-ад'юнктивною структурою мають найбільш виражений інтерерольовий конфлікт.

Найпоширенішим серед дівчат-студенток є романтичний сексуальний сценарій, для якого властивий прояв платонічного та

еротичного лібідо, об'єктивація жіночої сексуальної ролі, кохання та романтика, який характеризується проявом кохання, емоційної прихильності до сексуального партнера. В той же час, для дівчат із андрогінною статеворольовою структурою властивим також є комунікативний сексуальний сценарій, який вважається найбільш зрілим та пов'язаним із побудуванням партнерських стосунків; у дівчат із континуально-альтернативною структурою частіше зустрічається досягницький сценарій, який характеризується інструментальною сексуальністю та відсутністю сексуального задоволення; у дівчат із континуально-ад'юнктивною статеворольовою структурою сфера сексуальних стосунків є найбільш напруженою, про що свідчить найнижчий рівень поширеності зрілих типів сексуальних сценаріїв.

Список літератури

1. Андреева Т. В. *Психология современной семьи: монография*. СПб. : Речь, 2005. [Andreeva T. V. Psychology of the modern family: monograph].
2. Берн С. *Гендерна психологія* : пер. з англ. СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. [Bern, S. Gender Psychology: trans. with English].
3. Болен Д. Ш. *Богини в каждой женщине: Новая психология женщины. Архетипы богинь* / пер. с англ.; под ред. И. Старых. Москва : София, 2007. [Bolen D. Sh. (Ed.; trans. Starykh I.) Goddesses in every woman: A new psychology of women. Archetypes of goddesses].
4. Болоцька О. А. *Соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ : Луганський державний університет імені Тараса Шевченка, 2008. [Bolots'ka O. A. Social-pedagogical understanding of the gender shift in gender-based organizations and those organizations].
5. Гасюк М. Б. *Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки* : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Івано-Франківськ : Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. [Gasyuk M. Psychological features of self-actualization of the modern woman].
6. Глінка А. І. *Психологічні чинники критичних суперечностей між професійно-організаційною і сімейною ролями жінки-керівника*: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Харків : Укр. інж.-пед. акад. [Glinka A. Psychological factors of critical contradictions between the professional- organizational and family roles of the female leader].
7. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. *Гендерна психологія : навчальний посібник*. Київ : Академія, 2004. [Govorun T. V., Kikinezhdi O. M. Gender psychology: the first-hand poster].
8. Головнева І. В., Твердохвалова Ю. Л. *Исследование гендерных стереотипов в управленческой сфере. Теория і практика упр. соц. системами: філос., психологія, педагогіка, соціол.* 2007. № 2. С. 21–28. [Golovneva I. V., Tverdohvalova, Yu. L. Study of Gender Stereotypes in the Managerial Sphere].

9. *Діти, жінки та сім'я в Україні. Статистичний збірник* / ред. О. Карамзіна. Київ : Державний комітет статистики України, 2018. [Karamzin O. Children, women and families in Ukraine. Statistical Collection].
10. Кісь О. Зміни в гендерній свідомості просто неминучі. URL : <http://h.ua/story/232794/>. [Kis, O. Zmrni in gender svidomosti just neminuchi].
11. Кісь О. Моделі конструювання гендерної ідентичності жінки в сучасній Україні. URL : <http://www.ji.lviv.ua/n27texts/kis.htm>. [Kis, O. Models of designing the gender identity of women in Ukraine].
12. Ковалева Г. П., Данильян В. О. Трансформация женской гендерной идентичности в современном медиапространстве. *Вісник Національного ун-ту «Юридична академія України ім. Ярослава Мудрого». Сер.: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2012. № 1 (11). URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-zhenskoy-gendernoy-identichnosti-v-sovremen-nom-media-prostranstve> [Kovaleva G., Danilyan V. Transformation of female gender identity in the modern media space].
13. Ковпак Д. В. *Как избавиться от тревоги и страха. Практическое руководство психотерапевта*. СПб. : Наука и техника, 2007. [Kovpak D. V. How to get rid of anxiety and fear. The practical guide of the psychotherapist].
14. Полоролевая психология: коллективная монографія / А. С. Кочарян, М. Е. Жидко, Н. Н. Терещенко, Е. В. Фролова. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. [Kocharyan O. S., Zhidko M. E., Tereshchenko N. N., Frolova E. V. Sex-role psychology: a collective monograph].
15. Синдром «емоційного холоду» в міжособистісних стосунках : монографія / ред. О. С. Кочарян. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2019. [Kocharyan O. S. (Ed) Syndrome of "emotional cold" in interpersonal relationships: monograph].
16. Купцова Т. А. *Архетипні основи гендерних стереотипів в українській філософії (історико-філософський аналіз)* : автореф. дис. ... канд. філософ. наук. Дніпропетровськ : Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара, 2011. [Kuptsova, T. A. Archetypal basis of gender stereotypes in Ukrainian philosophy (historical-philosophical analysis)].
17. Літвінова В. Я. *Особливості психосемантичної структури уявлень про шлюбного партнера у дівчат, схильних до міжособистісної залежності* : дис. ... канд. психол. наук. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. [Litvinova, V. Peculiarities of the psychosemantic structure of the manifestation of an arbitrary partner in women who are inclined to be submissive].
18. Матусевич Т. В. «Нерівна рівність» сучасної гендерноорієнтованої освіти: основні напрями концептуалізації та праксеологічного втілення. *Філософія освіти*. 2014. № 1. С. 218–231. [Matusevich T. V. «Inequal Equality» in Contemporary Gender-Oriented Education: Basic Directions of Conceptualization and Praxeological Embodiment].
19. Перун М. Б. Стадії розвитку материнства: психосоціальний аспект. *Вісн. Львів. ун-ту. Сер.: Філософ. науки*. 2009. № 12. С. 225–234. [Perun M. Stage of motherhood development: psychosocial aspect].

20. Сіляєва В. І. *Психологічне вивчення та корекція образу Я у самотніх жіно*. автореф. дис. ... канд. психол. наук. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2004. [Silyaeva V. I. Psychological vivchennyya korektsiya the image of I have selfmade women].
21. Смахтіна Н. О. *Індивідуально-психологічні особливості жіночої сексуальності*: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. [Smakhtina N. O. Individual-psychologic specialties of female sexuality].
22. Фаворова К. М. *Особливості партнерських стосунків у жінок із різною статеворольовою структурою особистості*: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. [Favorova K. M. Particularities of partnerships with women and children with a special statutory structure of special features].
23. Филиппова О. В. *Анализ маскулинности-феминности у населения Восточной Украины: половые и возрастные особенности, связь со структурой семьи и социальными признаками*. *Експериментальна і клінічна медицина*. 2007. № 3. С. 109–114. [Filipstsova O. V. Analysis of masculinity-femininity in the population of Eastern Ukraine: gender and age characteristics, connection with family structure and social characteristics].
24. Філіпчева Г. О., Роева Т. О. *Гендерні особливості сучасної української молоді*. URL : <http://www.rusnauka.com/33 DWS 2013/Psihologia/12 148664.doc.htm>. [Filipcheva, G. & Roeva T. Gender special features of the current Ukrainian young people].
25. Чвалева Л. *Во что мы верим? Жизненные установки помогают или мешают нам жить?* 16.04.2012. [Chvaleva L. What do we believe in? Do vital attitudes help or hinder us from living?]. URL : <http://www.psylife.in.ua/jiznennue- ustanovki/>.
26. Шевчук Г. *Розвиток материнської ідентичності в структурі Я-концепції жінки*. *Соціальна психологія*. 2010. № 3. С. 137–151. [Shevchuk G. The development of maternal identity in the structure of the self-concept of women].
27. Яворская Е. В. *Особенности синдрома «эмоционального холода» у женщин, состоящих в разводе*. *Вісник Харківського національного ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер.: Психологія*. 2012. № 1009. С. 138–143. [Yavorskaya E. V. Features of the syndrome of «emotional cold» in women who are divorced].
28. Melody P., Freundlich Lawrence S. *The Intimacy Factor: The Ground Rules for Overcoming the Obstacles to Truth, Respect, and Lasting Love*. Indonesia, Harper Collins. [in Indonesia], 2009.
29. *The Femininity Ideology Scale (FIS): dimensions and its relationship to anxiety and femininegenderrole stress* / K. Richmond, R. Levant, B. Smalley, S. Cook. *Women Health*. 2015. № 55 (3).

Емоційний інтелект та міжособистісна залежність у студентів

О. В. Милославська

e-mail: myloslavskaia@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9448-0193>

Анотація. Представлено результати дослідження, метою якого було вивчення взаємозв'язку емоційного інтелекту та міжособистісної залежності у студентів - юнаків та дівчат. Встановлено, що у дівчат інгібіція деструктивної залежності, дисфункційного відділення, потреби в емоційній опорі на інших, невпевненості в собі та залежності в цілому кореспондує посиленню більшої кількості компонентів емоційного інтелекту, тоді як прагнення до автономії зростає із удосконаленням здатності до розуміння власних емоцій, розуміння емоцій та керування ними в цілому. У юнаків удосконалення здатності до розуміння чужих емоцій та до розуміння емоцій у цілому супроводжується актуалізацією здорової залежності; потреба в емоційній опорі на інших стає більш вираженою зі збагаченням міжособистісного та внутрішньособистісного інтелекту, покращанням здатності до розуміння емоцій та керування ними. Емпірично доведено, що зростання емоційного інтелекту у дівчат супроводжується нейтралізацією міжособистісної залежності, тоді як у юнаків спостерігається як фасилітація здорової залежності, так і зростання потреби в емоційній опорі на інших, що відбиває неоднозначність функціонування емоційного інтелекту в контексті міжособистісної залежності у цій групі.

Ключові слова: деструктивна залежність, дисфункційне відділення, емоційний інтелект, керування емоціями, міжособистісна залежність, невпевненість у собі, потреба в емоційній опорі на інших, прагнення до автономії, розуміння емоцій

O. V. Myloslavska

Emotional intelligence and interpersonal dependence in students

Abstract. The results of the research conducted to examine the relationship between emotional intelligence and interpersonal dependence among students – boys and girls are presented. It has been found in girls that the inhibition of destructive dependence, dysfunctional detachment, the need for emotional reliance on others, lack of self-confidence and dependence in general correspond to the strengthening of most components of emotional intelligence, whereas the desire for autonomy increases with the improvement of the ability to understand their

own emotions, as well as to understand emotions and manage them as a whole. In boys, improving their ability to understand others' emotions and to understand emotions in general is accompanied by the actualization of healthy dependence; the need for emotional reliance for others becomes more pronounced with the enrichment of interpersonal and intrapersonal intelligence, improving the ability to understand and manage emotions. It has been empirically proven that the growth of emotional intelligence in girls is accompanied by the neutralization of interpersonal dependence, while boys experience both the facilitation of healthy dependence and the need for emotional reliance of others, reflecting the ambiguity of functioning of emotional intelligence in the context.

Keywords: destructive dependence, dysfunctional detachment, emotional intelligence, interpersonal dependence, lack of self-confidence, emotion management, emotional reliance of others, desire for autonomy, understanding of emotions

Постановка проблеми. Інформаційні та інноваційні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, є викликом для сучасної освіти. Перехід від знаннєвої моделі до компетентнісної є необхідним і актуальним. Набуття так званих *soft skills* повинно сприяти підвищенню конкурентності майбутніх фахівців та можливості гнучко реагувати на зміни та вимоги ринку праці в будь-якій сфері діяльності.

Всесвітній економічний форум (WEF) у Давосі 2016 року опублікував результати дослідження значущих навичок та вмінь у 100 країнах світу - *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Серед найважливіших характеристик особистості, прогнозованих на 2020 рік та які можна вважати параметрами для оцінки успіху особистості у XXI столітті, експертами, серед яких були начальники служб з управління персоналом та менеджери компаній найвищого рівня, члени рад директорів, регіональні менеджери, фахівці зі стратегічного планування тощо, було визначено емоційний інтелект (EI), котрий увійшов до групи кросс-функціональних вмінь та навичок (*World Economic Forum Global Challenge Insight Report, 2016, p. 21*).

Здатність особистості до успішного розвитку, безумовно, багато в чому пов'язана зі знаннями, уміннями й навичками, ерудицією та здатністю до мислення в цілому, тобто з рівнем загального інтелекту. Однак у більшості випадків високого рівня загального інтелекту виявляється недостатньо для досягнення успіхів у професійній діяльності, гармонізації особистого життя в цілому та успішній

соціалізації. В останні роки, підкреслює О. Лелюх-Степанчук (2018), у психологічній літературі все частіше використовується термін «емоційний інтелект», яким позначається сукупність здібностей, знань і умінь, пов'язаних з регулюванням емоційної сфери особистості, необхідних для успішної соціалізації та комунікації.

Як констатує О. Бантишева (2017), в останній час як у зарубіжній, так і вітчизняній психології спостерігається зростання інтересу до вивчення емоційного інтелекту як конструкту, що забезпечує можливість будувати міжособистісні взаємини на основі розуміння як власних емоцій і почуттів, так й оточуючих людей.

Отже, дослідники наголошують на позитивному впливі емоційного інтелекту на продуктивність міжособистісних стосунків, тоді як проблема емоційного інтелекту у контексті деструктивної міжособистісної взаємодії, зокрема, міжособистісної залежності, потребує подальшого наукового висвітлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «емоційний інтелект» вперше використали американські психологи П. Селовей і Дж. Мейєр для позначення особливого комплексу психічних властивостей, таких як уміння розбиратися у власних почуттях, вміння розпізнавати власні емоції та емоції інших. П. Селовей, Дж. Мейєр і Д. Карузо виходять із розуміння емоційного інтелекту як здатності сприймати, оцінювати і виражати емоції, розуміти їх і користуватися ними для особистісного зростання. Емоційний інтелект, на думку Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Карузо, включає 4 складові: 1) сприйняття та ідентифікація емоцій; 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності; 3) здатність розуміти, що виражає та або інша емоція, аналіз емоцій; 4) свідоме управління емоціями для особистісного зростання і покращення міжособових відносин (цит. за: Лисенко, Костіна, 2013).

В. Фурман (2017) вважає емоційний інтелект метакомпетенцією особистості та визначає наступні його функції:

- інтерпретативна функція дає змогу людині продуктивно здійснювати розшифровування емоційної інформації (емоційні вирази обличчя, інтонації голосу тощо), що сприяє накопиченню та систематизації знань, формуванню власного емоційного досвіду;
- регулятивна функція сприяє стану емоційної комфортності та забезпечує адекватність зовнішнього вираження емоцій людини;
- адаптивна та стресозахисна функції полягають в актуалізації та стимулюванні психічних резервів людини в ускладнених життєвих ситуаціях;
- активізуюча функція забезпечує гнучку спроможність до конгруентності у спілкуванні (с. 84).

Як вказує автор, більшість досліджень доводять, що ЕІ – один з центральних факторів успіху. Вважається, що розвиток емоційного інтелекту в разі підвищує ефективність особистості в різних соціальних сферах і здатність відчувати себе успішною (Фурман, 2017).

І. Кряж та Н. Гранкіна-Сазонова (2017) акцентують увагу на тому, що уміння усвідомлювати свої емоції, виражати їх адекватно до ситуації та впливати на свій емоційний стан допомагає в критичних ситуаціях знаходити внутрішню опору, психічні ресурси у вигляді сенсу та цінностей, бачити позитивні сторони у труднощах. Це дозволяє зберігати стійкість та відчуття особистісного благополуччя. А вміння впізнавати емоції інших людей та впливати на них дозволяє отримувати соціальну підтримку, впливаючи на оточуюче середовище. Таким чином, емоційний інтелект підтримує суб'єктивне благополуччя та життєстійкість особистості.

На думку І. Грузинської (2017), емоційний інтелект виступає значущою інтегральною характеристикою особистості, яка реалізується в її здібностях розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст міжособистісних відносин, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню чи загрожують досягненню індивідуального успіху, особливо у юнацькому віці. Юнацький період є сенситивним щодо формування та розвитку емоційного інтелекту, який виступає важливим фактором успішності юнаків у сфері міжособистісного спілкування, навчально-професійної діяльності, взаємопов'язаний із такими його особистісними утвореннями, як емпатійність, чуйність, відповідальність, толерантність, здатність до конструктивного вирішення конфліктів, тривожність, самотність тощо.

Емоційний інтелект є тією сполучною ланкою, що допомагає осмислити міжособистісні взаємини на основі розуміння емоцій та почуттів суб'єктів

взаємодії, вибудовувати лінію поведінки в потрібному річизці, що, в свою чергу, призводить до максимально комфортного співіснування в соціумі та допомагає досягати поставлених цілей під час конструктивної взаємодії з іншими людьми (цит. за: Бантишева, 2017).

На найвищому рівні сформованості емоційного інтелекту вибір характеру поведінки, адекватної до ситуації, здійснюється без надмірних зусиль волі, бо він відбиває систему соціальних навичок, сформованих під впливом переконань на рівні свідомості. З одного боку, надситуативний характер дій емоційно розумної людини зумовлює звільнення від безпосередньої зовнішньої детермінації,

з іншого, – перешкоджає перетворенню людини у раба власних потреб, потягів та миттєвих інтересів. На цьому рівні розвитку емоційного інтелекту неконгруентність зовнішніх та внутрішніх ознак емоційного процесу афективному забарвленню чинників досягається за рахунок конгруентності особистості як її інтегративної властивості, яка забезпечує тотожність. Враховуючи зазначене вище, емоційний інтелект можна розглядати як одну з форм відображення у зовнішній поведінці суб'єкта його відносної незалежності від безпосередніх обставин життєдіяльності, у межах яких відбувається емоційне реагування (Четверик-Бурчак, 2015).

Р. Бар-Он концептуалізує емоційний інтелект як сукупність емоційних і соціальних компетентностей, здібностей і знань, що забезпечують успішну взаємодію з оточуючими людьми, а також подолання різноманітних життєвих ситуацій (цит. за: Казанцева, 2014). Автор розробив модель, що складається з п'яти тематичних сфер (внутрішньоособистісна сфера, сфера міжособистісних стосунків, сфера адаптивності, сфера управління стресом та сфера загального настрою), кожна з яких вміщує 15 компетенцій. Зокрема, до внутрішньоособистісної сфери, серед іншого, Р. Бар-Он зараховує незалежність, яку визначає як здатність самостійно приймати рішення і бути емоційно незалежним від інших (цит. за: Казанцева, 2014).

На значущості незалежності як складової емоційного інтелекту в контексті концепції Р. Бар-Она акцентують увагу зарубіжні дослідники.

Ф. Лівенс та Д. Чан (Lievens, Chan, 2017) зазначають, що людина, вільна від надмірної емоційної залежності, є самоконтрольованою. Дж. Харлі (Hurley, 2012) вказує, що незалежність від інших в осіб з розвинутим емоційним інтелектом забезпечує опір деструктивним впливам з боку оточуючих. К. Тарміна та Р. Сан (Taormina, Sun, 2015) у дослідженні почуття психологічної незахищеності виявили, що особи з недостатнім рівнем емоційного інтелекту є залежними від інших, бояться негативних емоційних переживань стосовно отримання несприятливих оцінок та відмови. У той же час особи з розвинутим емоційним інтелектом мають кращі стосунки, оскільки вони контролюють свої негативні емоції. Дослідниками було встановлено, що чим більш залежною є людина, тим більш психологічно незахищеною вона себе відчуває, тоді як зі зростанням емоційного інтелекту відчуття незахищеності зменшується.

Л. Дубровіна (2012) констатує, що люди з високим рівнем емоційного інтелекту володіють наступними характеристиками: по-перше, вони схильні цінувати свої позитивні властивості і поважати себе за них; по-друге, здатні приймати себе незалежно від своїх

достойнств і недоліків, тобто не страждають від наявності комплексу неповноцінності; по-третє, незалежні та схильні керуватися в житті своїми власними цілями, переконаннями, принципами й установками; по-четверте, виявляють тенденцію до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційних контактів з людьми (що особливо важливо для профілактики і корекції адиктивної поведінки); по-п'яте, мають виражене прагнення до набуття знань про навколишній світ, здатні до цілісного сприйняття світу і людей, схильні сприймати природу людини в цілому як позитивну; по-шосте, мають здатність жити сьогоденням – переживати конкретний момент життя у всій його повноті. Таким чином, вказує Л. Дубровіна, можна зробити висновок, що розвиток емоційного інтелекту є ефективним засобом психолого-педагогічної корекції та профілактики адиктивної поведінки (Дубровіна, 2012), зокрема міжособистісної залежності (Дубровіна, 2012), (Дубровіна и др., 2015а, 2015б).

Міжособистісна залежність відноситься до соціально прийнятних форм нехімічних залежностей, об'єктом якої виступають відносини з іншими людьми (Асеева, 2014). Г.О. Коцюба (2010) зазначає, що серед усіх відомих форм залежної поведінки міжособистісна залежність становить собою одну з найменш вивчених. Дослідження у цій сфері показали, що міжособистісна залежність, яка зовні практично непомітна, є дуже поширеною та має вкрай негативні наслідки.

Як зауважує Є. Фролова (2008), «міжособистісна залежність... легко мімікрує під феноменологію невротичних розладів (Д. Шапіро), жіночності (А. Коцар), специфіки гендерних стосунків у культурі (Т. Говорун) тощо. Непомітність міжособистісної залежності робить її особливо небезпечною, оскільки вона, вражаючи значну частину населення (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд), негативно впливає на розвиток особистості, побудову сценарію життя, вибір шлюбного партнера, професійне і кар'єрне зростання, психічне і соматичне здоров'я (С. Піл, А. Бродські)» (с. 3).

Міжособистісна залежність – це розлад поведінки й відносин із фіксацією на оточуючих людях або конкретній людині, в основі якого лежить сильна потреба в певній особі з метою отримання її підтримки, допомоги та нездатність індивіда до самостійної поведінки. Міжособистісна залежність дорослої людини розвивається в формі генералізованої залежності як від оточення в цілому, так і від конкретної особи (Кочарян зі співавт., 2011).

Я. Гавриленко (2013б) пропонує розглядати залежність у міжособистісних стосунках як фрагмент внутрішньоособистісної реальності, яка представляється самому суб'єкту як стан, переживання, уявлення у поєднанні із практичною неможливістю самоздійснення у

близьких взаєминах, як межу неможливості реалізації себе та своїх внутрішніх прагнень на межі контакту з Іншим. Залежність – це не просто обмеженість комунікативного простору саме тими, а не іншими людьми. Залежність виникає тоді, коли поряд з цими людьми не вдається розмістити себе, свої прагнення, бажання потреби, адже ситуація взаємодії задається досить жорсткими, непроникними, домінаторними рамками (Гавриленко, 2013в).

Міжособистісна залежність, як наголошує ця дослідниця, є варіативним феноменом, що в міжособистісному співбутті проявляється в різноманітних формах (покірність, дидактизм, трикутні стосунки, неусвідомлювані та повторювані паттерни стосунків, що блокують особистісний розвиток) (Гавриленко, 2013а).

Отже, міжособистісна залежність обумовлює специфічне «викривлення» міжособистісних стосунків та здійснює деструктивний вплив на особистість. Виходячи з того, що сучасні дослідження підтверджують значущість емоційного інтелекту у побудуванні гармонійних міжособистісних стосунків, виникає питання щодо взаємозв'язку емоційного інтелекту та міжособистісної залежності, яке досі залишається недостатньо висвітленим у психологічній науці. Особливої значущості це питання набуває у студентському віці.

Студентський вік – це час формування індивідуальності, час, коли відбуваються якісні зміни у бік набуття неповторності, винятковості «Я» і свого життєвого шляху (Милославська, 2011), перешкодою чому може стати міжособистісна залежність.

Розгортання дослідження у гендерному ракурсі, на нашу думку, дозволяє більш детально розглянути взаємозв'язки означених психологічних феноменів, котрі, за даними, наведеними у науковій літературі, виявляють гендерну специфіку. Так, наприклад, І. Грузинська (2017) виявила, що існують певні гендерні відмінності в розвитку окремих складових емоційного інтелекту: у юнаків краще розвинені уміння розуміти власні емоції, їх виражати, керування ними. Здатність ідентифікувати, використовувати емоції та знання про них краще розвинена у дівчат, що позначається на дещо вищому загальному рівні їх емоційного інтелекту.

Стосовно міжособистісної залежності, М. Жидко (2010) зауважує, що, по-перше, залежність традиційно розглядається як якість, притаманна власне жінкам, по-друге, саме жінки складають основний контингент тих, хто звертається за психологічною допомогою щодо проблем міжособистісних відносин, та, по-третє, проблеми міжособистісних відносин чоловіків довгий час знаходились під соціальним табу та підпадали під інші рубрики (інфантилізм, невротичність та ін.).

Наявність гендерних відмінностей у структурі міжособистісної залежності підтверджують результати, отримані А. Асєєвою (2014), Л. Дубровіною (2015), М. Огій (2017).

Разом з цим питання щодо взаємозв'язку емоційного інтелекту та міжособистісної залежності в означеному ракурсі залишається недостатньо висвітленим.

Саме це обумовило напрямок нашого дослідження, **метою** якого було вивчення взаємозв'язку емоційного інтелекту та міжособистісної залежності у студентів - юнаків та дівчат.

Вибірка та методи дослідження. Вибірку склали 96 студентів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Першу групу склали 45 юнаків, другу – 51 дівчина.

Для діагностики емоційного інтелекту (EI) було використано опитувальник ЕмІн, автором якого є Д. Люсін. Відповідно до теоретичної моделі, що лежить в основі опитувальника ЕмІн, в його структурі можна виділити, з одного боку, внутрішньоособистісний і міжособистісний EI (за спрямованістю на свої або чужі емоції), з іншого боку, здатності до розуміння й управління емоціями. В остаточному вигляді опитувальник ЕмІн складається з 46 тверджень, які об'єднуються в п'ять субшкал, які, в свою чергу, об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку (Люсін, 2009).

Для діагностики міжособистісної залежності було застосовано дві методики: «Тест профілю відносин» (Relationship Profile Test) (Construct Validity of the Relationship Profile Test, 2003) та «Опитувальник міжособистісної залежності» (Interpersonal Dependency Inventory) (A Measure of Interpersonal Dependency, 1977). Обидві методики були адаптовані О. Макушиною (2006).

Тест профілю відносин (Relationship Profile Test), створений групою дослідників на чолі з Р. Борштейном (Construct Validity of the Relationship Profile Test, 2003), призначений для діагностики наступних міжособистісних феноменів: надмірна міжособистісна залежність, нормативна здорова залежність і деструктивне відділення.

Явище міжособистісної залежності є складним та багатоплановим, у зв'язку з чим дослідники розмежовують залежність як нормативне явище та надмірну залежність, котра викликає деструктивні особистісні зміни. Надмірна залежність є специфічним станом, що ґрунтується на сильній потребі в емоційній близькості, любові і прийнятті з боку значущих інших, ригідному прагненні до здобуття допомоги і підтримки на тлі постійного відчуття себе як безпорадного і слабого незалежно від конкретної ситуації. Невід'ємними рисами залежності особистості є невпевненість в собі, несамодостатність, відчуття безпорадності, тривога з приводу можливого відкидання і самоти тощо (Макушина, 2006).

На відміну від надмірно залежних індивідів люди з нормативною залежністю демонструють значну гнучкість поведінки та сфери спілкування, здатність звертатися за допомогою у міру виникнення об'єктивної необхідності, уміння встановлювати довготривалі емоційні стосунки. Здорова залежність пов'язана з широким спектром поведінкових реакцій, відрізняється адаптивністю та варіативністю (Макушина, 2006). Сучасні дослідники деструктивного відділення вважають його нездатністю людини розвивати соціальні зв'язки, встановлювати близькі взаємини. Деструктивне відділення ґрунтується на неусвідомлюваному страху перед близькими стосунками, які асоціюються з поглинанням, втратою себе, розчиненням в іншій людині, а також ранньому дитячому досвіді, що сформував у дитини переконання в перевазі незалежності і самодостатності порівнянно з близькістю і прихильністю. Тож, виходячи з наведеного вище розуміння феномену міжособистісної залежності, «Тест профілю відносин» містить такі шкали: деструктивна надзалежність, дисфункційне відділення та здорова залежність (Макушина, 2006).

Опитувальник міжособистісної залежності (Interpersonal Dependency Inventory), що був створений Р. Гіршфільдом зі співавторами (A Measure of Interpersonal Dependency, 1977), спрямований на виявлення залежності, яка належить до комплексу думок, переконань, почуттів і поведінки, котрі пов'язані з потребою фіксації на оточуючих людях або конкретній людині. Методика складається із трьох шкал, котрі відповідають трьом факторам, що характеризують феномени міжособистісної залежності: емоційна опора на інших, невпевненість в собі та прагнення до автономії.

Як констатує В. Мельникова (2014), створена Р. Гіршфільдом методика оцінки міжособистісної залежності на сьогодні є однією з найбільш широко використовуваних у дослідженнях цієї проблематики, поряд із тестом профілю відносин, розробленим Р. Борнштейном.

Для статистичної обробки даних був використаний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Кореляційний аналіз проводився окремо для груп дівчат та юнаків.

Результати дослідження

У вивченні взаємозв'язків між складовими профілю стосунків та субшкалами емоційного інтелекту було визначено, що як у групі дівчат (рис. 1), так і у групі юнаків (рис. 2), значущі від'ємні взаємозв'язки існують між субшкалою емоційного інтелекту «розуміння чужих емоцій» та шкалами «деструктивна залежність» ($p < 0,01$ та $p < 0,05$) й «дисфункційне відділення» ($p < 0,05$ та $p < 0,01$). Остання шкала, в свою чергу, в обох групах від'ємно корелює на значущому рівні з

субшкалою емоційного інтелекту «керування чужими емоціями» ($p < 0,05$ та $p < 0,01$).

Відмінності у структурі взаємозв'язків між складовими профілю стосунків та субшкалами емоційного інтелекту у дівчат та юнаків полягають у наступному:

- у групі дівчат шкала «деструктивна залежність» виявляє значущі від'ємні взаємозв'язки з субшкалами емоційного інтелекту «керування чужими емоціями» ($p < 0,05$), «розуміння власних емоцій» ($p < 0,001$), «контроль експресії» ($p < 0,05$);

- у групі юнаків шкала «Здорова залежність» додатно корелює на значущому рівні з субшкалою емоційного інтелекту «Розуміння чужих емоцій» ($p < 0,01$).

Окрім взаємозв'язків складових профілю стосунків з субшкалами ЕІ, були проаналізовані також їх взаємозв'язки з загальними шкалами емоційного інтелекту окремо у дівчат (табл. 1) та юнаків (табл. 2).

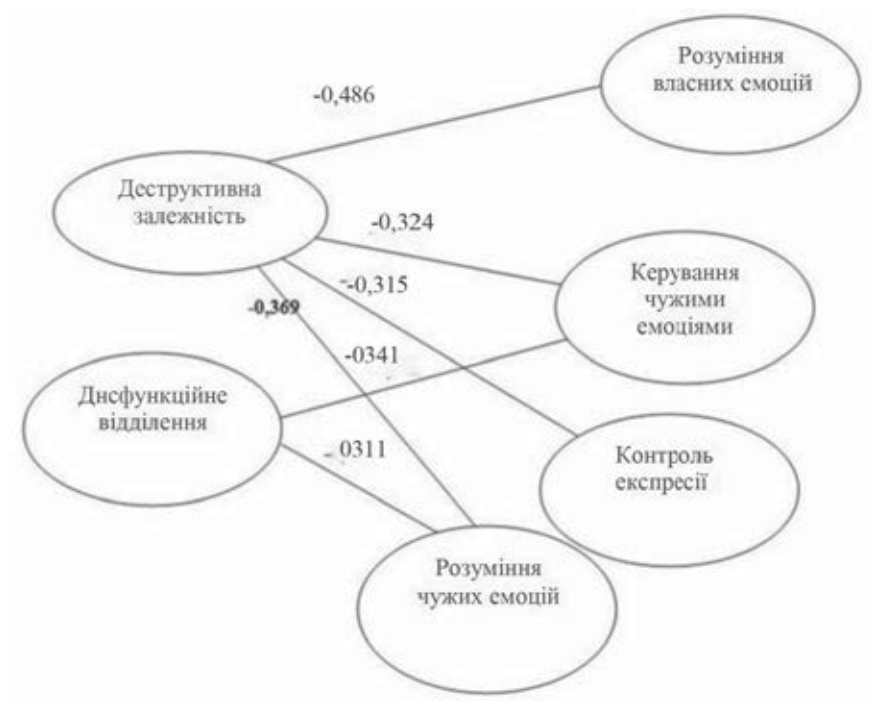


Рис. 1. Взаємозв'язки субшкал емоційного інтелекту зі складовими профілю стосунків у групі дівчат



Рис. 2. Взаємозв'язки субшкал емоційного інтелекту зі складовими профілю стосунків у групі юнаків

Як у групі дівчат, так і у групі юнаків, значущий від'ємний взаємозв'язок встановлений між шкалою емоційного інтелекту «розуміння емоцій» та шкалою «дисфункційне відділення» ($p < 0,01$ та $p < 0,05$), яка, крім того, у групі юнаків від'ємно корелює на значущому рівні зі шкалою емоційного інтелекту «міжособистісний емоційний інтелект» ($p < 0,05$).

Таблиця 1

Взаємозв'язки між загальними шкалами емоційного інтелекту та складовими профілю стосунків у дівчат (r)

Шкали	Деструктивна залежність	Дисфункційне відділення	Здорова залежність
Міжособистісний емоційний інтелект	- 0,409 **	- 0,221	- 0,096
Внутрішньо особистісний емоційний інтелект	- 0,316*	- 0,137	- 0,109
Розуміння емоцій	- 0,241	- 0,367**	0,079
Керування емоціями	- 0,263	- 0,259	- 0,094

Примітка: * - рівень значущості $p < 0,05$; ** - рівень значущості $p < 0,01$

Таблиця 2

Взаємозв'язки між загальними шкалами емоційного інтелекту та складовими профілю стосунків у юнаків (r)

Шкали	Деструктивна залежність	Дисфункційне відділення	Здорова залежність
Міжособистісний емоційний інтелект	- 0,119	- 0,372 *	0,234
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	- 0,059	- 0,001	0,268
Розуміння емоцій	- 0,111	- 0,316*	0,339*
Керування емоціями	- 0,083	0,039	0,284

Примітка: * – рівень значущості $p < 0,05$.

Відмінності у структурі взаємозв'язків між складовими профілю стосунків та шкалами емоційного інтелекту у дівчат та юнаків полягають у наступному:

у групі дівчат шкала «деструктивна залежність» виявляє значущі від'ємні кореляції зі шкалами емоційного інтелекту «міжособистісний емоційний інтелект» ($p < 0,01$), та «внутрішньоособистісний емоційний інтелект» ($p < 0,05$), тоді як у групі юнаків між цією складовою профілю стосунків та шкалами емоційного інтелекту не встановлено жодного значущого зв'язку;

у групі дівчат шкала «здорова залежність» виявилась не пов'язаною із шкалами емоційного інтелекту, тоді як у групі юнаків ця складова профілю стосунків додатно корелює на значущому рівні з такою шкалою емоційного інтелекту, як «розуміння емоцій» ($p < 0,05$).

Дослідження взаємозв'язків емоційного інтелекту з міжособистісною залежністю, котра вивчалась нами із застосуванням методики Р. Гіршфільда, дозволило розглянути стосунки між цими феноменами в іншому ракурсі, виходячи з того, що означена методика ґрунтується на концепції, у якій міжособова залежність виступає як кумулятивний результат взаємодії деяких особових характеристик, а об'єктом оцінювання виступають особистісні межі (Оцінка психодіагностичних можливостей ... 2012, с. 160).

Результати, отримані у групі дівчат, наведені на рис. 3, у групі юнаків – на рис. 4.

Структура взаємозв'язків субшкал емоційного інтелекту із компонентами міжособистісної залежності за Р. Гіршфільдом відрізняється у дівчат та юнаків.

У групі дівчат субшкали емоційного інтелекту «розуміння чужих емоцій» та «керування чужими емоціями» не виявляють значущих

взаємозв'язків із міжособистісною залежністю, тоді як у групі юнаків ці субшкали додатно корелюють на значущому рівні зі складовою міжособистісної залежності «Емоційна опора на інших» ($p < 0,05$ та $p < 0,05$).

Субшкала емоційного інтелекту «розуміння власних емоцій» у групі дівчат на значущому рівні від'ємно корелює зі складовими міжособистісної залежності «емоційна опора на інших» ($p < 0,001$), «невпевненість в собі» ($p < 0,05$), «залежність» ($p < 0,001$), та додатно – зі складовою міжособистісної залежності «прагнення до автономії» ($p < 0,05$). У групі юнаків між цими змінними не встановлено жодного значущого взаємозв'язку.

В обох групах встановлені значущі взаємозв'язки між складовою міжособистісної залежності «емоційна опора на інших» і субшкалами емоційного інтелекту «керування власними емоціями» та «контроль експресії», котрі відрізняються модальністю: у групі дівчат визначено від'ємні зв'язки ($p < 0,01$ та $p < 0,01$), у групі юнаків – додатні ($p < 0,01$ та $p < 0,05$).

Крім того, у групі дівчат з субшкалами емоційного інтелекту «керування власними емоціями» та «контроль експресії» на значущому рівні від'ємно корелює шкала «залежність» ($p < 0,01$ та $p < 0,05$).



Рис. 3. Взаємозв'язки субшкал емоційного інтелекту з міжособистісної залежності у групі дівчат

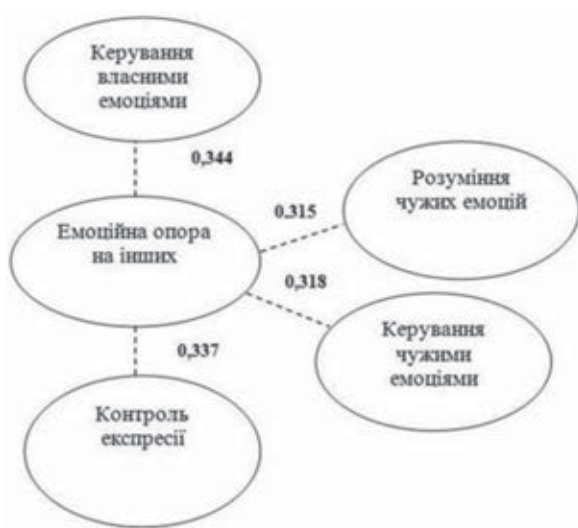


Рис. 4. Взаємозв'язки субшкал емоційного інтелекту з міжособистісною залежністю у групі юнаків

Результати вивчення взаємозв'язків між загальними шкалами емоційного інтелекту та складовими міжособистісної залежності у дівчат та юнаків наведені у табл. 3 та 4.

Таблиця 3

Взаємозв'язки між загальними шкалами емоційного інтелекту та складовими міжособистісної залежності у групі дівчат (r)

Шкали	Емоційна опора на інших	Невпевненість у собі	Прагнення до автономії	Залежність
Міжособистісний емоційний інтелект	-0.431**	-0.267	0.112	-0.442**
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	-0.462***	-0.309*	0.176	-0.453***
Розуміння емоцій	-0.456***	-0.329*	0.282*	-0.462***
Керування емоціями	-0.507***	-0.316*	0.427**	-0.509***

Примітка: * – рівень значущості $p < 0,05$; ** – рівень значущості $p < 0,01$; *** – рівень значущості $p < 0,01$.

У групі дівчат всі шкали емоційного інтелекту виявляють значущі від'ємні взаємозв'язки зі складовими міжособистісної залежності

«емоційна опора на інших» та «залежність»: «міжособистісний емоційний інтелект» ($p < 0,01$ та $p < 0,05$); «внутрішньо особистісний емоційний інтелект» ($p < 0,001$ та $p < 0,05$); «розуміння емоцій» ($p < 0,001$ та $p < 0,05$); «керування емоціями» ($p < 0,001$ та $p < 0,05$).

У групі юнаків всі шкали емоційного інтелекту також корелюють на значущому рівні зі складовою міжособистісної залежності «емоційна опора на інших», але всі виявлені взаємозв'язки мають додатний характер: «міжособистісний емоційний інтелект» ($p < 0,05$); «внутрішньоособистісний емоційний інтелект» ($p < 0,05$); «розуміння емоцій» ($p < 0,05$); «керування емоціями» ($p < 0,001$).

Значущих кореляцій між шкалами емоційного інтелекту та шкалою «Залежність» у групі юнаків не зафіксовано. Також у цій групі не встановлено жодного значущого взаємозв'язку між шкалами емоційного інтелекту та складовими міжособистісної залежності «невпевненість у собі» та «прагнення до автономії».

Таблиця 4

Взаємозв'язки між загальними шкалами емоційного інтелекту та складовими міжособистісної залежності у групі юнаків (r)

Шкали	Емоційна опора на інших	Невпевненість у собі	Прагнення до автономії	Залежність
Міжособистісний емоційний інтелект	0.320*	-0.019	0.159	-0.034
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	0.314*	0.125	0.096	0.129
Розуміння емоцій	0.334*	-0.005	0.129	-0.028
Керування емоціями	0.356*	0.131	-0.142	0.051

Примітка: * – рівень значущості $p < 0,05$

Разом з цим слід вказати, що у групі дівчат складова міжособистісної залежності «невпевненість в собі» від'ємно корелює на значущому рівні зі шкалами емоційного інтелекту «внутрішньоособистісний емоційний інтелект» ($p < 0,05$), «розуміння емоцій» ($p < 0,05$); «керування емоціями» ($p < 0,05$), а «прагнення до автономії» виявляє значущий додатний взаємозв'язок зі шкалою емоційного інтелекту «керування емоціями» ($p < 0,01$).

Обговорення отриманих результатів. Зміст виявлених взаємозв'язків свідчить про те, що як у юнаків, так і у дівчат зі зростанням здатності до розуміння чужих емоцій, меншої вираженості набувають деструктивна залежність та дисфункційне відділення, котре слабшає разом із посиленням здатності до керування чужими емоціями. В обох

групах з посиленням здатності до розуміння емоцій, в цілому, менш помітними стають ознаки дисфункційного відділення, які в юнаків втрачають вираженість разом також і зі зростанням міжособистісного емоційного інтелекту. Тобто більш розвинений ЕІ, що проявляється через краще розуміння чужих емоцій та емоцій у цілому, протистойть міжособистісній залежності в її деструктивних проявах.

Слід окремо зупинитися на відмінностях між групами дівчат та юнаків, що проявилися в структурі взаємозв'язків складових профілю стосунків з емоційним інтелектом. У дівчат посилення міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту супроводжується інгібіцією деструктивної залежності, що забезпечується завдяки здатності до керування чужими емоціями, до розуміння власних емоцій та до контролю експресії. У юнаків, на відміну від дівчат, ЕІ кореспондує не деструктивній, а здоровій залежності: разом зі збільшенням здатності до розуміння чужих емоцій та до розуміння емоцій в цілому відбувається актуалізація здорової залежності.

На відміну від складових профілю стосунків, які визначив Р. Гіршфільд, компоненти міжособистісної залежності, що були виокремлені Р. Борнштейном, утворюють дещо інакші взаємозв'язки з емоційним інтелектом у дівчат та юнаків.

У групі дівчат потреба в емоційній опорі на інших, невпевненість в собі та залежність в цілому зменшуються, а потреба в автономії – збільшується разом із удосконаленням здатності до розуміння власних емоцій. У групі юнаків збільшення потреби в емоційній опорі на інших відбувається разом зі зростанням здатності до розуміння чужих емоцій та керування ними. Тобто у дівчат поглиблення усвідомленості власних емоцій та розуміння причин їх виникнення задіяно у формуванні самостійності. У юнаків, на відміну від дівчат, зі збільшенням потреби в емоційній підтримці з боку оточуючих зростає увага до чужих емоцій та чутливість до них.

Залежність у цілому у дівчат стає менш вираженою зі зростанням здатності до керування власними емоціями та до контролю експресії, що у цій групі також супроводжується зменшенням потреби в емоційній опорі на інших, тоді як у юнаків – її збільшенням.

Потреба в емоційній опорі на інших у юнаків набуває більшої вираженості, а у групі дівчат – меншої, зі зростанням міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту, здатності до розуміння емоцій та керування ними в цілому, разом із чим у дівчат відбувається інгібіція залежності в цілому.

Крім того, у групі дівчат посилення внутрішньоособистісного емоційного інтелекту та здатності до розуміння емоцій та керування ними в цілому супроводжується зменшенням невпевненості в собі,

а прагнення до автономії зростає з актуалізацією здатності до керування емоціями.

Отже, отримані результати вказують на важливу роль ЕІ у функціонуванні міжособистісної залежності. Зіставлення результатів, отриманих у групах дівчат та юнаків, свідчить, що удосконалення ЕІ у дівчат пригнічує міжособистісну залежність та забезпечує розвинення незалежності у стосунках з оточуючими, тоді як у юнаків - сприяє актуалізації залежності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На ґрунті кореляційного аналізу доведено, що в групах юнаків та дівчат простежуються відмінності у структурі взаємозв'язків між емоційним інтелектом та міжособистісною залежністю. Дівчата та юнаки різняться як загальною кількістю значущих взаємозв'язків між емоційним інтелектом та міжособистісною залежністю, так і кількістю різновекторних значущих взаємозв'язків. У дівчат встановлено 31 значуща кореляція, з яких 28 є від'ємними та 3 – додатними, у юнаків загальна кількість кореляційних зв'язків, що досягають рівня значущості, складає 15, з яких 5 є від'ємними та 8 – додатними.

У дівчат інгібіція деструктивної залежності, дисфункційного відділення, потреби в емоційній опорі на інших, невпевненості в собі та залежності в цілому кореспондує посиленню більшої кількості компонентів емоційного інтелекту, тоді як прагнення до автономії зростає із удосконаленням здатності до розуміння власних емоцій, розуміння емоцій та керування ними в цілому.

У юнаків кількість таких взаємозалежностей є меншою, але у цих досліджуваних удосконалення здатності до розуміння чужих емоцій та до розуміння емоцій в цілому супроводжується актуалізацією здорової залежності. У той же час у юнаків потреба в емоційній опорі на інших стає більш вираженою зі збагаченням міжособистісного та внутрішньособистісного інтелекту, покращанням здатності до розуміння емоцій та керування ними. Це, на наш погляд, може виступати інструментом формування близького кола оточуючих та забезпечити потребу досліджуваних в опіці.

Отже, зростання емоційного інтелекту у дівчат супроводжується нейтралізацією міжособистісної залежності, тоді як у юнаків спостерігається як фасилітація здорової залежності, так і зростання потреби в емоційній опорі на інших, що відбиває неоднозначність функціонування емоційного інтелекту в контексті міжособистісної залежності у цій групі. Виходячи з того, що проблема міжособистісної залежності у чоловіків наразі залишається недостатньо висвітленою, отримані нами результати підтверджують необхідність активізації наукового пошуку в означеному ракурсі.

Безумовно, у нашому дослідженні існують певні обмеження. Перше обмеження стосується вибірки, кількість досліджуваних у якій не дозволяє вважати отримані результати остаточною відповіддю на питання щодо функціонування емоційного інтелекту та міжособистісної залежності у юнаків та дівчат, що вимагає продовження досліджень із залученням більшого числа респондентів.

Нами було встановлено, що у дівчат емоційний інтелект протидіє формуванню міжособистісної залежності, тоді як результати, отримані у юнаків, свідчать про різну модальність взаємозв'язків між досліджуваними феноменами, що відбиває неоднозначність взаємостосунків між ними у цій групі та ставить питання щодо їх деталізації.

Виходячи з цього, ми можемо сформулювати друге обмеження, яке полягає у неможливості встановити характер взаємозалежності змінних, які були задіяні у нашому дослідженні, що обумовлено обмеженнями кореляційного аналізу.

Перспективу подальшої роботи з метою подолання зазначеного обмеження ми вбачаємо у продовженні досліджень в обраному напрямку на більшій вибірці із застосуванням інших методів математико-статистичної обробки даних, зокрема регресійного та факторного аналізу.

Це, на нашу думку, дозволить не тільки удосконалити наукові уявлення стосовно конструктивного чи деструктивного внеску емоційного інтелекту у функціонування міжособистісної залежності, але й отримати емпіричні результати, котрі стануть підґрунтям для розробки відповідних профілактичних та корекційних програм, спрямованих на актуалізацію здорової залежності та нейтралізацію її деструктивних компонентів.

Список літератури

1. Асеева А. Д. Социально-психологические аспекты зависимого поведения в межличностных отношениях в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. Курск : Курский государственный университет, 2014.
2. [Aseeva A. D. Socio-psychological aspects of dependent behavior in interpersonal relationships in adolescence (In Russian)].
3. Бантишева О. О. Психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки: дис. ... канд. психол. наук. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2017. [Bantysheva O. O. Psychological features of emotional intelligence of adolescents who are prone to victim behavior (In Ukrainian)].
4. Гавриленко Я. А. Особливості комунікації у просторі залежних стосунків. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2013а. № 4. С. 73–83. [Gavrylenko

- Ya. A. Features of communication in the space of dependent relationships (In Ukrainian)].
5. Гавриленко Я. А. Перспективи якісного дослідження міжособистісної залежності у близьких взаєминах. *Психологія особистості* 2013b. № 1. С. 238–245. [Gavrylenko Ya. A. Perspectives of qualitative study of interpersonal dependence in close relationships (In Ukrainian)].
 6. Гавриленко Я. А. Психологічні конфігурації залежних стосунків у міжособистісній взаємодії. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2013c. № 5, С 94–104. [Gavrylenko Ya. A. Psychological configurations of dependent relationships in interpersonal interaction (In Ukrainian)].
 7. Грузинська І. М. Теоретичні аспекти проблеми емоційного інтелекту у юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки, зб. наук. Праць*. 2017. № 5 (50). С. 88–95. [Gruzynska I. M. Theoretical aspects of the problem of emotional intelligence in adolescence (In Ukrainian)].
 8. Дубровина Л. А. Психолого-педагогическая профилактика и коррекция аддиктивного поведения через развитие эмоционального интеллекта. *Инновации в науке: сб. ст. по матер. XV междунар. науч.- практ. конф. Новосибирск : СибАК, 2017. URL : <https://sibac.info/conf/innovation/xv/30787>* [Dubrovina L. A. Psychological and pedagogical prevention and correction of addictive behavior through the development of emotional intelligence (In Russian)].
 9. Дубровина Л. А., Городничева А., Григорьева О. Профилактика возникновения межличностной зависимости в старшем подростковом возрасте. *Новый взгляд. Международный научный вестник : сборник научных трудов*. 2015a. № 7. С. 102–111. [Dubrovina L. A., Gorodnicheva A., Grigoryeva O. Prevention of the occurrence of interpersonal dependence in older teens (In Russian)].
 10. Дубровина Л. А., Домшенко Е. Н., Шелобаева И. Д. Развитие эмоционального интеллекта у подростков как условие профилактики социальных аддикций. *Новый взгляд. Международный научный вестник: сборник научных трудов*. 2015b. № 7. С. 112–121. [Dubrovina L. A., Domshenko E. N., Shelobaeva I. D. The development of emotional intelligence in teenagers as a condition for the prevention of social addictions (In Russian)].
 11. Жидко М. Є. *Особистісні чинники формування відносин подружньої співзалежності у чоловіків*: дис. ... канд. психол. наук. Харків : Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2006. [Zhydko M. E. Personality factors in the formation of relationships of marital interdependence in men (In Ukrainian)].
 12. Казанцева Г. Н. *Психологические факторы формирования эмоциональной культуры личности*: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2014. [Kazantseva G. N. Psychological factors in the formation of the emotional culture of a personality (In Russian)].

13. Коцюба Г. О. *Психологічні особливості організації уязливого кохання у жінок*: дис. ... канд. психол. наук Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2010. [Kotsyuba G. O. Psychological features of the organization of dependent love in women (In Ukrainian)].
14. Кочарян А. С., Фролова Е. В., Бару І. А. Феноменологія порушень міжособистісних відносин. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер.: Психологія*. 2011. № 48. С. 73–77. [Kocharyan A. S., Frolova, E.V., Baru I.A. Phenomenology of disorders in interpersonal relations (In Russian)].
15. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Бару І. О. Оцінка психодіагностичних можливостей методик діагностики міжособової залежності. *Вісник Харківського педагогічного університету. Сер.: Психологія*. 2012. № 43 (2). С. 155–165. [Kocharian O. S., Frolova E. V., Baru I. O. Assessment of psychodiagnostic possibilities of methods of diagnostics of interpersonal dependence (In Ukrainian)].
16. Кряж І. В., Гранкіна-Сазонова Н. В. Довіра й емоційний інтелект як предиктори особистісного благополуччя студентів-психологів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. № 8. С. 137–143. [Kryazh I. V., Grankina-Sazonova N. V. Trust and emotional intelligence as predictors of the personal well-being of psychology students (In Ukrainian)].
17. Лелюх-Степанчук О. О. Передумови появи феномену емоційного інтелекту в психології. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства* / ред. О. Г. Льовкіна, Р. А. Калениченко. Ірпінь : Університет державної фіскальної служби України, 2018. С. 70–72. [Lelyukh-Stepanchuk O. O. Prerequisites for the emergence of the phenomenon of emotional intelligence in psychology (In Ukrainian)].
18. Лисенко Л. М., Костіна К. В. Психологічні особливості емоційного інтелекту студентів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2013. № 46 (2). С. 160–170. [Lysenko L. M., Kostina K. V. Psychological features of emotional intelligence of students (In Ukrainian)].
19. Люсин Д. В. (2009). Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные. *Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям* / ред. Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков. М. : Институт психологии РАН, С. 264–278. [Lyusin, D. V. EmIn Emotional Intelligence Questionnaire: New Psychometric Data (In Russian)].
20. Макушина О. П. *Методы психологического изучения девиантного поведения : учебное пособие*. Воронеж : Изд-во ВГУ 2006. [Makushina O. P. Methods of psychological study of deviant behavior (In Russian)].
21. Мельникова В. Б. Автономия личности: обзор зарубежных подходов к проблематике. *Психологические исследования*. 2014. № 7 (37). URL :
22. http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n37/1043_-melnikova3_7_.html [Melnikova V. B. Autonomy of personality: a review of foreign approaches to the problem (In Russian)].

23. Милославська О. В. Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів: дис. ... канд. психол. наук. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2011. [Milo-slavskaya O. V. Emotional intelligence as a component of students' communi-cative competence (In Ukrainian)].
24. Огій М. Особливості міжособистісної залежності у юнаків та дівчат. *News of Science and Education*. 2017. № 1 (4). С. 55–57. [Ogiy M. Features of interper-sonal dependence in boys and girls (In Ukrainian)].
25. Фролова Є. В. Психологічні чинники і динаміка формування стосунків міжособистісної залежності у жінок: дис. ... канд. психол. наук. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2008. [Fro-lova E. V. Psychological factors and dynamics of interpersonal dependence formation in women (In Ukrainian)].
26. Фурман В. Емоційний інтелект як метакомпетенція особистості. *Педаго-гічна освіта: Теорія і практика*. 2017. № 27. С. 82–85. [Furman V. Emotional intelligence as a metacompetence of personality (In Ukrainian)].
27. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успіш-ність життєдіяльності особистості: дис. ... канд. психол. наук. Дніпропе-тровськ : Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара, 2015. [Chetveryk-Burchak A. G. Mechanisms of the influence of emotional intelligence on the personality's success of life activity (In Ukrainian)].
28. Construct Validity of the Relationship Profile Test: a Self-Report Measure of Dependency – Detachment / Bornstein R. F., Languirand M. A, Geisel-man K. J., Creighton J. A., Eisenhart E. A. *Journal of Personality Assessmen*. 2003. № 80 (1). P. 64–74. doi: 10.1207/s15327752jpa8001 15
29. Measure of Interpersonal Dependency / Hirschfeld R. M, Klerman G. L., Gouch H. G., Barrett J., ... & Chodoff P. A. *Journal of Personality Assessment*. 1977. № 41 (6). P. 610–616. DOI: <http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4106 6>
30. Hurley J. M. Introducing emotional intelligence. *Emotional intelligence in health and social care: a guide for improving human relationship* / J. Hurley & P. Linsley (Eds). London : Radcliffe Publishing, 2012. P.1–16). DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429471094>
31. <https://doi.org/10.4324/9780429471094>
32. Lievens F., Chan D. Practical intelligence, emotional intelligence, and social intelligence. *Handbook of employee selection* / James L. Farr, N. T. Tippins (Eds.). (2nd ed. New York : Routledge, 2017. P. 342–364. DOI: 10.4324/9781315690193
33. Taormina R. J., Sun R. Antecedents and Outcomes of Psychological Insecurity and Interpersonal Trust among Chinese People. *Psychological Thought*. 2015. № 8 (2). P. 173–188.
34. World Economic Forum Global Challenge Insight Report. *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Geneva : WRR, 2016

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСІВ ПАМ'ЯТІ У СТУДЕНТІВ

**Культура і пам'ять: особливості відтворення
в різнокультурному студентському середовищі****В. М. Павленко**

e-mail: vnp49@ukr.net

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4947-3995>

Анотація. У статті представлені результати крос-культурного дослідження процесу відтворення матеріалу в арабських (марокканських) і українських студентів. Вивчалася залежність відтворення від місця матеріалу в ряді (в тому числі від знаходження його в лівому або правому зоровому полі), від виду стимульного матеріалу (цифри, картинки, графічні зображення, кольори, образи людей) і від часу експозиції. Виявлено спільні та відмінні риси процесу відтворення у студентів різних культур. Показано, що марокканські студенти краще відтворюють запропонований для запам'ятовування матеріал, що особливо яскраво проявляється під час відтворення матеріалу, розташованого в правій половині зорового поля. Арабські студенти набагато краще, ніж українські, запам'ятовують більшість видів стимульного матеріалу (найбільш значущі відмінності спостерігаються щодо відтворення графічного матеріалу), проте ця закономірність не поширюється на зображення людей, які істотно краще відтворюють українці. Показано, що час експозиції суттєво по-різному впливає на ефективність відтворення матеріалу представниками арабської (марокканської) і української культур, що набуває особливої виразності під час запам'ятовування цифр.

Ключові слова: пам'ять, запам'ятовування, відтворення, час експозиції, крос- культурне дослідження, правостороннє письмо і читання, культура.

V. M. Pavlenko

Culture and Memory: Peculiarities of Reproduction in Different Cultural Students' Context

Abstract. The article presents the results of the cross-cultural study of mnemonic processes in Moroccan and Ukrainian students, namely an interrelation between reproduction and the place of material in the line (including its location in the left or right visual field), between reproduction and the type of stimulus material (figures, images, graphics, colors, images of people) between reproduction and the exposure time, etc. The universal features and differences in reproduction of students were demonstrated. It has been shown that some cultural practices and activities: left side - right side reading and writing, the presence or absence of human images in the culture, attention to the shape of the written text (fonts, calligraphy), etc. may cause the certain characteristics in remembering and reproduction of the appropriate material. Also, it has been shown that the exposure time has a different impact on the efficiency of reproduction of representatives of the Arab (Moroccan) and Ukrainian cultures, especially significant at reproduction of numbers.

Keywords: memory, remembering, reproduction, cross-cultural study, right side reading and writing, culture, cultural practices.

Постановка проблеми

Ще за часів Харківської психологічної школи однією з провідних тем для харківських психологів була тема пам'яті. Після праць П. І Зінченка з мимовільного запам'ятовування його учні та послідовники – Г. К. Середа, Л. П. Бочарова, І. М. Мельник, О. Ф. Іванова, О. М. Лактіонов, Є. В. Заїка, О. А. Невоєнна, О. Є. Поліванова та багато інших неодноразово зверталися до різних аспектів проблеми пам'яті, накопичуючи значний емпіричний матеріал і переосмислюючи його на теоретичному рівні. Однак у їх роботах пам'ять ніколи не аналізувалася в крос-культурній перспективі, що і стало відправною точкою під час планування нашого дослідження. З іншого боку, практична важливість цього дослідження, на наш погляд, була зумовлена великою кількістю студентів з інших країн, які приїжджають до вищих навчальних закладів України з метою здобуття вищої освіти. Виявлення особливостей оволодіння і запам'ятовування матеріалу студентами-іноземцями, на нашу думку, могло б сприяти створенню для них умов, які враховують їхні традиційні культурні практики і тим самим полегшують для них процес навчання в іншому культурному середовищі, роблячи його більш ефективним.

У психологічній літературі описано велику кількість досліджень, присвячених проблемам пам'яті, в тому числі в крос-культурному

аспекті, починаючи з класичних робіт Ф. К. Бартлетта і закінчуючи роботами сучасних дослідників. Однак на відміну від традиційних крос-культурних робіт, в яких для вивчення когнітивних функцій найчастіше використовують арсенал західних стандартних тестових методик, які не завжди враховують специфіку способу життя і діяльності досліджуваних, для нас був ближчим підхід культурно- історичної психології (Коул, 1997), який звертає увагу на екологічну валідність використовуваного інструментарію. Певним зразком у цьому плані виступало дослідження пам'яті М. Коула і С. Скрібнер, проведене з 1973 по 1978 рік в Ліберії (Scribner, Cole, 1981). Досліджуваними в ньому виступали представники народу ваї, для якого характерна специфічна система складового письма. Всі досліджувані були розбиті на 5 груп: неписьменні ваї; ваї, які володіють традиційним складовим письмом; ваї, які володіють виключно арабською писемністю; ваї, які освоїли як традиційну, так і арабську мову; і, нарешті, ваї, що проходять шкільне навчання англійською мовою. Для нашого дослідження було важливим те, що, використовуючи спеціально розроблений набір технік для вивчення запам'ятовування, М. Коул і С. Скрібнер змогли показати вплив оволодіння різними видами писемності на особливості запам'ятовування. Так, було показано, що ваї, які освоїли традиційне складове письмо, володіють кращими, порівняно з усіма іншими групами, навичками складового аналізу мови, і в тих методиках на запам'ятовування, для яких був важливий подібний аналіз, вони показали значуще кращі результати. Ваї, що опанували арабську писемність і вивчали Коран, продемонстрували незрівнянно вищі результати за методом «послідовного відтворення». І це також не випадково. Адже процедура цієї методики, за якої стимульний матеріал вибудовується таким чином, що, починаючи з єдиного слова для запам'ятовування, під час кожного наступного кроку додається ще одне – фактично є точним повторенням практики вивчення Корану, за якої люди освоюють його уривки саме таким покроковим чином. Ну і, нарешті, ваї, які отримували освіту в школах з англійською мовою навчання, показали значно більш високі результати в методиках на вільне відтворення.

Важливість взаємозв'язку саме такого важливого елемента культури, як писемність і особливостей оволодіння нею, з одного боку, і специфіки пам'яті, з іншого, представляється закономірною, оскільки, як казав свого часу Ю. М. Лотман: «Писемність - форма пам'яті. Подібно до того як індивідуальна свідомість має свої механізми пам'яті, колективна свідомість, виявляючи потребу фіксувати щось спільне для всього колективу, створює механізми колективної пам'яті. До них слід віднести і писемність» (Лотман, 1987). Тобто, якщо стати на точку зору Ю. М. Лотмана, вивчаючи специфіку співвідношення писемності

і пам'яті в певній культурі, ми тим самим вивчаємо взаємозв'язок механізмів колективної пам'яті (писемності) в її максимально екстеріоризованій формі та індивідуальної пам'яті як певної інтеріоризованої форми. Остання сформувалася в процесі інкультурації членів певного суспільства через оволодіння ними притаманною цьому суспільству колективною формою пам'яті – писемністю. З цієї точки зору припущення про потенційний взаємозв'язок писемності та індивідуальної пам'яті стає цілком правомірним.

Певний досвід досліджень взаємозв'язку писемності і пам'яті був представлений у наших попередніх роботах (Павленко, Попов, 2015; Павленко, 2017). Оскільки в цей раз ми планували провести крос-культурне дослідження українських і арабських (марокканських) студентів, то попередньо ми звернулися до аналізу арабської писемності і традиційних культурних практик арабів, які істотно відрізняються від тих, які існують в Україні, і які потенційно могли б впливати на особливості запам'ятовування і відтворення матеріалу арабськими студентами.

Однією з найбільш істотних особливостей арабської писемності є, як відомо, лівостороння спрямованість письма і читання. Мова йде про арабську традицію читати і писати не зліва направо, як в Україні, а навпаки – справа наліво. Аналіз відповідної літератури показав, що проблема залежності пам'яті від напрямку письма і читання залишається маловивченою. Однак певні дослідження в цьому аспекті були проведені. Так, А. Бадарні, досліджуючи формування різних видів пам'яті у арабських і російських дітей, писав: «В дошкільному віці значних відмінностей між арабськими і російськими дітьми в напрямку зорового сприйняття стимульних рядів не було. В процесі включення дітей у різну, властиву культурі, освітню діяльність починають проявлятися чіткі відмінності: всі арабські діти називають стимули в ряду справа наліво, а всі російські діти – зліва направо, відповідно до прийнятого в культурі способу письма і читання» (Бадарні, 2003).

Таким чином, незважаючи на малу кількість досліджень, присвячених виявленню залежності когнітивних процесів від напрямку письма і читання, можна констатувати, що певні експерименти в цьому напрямку були проведені, що і дало нам підставу сформулювати гіпотезу про вплив засвоєних у процесі навчання стереотипів письма і читання на особливості запам'ятовування матеріалу. Ми припускали, що студенти-українці будуть демонструвати більш високу ефективність запам'ятовування стимулів, які знаходяться в лівій половині поля зору, а студенти-марокканці – стимулів, розташованих праворуч.

Ця гіпотеза в подальшому була доповнена іншою ідеєю. Ми вирішили перевірити ефективність запам'ятовування арабами і

українцями різних видів стимульного матеріалу. Ми виходили з того, що в арабській культурі приділяється значно більше уваги формі подання письмового тексту - розвинене і досить поширене мистецтво каліграфії з його величезною кількістю технік, спеціальних шрифтів і т.п., тобто того, на що в Україні звертають набагато менше уваги. Ми припускали, що подібна арабська практика може сприяти кращому запам'ятовуванню й відтворенню різних невербальних просторово-образних графічних символів і геометричних фігур. З іншого боку, відомо, що Коран забороняє зображення людини в будь-якій формі, тому в мусульманських країнах відсутні такі види мистецтва, як, скажімо, портретний живопис або пам'ятники видатним особистостям. Ми вважали, що цей традиційний дефіцит людських зображень теж може впливати на запам'ятовування, і, щоб перевірити цю гіпотезу, до наборів різного виду стимульного матеріалу включили зображення людей різних професій.

Третій чинник, який аналізувався в нашому дослідженні, - час експозиції стимульного матеріалу – імовірно, мав нести допоміжну функцію. Ми вважали, що збільшення часу експозиції будь-якого матеріалу для представників будь-якої культури матиме позитивне значення: зі збільшенням часу експозиції ефективність відтворення буде поліпшуватися. З іншого боку, ми припускали, що зі зменшенням часу експозиції матеріалу ті взаємозв'язки, які ми сподівалися виявити, – залежність ефективності відтворення від спрямованості письма і читання та від виду стимульного матеріалу – будуть виявлятися яскравіше.

Таким чином, мета дослідження полягала у вивченні ефективності відтворення матеріалу в арабських і українських студентів залежно від:

- 1) положення матеріалу в ряді і від знаходження його в правому або лівому зоровому полі;
- 2) виду стимульного матеріалу;
- 3) часу його експозиції.

Вибірка та процедура дослідження

У нашому дослідженні взяли участь 120 студентів харківських вузів: 60 студентів з Марокко (30 юнаків і 30 дівчат) віком від 18 до 22 років і 60 студентів-українців з тими ж статеві-віковими характеристиками. Кожна з етнокультурних груп, в свою чергу, ділилася на 2 підгрупи залежно від часу експозиції стимульного матеріалу (10 або 20 секунд). Дослідження проводилося в колективному варіанті - по 10 студентів у міні-групі. Мовою спілкування була українська/російська для українських студентів і французька - для студентів з Марокко.

Методичний комплекс включав наступні методики: «пам'ять на числа», «пам'ять на образи (картинки)», «пам'ять на геометричні фігури», «пам'ять на кольори», «пам'ять на образи людей різних

професій». У всіх методиках стимульним матеріалом виступав рядок з 12 клітин, в яких були зображені відповідні стимули.

Кожен з п'яти видів стимульного матеріалу проектувався на екран. Порядок пред'явлення стимульного матеріалу в міні-групах варіювався. Оскільки стимульний матеріал з однаковим часом експозиції демонструвався в трьох міні-групах студентів певної національності, то, відповідно, існувало три варіанти послідовності пред'явлення стимульного матеріалу. Ці три варіанти для різного часу експозиції були ідентичними.

По закінченню відповідного часу експозиції стимулів – 10 або 20 секунд залежно від серії експерименту – досліджуваним пропонувалося максимально точно і повно відтворити на бланках відповідей – 5 рядків (за числом різновидів стимульного матеріалу) з 12 порожніми клітинами – те, що вони запам'ятали. Правильне відтворення стимулу і місця його розташування оцінювалося двома балами, якщо ж стимул відтворювався правильно, але місце його розташування було помилковим - результат оцінювався одним балом.

Аналіз та обговорення результатів

1. Вплив місця розташування стимульного матеріалу на його запам'ятовування і відтворення. Необхідні для аналізу цього питання дані представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Результати відтворення арабськими і українськими студентами всіх стимулів, розташованих на різних місцях у рядку

Місце в рядку	Середнє арифметичне		t-тест	Значимість
	Марокканці (n = 60)	Українці (n = 60)		
1	8,06	7,53	2,012	0,046
2	7,4	7,15	0,964	0,337
3	6,83	5,75	3,257	0,001
4	5,36	4,26	3,605	0,000
5	4,23	3	4,136	0
6	2,78	2,06	2,929	0,004
7	2,71	1,75	3,517	0,001
8	2,15	1,8	1,375	0,172
9	1,75	1,4	1,489	0,139
10	2,6	1,11	5,553	0
11	4,75	1,45	10,434	0
12	5,61	1,95	9,178	0

Аналіз наведених даних дає можливість зробити низку висновків, а саме: по-перше, ефективність відтворення стимульного матеріалу в цілому у арабських студентів істотно вища, ніж у українських. Тільки різниця в ефективності відтворення матеріалу, який займає 2-гу, 8-му і 9-ту позиції в рядку, не досягає статусу статистично значущої, проте навіть у цьому матеріалі загальна тенденція є цілком очевидною;

– по-друге, на ефективність запам'ятовування впливає місце розташування матеріалу в запропонованій матриці: в обох групах найкраще відтворюються стимули, які займають крайнє ліве положення в стимульному рядку, при тому, що кожен наступний елемент стимульного ряду відтворюється все гірше і так до 9-ї позиції, після чого в обох групах починає проявлятися протилежна тенденція – з 10-ї до 12-ї позиції якість відтворення поступово поліпшується. Можна припустити, що ця тенденція пов'язана з дією двох факторів, а саме: з одного боку – з тим, що більшість досліджуваних починала сприйняття матеріалу з лівої частини ряду, тобто таким способом, як звикли читати будь-який текст, а з іншого – з дією ефекту краю, тому кінцеві позиції – 11-та і 12-та – запам'ятовувалися в обох культурних групах дещо краще. Обговорюючи загальну для всіх студентів тенденцію, яка була тільки що описана, необхідно звернути увагу на той факт, що не тільки українські студенти (що очікувалося), але і арабські (що не очікувалося) істотно краще запам'ятовували стимули, які знаходилися в лівому зоровому полі. На наш погляд, це пов'язано з тим, що наші іноземні досліджувані були з Марокко. У Марокко діти в школі вивчають дві офіційні мови – традиційну арабську і в обов'язковому порядку французьку – мову країни, колонією якої Марокко було довгий час. Тому реально всі марокканці є тією чи іншою мірою білінгвами, а значить, і простежити в чистому вигляді вплив традиційного арабського письма і читання на запам'ятовування на цій групі складно.

Разом з тим звернімо увагу на ті місця в рядку, за якими різниця в ефективності відтворення матеріалу між арабськими і українськими студентами досягає максимальних значень – це крайні праві позиції, 11-та і 12-та. Саме цей матеріал студенти араби запам'ятовують незрівнянно краще, ніж українці, що, на наш погляд, важко пояснити чимось іншим, ніж лівосторонньою спрямованістю їх традиційного письма і, відповідно, першочерговим сприйняттям саме цього матеріалу. Тобто цей факт підтверджує основну гіпотезу нашого дослідження.

Ще одним її підтвердженням є особливості запам'ятовування арабськими студентами графічних образів (різноманітних геометричних фігур і ліній): коли арабські студенти запам'ятовували графічні образи, вони дійсно починали істотно краще відтворювати ті фігури, які розташовані в правій половині зорового поля, порівнянно з тими,

які перебували в лівій половині зорового поля. Одним із доказів останнього виступають наступні дані. Якщо порівняти ефективність відтворення студентами з Марокко першого і останнього стимулу в ряді образів-картинок, то їх середнє співвідношення дорівнюватиме 1,65 до 1,15, а ефективність відтворення людських образів – 1,13 до 0,43. З цих даних випливає, що перший стимул, який знаходиться в лівій половині зорового поля, відтворюється набагато краще, ніж останній, що знаходиться в правій половині зорового поля. Однак ситуація принципово змінюється під час запам'ятовування арабськими студентами графічних образів. Тут аналогічне співвідношення становить 1,10 до 1,47, тобто, як ми бачимо, під час відтворення графічних символів краще відтворюється останній символ, що знаходиться в правій половині зорового поля. Можна припустити, що саме графічний матеріал, схожий на традиційний арабський алфавіт – арабську в'язь, більше, ніж будь-який інший, актуалізує у марокканських студентів і традиційний спосіб читання арабами – справа наліво, що і сприяє кращому відтворенню фігур, розташованих праворуч.

2. Вплив виду стимульного матеріалу на його запам'ятовування.

Необхідні для аналізу дані представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Ефективність відтворення різних видів стимульного матеріалу українськими та марокканськими студентами

Матеріал	Середнє арифметичне		t-тест	Значимість
	Марокканці (n = 60)	Українці (n = 60)		
Цифри	10,93	6,53	8,491	0,000
Картинки	11,65	8,82	5,292	0,000
Фігури	8,57	4,53	9,301	0,000
Кольори	16,28	10,45	12,248	0,000
Люди	6,83	8,9	-4,839	0,000
В цілому	54,27	39,23	10,497	0,000

Наведені в таблиці дані свідчать про те, що в запам'ятовуванні різного стимульного матеріалу українськими та марокканськими студентами проявляються як загальні риси, так і відмінні. Якщо говорити про загальні риси, то треба зазначити, що обидві групи студентів найкраще відтворюють назви кольорів. Це може пояснюватися як тим, що запам'ятовування кольорів для цих груп студентів дійсно є більш легким завданням, так і іншим моментом. Не виключено, що оскільки потенційно можливий перелік назв кольорів істотно більш обмежений, ніж потенційно можливий набір усіх інших стимулів, деякі досліджувані

не стільки запам'ятовували, скільки просто перераховували всі знайомі їм назви кольорів, хоча зовні і складалося враження, що вони їх дійсно пам'ятають. Яке з цих двох пояснень правильне – в межах проведеного експерименту перевірити було неможливо.

Якщо звернути увагу на відмінності, то наведені в останньому рядку дані ще раз підтверджують зроблений раніше висновок про те, що арабські студенти в цілому запам'ятовують і відтворюють матеріал набагато краще, ніж українські студенти. Ця закономірність стосується всіх видів стимульного матеріалу, за винятком запам'ятовування людей різних професій. В останньому випадку, як ми і прогнозували, ефективність відтворення українцями була статистично значимо вищою. Арабські студенти найгірше запам'ятовують зображення людей, а українські, як ми і припускали, графічний матеріал. В обох випадках, на наш погляд, це пов'язано з традиційними культурними практиками та видами діяльності.

Ефективність запам'ятовування за різного часу експозиції. Ми припускали, що збільшення часу експозиції з 10 до 20 секунд призведе до більш ефективного запам'ятовування будь-якого стимульного матеріалу. Однак отримані в експерименті результати показали, що ефективність запам'ятовування усіма досліджуваними всього матеріалу за різного часу експозиції не має статистично значущих відмінностей (див. табл. 3).

Таблиця 3

Порівняльний аналіз ефективності відтворення матеріалу
з різним часом його експозиції усіма випробовуваними
і окремо по групах

Матеріал	Час (с)	Усі	Араби	Значимість	Українці	Значимість
Цифри	10	9,05	12,33	0,001	5,77	0,002
	20	8,42	9,53		7,3	
Картинки	10	9,87	12,07	0,319	7,67	0
	20	10,6	11,23		9,97	
Фігури	10	6,52	8,6	0,928	4,43	0,674
	20	6,58	8,53		4,63	
Кольори	10	12,5	15,57	0,025	9,43	0,003
	20	14,23	17,00		11,47	
Люди	10	7,78	7,47	0,043	8,1	0,005
	20	7,95	6,2		9,7	
У цілому	10	45,72	56,03	0,099	35,4	0
	20	47,78	52,5		43,07	

Аналіз впливу часу експозиції на відтворення різних видів стимульного матеріалу показує, що час експозиції позитивно впливає лише на ефективність запам'ятовування кольорів: для всіх досліджуваних, як і для окремих підгруп, зі збільшенням часу пред'явлення такого матеріалу, як «кольори», ефективність їх відтворення статистично значуще поліпшується. Для всіх інших видів стимульного матеріалу статистично значущих відмінностей в ефективності його відтворення за різного часу експозиції немає.

Однак якщо проаналізувати ці ж дані з урахуванням національної приналежності наших респондентів, то висновки будуть досить несподіваними. З таблиці випливає, що українські студенти, як ми і прогнозували, демонструють позитивний вплив часу експозиції на ефективність відтворення матеріалу. Ця тенденція спостерігається для всіх видів стимулів і тільки для графічного матеріалу вона не є статистично значущою. Тому і узагальнена картина в українців - позитивний вплив часу на запам'ятовування матеріалу в цілому, без розподілу на окремі різновиди - наочно демонструє ту ж закономірність.

Істотно інша картина спостерігається у марокканських студентів. У них вищезгадана закономірність спостерігається, як уже зазначалося, тільки під час відтворення кольорів. У всіх інших випадках ми бачимо протилежну тенденцію – зі збільшенням часу експозиції ефективність відтворення матеріалу значуще погіршується. Найбільш виразно ця тенденція проявляється при запам'ятовуванні цифр: показано, що марокканські студенти краще відтворюють запропонований для запам'ятовування матеріал, що особливо яскраво проявляється під час відтворення матеріалу, розташованого в правій половині зорового поля. У разі пред'явлення цього матеріалу відмінності в ефективності відтворення за різного часу його експозиції максимальні.

Чим можна пояснити цей феномен і цю відмінність між українськими та марокканськими студентами? Одне з можливих пояснень полягає в тому, що арабські студенти користуються під час запам'ятовування дещо іншими механізмами. Можна припустити, що українські студенти під час запам'ятовування перекодовують матеріал у вербальну форму і вже в такому вигляді зберігають у пам'яті. Оскільки така операція вимагає і додаткового часу, ефективність запам'ятовування зі збільшенням часу, природно, тільки поліпшується. Вірогідно, на відміну від них, марокканські студенти пізніше запам'ятовують тих же видів стимульного матеріалу, де це можливо, не застосовують цієї допоміжної операції перекодовування, вербалізації, вони запам'ятовують і зберігають матеріал безпосередньо в тій вихідній формі, в якій вони його сприймали. Тому збільшення часу експозиції їм тільки заважає, оскільки не дає ніяких додаткових

переваг, а навпаки - включає процеси забування, що, відповідно, тільки погіршує відтворення матеріалу. Одним з аргументів на користь цього припущення є спосіб відтворення картинок обома підгрупами наших досліджуваних: якщо українські студенти, відтворюючи картинки, завжди вписували у відповідні клітинки бланка назви сприйнятих предметів або істот, то арабські студенти часто замальовували їх зображення, не використовуючи вербальну форму (чого ніколи не робили українці). У тому ж випадку, коли без вербалізації відтворення було неможливим (як у випадку з запам'ятовуванням кольорів), арабські студенти переходили на той же спосіб запам'ятовування, що і українці, і тоді ніякої різниці в демонстрації тенденції впливу часу експозиції на відтворення між представниками двох різних культурних груп не було.

Таким чином, підсумовуючи усе вищесказане, можна стверджувати, що у проведеному крос-культурному дослідженні виявлено певні спільні риси в запам'ятовуванні українських і арабських студентів, а саме:

1. Показано, що на ефективність запам'ятовування як українських, так і арабських студентів впливає місце розташування матеріалу в запропонованій матриці: як правило, найкраще відтворюються стимули, які займають крайнє ліве положення в стимульному ряді, при тому, що кожен наступний елемент стимульного ряду відтворюється все гірше і так до 9-ї позиції з 12 елементного ряду, після чого починає проявлятися протилежна тенденція – з 10-ї до 12-ї позиції якість відтворення поступово поліпшується. Дослідження ефективності запам'ятовування матеріалу, розташованого в лівому і правому зоровому полі, показало, що обидві етнічні групи краще відтворювали матеріал, розташований у лівій половині зорового поля.

2. Як для українських, так і для арабських студентів зафіксовано однаковий вплив стимульного матеріалу на ефективність запам'ятовування: для всіх досліджуваних характерним є найкраще відтворення образів кольорів.

3. Для обох культурних груп доведено позитивний вплив часу експозиції для такого стимульного матеріалу, як колір: зі збільшенням часу експозиції ефективність його відтворення поліпшувалася.

З іншого боку, порівняльний аналіз запам'ятовування українськими та арабськими студентами виявив і певні відмінності, а саме:

Арабські студенти в цілому відтворюють матеріал краще, ніж українські. Арабські студенти статистично краще, ніж українські, запам'ятовували матеріал, розташований як у правій половині зорового поля, так і в лівій. Однак різниця між українськими та арабськими студентами особливо помітна під час запам'ятовування

матеріалу, розташованого в правій половині зорового поля. Якщо ефективність відтворення арабськими студентами матеріалу, який розташований у лівій частині зорового поля, перевищує ефективність відтворення українців на 15 відсотків, то ефективність відтворення арабськими студентами матеріалу, який розташований у правій частині зорового поля, перевищує ефективність відтворення українців вдвічі. На наш погляд, це різниця зумовлена відмінностями в навичках читання і письма представників цих культур. Для українських студентів характерним є виключно правосторонній спосіб письма і читання. Марокканські студенти є носіями як традиційного лівостороннього арабського способу читання і письма, так і досить поширеного у них правостороннього французького способу письма і читання, що, очевидно, і пояснює зазначені відмінності. Можливо також, що саме поєднання в марокканській культурі практики читання та письма двома різними способами – лівостороннім і правостороннім – обумовлює і вищу ефективність запам'ятовування ними стимульного матеріалу.

4. Арабські студенти набагато краще, ніж українські, запам'ятовують усі види стимульного матеріалу за винятком зображень людей, які істотно краще відтворюють українці. Логічно припустити, що остання відмінність пов'язана з відсутністю в арабській культурі традиції зображати людей і, відповідно, з відсутністю практики сприйняття і запам'ятовування подібних стимулів у марокканців.

5. Найбільші відмінності в запам'ятовуванні різних видів стимульного матеріалу представниками досліджуваних культурних груп стосуються графічного матеріалу і геометричних фігур: арабські студенти відтворюють їх майже вдвічі краще, ніж українці. Доведено, що арабські студенти, порівняно з українцями, краще запам'ятовують і відтворюють будь-які фігури, де б вони не розташовувалися, але в рамках нашого дослідження найцікавішим є те, що вони значуще краще відтворюють фігури, розташовані в правій половині зорового поля, ніж у лівій. Можна припустити, що краще відтворення арабськими студентами графічного матеріалу пов'язано з тим, що він нагадує їм традиційний арабський алфавіт, а також різні стилі і шрифти каліграфічного мистецтва, яке дуже популярне в їх культурі, в той час як українські студенти ні з чим подібним в процесі свого життя і навчання не стикаються. Логічно припустити також, що саме графічний матеріал, схожий на арабський алфавіт більше, ніж будь-який інший, актуалізує у марокканських студентів і традиційний спосіб читання арабами - справа наліво, що і сприяє кращому відтворенню фігур, розташованих праворуч.

6. Час експозиції по-різному впливає на ефективність відтворення матеріалу українськими та арабськими студентами. Українські сту-

денти краще відтворюють матеріал за збільшення часу експозиції, це стосується всіх видів стимульного матеріалу, але статистично доведено – для всіх видів матеріалу, крім геометричних фігур. Для арабських студентів збільшення часу експозиції позитивно впливає тільки на запам'ятовування кольорів, в той час як для всіх інших видів матеріалу погіршує його відтворення. Можна припустити, що ця відмінність обумовлена різними звичними механізмами запам'ятовування: більш безпосереднім, образним у марокканців і більш опосередкованим, таким, що потребує перекодування у вербальну форму, – в українців.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Зважаючи на гіпотези, що перевірялися в цьому дослідженні, можна зробити наступні, найбільш загальні, висновки.

Навички письма, читання і, взагалі, світосприйняття, якими оволодівають члени певної культури в процесі соціалізації та інкультурації, дійсно впливають на особливості запам'ятовування та відтворення матеріалу. В нашому випадку це проявлялося, з одного боку, у кращому відтворенні марокканськими студентами графічного матеріалу та матеріалу, розташованого в правій половині зорового поля, що, ймовірно, пов'язано з розвитком мистецтва каліграфії та лівосторонньою спрямованістю арабської писемності, та, з іншого боку, у гіршому відтворенні марокканцями образів людей, що, вірогідно, є результатом заборони в мусульманських країнах видів мистецтва, пов'язаних із зображенням людини.

Час експозиції по-різному впливає на ефективність відтворення матеріалу українськими та арабськими студентами. Українські студенти краще відтворюють матеріал за збільшення часу експозиції, в той час як для арабських студентів збільшення часу експозиції погіршує його відтворення. Можна припустити, що ця відмінність обумовлена різними звичними механізмами запам'ятовування: більш безпосереднім, образним у марокканців і більш опосередкованим, таким, що потребує перекодування у вербальну форму, – в українців.

Зважаючи на те, що у Марокко діти в школі вивчають дві офіційні мови - традиційну арабську і в обов'язковому порядку французьку – мову країни, колонією якої Марокко було довгий час, реально всі марокканці є тією чи іншою мірою білінгвами, а значить, і простежити в чистому вигляді вплив традиційного арабського письма і читання на запам'ятовування на цій групі складно. Тому цікаво і перспективно було б, на наш погляд, у межах наступного крос- культурного дослідження вивчити носіїв виключно арабської культури, тоді виявлені тенденції та закономірності мали б проявитися ще яскравіше.

Не менш важливим і цікавим є в перспективі дослідження впливу часу на запам'ятовування, що було другорядним для проведеного дослідження. Перевірка пов'язаної з цим гіпотези про переважання у представників різних культур одного з двох принципово різних способів запам'ятовування – більш безпосереднього – невербального (як у марокканських студентів), та більш опосередкованого – вербального (що ми спостерігали у українців), давно вже є на часі і чекає на своїх дослідників.

Список літератури

1. Бадарни А. Нейропсихологическая диагностика формирования памяти у младших школьников: Кросс-культурное исследование : автореф. дис. ... канд. психол. наук, М., 2003. [Badarni A. Neuropsychological diagnostics of memory formation at younger schoolchildren].
2. Коул М. *Культурно-историческая психология: наука будущего*. М. : Когито-Центр, 1997. [Cole, M. Cultural Psychology: a once and future discipline].
3. Лотман Ю. М. Несколько мыслей о типологии культур. *Языки культуры и проблемы переводимости* / ред. Б. А. Успенский. М. : Наука, 1987. С. 5–37. [Lotman Y. M. A few thoughts on the typology of cultures].
4. Павленко В. Н. Культура и память: особенности воспроизведения в разном культурном контексте. *Культурно-историческая психология*. 2017. № 4. С. 49–55. [Pavlenko V. N. Culture and Memory: Peculiarities of Reproduction in Different Cultural Context].
5. Павленко В. Н., Быстров К. А. Кросс-культурное исследование функциональных асимметрий у китайских и украинских студентов. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна*. 2012. № 49. С. 275–279. [Pavlenko V. N., Bystrov K. A. Cross-cultural study of functional asymmetry in the Chinese and Ukrainian students].
6. Павленко В. М., Попов Д. С. Кросс-культурне дослідження пам'яті у марокканських та українських студентів. *Історична психологія та мультикультурність* / ред. О. В. Яремчук. Одеса : Вид-во ОНУ, 2015. С. 151–162. [Pavlenko V. M., Popov D. S. Cross-cultural study of memory in Moroccan and Ukrainian students].
7. Scribner S., Cole M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press, 1981

Особливості мимовільного запам'ятовування інформації з інтернету молоддю студентського віку

О. Ф. Іванова

e-mail: elena. f. ivanova@gmail. com

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6130-3342>

А. А. Єресковська

e-mail: a0931895410@gmail.com

Анотація. Ця робота була присвячена вивченню проблем, які виникають під час використання інтернету, а саме дослідженню відтворення різної інформації, отриманої з інтернету, під час мимовільного запам'ятовування. Досліджуваними стали молоді люди, активні користувачі інтернет-сайтів. В якості методів були використані методики визначення обсягу образної пам'яті, вербальної пам'яті, а також аналіз відтворення інформації з сайтів, що пред'являлися для перегляду. В результаті проведеного дослідження виявилось, щ, перш за все, мимовільно запам'ятовується загальний зміст поданої інформації, окремі візуальні образи, вербальні повідомлення запам'ятаються гірше. Ефективне відтворення інформації під час мимовільного запам'ятовування значущо залежить від обсягу образної пам'яті і не залежить від обсягу вербальної пам'яті. Був підтверджений висновок П. І. Зінченка щодо ефективності мимовільного запам'ятовування тієї інформації, яка входить у ціль дії. Краще з все мимовільно запам'ятовувалась інформація, що могла знадобитися і бути використана у майбутньому, що цілком збігається з ідеями Г. К. Середи щодо орієнтації пам'яті на майбутнє.

Ключові слова: інтернет-сайти, мимовільне запам'ятовування, образна пам'ять, вербальна пам'ять.

O. F. Ivanova, A. A. Yereskovska

Peculiarities of involuntary remembering information from Internet by the students

Abstract. This work deals with the study of issues which appear while using Internet, namely the study of reproduction of different information from Internet which was obtained by involuntary remembering. Young people who actively use Internet were the subjects of the study. The used methods were testing the volume of visual memory and verbal memory and analysis of recollection the information from Internet sites that were presented to the subjects. The results of the conducted study showed that the general content of the presented information is remembered involuntary first of all. Separate visual images and verbal informa-

tion are remembered worse. Effective recollection of information while involuntary remembering significantly depends on the volume of visual memory and does not depend on the volume of verbal memory. P.I.Zinchenko's conclusion about effective involuntary remembering information that is included in the goal of action was confirmed. Best of all involuntary is remembered the information that could be necessary and could be used in future that agrees in full with G.K.Sereda's ideas about memory orientation for future.

Keywords: Internet sites, involuntary remembering, visual memory, verbal memory.

Постановка проблеми. Інтернет став невід'ємною частиною життя сучасної людини. З ним пов'язані і наукові дослідження, і навчання учнів і студентів, і повсякденний побут людей. Що стосується молодих людей, то вони не просто використовують інтернет, а багато в чому життя молоді проходить саме у віртуальній реальності. Інтернет виступає для них не тільки як джерело інформації, він дає широкі можливості комунікації, і часто це стає найбільш важливим для молоді. Інтернет збільшив інформаційну взаємодію людини і створив нове середовище для функціонування і розвитку психічних функцій. Завдяки використанню інтернету відбулися трансформації майже у всіх сферах життєдіяльності, тому різні аспекти впливу інтернету на особистість викликають все більший і більший інтерес дослідників [1; 4; 16; 17].

Психологічні наслідки використання інтернету. Уміння орієнтуватися в постійно зростаючих потоках інформації набуває значення в різних видах діяльності, як повсякденних, так і професійних: в інтернеті існують різні можливості його застосування (пошук інформації, працевлаштування, спілкування, проведення дозвілля, дистанційне навчання тощо). І всі вони певним чином впливають і на особистість людини, і на її пізнавальну й емоційну сфери. Психологічні наслідки інформатизації амбівалентні, вони включають як позитивні, так і негативний аспекти.

Перенесення міжособистісного спілкування у віртуальний простір створює нове середовище для комунікацій і необхідність нової мови: короткої, з точними формулюваннями, послідовністю викладення. Інтернет-мову зараховують до нового різновиду мови, поряд з художньою або науковою мовою. У зв'язку з поширенням досліджень, пов'язаних у «життям» людей в інтернеті, у науковий обіг увійшло декілька нових понять і термінів.

Інтернет-активність – процес взаємодії суб'єкта з віртуальним середовищем. Характеризується кількістю часу перебування в інтернеті, стажем і типом діяльності, яка здійснюється в інтернеті [14; 8].

Віртуальне спілкування створює можливість побудування віртуальної ідентичності [26], яка формується в інтернет-середовищі і може відрізнятися від реальної. У віртуальному просторі людина може створювати такі власні образи, які не мають майже нічого спільного з її реальним Я. Базовими властивостями віртуальної ідентичності вважають безтілесність, редукацію особистості до текстової маніфестації, анонімність, свободу і розширені можливості ідентифікації [11]. Анонімність дозволяє змінювати свою стать, вік і інші характеристики. Вважається, що анонімність має і позитивні, і негативні наслідки [8]. Але з розповсюдженням соціальних мереж і блогів анонімність поступово втрачає своє значення. Поряд з поняттям віртуальної ідентичності було введено поняття мережевої ідентичності, під якій розуміють ототожнення людини з певною групою, створеною в мережі. Вважається, що мережева ідентичність є віддзеркаленням множинності ідентичностей і посилює її у віртуальній комунікації [19]. Щодо концептуалізації цих понять, доречності їх розрізняти увесь час точаться активні дискусії [3]. Були також введені і інші поняття, пов'язані з використанням інтернету: інтернет-залежність, «ігрова наркоманія», хакерство тощо.

Активне використання інтернету впливає не тільки на різні властивості особистості, її свідомість, але й на когнітивні процеси. Розвиток психічної діяльності тісно пов'язаний із збільшенням масштабів взаємодії людини зі світом. В деяких джерелах існує думка, що інтернет розширив можливість отримання людиною знань, інформації. Використання інтернету також приводить до появи нових засобів обробки інформації і, отже, до зміни структури когнітивних процесів. Сформовані навички роботи з інформаційними технологіями переносяться на традиційні діяльності, і засоби традиційних діяльностей можуть поступово втрачати своє значення. В той же час інформація в інтернеті, як правило, вже кимось оброблена, структурована, ніби «підготовлена». Люди сприймають інформацію, що не вимагає аналізу і навіть оцінки [21].

Останнім часом стали говорити про кліпову культуру [18], яка оперує фрагментарними образами, які швидко змінюються, є розрізненими і уривчастими. Термін «кліповий» стали розповсюджувати і на сприйняття, мислення, розуміння [7; 2]. Дослідження кліпового мислення показали, що воно оперує не раціональними логічними побудовами, а окремими фрагментами, які запам'яталися [2]. В умовах організації інформації в цілісні смислові структу-

ри її запам'ятовування якісно видозмінюється і розширюються можливості пам'яті [9; 10]. Простір інтернет-сторінок є обмеженим, при цьому на них знаходиться велика кількість не пов'язаного між собою матеріалу. Можливо, сама структура інтернет-сторінок вимагає інакшого протікання роботи мнемічних процесів [6; 13; 16].

Все це приводить до необхідності дослідження впливу використання інтернету на пам'ять людини.

Пам'ять і інтернет-активність. В повсякденному житті люди зазвичай запам'ятовують багато інформації мимовільно. Цей же феномен відмічається і під час користування інтернетом. Тобто людина здійснює різні види пізнавальної активності, результатом якої є мимовільне запам'ятовування [9]. В класичних роботах з психології пам'яті були виявлені різні закономірності мимовільної пам'яті [9; 15]. Від ефективності мимовільного запам'ятовування залежить практично будь-яка діяльність. Як довів П. І. Зінченко, мимовільне запам'ятовування може бути ефективніше за довільне, і це залежність від інтелектуальної активності, місця матеріалу в структурі діяльності, від інтересу, мотивації. Також на мимовільне запам'ятовування впливає специфіка інформації, її структура та засіб пред'явлення. Але всі ці висновки були зроблені в умовах діяльності, які здійснювались в звичайних умовах, і не стосувалися активності і запам'ятовування в інтернеті (якого тоді, до речі, і не було).

Л. В. Черемошкіною було проведено вивчення впливу інтернету на мнемічні здібності активних користувачів інтернету, яке показало неоднозначні результати. З одного боку, у активних користувачів інтернету знижується ефективність зорової пам'яті, з іншого – розвиваються мнемічні здібності і підвищується їх продуктивність [20; 22; 23; 24; 25].

В роботах Л. В. Черемошкіної в якості показника розвитку мнемічних здібностей використовувалась довільна пам'ять на невербальний і незмістовний матеріал. Але частіше за все людина, яка використовує інтернет, запам'ятовує багато інформації мимовільно, до того ж інформації змістовної, тому важливо також дослідити саме вплив рнету на мимовільне запам'ятовування, що і стало метою нашого дослідження.

Емпіричне дослідження. Метою нашої роботи стало дослідження відтворення різної інформації, отриманої з інтернету, під час мимовільного запам'ятовування.

Оскільки пізнавальна, комунікативна й ігрова діяльність за допомогою інтернету здійснюється з переважним використанням зорового сприйняття, ми визначили за доцільне вивчати і образну, і вербальну мимовільну пам'ять і дослідити мимовільне запам'ятовування інформації, отриманої з інтернет-сайтів.

Вибірка. В дослідженні взяли участь 30 осіб студентського віку (18–25 років), різної статі, що проживають у місті Харкові. Основним критерієм формування вибірки, крім належності молоді до студентського віку, була інтернет-активність, яка характеризується кількістю часу перебування в інтернеті, стажем і типом діяльності, який здійснюється в інтернеті. Стаж і продовження перебування у мережі розглядались нами як показник активності. Були відібрані активні користувачі, тривалість перебування яких складає не менше чотирьох годин на день і не рідше п'яти днів на тиждень.

Дослідження проводилося у жовтні-грудні 2013 року.

Методи. Використались методики для визначення обсягу образної пам'яті, вербальної пам'яті, а також аналіз відтворення інформації з сайтів, що пред'являлися.

Для визначення обсягу образної пам'яті досліджуваним пред'являлась на 20 секунд матриця 4x4, в кожному квадраті якої був намальований якийсь предмет. Давалась інструкція запам'ятати якомога більше образів, а потім їх відтворити у вигляді малюнка або вербально. Оцінка результатів здійснювалась за кількістю правильно відтворених образів.

Для дослідження обсягу вербальної пам'яті тестовий матеріал та інструкція були взяті з методики «Заучування 10 слів» (О. Р. Лурія), але пропонувалась запам'ятати слова, які пред'являлись аудіально, лише один раз. Таким чином, був одержаний обсяг вербального запам'ятовування.

Хід дослідження. Досліджуваним для перегляду пред'являлась серія різних сайтів. Відбір сайтів мав на меті зібрати якомога більше різнопланових видів інтернет-сторінок, які мали бути не тими ресурсами, з якими людина зустрічається щодня, і тому їх добре пам'ятає. Крім того, сайти підбиралися за такими критеріями:

1. За переважанням образної або вербальної інформації на сторінці сайту;

2. За типом сайту, його функціональними можливостям;

3. За цілями сайту;

4. За тематикою сайту.

Згідно з даними критеріями був проведений аналіз всіх сайтів, що пред'являлися для перегляду. Були відібрані наступні сайти:

1. Сайт «Хабрахабр» <http://habrahabr.ru/>

- Основна інформація була вербальна (статті, функціональні розділи сайту) і додаткова образна інформація – реклама, логотип.
- Колективний блог. Користувачі пишуть у колективні та персональні блоги, публікують, діляться своїми розробка-

ми, перекладають іноземні статті, проводять опитування і спілкуються з іншими користувачами.

- У Хабрахабр закладена модель спільної творчості людей, спрямованої на інформаційне наповнення сайту.
 - Інформаційні технології, бізнес та інтернет.
2. Сайт «Планетарій» <http://neave.com/planetarium/>
- Переважно образна інформація, вербальною було тільки позначено функціональні кнопки сайту, англійською мовою.
 - Інтерактивний додаток. Дозволяє налаштувати час і місце розташування перегляду, щоб побачити небо з будь-якої точки світу.
 - Інтерактивна карта неба для вивчення зірок і планет.
 - Астрономія.
3. Сайт «Апорт» <http://www.aport.ru/>
- Інформація змішана: образна і вербальна.
 - Онлайн-магазин.
 - Позиціонувався як пошукова система, створена для порівняння цін і товарів на ринку.
 - Покупка товарів та послуг.
4. Сайт «Seasonvar» <http://www.seasonvar.ru/>
- Наповнена образами (велика кількість банерної реклами) і вербальною інформацією (назви і категорії) англійською мовою.
 - Комерційний інтернет-портал. Розважальний сайт з можливістю перегляду серіалів онлайн.
 - Сайт вміщує каталог популярних зарубіжних і вітчизняних серіалів і всіх їх сезонів для перегляду.
 - Серіали.
5. Сайт «Deviantart» <http://www.deviantart.com/>
- Більше образна інформація, але є вербальна (назви і категорії англійською мовою).
 - Комерційна онлайн-галерея і спільнота художників загального типу. Вона надає можливість демонструвати свої твори, ділитися думками з іншими художниками і шанувальниками мистецтва. Сайт надає також можливість продавати свої роботи.
 - Платформа для спілкування та взаємодії художників, фотографів, ілюстраторів і письменників.
 - Мистецтво.
6. Сайт «Т & Р» <http://theoryandpractice.ru/>
- Інформація образна та вербальна.
 - Освітній портал.

- Сайт містить семінари, лекції та інші форми інтелектуального дозвілля, курси. Думки та новини зі світу освіти та популярної науки.
 - Освіта.
7. Сайт «Cook-room» Cook-room.com/
- Переважає образна інформація, але є і невелика кількість вербальної.
 - Кулінарна соціальна мережа.
 - Спілкування та обговорення рецептів.
 - Кулінарія.
8. Сайт «8tracks.com» <https://8tracks.com/>
- 1) Переважно вербальна інформація.
 - 2) Онлайн радіо і соціальна мережа.
 - 3) Втілює концепцію потоків плейлистів, створених користувачами.
 - 4) Музика.
9. Сайт «Кола» <http://kroogi.com/explore?locale=ru>
- Сторінка змішаного типу, на якій було багато і образної і вербальної інформації.
- Комерційна соціальна мережа. Дозволяє безкоштовно розміщувати авторські твори на сайті для прослуховування і скачування.
 - Розповсюдження оцифрованих творів за схемою «Заплати, скільки вважаєш за потрібне».
 - Розваги.
10. Сайт «Science-community» <http://www.science-community.org/>
- Переважає вербальна інформація і в невеликій кількості є образна.
 - Наукова соціальна мережа.
 - Призначений для комунікації та співпраці вчених. Містить інформацію про дослідження, конференції, вакансії, гранти.
 - Наука.
11. Сайт «Живий журнал» www.livejournal.com/
- Переважно вербальна інформація.
 - Блог-платформа для ведення онлайн-щоденників (блогів). Надає можливість публікувати свої і коментувати чужі записи, вести колективні блоги, додавати в друзі інших користувачів і стежити за їх записами в «стрічці».
 - Інформаційна.
 - Різнобічна інформація.

Для виявлення оптимальної кількості стимульного матеріалу та часу для перегляду було проведене пілотажне дослідження.

Досліджуваним пропонувалось переглянути серію інтернет-сторінок і ознайомитись з матеріалом, який вони містять. Їм показували 11 інтернет-сторінок, описаних вище, протягом 30 секунд кожену. Перед пред'явленням наступної сторінки була пауза в декілька секунд. Кожному досліджуваному пред'являлись всі одинадцять сторінок, але у випадковому порядку, щоб виключити ефект краю.

Після перегляду всіх сторінок досліджуваних просили відтворити інформацію сторінок, які вони щойно бачили, у будь-якому порядку.

Після цього досліджуваним пред'являлися методики на визначення образної і вербальної пам'яті.

Результати і їх обговорення. В результаті проведеного дослідження були одержані такі показники образної пам'яті. Переважна більшість досліджуваних мала середній обсяг образної пам'яті, а найменша кількість людей мала високий обсяг образної пам'яті (табл. 1).

Таблиця 1

Показники обсягу образної пам'яті

Обсяг	Відтворення образної інформації	Кількість людей
1. Високий	вище 70 %	6
2. Середній	50–70 %	16
3. Низький	до 50 %	8

Щодо вербальної пам'яті, то одержані дані були майже аналогічними. Переважна більшість досліджуваних мала середній обсяг вербальної пам'яті, а найменша – низький (табл. 2).

Таблиця 2

Показники обсягу вербальної пам'яті

Обсяг	Відтворення вербальної інформації	Кількість людей
1. Високий	вище 70 %	9
2. Середній	50–70 %	19
3. Низький	до 50 %	2

Після перегляду сайтів досліджувані відтворювали те, що було запам'ятовано мимовільно. Виявилось, що переважна кількість досліджуваних запам'ятала і відтворила більше половини пред'явлених сайтів, при цьому майже 47 % досліджуваних відтворили більше 8 сайтів (табл. 3).

Таблиця 3

Показник кількості відтворених сайтів

Рівень	Відтворені сайти	Кількість людей
1. Високий	вище 70 %	14
2. Середній	50–70 %	12
3. Низький	до 50 %	4

Була виявлена кореляція між обсягом образної пам'яті та запам'ятовуванням інтернет-сайтів ($r_{\text{одн}} = 0,336$). За збільшення обсягу образної пам'яті збільшується відсоток відтворених сайтів. Щодо обсягу вербальної пам'яті, то він значуще не впливає на запам'ятовування інформації з інтернету. Можливо, це пов'язано з тим, що сайти, в першу чергу, представляють собою цілісні малюнки, а значить, на їх мимовільне запам'ятовування перш за все впливає образна пам'ять.

Аналіз відтвореної інформації проводився за наступними критеріями:

- назва сайту;
- функції сайту;
- структура сайту;
- реклама на сайті;
- візуальні образи на сайті;
- вербальний зміст повідомлень на сайті;
- загальний зміст сайту (формується внаслідок активної взаємодії з інформацією, представленою на сайті).

Результати проведеного аналізу подані в табл. 4.

Таблиця 4

Дані запам'ятовування інформації з Інтернет сайтів

Сайт	запам'я- тали назву	запам'я- тали функції	запам'я- тали структуру	запам'я- тали екламу	запам'я- тали візуальні образи	запам'ятали вербальні повідомле ння	запам'ятали загального змісту сайту
Хабрахабр	14	2	1	9	7	12	6
Планетарій	7	10	4	0	13	3	12
Апорт	6	9	11	0	18	8	13
Seasonvara	4	6	8	6	6	16	11

Продовження табл. 4

Deviantart	11	4	6	0	15	3	11
T & Pa	3	3	6	0	11	8	20
Cook-room	4	7	4	1	10	4	15
8tracks	8	12	5	0	11	12	12
Kroogi6	5	1	1	3	9	5	1
Science-community	8	4	4	0	16	10	14
Живий журнала	7	7	7	1	3	6	23
Σ	104	65	57	20	119	114	138

a – найбільша кількість людей відтворила інформацію з цього сайту;

б – найменша кількість людей відтворила інформацію з цього сайту.

Більше всього всіх виділених елементів інформації було запам'ятовано з сайту «Апорт» (65), дещо менше – з сайту «8tracks» (60), «Seasonvar» (57) і «Science-community» (56). Сайт «Апорт» був пошуковим, тому для майбутнього можливого використання цього сайту користувачеві потрібна різноманітна інформація, тому велика кількість її мимовільно запам'яталось. «8tracks» – це музичний сайт, на якому можна слухати будь-яку музику, завантажувати свою музику, складати підбірки під власний настрій, користуватися порадами інших людей тощо. Перегляд і усвідомлення усіх цих можливостей також викликав певну активність і запам'ятовування різної інформації. «Seasonvar» є сайтом зарубіжних і вітчизняних серіалів, які можна дивитися, завантажувати, на який можна підписуватись і таке інше. Розуміння його можливостей також потребує уваги і активності щодо різних частин сайту. «Science-community» є мережею для вчених, яка містить інформацію щодо конференцій, наукових робіт, проектів тощо. Зрозуміло, що перегляд і усвідомлення того, що пропонується на сайті, його можливостей також детермінує мимовільне запам'ятовування великої кількості різної інформації.

З семи виокремлених нами елементів аналізу сайтів частіше за все досліджувані відтворювали саме загальний зміст сайту, який вони індивідуально сформували і який набув для них власного значення внаслідок взаємодії з інформацією, кодування і декодування інформації. Загальний зміст міг відображатися як суто вербальною передачею змісту, так і у вигляді опису візуального образу. Наприклад: «Пам'ятаю картинку, на якій було використано техніку освітлення

сторін лиця різним кольором, справа – теплим, зліва – холодним», – про портрет Казіміра Малевича на сайті «Т & Р». Часто відтворений зміст мав певне емоційне навантаження.

Друге місце щодо мимовільного запам'ятовування посіли візуальні образи сайту, і майже стільки ж – вербальне повідомлення. Назву сайту відтворили менше, не дуже добре запам'ятались функція і структура сайтів, і практично не звертали увагу і не відтворювали рекламу на сайтах.

Проаналізуємо мимовільне запам'ятовування окремих складових сайтів. *Назва сайту*: найчастіше згадували назву сайту «Nabrahabr». Це може бути пов'язано з тим, що назва сайту була написана незвичайним шрифтом, важким для читання, а також саме слово було неологізмом, причому незмістовним. Тому досліджувані, щоб збагнути, що там написано, більше уваги приділяли саме цій назві. Вони також використовували перегляд адресного рядка, для того щоб зрозуміти цей напис. Завдяки їхній активності мимовільна пам'ять була більш ефективною. Це збігається з висновком щодо взаємозалежності активності під час обробки матеріалу й ефективності його запам'ятовування, доведеною в роботах П. І. Зінченка [9] і Крейка і Локхорта [12].

На другому місці за відтворенням назви – сайт «Deviantart». Назва складається із двох слів і тому також утворює нове слово. Крім назви, на цьому сайті добре запам'яталися візуальні образи (табл. 4). Можна припустити, що на хороше відтворення назви сайту вплинуло і те, що назва і візуальні образи цього сайту були підібрані таким чином, що утворили логічний і цілісний семантичний образ. Найгірше відтворювалася назва сайту, яка представляла собою абрєвіатуру (Т & Р). Мабуть, абрєвіатури у назві сайту – не дуже вдала ідея для їх ефективного мимовільного запам'ятовування користувачами інтернету.

Добре запам'яталась і назва, і візуальний образ сайту «Sciencecommunity». Логотип цього сайту був не зовсім зрозумілий, і тому досліджувані створювали власні асоціації з тим, що бачили, і у них спостерігалася більша глибина обробки інформації. Були зафіксовані наступні висловлювання щодо образу на сайті: «схемка», «дерево з фрактальною структурою», «молекулярна сітка», «шестикутник білими рисочками», «ДНК», «гілочка» і т. п. Крім того, цей логотип також утворював логічний і цілісний змістовний образ з призначенням сайту та його функціями.

Стосовно відтворення *функцій сайту* можна припустити таку тенденцію: бажання в майбутньому використати той чи інший сайт (завантажити музику або подивитися розташування зірок і планет

на небі у певний день і годину) викликало частіше згадування як раз функцій цього сайту. Що цікаво, стосовно цієї категорії аналізу, це те, що, згадуючи сайт «Кгооgі», який відтворила найменша кількість людей, тільки один раз згадали його функції. Тобто, можливо, сайт погано запам'ятався саме тому, що у нього були незрозумілі функції і незрозуміле призначення.

Вплив *структури* інернет-сторінки на мимовільне запам'ятовування не був значно помітним. Була відмічена така тенденція: чим більш стандартна і звична структура сайту (пошуковик), тим частіше про неї згадували, але на цілісне відтворення інформації з сайту цей фактор не мав впливу.

Реклама на сайтах. На стимульному матеріалі реклама зустрічалася нечасто і вона, як правило, не була пов'язана зі змістом сайту. Тому і запам'яталась вона теж гірше за все. Перенавантаженим рекламою був сайт «Хабрахабр», і саме краще за всі інші сайти реклама запам'яталась саме на цьому сайті. Крім того, щоб зрозуміти незвичайну назву і призначення сайту, досліджувані активно переглядали всю сторінку, де була представлена велика кількість рекламних повідомлень, які доволі ефективно запам'ятались.

Більше за все запам'яталась *образна інформація* трьох сайтів: «Апорт», «Science-community» і «Deviantart». Треба зауважити, що образна інформація перших двох сайтів поєднана з вербальною, тобто на малюнку є якийсь напис, тому, мабуть, таке поєднання образної і вербальної інформації сприяло кращому запам'ятовуванню і образної, і вербальної інформації (табл. 4). На сайті «Deviantart» вербальної інформації було вкрай мало і вона була розміщена скраю сторінки. Переважне місце на сторінці займали різні і досить яскраві малюнки. Їх перегляд і вплинув на образне запам'ятовування, а вербальні повідомлення цього сайту запам'ятались гірше, ніж на всіх інших сайтах.

Більше за все *вербальних повідомлень* відтворили з сайту «Season-var», і це зрозуміло, тому що на цей сайт представляє собою перелік назв різних серіалів, які можна скачувати та переглядати.

Висновки. Серед особливостей мимовільного запам'ятовування інформації з інтернету можна відмітити наступні.

Перш за все, запам'ятовується загальний зміст поданої інформації, окремі чи то візуальні образи, чи вербальне повідомлення запам'ятаються гірше. Ті сайти, які запам'яталися найкраще, відтворювалися як цілісні семантичні образи.

Було виявлено, що ефективне відтворення інформації під час мимовільного запам'ятовуванні значущо залежить від обсягу образної пам'яті і не залежить від обсягу вербальної пам'яті. Це може

бути пов'язано з більшою насиченістю сторінки сайту образною інформацією, але ці дані потребують подальшого вивчення.

Вагомий вплив на ефективність запам'ятовування мала глибина переробки сприйнятої інформації, тому закономірності, сформульовані П. І. Зінченком і Крейком і Локхартом, були одержані і на іншому матеріалі, а саме представленому на інтернет-сайтах в умовах діяльності у віртуальному просторі.

Був підтверджений і висновок П. І. Зінченка щодо ефективності мимовільного запам'ятовування тієї інформації, яка входить у ціль дії.

Краще за все мимовільно запам'ятовувалась та інформація, що могла знадобитися і бути використана у майбутньому. Тобто та інформація, що орієнтована на майбутнє, запам'ятовується краще, що цілком збігається з ідеями Г. К. Середи щодо орієнтації пам'яті на майбутнє.

Список літератури

1. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Психологические последствия информатизации. *Психологический журнал*. 1998. Т. 19. № 1, С. 89–100. [Babayeva Y. D., Voyskunsky A. E. Psychological impact of informatization (in Russian)].
2. Букатов В. М.. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении. *Актуальные проблемы психологического знания*, 2018. № 9. С. 5–19. [Bukatov V. M. Clip changes in perception, understanding and thinking (in Russian)].
3. Войскунский А. Е., Евдокименко А. С., Федунина Н. Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2013. Т. 10. № 2. С. 98–121. [Voyskunsky A. E., Yevdokimenko A. S., Fedunina N. Y. Networking and real identity: comparative study (in Russian)].
4. Гинькина О. С., Кунавин, М. А. Сравнение динамики показателей зрительно-моторной реакции студентов в процессе восприятия текстовой информации с различных носителей. *Материалы научно-практ. Конференции*. 2012. С. 54–57. [Ginkina O. S., Kunavin M. A. Comparison of the indices dynamic of studnets' visual-motor reaction in the process of perception text information from different medium (in Russian)].
5. Гиренок Ф. И. Клиповое сознание. Москва : Академический проект, 2014. 249 с. [Girenok F. I. Clip consciousness (in Russian)].
6. Глущенко В. Е., Глущенко Ю. В. Формализация процесса распознавания зрительных образов человеком. *Вестник национального университета имени В. Даля*. 2013. № 6. С. 88–95. [Gluschenko V. E., Gluschenko Y. V. Formalization of the recognition process of visual images by individual (in Russian)].

7. Докука С. В. Клиповое мышление как феномен информационного общества. *Общественные науки и современность*. 2013. № 2. С. 169–176. [Dokuka S. V. Clip thinking as a phenomenon of information society (in Russian)].
8. Жичкина А. Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. Москва : Дашков и Ко, 2004. [Zhichkina A. E. Socio-psychological aspects of communication in Internet (in Russian)].
9. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. Москва : АПН РСФСР, 1961. [Zinchenko P. I. Involuntary memory (in Russian)].
10. Иванова Е. Ф., Мажирина Е. С. Развитие непроизвольной памяти: повторение исследований П. И. Зинченко. *Культурно-историческая психология*. 2008. № 1. С. 48–57. [Ivanova E. F., Mazhirina E. S. Development of involuntary memory: replication of P. I. Zinchenko study (in Russian)].
11. Косенчук Л. Ф. Концепции виртуальной или сетевой идентичности: критический анализ. *Современные проблемы науки и образования*, 2014. Вып. 5. URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14630>_(дата зверения: 11.02.2020). [Kosenchuk L. F. Concepts of virtual or networking identity: critical analysis (in Russian)].
12. Крейк Ф., Локхарт Р. Уровни обработки и подход П. И. Зинченко к исследованию памяти. *Культурно-историческая психология*. 2009. № 2. С. 14–18. (Craik F., Lockhart R. Levels of proccession and P.I.Zinchenko approach to memory research (in Russian)].
13. Кузнецова А. В. Мнемические способности интернет-активного школьника 14–16 лет. *Ярославский педагогический вестник*. 2010. № 4. С. 231–235. [Kuznetsova A. V. Mnemonic ability of 14–16 years old students active in Internet)].
14. Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей интернета. Москва : ЛКИ, 2007. 224 с. [Kuznetsova Yu. M., Chudova N. V. Psychology of Internet inhabitants (in Russian)].
15. Середа Г. К. Про новий підхід до розуміння психологічної природи пам'яті. *Избранные психологические труды*. Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2010. 352 с. [Sereda G. K. On a new approach to understanding psychological nature of memory (in Ukrainian)].
16. Силаева В. Л. Коммерциализация интернета. *Социологические исследования*. 2012. № 10. С. 111–121. [Silayeva V. L. Commercialization of Internet (in Russian)].
17. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование
18. представлений детей и взрослых об интернете / Г. В. Солдатов, Е. Ю. Зотова, А. И. Чекалина, О. С. Гостимская. Москва : Фонд развития Интернет, 2011. 176 с. [Captured with one net: socio-psychological study of children's and adults' ideas about Internet (in Russian)].
19. Тоффлер Э. Третья волна. Москва : АСТ, 2010. [Toffler E. The third wave (in Russian)].
20. Фадеева Л. А. Сетевая идентичность. Политическая идентичность и политика идентичности : в 2 т. Москва : Российская Политическая Эн-

- циклопедия, 2012. Т. 1. С. 67–69. [Fadeeva L. A. Networking identity (in Russian)].
21. Черемошкіна Л. В. Влияние интернет-активности на мнемические способности субъекта. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2010. Т. 7. № 3. С. 57–71. [Cheremoshkina L. V. Impact of Internet activity on individual mnemonic ability (in Russian)].
 22. Черемошкіна Л. В. Киберактивность: влияние на когнитивную сферу студента. *Вестник РГНФ*. 2008. № 3. С. 176–183. [Cheremoshkina L. V. Cyber activity: impact on cognitive sphere of the student (in Russian)].
 23. Черемошкіна Л. В. Влияние интернет-активности на познавательные способности субъекта. *Материалы 2-й Всероссийской научной конференции. Психология индивидуальности*. Москва, 2008. С. 169–170. [Cheremoshkina L. V. Impact on Internet activity on cognitive ability of the student (in Russian)].
 24. Черемошкіна Л. В. Влияние интернет-активности на развитие познавательных и личностных процессов. *Материалы 4-й Международной конференции «Европа и современная Россия»*. Москва, 2006. С. 16–19. [Cheremoshkina L. V. Impact on Internet activity on the development of cognitive and personality processes (in Russian)].
 25. Черемошкіна, Л. В. (2009). Влияние интернет деятельности на коммуникативные и когнитивные процессы субъекта. *Познание в структуре общения*. Москва: Институт психологии РАН, 331–340. [Cheremoshkina L. V. Impact on Internet activity on individual's communication and cognitive abilities (in Russian)].
 26. Черемошкіна, Л. В. (2009). Влияние информационных технологий на развитие личности: особенности картины мира и когнитивной сферы носителей интернет-культуры. *Ярославский педагогический вестник*, (25), 148–156. [Cheremoshkina L. V. Impact of information technology on the development of personality: characteristics of the picture of the world and cognitive sphere of the Internet culture bearer (in Russian)].
 27. Turkle, Sh. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. N. Y.: A Touchstone Book, 354 p.

Наукове видання

Олефір Валерій Олександрович

Кряж Ірина Володимирівна

Крейдун Надія Петрівна

Бару Інна Олександрівна

Боснюк Валерій Федорович

Гімаєва Юлія Азгатівна

Гранкіна-Сазонова Наталя Валеріївна

Єресковська Ада Андріївна

Зімовін Олексій Іванович

Зуєв Ігор Олександрович

Іванова Олена Феліксівна

Малофейкіна Катерина Олексіївна

Кочарян Олександр Суренович

Луценко Олена Львівна

Милославська Олена Володимирівна

Невоєнна Олена Анатоліївна

Павленко Валентина Миколаївна

Севост'янов Павло Олександрович

Терещенко Надія Миколаївна

Ткаченко Ірина Володимирівна

Фаворова Катерина Миколаївна

Фролова Євгенія Валеріївна

Яворовська Любов Миколаївна

Яновська Світлана Германівна

Ярош Ніна Сергіївна

Психологія студента

Колективна монографія

За загальною редакцією В. О. Олефіра, І. В. Кряж

Коректор *О. В. Анцибора*

Комп'ютерне верстання *Н. О. Ваніна*

Макет обкладинки *Н. Є. Пруднік*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 19,75. Наклад 300 пр. Зам. № 317/21.

Видавець і виготовлювач

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
61022, м. Харків, майдан Свободи, 4.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.2009

Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна

Тел. 705-24-32